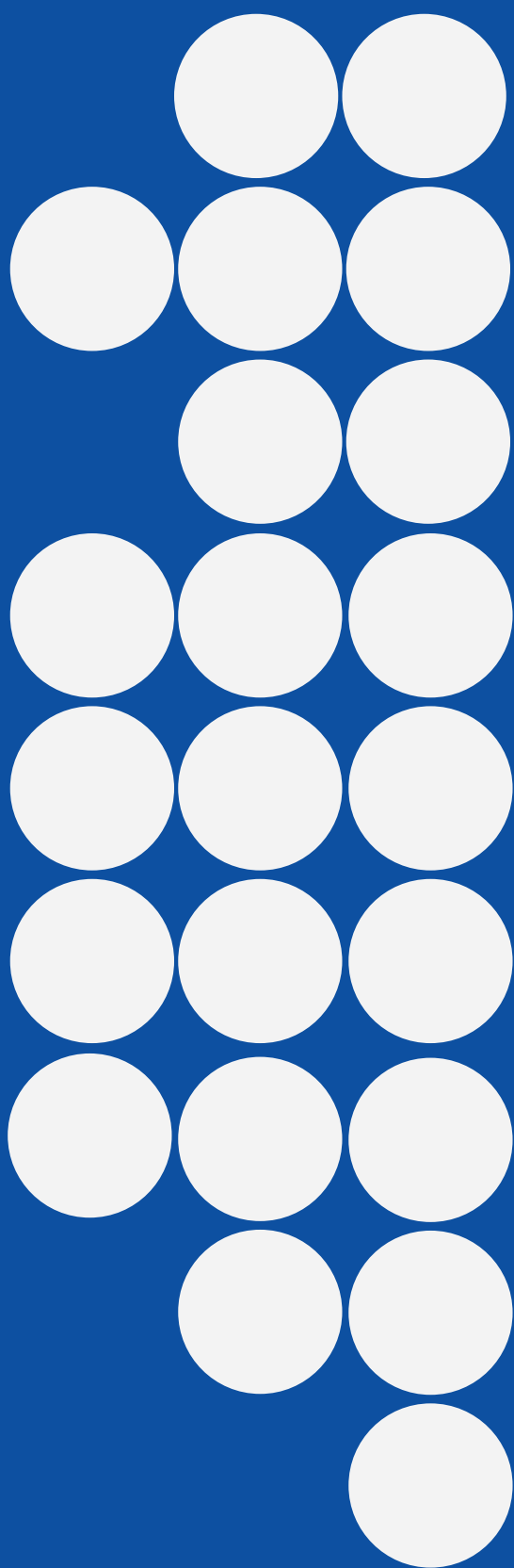




הקבוצה

חוברת זו נכתבה על ידי צוות מרכז הידע היישומי:
מאיה פיק, ימית סייג, יעל נאות עופרים, לירון הלל
אורלי חצור, אמל ג'ראיסי מליחה, לבה גלעד שפירא,
אופיר אחימאיר ורחל סולסקי

עריכה והפקה: **מאיה פיק**

עיצוב: **ראמז עליאן**

תודות

בכתיבת החוברת נעזרנו בנשות חינוך רבות ובאנשי
צוות חותם ששיתפו אותנו בידע, בניסיון ובפרקטיקות
החינוכיות שלהם. תודה לכולכם.

תודה מיוחדת לענת פרי, אבי דאדון, דרורית וייס שעזרו
בחשיבה ובדיוק.

ליצירת קשר

מרכז הידע היישומי בחותם:

knowledge.center@tfi.org.il

מהדורה ראשונה, יולי 2026, תשפ"ו

7 הקדמה

9 על החוברת ואיך לגשת אליה

11 תפיסת האחריות: למה קבוצה?

13 ההקשר הבית ספרי

הובלת קבוצה

15

17 תפקיד המורה

20 תפקיד המנהלת כמובילת
מערך קבוצות

23 להתבונן בקבוצה כצעד ראשון

24 העלאה מהסמוי לגלוי בקבוצה

27 שלבים בהתפתחות של קבוצה

39 עבודה עם התנגדויות בקבוצה



הקבוצה והפרט

41

45 התפתחות אישית-חברתית

50 תפקידים בקבוצה

53 מנגנוני הגנה בדינמיקה הקבוצתית

55 מצבים לא בריאים ופתולוגיה בקבוצה



למידה בקבוצה

59

61 למידה בקבוצה: למידה כהשתתפות

64 למידה בקבוצות קטנות



בחזרתם אנחנו מאמינים שחינוך הוא מעשה אנושי עמוק. לא רק העברת ידע או קידום תהליכי למידה, אלא התפתחות של בני ובנות אדם, קידום שוויון הזדמנויות ובנייה של חברה טובה וצודקת יותר. בתוך המעשה הזה — לקבוצה יש מקום מרכזי.

ילדים ובני נוער אינם גדלים לבד. הם מתפתחים בתוך מערכות יחסים, בתוך כיתה, בתוך קבוצת שווים ובמפגש עם מבוגרים משמעותיים. גם אנחנו, אנשי ונשות חינוך, פועלים בתוך קבוצות — בחדרי המורים, בצוותים ובקהילות מקצועיות. הקבוצה יכולה להיות מרחב שמצמצם, משתיק ומקבע; והיא יכולה להיות מרחב שמאפשר שייכות, משמעות, שלומות וצמיחה.

החזרת הזו נכתבה מתוך תפיסת האחריות של חותם, המבקשת להפנות את המבט אל הדינמיקה האנושית שבתוכה מתרחשים תהליכי הלמידה וההתפתחות. היא מבקשת להאיר את מה שלעתים נשאר סמוי מן העין: יחסי הכוח, תחושת השייכות, התפקידים בקבוצה, האפשרות להשתתף, להשמיע קול, לטעות ולהיות חלק.

הבחירה לעסוק בקבוצה היא מבחינתנו לא רק בחירה פדגוגית — אלא בחירה ערכית. היא נובעת מההכרה שהתפתחות של אדם מתרחשת בתוך מארג של יחסים, ומהאמונה שלאנשי ונשות חינוך יש יכולת ואחריות לעצב את המארג הזה באופן שמרחיב השתתפות, מחזק שייכות ומאפשר צמיחה.

החזרת שלפניכם היא תוצר של תהליך למידה, חשיבה ופיתוח של צוות מרכז הידע היישומי. היא נשענת על חיבור בין ידע תיאורטי, ניסיון מהשטח, שיח עם אנשי ונשות חינוך ולמידה מתמשכת מתוך העבודה בבתי הספר ובארגון חותם. מטרתה להציע שפה משותפת, מסגרת תפיסתית ופרקטיקות שיסייעו להתבונן על כיתות, צוותים וחדרי מורים דרך "משקפי הקבוצה".

אני מבקשת להודות לצוות מרכז הידע היישומי ולשותפים ולשותפות הרבים בארגון חותם ובשדה החינוכי, שסייעו בכתיבה, בחשיבה, בהמשגה ובדיוק של החזרת.

החזרת יוצאת לדרך כטיוטה חיה. נשמח לשמוע מכן ומכם — מה מדויק, מה מעורר מחשבה, מה חסר ומה עוד יכול לסייע לכן ולכם בעשייה.

אנו מקווים שהחזרת תהיה עבורכן ועבורכם מקור ללמידה, לשיח מקצועי ולהתבוננות, ותסייע להמשיך לבנות קבוצות שמאפשרות לכל אדם להיות חלק, להשתתף ולצמוח.

רחל סולסקי

מנהלת מרכז הידע היישומי | חותם

החוברת שלפניכם נכתבה במיוחד עבורכן ועבורכם – מלוות ומלווים ב"חותם". מטרתה היא להעניק משקפיים משותפים, שפה וכלים מעשיים להתבוננות ולעבודה עם הקבוצות השונות בבית הספר.

החוברת מחולקת למספר שערים מרכזיים: היא פותחת במשמעות של **הובלת קבוצה** (בוחנת את תפקיד המורה, הרכזת והמנהלת, וממפה את שלבי ההתפתחות של קבוצה); ממשיכה להעמקה בדינמיקה שבין **הקבוצה והפרט** (המתח שבין הגלוי לסמוי, הבנת התנגדויות, וההתפתחות החברתית בהתאם לגיל); וחותרת בלב העשייה – **למידה בקבוצה** וכיצד היא מתרחשת בפועל.

לאורך החלקים השונים שולבו דוגמאות לפרקטיקות יישומיות שניתן לקחת ולהפעיל בשטח. עם זאת, ברור שהן אינן הדרך היחידה לעשות זאת. כמלווים אתם אלה שחיים את השטח ומכירים את בתי הספר, את המנהלות ואת המורות טוב מכולם. ההחלטה כיצד, מתי ובאיזה אופן נכון להביא את התוכן הזה למרחב הבית-ספרי – נמצאת בסמכותכם ונתונה לשיקול דעתכם המקצועי.

יתרה מכך, ההיכרות העמוקה שלכם עם השטח היא משאב יקר ערך ללמידה המשותפת של כולנו. החוברת הזו היא מסמך חי, ונשמח מאוד לשמוע מכם תובנות, לקבל פידבק, לתקן, לשנות ולהוסיף, כדי להבטיח שהיא תמשיך לשרת את העשייה שלכם בצורה המדויקת ביותר.

הגרסה שלפניכם היא טיוטה. הגרסה הזו נכתבה מתוך תקווה שתמשיך להתפתח יחד איתכן ואיתכם. נשמח מאוד לשמוע מכם תובנות, לקבל פידבק, לתקן, לשנות ולהוסיף. כל הערה שתגיע תהפוך את הגרסה הבאה למדויקת יותר.

לאורך החוברת אנחנו כותבות על המורות, הרכזות והמנהלות בלשון נקבה, ועל התלמידים בלשון זכר רבים. הבחירה נעשתה לנוחות הקריאה והכתיבה וכמובן שכל מה שכתוב חל באותה מידה על מורים, רכזים, מנהלים, ועל תלמידות.

בבסיס תפיסת האחריות עומדת התפיסה לפיה **האדם הוא חלק ממארג חברתי**. תפיסה זו רואה את האדם כבעל חיים חברתי, אשר נולד לתוך הקשר חברתי המעצב אותו דרך השפה והאפשרויות העומדות בפניו, ולתוך יחסים אישיים וחברתיים שבמסגרתם הוא מתפתח. מי הוא, מה חשוב לו, מה משותף לו ולאחרים ובמה הוא ייחודי – תלוי בתקופה ההיסטורית ובמפגשים ובקשרים שאדם מקיים.

בגישה זו, הצרכים והשאיפות האנושיים מתהווים וניתנים להגשמה רק בתוך קהילה חברתית ובתוך אינטראקציה עם אחרים. חשוב להדגיש: האדם אינו פסיבי בתוך הקשר זה, אלא נוטל חלק ואחראי לעיצוב החברה והיחסים אותם הוא מקיים. בגישה זו, היחידה הבסיסית המרכיבה את העולם אינה האינדיבידואל – כישות נפרדת, בלתי-תלויה, בעלת מהות אישית אשר מתפתחת בתהליך תוך-אישי, פנימי, ו"מתפקעת" מרצון לממש את עצמה (כנגד העולם) – אלא, כאמור, מהותו מתעצבת מתוך היחסים האישיים ובחברה.

תפיסת האחריות של חותם מאמצת תיאוריה זו, ואת ההנחה "ראשית היו היחסים והקבוצות", לשדה החינוכי. היא מבקשת להנכיח את המארג, להפוך אותו מסמוי לגלוי, ולהאיר שהוא יכול להקשות על הנשימה או לפתוח אותה, ושהדבר בידי אנשי החינוך. בניגוד לגישה אינדיבידואליסטית הרואה את הילד כאטום שיש לתמוך במימוש העצמי שלו, פדגוגיה של אחריות רואה את הילד כחלק ממשוה גדול יותר – כאיבר של "אורגניזם" שהילד חלק ממנו, או כחלק ממשפחה או מקבוצה שעליה הוא משפיע וממנה הוא מושפע – ומציעה פדגוגיה הנגזרת מהכרה זו: עקרונות, פרקטיקות ודרכי עבודה.

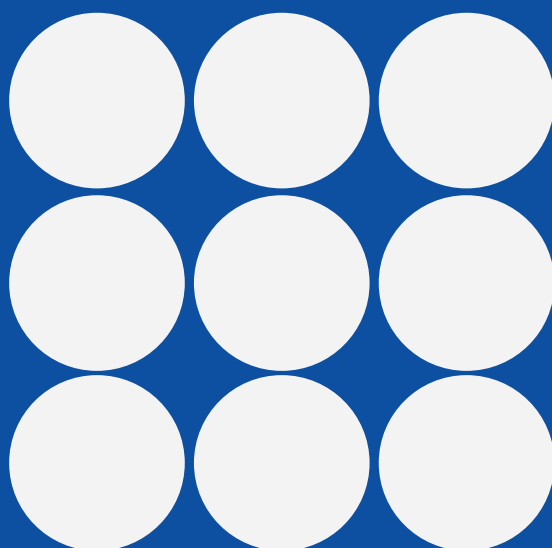
ההכרה כי הילד הוא חלק ממארג, מקבוצה של ילדים שבה הוא תלוי להתפתחותו ועליה הוא משפיע, שמה במיקוד את היחסים בקבוצה, כולל יחסי הכוח (יחסים חברתיים וסטראוטיפים המועתקים מהעולם שמחוץ לבית הספר), את הנורמות, מה נתפס במסגרתה כבעל ערך, באיזו מידה הקבוצה מהווה עבור תלמידים מרחב מוגן ומרחב שוויוני, אילו יחסים יש באפשרותם לפתח במסגרתה, אילו תפקידים הם ממלאים בה וכיצד ניתן להעצים את השתתפותם. ובאופן דומה, ההכרה הזו חלה גם על המבוגרים בבית הספר – על חדר המורים ועל הצוותים השונים. התעלמות מהיבטים אלו פוגעת בפוטנציאל ההתפתחות של כלל התלמידים, אך במיוחד של אלו מקבוצות מוחלשות. "הסתרת" ממדים אלה יוצרת מצג שווא לפיו הצלחה תלויה בילד בלבד. היא משרישה תפיסה לפיה המוכשרים והמשקיעים מצליחים ב"תחרות הוגנת", ובכך משמרת ומצדיקה את הפערים והמיקומים החברתיים של ילדים בכיתה.

במובן זה, **תפיסת האחריות הולכת צעד מעבר לתיאור העולם – "ראשית היו היחסים והקבוצות" – ומוסיפה טענה אודות הראוי. היא לא רק מציעה להנכיח את הסמוי מטעמי יעילות (אם כי ההכרה בקבוצה כמצע להתפתחות של הפרט מהווה כלי פדגוגי ממעלה ראשונה), אלא רואה בקבוצה ערך. הרכבת משקפי הקבוצה מקדמת שוויון הזדמנויות, ערכים של סולידריות ויחסים של דאגה אכפתית. אנשי חינוך ותלמידים החיים חוויה יום-יומית של פעולה מתוך הכרה זו פועלים למיגור יחסי כוח מדירים או מחלישים בתוך הקבוצה, מפתחים יחסים של אכפתיות כלפי אחרים ושותפים באחריות על הקבוצה.**

איך מתרגמים את הרעיונות של "תפיסת האחריות" אל תוך המציאות היומיומית, הרועשת והדינמית של המסדרונות והכיתות? המעבר מהתיאוריה אל הפרקטיקה מתחיל בהכרה פשוטה: **המבנה הבית-ספרי משופע ומרושת בקבוצות**. כיתת האם, קבוצת הלימוד, השכבה, צוות המקצוע, צוות הניהול, וחדר המורים כולו – כולם מהווים רשתות של יחסים שמקיפות את כל מי שבא בשערי בית הספר.

בתפיסה שלנו, **הקבוצות הללו אינן רק פלטפורמה ארגונית או אמצעי טכני להעברת ידע, אלא הזירה המשמעותית ביותר ללמידה לקראת החיים**. הקבוצות בבית הספר פועלות בו-זמנית כמיקרוקוסמוס של החברה בחוץ, וכמעבדה פנימית. הן המרחב שבו ניתנת ההזדמנות החשובה ביותר להתנסות בלהיות חלק ממשהו גדול יותר, לתרגל מערכות יחסים, לטעות בסביבה מוגנת, לתקן, לגדול ולהתפתח.

אך כשאנחנו מדברים על קבוצה ומארג, איננו מכוונים רק לתלמידים. פדגוגיה של אחריות חלה באותה המידה, ולעיתים אף ביתר שאת, על קהילת המבוגרים בבית הספר. **אי אפשר באמת לצפות ממורה לייצר חוויה קבוצתית עמוקה, בטוחה ומצמיחה עבור התלמידים שלה, אם היא אינה חווה חוויה דומה בעצמה**. גם המורות והמנהלות זקוקות למעבדה ולמיקרוקוסמוס משלהן – בצוות המוביל או בחדר המורים – מרחב שיאפשר להן להרגיש שייכות, לשתף בקושי, לטעות ולהתפתח יחד. רק מתוך חוויה אישית ויומיומית של השתייכות לקבוצה פועלת ותומכת, יכולים אנשי חינוך לעצב חוויות דומות עבור תלמידיהן.



הובלת קבוצה

כפי שבחיים מחוץ לבית הספר אדם שייך לכמה קבוצות במקביל, כך גם **למורות ולילדים בבית הספר מספר קבוצות שייכות שונות בו-זמנית**: מורה היא חלק מקבוצת המורות, מצוות המקצוע, מצוות השכבה ומכל אחת מהכיתות שהיא מלמדת (ובפרט כיתת החינוך שלה). תלמיד שייך לכיתת החינוך, למגמה שלו, לקבוצת השווים בהפסקה, לנבחרת הכדורגל ועוד. בבואנו לדבר על תפקיד המורה, אנחנו מתייחסות לכיתת הלימוד – הקבוצה שבה מתרחשת הלמידה.¹

בדומה למעבר מהוראה ללמידה (ממיקוד בתהליכי הוראה לתפקיד המורה כמבנה תהליכי למידה). כך גם המעבר לתפיסה הקבוצתית כרוך במסגור מחדש של תפקיד המורה. השינוי הוא ממבט על הכיתה כאוסף של פרטים נפרדים שצריך להביא כל אחד מהם למיצוי היכולות שלו, **למבט על הכיתה כמארג שהתפתחות של כל ילד תלויה בכיתה כולה, ושכל ילד משפיע על התפתחותה.** תפקיד המורה הופך לדאגה למארג: לעיצובו, לפיתוחו ולתחזוקתו, כדי שיזמן צמיחה והתפתחות לכלל הילדים.

חשוב להאיר: **הבחירה לא להרכיב את משקפי הקבוצה אינה מעלימה את קיומה של הקבוצה ואת הכוחות הפועלים בה – הם פשוט נשארים שקופים ולא מטופלים.** בית הספר והכיתה הם מיקרוקוסמוס של החברה שמחוצה להם, ולכן **התעלמות מההיבט הקבוצתי מעתיקה את הנורמות והיחסים של החברה אל תוך הכיתה –** אינדיבידואליזם קיצוני, תחרותיות, יחסי כוח וערכים מסוימים. הבחירה "לא לראות", "לא להתערב", "לא לתחזק" היא פעולה אקטיבית של שימור הקיים, על מעלותיו ועל קלקלותיו.

הרכבת משקפי הקבוצה אינה משנה את תפקיד המורה מבחינת היותה אחראית להתפתחות וללמידה של תלמידים, אלא מאירה את הסמוי ומעשירה את הפעולה החינוכית ואת תהליכי ההוראה-למידה. בהנחה שהתפתחות ולמידה של הפרט מתרחשות בתוך קבוצה, תלויות באחרים בקבוצה ובאיכות היחסים הבין-אישיים, **תפקיד המורה הוא לבנות קבוצה המהווה מרחב המושתת על אמון.** מרחב שבו חשים התלמידים ביטחון להיות מי שהם, לטעות, להביע את עצמם, להיות פגיעים, להחזיק קונפליקט, לפגוש אחרים ואת השונות שלהם, לצאת מאזור הנוחות שלהם, להתנסות בתפקידים שונים, להצליח, להרגיש שייכות, לחוות ערך עצמי ודאגה ואף חיבה אחד כלפי השני (גם אם לא כל הזמן ולא באותה מידה כלפי כל אחד) **ולחיות מודעים להיותם חלק מקבוצה – משפיעים ומושפעים ממנה, ושותפים באחריות עליה.**

במובן זה כל מורה היא גם מנחת קבוצה. **המטרה המשותפת של הקבוצה שהיא הכיתה היא התפתחות ולמידה של כל אחד מהתלמידים (ושל הקבוצה).** את הלמידה יש לראות כתהליך שבו התלמיד לומד להיות משתתף בשיח, "דובר שפה" – של מתמטיקה, היסטוריה, שחמט או כדורגל – ולא כמשימה אישית

¹ ראוי להדגיש שלמרות שיש דיפרנציאליות – ככל שלמורה מספר שעות רב יותר עם הכיתה היכולת שלו לפתח את הכיתה כקבוצה רבה יותר, או למורה מחנך אחריות ייחודית – המשקפיים של קבוצה חיוניות עם הכניסה לכל כיתה.



המוגבלת לרכישה ובנייה של ידע. מתפיסה זו נגזרת **תפיסת הלמידה כהשתתפות**, כהיות חלק מ-, ולא כהתרחשות פנימית של הפרט בלבד. בהתאם לכך, **הלמידה תלויה בעצם קיום הקבוצה והיחסים בכיתה** – באפשרות להיות חלק, להשתתף בשיח. **תפקיד המורה הוא לייצר מרחב קבוצתי** שיזמן לכל אחד אפשרות להשתתפות בשיח ולשכלול ההשתתפות הזו, ובה בעת לפתח בקרב התלמידים את המודעות לקבוצה ולתלות של המשימה האישית בה.

כיוון שהשתתפות תלויה ברצון להשתתף, על המורה לא רק לייצר את ההזדמנויות אלא לכוון גם למוטיבציה. **בהינתן שלתחושת השייכות השפעה קריטית על המוטיבציה לקחת חלק, תפקיד משמעותי של המורה הוא ביצירת אותה שייכות בקבוצה**. תפקיד זה כרוך בהיבטים הקבוצתיים בזמן השיעור, אך גם בלראות את הילד באופן הוליסטי, ואת הקבוצה כמתפתחת, מחוץ לזמן השיעור. **הרי המרחב הקבוצתי הוא גם מגרש משחקים שבו הילד מתנסה, מגלה ומעצב את עצמו** – של מי הוא רוצה להיות חבר, אילו כוחות יש לו בקבוצה, איך הוא נתפס, מה חשוב לו, ובמה הוא שונה ודומה לאחרים. כל אלה יכולים להתרחש רק בקבוצה. בהתאם לכך, **תפקיד המורה הוא להיות פרו-אקטיבית ביחס לקבוצה ולטפח מרחבים שמהווים מגרש משחקים כזה – לא רק בשיעור עצמו, אלא גם בשיעורי חינוך, בטיולים, בהפסקות ואפילו מחוץ לבית הספר**.

בנוסף ללמידה על עצמו, הילד לומד בכיתה גם על החֶבְרָה – זוהי ה"חֶבְרָה" הראשונה שבה הוא מתנסה, ובה מתעצבות תפיסות עומק חברתיות של נורמות ויחסים. **כיתה שהמורה בנתה בה מרחב מבוסס על ביטחון, שייכות וערבות** – שפועלת נגד הדרה והקטנה, ומאפשרת לטעות, להיות בקונפליקט, להביא את עצמן – היא הזדמנות לילדים לחוות איך חברה "טובה" יכולה להיראות ולהרגיש. כשזה עובד, אפשרות של חברה כזו הופכת לרעיון חי עבורם.

כשמורה מתכננת שיעור או יחידת לימוד, היא לרוב "מחזיקה בראש" תמונה של תלמיד מסוים ("אידיאלי", "ממוצע" או ספציפי) ותפיסה של תהליך למידה קונסטרוקטיביסטי. מתוך שני אלה היא בונה את מהלך הלמידה – התוכן והתהליך שעל התלמיד לחוות, לצד המבנה הדידקטי והפדגוגי התומך. לעומת זאת, **כאשר מורה מרכיבה את משקפי הקבוצה, נקודת המוצא שלה והתמונה שהיא מחזיקה, היא הקבוצה, ובניית מהלך הלמידה מתייחסת לתלמיד כחלק מקבוצה**.

בשיעורים אלה מתקיימים שלושה יסודות – תוכן, תהליך ומבנה – אלא שעם "משקפי הקבוצה" הם, ובעיקר התהליך והמבנה, מקבלים משמעות שונה. התוכן של תהליך הלמידה הוא הידע והמיומנות, הנושא הבעיה או המשימה שהקבוצה עוסקת בה, מה שנמצא על סדר היום ומהווה את הנידון הגלוי. במובן זה, **התוכן אינו משתנה במהותו עם הרכבת משקפי הקבוצה**. לצורך יצירת ההזדמנות להשתתפות

עבור כלל התלמידים ותחושת השייכות, עשויה להידרש הנגשה שונה של התוכן (הרחבה, צמצום, או מסגור שונה).

התהליך בהקשר הקבוצתי מתייחס לדינמיקה הקבוצתית המתרחשת בין חברי הקבוצה – לדינמיקה הרגשית והבין-אישית המתרחשת בקבוצה תוך כדי העיסוק בתוכן. **התהליך כולל את רמת המעורבות, דפוסי התקשורת, היחסים והאקלים הרגשי ולמורה תפקיד מרכזי בעיצובו, בהחזקתו ובניהולו** (בפרט ביצירת תרבות שיתופית ולא תחרותית).

המבנה, בדומה לתהליך, מתייחס לפדגוגיה – לא במובן האישי של הבניית תהליך למידה עבור התלמיד הבודד, אלא במובן של **המסגרת הארגונית והמתודולוגית של עבודת הקבוצה**: חלוקת הזמן (תוך התחשבות בהיבטי התהליך הקבוצתי), הכללים הקבוצתיים, שיטות העבודה, וכן הסדרים פיזיים (למשל, איך יושבים בכיתה) ונורמטיביים (למשל, לא מצביעים כאשר מישהו מדבר).

הרכבת משקפי הקבוצה מאפשרת למורה למסגר מחדש תופעות כגון תחרות, סגירות, ניכור או "תפקידים מקובעים" בכיתה, ולטפל בהן בכלים מותאמים. המטרה היא **השתתפות** – והשתתפות במיטבה אינה כרוכה בהרמוניה או ב"שקט תעשייתי", אלא בהתנסות ובמפגש (שהוא לא תמיד פשוט) עם אחרים או עם אתגרים אישיים. כאשר "הדברים עובדים" ובכיתה מתקיים שיתוף בידע, ברגש ובקושי, כשתלמידים מצליחים להביע את עצמם, להיות בקונפליקט ולהרגיש שייכות ותמיכה – תלמידים חווים את הערך של הקבוצה (הם רוצים להגיע לשיעור ולבית הספר, הם רוצים להשתתף). במובן זה, **תפקיד מרכזי של המורה הוא שהתלמידים יחוו את הערך של הקבוצה, עבורם ועבור חבריהם**.

ולשאלה: האם כל מה שצריך זה המשקפיים? התשובה היא שזו נקודת הפתיחה. הרכבת המשקפיים מעמידה את המורה מול מתחים מובנים שאין להם תשובה אחת נכונה: המתח בין היחיד והקבוצה, בין "הכאן והעכשיו" לבין הצורך להספיק, בין לשחרר לבין להחזיק את התוכן, בין אי-ודאות לשליטה במתרחש. אין מיקום "נכון" על הרצפים האלה. כל הכרעה תלויה בהקשר, בגיל, במשתתפים, במטרות, בזמן, בניסיון ובערכי המורה. **יחד עם זאת, ישנם שלושה יסודות שחייבים להתקיים כדי להוביל התפתחות ולמידה בכיתה:**

●●● **אמון בקבוצה ובתהליך.**

●● **מתן מקום לכאן ולעכשיו**, כולל שתיקות, התנגדויות, התלקחויות, אינטימיות. לא לפחד.

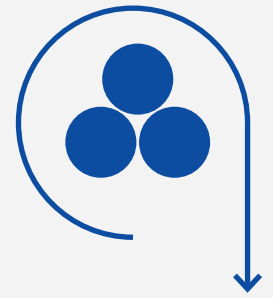
● **צמצום העצמי** – לקחת אחריות על-ידי לקיחת צעד אחורה ויצירת מקום לדברים להתפתח במקום לכוון ולשלוט בהם.

תפקיד המורה – שאלות לשיח ולהתבוננות

מצורפות שאלות להתבוננות משותפת עם מורה על תפקידה כמובילת הכיתה כקבוצה. השאלות הן בסיס לשיחה ולתהליך, והשאיפה היא שהן יובילו להעמקה, לזיהוי של חוזקות ושל אזורי צמיחה, ולפעולה בנושא.

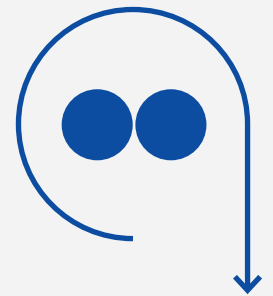
- תארי שיעור שבו הרגשת שהכיתה "עובדת" כקבוצה – מה בדיוק קרה שם, ואיך זה הרגיש לך?
- כשהכיתה לא משתפת פעולה – כיצד את מגיבה? מה את מרגישה ביחס לקבוצה?
- באיזו מידה את מצליחה לעצור את הרצף הלימודי כדי להתייחס למה שעולה בחדר ברגע זה – לעומת ההרגשה ש"חייבים להספיק"? מה מקשה עלייך לעצור?
- כשעולה קונפליקט בכיתה – האם זה מרגיש לך כאיום על השליטה, או כמידע על הקבוצה? מה הפחד הכי גדול שלך מולו?
- עד כמה הכיתה מרגישה שיש לה משימה משותפת, שהצלחה תלויה בכולם? איך זה בא לידי ביטוי?
- עד כמה התלמידים בכיתה מרגישים שנוכחותם משמעותית לכיתה? האם הם מרגישים שאם הם לא יגיעו מחר לבית הספר, זה ישנה לכיתה? עד כמה הלמידה מייצרת תחושה כזאת?
- מתי "צמצום העצמי" שלך מאפשר לקבוצה להתפתח, ומתי הוא מרגיש לך כוויתור או כאובדן שליטה?

מצורף גם כלי לתצפית על שיעור עם משקפי הקבוצה



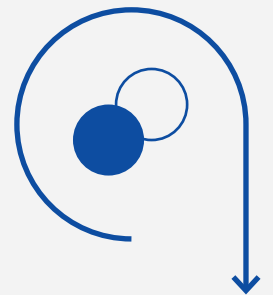
אמון

אמון בקבוצה ובתהליך.



מתן מקום לכאן ולעכשיו

מתן מקום לכאן ולעכשיו כולל שתיקות, התנגדויות, התלקחויות, אינטימיות. לא לפחד.



צמצום העצמי

לקחת אחריות על-ידי לקיחת צעד אחורה ויצירת מקום לדברים להתפתח במקום לכוון ולשלוט בהם



כשם שהכיתה אינה אוסף של ילדים אלא מארג שהתפתחות כל ילד תלויה בו ומשפיעה עליו, כך **חדר המורים אינו אוסף של מורות, ובית הספר כולו אינו אוסף של אנשים, הוא מארג של קבוצות הנמצאות ביחסי תלות הדדית:** צוות הניהול, חדר המורים, קבוצת-אם, צוותי שכבה וריכוזים מקצועיים, קבוצות סיעות ועובדי מנהלה, ועד הורים – ובמובן רחב יותר, גם הקבוצות של הילדים עצמם. הרכבת משקפי הקבוצה ברמת המנהלת אינה מחליפה את האחריות המקצועית-ניהולית; היא ממסגרת אותה מחדש: מתפיסת בית הספר כאוסף פרטים לניהול, **לראייתו כמערכת קבוצתית** שהתפתחות כל מורה, צוות וקבוצה תלויה בה. הבחירה שלא לראות את הממד הקבוצתי אינה ניטרלית – היא משאירה דינמיקות של כוח, הדרה ושתיקה פעילות מתחת לפני השטח.

עיקרון **התהליכים המקבילים**² מניח כי דינמיקות נוטות להשתכפל ממערכת יחסים אחת לאחרת. בהקשר בית-ספרי: האופן שבו המנהל מתייחס למורות – כפרטים וכקבוצה – מעצב במידה מכרעת את האופן שבו אותן המורות מובילות את כיתותיהן. אולם המקבילות עמוקה מהתייחסות בלבד: **תרבות קבוצתית עוברת כמודלינג**. מורה שחוזה קבוצה מקצועית המושתתת על תלות הדדית חיובית, שיתופיות ומקום לשתף בקושי, תביא לכיתה לא רק גישה אלא **ידע גלום של מהי עבודת קבוצה**. ילדים לא לומדים שיתוף פעולה מהוראה מפורשת, אלא מחוויית הקבוצה שהם חיים בה. מורה שהפנימה על בשרה תרבות שיתופית, המחזיקה חוויה של תרומה ייחודית בתוך מאמץ משותף, יוצרת כיתה שונה מזו שמורה שחווה תחרות ושתיקה כנורמה תייצר – גם כשהוראתן הגלויה זהה.

ממד נוסף של התהליכים המקבילים הוא **המסוגלות הקולקטיבית**³ – האמונה המשותפת של מורות ביכולתן המשותפת להשפיע. מחקרים מראים שמסוגלות זו מנבאת הישגי תלמידים בצורה משמעותית, ושהיא מתפתחת בתוך תרבות שיתופית שבה מורות חוות שיח מקצועי כן, תהליכי למידה משותפים ותחושת אחריות הדדית – ולא רק ישיבות עדכון. פיתוח מקצועי שמבוסס על תפיסת הקבוצה, ולא רק על הדרכה אישית, הוא כלי מרכזי בידי המנהל לבניית מסוגלות זו. אולם התלות ההדדית אינה מתקיימת רק בתוך חדר המורים: **קבוצות המשנה הבית-ספריות אינן עצמאיות**. יחסי התלות בין הקבוצות – בין צוות שכבה לצוותי מקצוע, בין חדר המורים לצוות הניהול – קובעים את יכולת התיאום, רמת האמון ופוטנציאל השינוי בבית הספר.

המנהלת היא המעצבת המרכזית של יחסים אלו: מה זורם ומה חסום בין קבוצות, אלו קבוצות חשות שוליות והאם קיים שיח בין-קבוצתי שמאפשר 'עיניים משותפות' על הילד ועל הכיתה.

² המושג 'תהליכים מקבילים' (parallel processes) מגיע מתחום הפיזיקה הטיפולי ומתאר את הנטייה המבנית של דינמיקות להשתכפל ממערכת יחסים אחת לאחרת.

³ המחקר מראה כי האמונות המשותפות של מורות ביכולת של בית הספר כיחידה לקדם הישגים חיוביים מהוות מנבא תוצאות לימודיות של תלמידים (Eells, 2011; Donohoo, 2018). מסוגלות קולקטיבית זו מושפעת ישירות מאיכות התרבות השיתופית שהמנהל מעצב.

⁴ ככל שגדל בית הספר מורכבת מפת הקבוצות: ריבוי קבוצות, יחסי-תלות מרובים, ולעיתים מרחק גדול יותר בין המנהל לחלק מהקבוצות. מנהל שיש לו צוות ניהול רחב עשוי לחלק חלק מאחריות ההובלה – אך חלוקה זו עצמה הופכת לשאלה ניהולית-קבוצתית: כיצד מוביל צוות הניהול את הקבוצות, ומה יחסי התלות בין קבוצות המשנה.

כל קבוצה שהמנהלת מובילה פועלת בשלושה מישורים בו-זמנית: **תוכן** – הנושא הגלוי על סדר היום; **תהליך** – הדינמיקה הסמויה: מי מדבר ומי שותק, אלו קולות נשמעים ואלו נבלעים, מידת האמון ועוצמת ההתנגדות הלא-מנוסחת; **מבנה** – המסגרת הנורמטיבית: תדירות המפגשים, מי מוזמן, ומה הנורמות לגבי שיח, אי-הסכמה והצגת קושי. המבנה מסמן מה לגיטימי עוד לפני שנאמרת מילה אחת. מנהלת שמסתכלת רק בתוכן מפספסת את התהליך, ועמו את המפתח לשינוי אמיתי.



המנהלת אינה מנחה קבוצות במובן הקלאסי של קבוצות טיפוליות – רוב הקבוצות שהיא מובילה הן קבוצות משימה. ובכל זאת, **ידע של תהליכים קבוצתיים הוא תנאי הכרחי** גם להובלתן. מתחת לכל דיון גלוי פועלת שכבה סמויה: חרדות, ציפיות מדמות הסמכות, יחסי כוח לא מנוסחים. מנהלת שאינה קוראת שכבה זו עשויה, לדוגמה, לצאת משיבה עם 'הסכמות' שלא יתממשו – כי הקבוצה לא עיבדה ועברה את התהליך הנדרש. התנגדות, שתיקה ואדישות הן מידע קבוצתי, לא בעיות לנטרל. תחושת השייכות, הערך המקצועי והיכולת להיות פגיע בתוך הקבוצה המקצועית הם תנאים להתפתחות מקצועית של ממש – ומנהלת שיוצרת אותם משקיעה בצמיחה שתחלחל לכיתות.⁴

לצד היותה מובילת קבוצות בעצמה, **המנהלת היא גם זו שיוצרת את התנאים שיאפשרו לכל הקבוצות בבית הספר** – של מורות ושל תלמידים – **מקום, זמן, אפשרויות והזדמנויות להיות קבוצה, לעבוד עליה ולהתפתח בה**. זו פעולה ארגונית-פדגוגית עמוקה, והיא מתבטאת בהחלטות יום-יומיות שלעיתים נראות טכניות אך משקלן רב: האם בלוח הזמנים יש למורות זמן משותף שמיועד לחשיבה על הכיתה? האם יש מרחב פיזי שמאפשר לתלמידים להתאסף ולפעול יחד שלא בזמן שיעור? האם פיתוח מקצועי כולל גם עבודה על קבוצה ולא רק על תוכן? האם המסר השוטף בבית הספר הוא ש"הקבוצה" היא משהו שמשקיעים בו, או משהו שקורה בצורה אגבית?

כשם שאצל המורה הרכבת משקפי הקבוצה מעמידה אותה מול מתחים מובנים שאין להם תשובה נכונה אחת – כך גם אצל המנהלת. המתח בין **סמכות לרכות** – המנהלת נושאת סמכות מוסדית; כיצד ניתן בו-זמנית לייצר מרחב של אמון ופתיחות? המתח בין **'להחליט' ל'לתת לתהליך'** – למשל, מנהלת שסוגרת תמיד בהחלטה עשויה לייצר קבוצות שלמדו לשתוק; מנהלת שמתמסרת רק לתהליך עשויה לייצר תסכול ותחושה של אי-בהירות. המתח בין **קרבה לקבוצות ספציפיות לאחריות כלפי המארג כולו** – קרבה יתרה לצוות ניהול עלולה ליצור תפיסות של קיפוח ברמת המארג הרחב.

כמו אצל עם תלמידים, בעוד שאין מיקום נכון על הרצפים הללו, נזכיר שגם עם מורות חשוב לשים לב לשלושה יסודות:

- **אמון בקבוצות ובתהליך** – אמונה שהקבוצה יכולה להחזיק קונפליקט ולהתפתח
- **מתן מקום לכאן ולעכשיו** – כולל שתיקות, התנגדויות ותחושות מורכבות, ולא לפחד מהם
- **צמצום עצמי** – לדעת מתי הסמכות צריכה לפנות מקום לקבוצה



כאשר מנהלת מצליחה להחזיק את המארג הקבוצתי ביד אמונה – גם כשהיא מובילה את הקבוצות שלה, וגם כשהיא יוצרת את התנאים שיאפשרו למורות ולתלמידים להיות קבוצה ולהתפתח בה – זה מחלחל. מורות חוות שיתופיות בחדר המורים, מקבלות את הזמן, המרחב והגיבוי לעבוד על הכיתה כקבוצה, ומביאות את החוויה הזו לכיתות. ילדים חווים את הערך של להיות חלק ממשהו גדול מהם. במובן זה, הובלת ריבוי קבוצות אינה רק מיומנות ניהולית – היא עמדה חינוכית.



תפקיד המנהלת – שאלות לשיח ולהתבוננות

מצורפות שאלות להתבוננות משותפת עם מנהלת על תפקידה בהובלת חדר המורים כקבוצה – הן במליאה והן בישיבות צוות. השאלות הן בסיס לשיחה ולתהליך, והשאיפה היא שהן יובילו להעמקה, לזיהוי של חוזקות ושל אזורי צמיחה, ולפעולה בנושא. השאלות מנוסחות באופן שמאפשר להחזיק במקביל שני מרחבים – את חדר המורים כקבוצה גדולה (מליאה) ואת ישיבת הצוות כקבוצה קטנה ואינטימית יותר – ולשים לב להבדלים ביניהם. לצד השאלות מצורף (בברקוד) כלי לתצפית על מנהלת בהובלת קבוצה, אשר יכול לשמש בסיס לתיעוד ולשיח.

- תארי מפגש, מליאה או ישיבת צוות, שבו הרגשת שהקבוצה "עובדת": שיש הקשבה, השתתפות, חיבור. מה בדיוק קרה שם, ואיך זה הרגיש לך? מה היה שונה ממפגשים אחרים?
- כשהקבוצה "לא זזה" (שקטה מדי, מתבצרת, מתפרצת, או מסתודדת בקצוות), מה התגובה האינסטינקטיבית שלך? אילו תחושות זה מעורר בך?
- באיזו מידה את מצליחה לעצור את סדר היום כדי להתייחס למה שעולה ברגע זה – לעומת ההרגשה ש"חייבים להספיק"? באילו הקשרים קל לך יותר לעצור (מליאה? צוות מצומצם?), ומה מקשה עלייך לעשות זאת באחרים?
- כשעולה קונפליקט, בין מורות, או מולך, אילו תחושות זה מעורר בך? האם הוא משתנה כשמדובר בארבע עיניים, בצוות קטן או במליאה?
- מתי "צמצום העצמי" שלך (לא להיות הראשונה לדבר, להשהות פתרון, לתת לקול אחר לעלות) מאפשר לקבוצה להתפתח, ומתי הוא מרגיש לך כוויתור על המקום שלך כמנהלת?
- באיזו מידה חדר המורים אצלך הוא מרחב של השתתפות אמיתית? איך זה בא לידי ביטוי? איפה את רואה מקומות שצריך לעבוד עליהם?

מצורף כלי לתצפית על מנהלת עם משקפי הקבוצה.



הרכבת משקפי הקבוצה מתחילה בעצירה. לפני שאפשר לעבוד עם הקבוצה – לפני שמזהים תפקידים, מנגנונים או שלבים – צריך פשוט **לראות** אותה. את הכיתה, את חדר המורים, את הצוות – לא כאוסף של ילדים או של מורות, אלא **כקבוצה אחת**, עם חיים משלה.

זו אינה פעולה טריוויאלית. ברירת המחדל של מורות, מנהלות ואנשי חינוך היא לראות פרטים: התלמיד שמשבש, הילדה ששקטה מדי, המורה שמאתגרת בחדר המורים. לראות את הקבוצה כיחידה אחת – את הזרם שלה, את האווירה, את מה שמתרחש בה גם כשאיש לא מדבר – דורש מעבר תודעתי. ובד בבד, חשוב לעשות רפלקציה גם על **עצמי בתוך הקבוצה**: איך אני מרגישה כשאני נכנסת, מה אני לוקחת איתי בצאתי, מה הקבוצה הזו מעוררת בי, וכיצד אני בעצמי מעצבת אותה. הקבוצה ואני שזורות זו בזו, וההתבוננות הראשונית הזו צריכה להחזיק את שתי הזוויות.

מורה שאומרת "הכיתה שלי היא להקת זאבים" חושפת תפיסה שונה לחלוטין ממורה שאומרת "הכיתה שלי היא כוורת דבורים" – **ודרך חקירת הדימוי אפשר להבין מה מרגיש מאיים, מה עובד ומה חסר**. באותו אופן, כשמנהלת מתארת את חדר המורים שלה כ"אי של שבטים נפרדים", נפתחת שיחה על פיצול, על קליקות ועל מה שנדרש כדי לבנות זהות משותפת – בלי להאשים ובלי להתגונן. מטאפורות ודימויים הם גם כלים מצוינים לעבודה ישירה עם הקבוצה עצמה – בכיתה, בצוות או בחדר המורים – כדרך לבטא חוויות, לבחון את הזהות הקבוצתית ולפתח שפה משותפת.

שני כלים להתבוננות ראשונית בקבוצה: (הפנייה באמצעות קוד QR)



- **מיפוי הקבוצה בעיגולים** – מיפוי דיאגרמטי שמייצר תמונה ויזואלית של מבנה הקבוצה: תת-קבוצות, יחסי קרבה ומרחק, מי במרכז ומי בשוליים.



- **התבוננות דרך מטאפורות של חיות** – הזמנה לעצמן לתאר את הקבוצה כחיה (או כעדר), ומתוך הדימוי לחקור מה אנחנו רואות בה – ובעצמנו ביחס אליה.

הראייה הזו אינה מטרה בפני עצמה – היא נקודת הפתיחה. רק כשאני רואה את הקבוצה כקבוצה, ואת עצמי ביחס אליה, אפשר להתחיל לעבוד איתה: להעלות את הסמוי לגלוי, לזהות את השלב שבו היא נמצאת, ולהוביל אותה הלאה. הפרקים הבאים עוסקים בעבודה הזו.



העלאה מהסמוי לגלוי היא המשימה המרכזית של מורות ומנהלות בעבודתן עם קבוצות. היא מה שהופך את הכיתה או את חדר המורים ממרחב לקבוצה משמעותית שמהווה בסיס להתפתחות ולמעבדה להתנסות בטוחה, מקום שבו אפשר לטעות בלי להישבר, לבחון תפקידים שונים, ולעבד יחד את מה שקורה ביחסים. **כך נצמצם אי-שוויון** – כל עוד הנורמות הסמויות ויחסי הכוח נשארים מתחת לפני השטח, הם משחזרים את עצמם ומדירים את מי שכבר מודר; ברגע שהם נחשפים, הם הופכים ניתנים לשיח ולשינוי. **כך מתאפשרת גמישות תפקידית** – כל עוד הדינמיקה הסמויה אינה מנוסחת, התפקידים הקבוצתיים מקובעים, והפרט לא יכול לצאת מהם. **וכך ניתן להפוך התנסויות ללמידה** – כל אירוע, גם קונפליקט, התנגדות או שתיקה, מקבל פשר, ובמקום להיות "תקלה שצריך לפתור" הוא נעשה הזדמנות לעיבוד וגדילה – של הקבוצה ושל הפרט בתוכה.

כדי לעשות את העבודה הזו, צריך לדעת על מה מסתכלים – להבחין במה שמתחת לפני השטח ולהכיר את הדרכים שבהן הוא מופיע. בכל קבוצה – כיתה – לימוד, חדר מורים, צוות שכבה, ועדה מקצועית – מתנהלת תמיד בשתי רמות בו-זמנית. רמה אחת נראית לעין: מה שנאמר, מה שנעשה, מה שמוצהר. הרמה השנייה אינה נראית, אך נוכחת לא פחות: עולם של רגשות, חרדות, רצונות ודחפים שהקבוצה אינה מסוגלת – או אינה מוכנה – להביע במילים ישירות. שתי הרמות משפיעות זו על זו ללא הפסקה, ומי שיודעת להקשיב לשתיהן מבינה את הקבוצה שלה ברמה אחרת לגמרי.

התיאורטיקן הבריטי וילפרד ביון תיאר זאת כשני חיים מקבילים של כל קבוצה. **החיים הגלויים**: הקבוצה מכוונת למטרה ועוסקת במשימה. בכיתה: לומדים, דנים, עובדים על פרויקט. בחדר המורים: מתכננים, מעבדים תקרית, בונים מהלך. **החיים הסמויים**: מתחת לפני השטח פועלים כוחות רגשיים לא-מודעים. ביון קרא להם "הנחות יסוד" – הנחות שהקבוצה פועלת לפיהן מבלי שמישהי החליטה עליהן, ואפילו מבלי שמישהי מודעת להן. הכוחות הללו יכולים לתמוך בעבודה, אך יכולים גם לסחוף את הקבוצה למקום אחר לגמרי.

חלק מהמופע הזה מתבטא **בנורמות סמויות** – הכללים הלא-כתובים של הקבוצה: על מה לא צוחקים? מה מביך? חלק מהנורמות מוצהרות, אך רבות מהן לעולם לא נאמרות בפירוש – ודווקא אלה הן לעיתים החזקות ביותר.

ביון תיאר שלושה דפוסים חוזרים שבהם הסמוי משתלט על הגלוי:

- **מה שאני מרגישה** – מידע על הקבוצה: מורה נכנסת לשיעור ומרגישה כבודות בלתי-מוסברת. מנהלת יוצאת מישיבה מרוקנת לגמרי, בלי סיבה ברורה. לעיתים, מה שהמובילה מרגישה אינו רק "שלה" – הוא רגש שהקבוצה לא יכלה לשאת לבדה והפקידה אצלה. תהליך זה קרוי הזדהות השלכתית: הקבוצה, מבלי לדעת, "מעבירה" רגשות מציפים אל מי שמולה. המובילה "מכילה" אותם ומרגישה אותם בגופה ובנפשה. לכן, כשמתעוררת כזו תחושה כדאי לשאול: "האם זה שלי, או שהקבוצה מנסה לומר לי משהו דרכי?"
 - **שתיקות ומה שלא נאמר**: לעיתים הסמוי אינו ברעש אלא דווקא בשקט. בדברים שמעולם לא נאמרו. בנושאים שאף פעם לא עלו. בהסכמה שלא נוצרה מתוך שיחה אלא מתוך פחד. כיתה שנראית "שקטה ומשתפת פעולה" עשויה להסתיר ריב לא-פתור, פחד מביקורת, או ויתור אישי על ביטוי עצמי. חדר מורים שבו "כולן מסכימות" עשוי להסתיר חוסר אמון, התקבעות סביב מי שמדברת חזק, או חשש להסתבר. חשוב לשים לב לא רק למה שנאמר, אלא גם לאיזה קולות לא נשמעים.
 - **דפוס התלות** – הקבוצה מתנהגת כאילו רק הסמכות יכולה לחשוב, להחליט, להציל. בכיתה: תלמידים שאינם מסוגלים לעשות דבר ללא הנחיה מפורטת, גם כשיש להם הכלים. בחדר המורים: צוות שמחכה למנהלת שתחליט, נמנע מלקיחת אחריות וכוּעס כשההחלטה איטית.
 - **דפוס הלחימה-בריחה** – הקבוצה מרגישה מאוימת ומגיבה: או בתוקפנות (כלפי המורה, כלפי תלמיד, כלפי "המערכת") או בהתחמקות (חוסר מעורבות, שיחות צד, "שעמום"). בחדר המורים זה עשוי להופיע כהתנגדות חזיתית למהלך פדגוגי חדש, למשל.
 - **דפוס ה"נסיך הנסתר"** – הקבוצה כולה עוצרת את נשימתה ומחכה לאחת שתפתור את המצב. שאר הקבוצה פסיבית, כאילו הישועה תגיע מבחוץ.
- כשכיתה או צוות "לא עובדים", הסיבה לעיתים אינה "חוסר מוטיבציה" – אלא שאחד הדפוסים הסמויים השתלט על האנרגיה הקבוצתית. להכיר בדפוס הוא הצעד הראשון לפעולה מולו.

ארבעה ערוצים שבהם הסמוי מדבר

- **התנגדות כשפה**: שיעור שקשה להעביר, תלמידים ציניים, ויכוחים על צדדים שוליים, או צוות שסביב כל ישיבה תמיד יש "נושאים דחופים יותר" – אלה אינם בהכרח בעיות משמעות או אדישות. לעיתים קרובות הן שפה. הקבוצה אומרת משהו, אבל לא יודעת (או לא יכולה) לומר זאת במילים ישירות. כיתה שאומרת "זה משעמם" אולי מתכוונת "אנחנו חוששים להיכשל". צוות שמתנגד למהלך חדש אולי אומר "אנחנו עייפים מהצהרות שלא מתממשות". כל התנגדות גלויה היא תוצר של קונפליקט סמוי – בין משאלה (רצון, צורך) לבין חרדה שאותה משאלה מעוררת.
- **הקבוצה מדברת דרך יחיד**: ילד אחד "מתפרץ", או מורה אחת מעלה תלונה חוזרת ובוטה בישיבת צוות. על אף שנראה שזה הסיפור האישי שלהם, ייתכן שמה שנראה פרטי הוא בעצם קבוצתי. כשרגש קבוצתי "מחפש" מקום להתבטא, הוא מוצא את דרכו דרך מי שרגישה לו ביותר. אם תלמיד מתנגד ואחרים בכיתה "נדלקים" (חלקם מצטרפים, חלקם מתנגדים בעוצמה), סימן שהוא נגע בנושא קבוצתי. אם מורה מעלה משהו בישיבה והחדר נדרך, היא לרוב מבטאת משהו שהשאר שותפים לו אך לא העזו להעלות. כדאי לשאול לא רק "מה קורה לו", אלא גם "מה הוא אומר בשם הקבוצה".



המובילה כמפענחת היא מי שיודעת שמה שהיא רואה אינו כל הסיפור. היא יודעת לשאול "מה הקבוצה אומרת לי בהתנהגות הזו שאינה יכולה לומר במילים?" – ולפעול ממקום של הבנה זו, גם מבלי לנסח אותה בקול. זה לא אומר להתעלם ממשמעת, או להפסיק לקבל החלטות ניהוליות. לפעמים ההתנהגות הגלויה דורשת תגובה ישירה ומיידית. אבל גם כשמגיבים לגלוי – אפשר לעשות זאת מתוך מודעות לסמוי. מנהלת שיודעת שמאחורי התנגדות מסתתרת חרדה תגיב אחרת ממנהלת שרואה רק "מורה לא משתפת פעולה". מורה שיודעת שמאחורי הפרעה מסתתר פחד תגיב אחרת ממורה שרואה רק "בעיית משמעת".

פענוח הסמוי אינו תהליך מהיר ואינו תמיד מדויק. זו מיומנות שמתפתחת עם הניסיון – עם יותר שאלות, פחות תשובות מיידיות, ויכולת לשבת עם אי-הוודאות. ככל שהיא מתפתחת, היא משנה את האופן שבו המובילה נמצאת בקבוצה, ומה הקבוצה יכולה להיות בנוכחותה: מעבדה לחוויה ולמידה, ולא רק מסגרת.

שאלות לשיח ולמחשבה:

השאלות מנוסחות באופן שמאפשר להשתמש בהן בשיח עם מורה ו/או עם מנהלת.

- תארי שיעור או ישיבה שבה הקבוצה "עבדה", ולעומתה מצב שבו משהו אחר תפס את האנרגיה – מה היה שונה?
- ההתנהגות הקשה האחרונה של הקבוצה – אם הייתה מסר, מה הקבוצה אולי מנסה לומר שאינה יכולה לומר ישירות?
- מה הנושא שמעולם לא עלה בקבוצה הזו – ולדעתך היה אמור לעלות? מה מונע ממנו לצוף?
- יש פרט בקבוצה (תלמיד או מורה) שכולם מגיבים אליו חזק – מה הוא אולי מגלם עבור הקבוצה? מה בו מפעיל אחרים כל כך?
- איזו תחושה חוזרת אצלך עם הקבוצה הזו, שאינך חווה במקומות אחרים? מה הקבוצה אולי הפקידה אצלך?
- מה "אסור" לקרות בקבוצה הזו מבחינת הנורמה הסמויה? מה יגרור ביקורת, לעג או ניכור – גם אם איש לא ניסח את הכלל?

הבחירה לקחת אחריות כמובילת קבוצה – בין אם כמורה בכיתה, כרכזת או כמנהלת – דורשת מאיתנו לעשות שינוי במבט: **מהסתכלות על אוסף של יחידים, לקבלת אחריות על השלם.** עמדת ההובלה הזו נושאת בחובה דרישה מעשית ויומיומית: האחריות לפקוח עיניים, לשים לב לדינמיקה המשתנה, לזהות במדויק למה הקבוצה זקוקה בכל רגע נתון – ולהעניק לה את המענה המותאם. כדי לממש את האחריות הזו, לא די באינטואיציה, **עלינו להבין כיצד קבוצות חיות, נושמות ומשתנות.**

קבוצות מתפתחות לאורך זמן. זו אינה רק הנחה תיאורטית, אלא עובדת חיים שכל מי שהובילה כיתה, צוות או קבוצת עבודה מכירה היטב מניסיונה: הכיתה של ספטמבר אינה הכיתה של ינואר, ובוודאי לא זו של יוני. חוקרים רבים שבחנו את מחזור החיים הקבוצתי ניסחו מודלים שאולי נבדלים זה מזה בשפה או בדגשים, אך כולם מצביעים על תבנית יסוד ברורה: **לכל קבוצה יש רגע היווסדות, שבו אסופת זרים הופכת לישות משותפת, ויש לה סוף, רגע של פרידה הדורש עיבוד והכלה.** שני הקטבים הללו נוכחים תמיד. מה שמתרחש בתווך – עוצמת הקונפליקטים, קצב ההעמקה ואופי הבשלות – משתנה מהותית מקבוצה לקבוצה, ותלוי בהקשר, בגיל המשתתפים, בהטרוגניות, באיכות ההובלה ובאירועים חיצוניים.

חמשת השלבים שאנו מציגות כאן – השתלבות, הבחנה, מובחנות עצמית, אינטימיות והדדיות, וסיום ופרידה – משקפים את התבנית הזו ומותאמים ספציפית לזירה החינוכית. חשוב להדגיש: **אין מדובר בתהליך ליניארי או ב"צ'ק-ליסט" שחייבים לסמן, אלא בתנועה ספירלית.** המודל מציע דרך התבוננות על התגבשות של קבוצה, שמטרתה הראשונה היא לייצר נרמול ותיקוף למורכבות: הוא מזכיר לנו שאין דבר כזה "דרך קלה" בגיבוש קבוצה. תהליכים רבים מתנהלים במעגלים, כך שהקבוצה פוגשת שוב ושוב את אותם מתחים, אך בכל פעם מנקודת מבט מפותחת יותר. במקביל, קבוצה עשויה לסגת לשלב מוקדם בתגובה לזעזוע מערכתי – כניסת תלמיד חדש, חילופי מורות או משבר פנימי – ולעבור את התהליך מחדש, לעיתים בקצב שונה ובעומק אחר. **טבעי גם שחברים שונים בקבוצה ימצאו בשלבים התפתחותיים נפרדים באותו הרגע ממש.**

ההקשר הבית-ספרי מוסיף רובד למורכבות הזו: לוח השנה, ובפרט היציאה לחופש הגדול והחזרה ממנו, כופה על המערכת סיומים והתחלות מחדש. כיתה או צוות שהגיעו לבשלות אופטימלית בסוף השנה, יחוו בספטמבר שלאחריו תהליך מחודש של התארגנות מחדש – אולי על בסיס תשתית יציבה יותר וקצב מהיר יותר, אך עדיין יידרש תהליך. **הבנה זו מאפשרת למובילה לצפות את הדינמיקה הזו מראש, להיערך אליה, ולא לפרש שלבי התארגנות טבעיים כנסיגה או ככישלון, אלא כחלק ממחזור חיים בריא.**



כאן בדיוק מתחברות ההבנה התיאורטית והאחריות המנהיגותית שלנו. **ההיכרות עם השלבים אינה רק תיאור מצב, אלא קריאה לפעולה.** הטבלאות שלפניך מאפשרות לנו לעצור, להתבונן ולשאול את עצמנו: היכן נמצאת האחריות שלנו עכשיו? וכיצד עלינו לפעול כדי לייצר ולתחזק קבוצה מתפקדת ובריאה? כשהמובילה מזהה נכונה את מיקום הקבוצה על הציר, היא מבינה את מניעי העומק שמאחורי ההתנהגויות הגלויות ומתרגמת אותם למעשה. היא יודעת לזהות מתי הקבוצה צריכה מסגרת מחזיקה והדוקה ומתי בשל התנאים לשחרור; מתי עליה להוביל חזיתית ומתי נכון לפנות מקום למנהיגות פנימית; ומתי קונפליקט הוא נורת אזהרה לעומת מתי הוא חלק בלתי נפרד מצמיחה. **במובן זה, השלבים מאפשרים לעבור מניהול תגובתי של "כיבוי שריפות", לפעולה פרואקטיבית שמזהה את צורכי הקבוצה ומעניקה להם מענה מדויק.**

בטבלאות הבאות, כל שלב מוצג מבעד לשתי פריזמות מקבילות: נקודת מבטה של המורה מול התלמידים, וזו של הרכזת או המנהלת מול הצוות. עבור כל שלב פורטו המופעים האופייניים, תפקיד המובילה, ופרקטיקות יישומיות לדוגמה. **אנו מזמינות אתכן להתייחס אליהן כאל מסגרת לחשיבה ומפה להתמצאות, וכמובן לא כאל מדריך מחייב.** כל קבוצה היא יצירה ייחודית, וכל הכרעה סופית תישען תמיד על ההקשר, בשלות המשתתפים, ושיקול הדעת המקצועי שלכן כמנהיגות הקבוצה.

השתלבות



הבחנה



מובחנות עצמית



אינטימיות והדדיות



סיום ופרידה



שלב	ביטויים ומופעים	תפקיד המורה	פרקטיקות רלוונטיות לדוגמה
השתלבות בשלב זה הכיתה היא עדיין אוסף של יחידים המנסים להבין את המרחב החדש. התלמידים עסוקים ביצירת תחושת ביטחון ושייכות ובפיענוח של "חוקי המשחק". בשלב זה קיימת תלות גבוהה במורה, המספקת ביטחון ומכוונת את המציאות. גם אם הכיתה נשאת אותו הדבר משנה לשנה, עדיין צפויה חזרה מסוימת לשלב ההשתלבות. על אחת כמה וכמה אם הצטרפו/עזבו תלמידים או התחלפה המורה.	התנהגויות אפשריות: תלמידים יושבים ליד מי שהם מכירים מקודם, שמירה על "ריחוק זהיר" ממי שלא מוכר, רוב התלמידים שותקים במליאה ומעט מאוד מרימים יד, תלמידים מסתכלים אחד על השני כדי להבין מה עושים, מחכים לראות מה אחרים עושים לפני שהם פועלים, מעט מאוד יוזמות עצמאיות. קולות לדוגמה: "אני מקווה שיהיו לי פה חברים", "אני אנסה להשתלב", "איפה מותר לשבת?"	בשלב זה מומלץ לשים דגש על יצירת מרחב בטוח ולהקדיש זמן משמעותי להיכרות אמיתית עם התלמידים. חשוב לבסס שגרות ברורות – מה קורה בתחילת שיעור, איך מתנהלים, מה עושים כשמסוימים משימה וכו'. המורה צריכה להיות נוכחת, נגישה ולהקרין ביטחון. זה הזמן גם לגבש יחד עם הכיתה את הנורמות והכללים המשותפים, באופן שהתלמידים ירגישו שותפים ליצירתם.	1. הנכחת חברי הכיתה על קירות הכיתה – בין אם זה על ידי תלייה של ימי ההולדת של חברי הכיתה, תעודות זהות שלהם ועוד. 2. קידום היכרות בסיסית – למשל דרך קלפים להעמקת היכרות וקשר. ^{QR01} בגלל היציאה לחופשת חגי תשרי הממושכת, שלב זה לעיתים רבות נמשך אפילו עד חנוכה!
	התנהגויות אפשריות: ויכוחים על מקומות ישיבה או על שותפים לעבודה, התנגדויות לכללים, היווצרות קליקות, מאבקי כוח בין תלמידים, פניות למורה בתלונות על אחרים, עליה בשכיחות הפרעות, לחישות ורכילות, הפניית הקונפליקט כלפי המורה. קולות לדוגמה: "זה לא הוגן", "הוא מעצבן אותי", "למה תמיד היא מקבלת..." , "לא שומעים אותי", "למה צריך ללמוד את זה?"	כדאי לזכור שהקונפליקט הוא חלק טבעי מההתפתחות ולא כישלון. חשוב לעמוד בבחינת הגבולות מבלי להיכנס לעמדה של שופטת או לקחת צדדים. במקום לפתור קונפליקטים עבור התלמידים, כדאי להחזיר אליהם את האחריות לפתרון תוך הדרכה. מומלץ לדבר על הבדלים ודעות שונות ולהראות שמקום בטוח לא אומר מקום ללא מחלוקת, אלא מקום שאפשר להתווכח בו בכבוד.	1. הקמת צוותי תפקיד – הקמת צוותי אחריות בכיתה מאפשרת לתלמידים תפקיד חיובי ומקום מוגדר, מפנה את האנרגיה של בחינת הגבולות לכיוון בונה. 2. פתרון בעיות בקבוצה – פרוטוקול שמאפשר לנתח מה קרה, איך כל אחד מרגיש ומה אפשר לעשות אחרת, כשהמורה מנחה אבל לא פותרת. פרוטוקול לפתרון בעיה כיתתית ^{QR02} ניתן גם להיעזר בקלפים להקשבה רדיקלית. ^{QR03} 3. במה לכל תלמיד – לתת הזדמנות לתלמידים לתרום ידע לכיתה ולהציג את עצמם בצורה יותר מורכבת ולהכיר אחד את השני. ^{QR04}
מובחנות עצמית בשלב זה המאבק מפנה את מקומו לסקרנות. לאחר שהוגדרו הגבולות ונבחנו יחסי הכוח, נפתח מרחב להיכרות עמוקה יותר. התלמידים מתחילים לראות זה את זה כבני אדם מורכבים, וכבעלי צדדים רבים, סתירות פנימיות ועולם פנימי עשיר. יש נכונות גוברת לקבל את האחר מבלי לנסות לשנות אותו. הקבוצה מתחילה להרגיש כמו קהילה שיש בה מקום לכל אחד להיות מי שהוא.	התנהגויות אפשריות: שיתוף עצמי פתוח יותר בשיחות, פחות תלונות על אחרים, נכונות להודות בקשיים, הקליקות מתרככות, אווירה רגועה יותר, צחוק משותף שלא על חשבון אחרים, תלמידים שעוזרים אחד לשני, שיחות בהפסקות שחורגות מהקבוצות הרגילות. קולות לדוגמה: "לא ידעתי שאתה גם..." , "אני בעצם לא כל כך טוב ב... אבל אני אוהב..." , "אפשר לספר לכם משהו?"	בשלב הזה המורה יכולה לתת יותר מרחב להובלה של התלמידים. חשוב לייצר אפשרויות והזדמנויות לתלמידים לשתף בקשיים אישיים הקשורים ללמידה. זה גם זמן טוב לחקירה משותפת של נושאים, מתוך עניין של התלמידים. בנוסף, מומלץ לעבוד על איתור החוזקות השונות של התלמידים ולהיחשף למגוון ולעושר שקיימים בכיתה.	1. שיח על החוזקות – ניתן לעשות זאת באמצעות קלפי בידיים שלי. ^{QR05} 2. יצירת משימות משותפות של תלות הדדית חיובית וגילוי – למשל, על ידי תיקון טעויות יחד. ^{QR06} 3. יצירת הזדמנויות לשיתוף משמעותי יותר בכיתה – למשל, על ידי <u>Do Now</u> רגשי ^{QR07} או באמצעות <u>שילוב שיח רגשי</u> בלמידה. ^{QR08}
	התנהגויות אפשריות: תלמידים יוזמים עזרה לאחרים מבלי שמבקשים מהם, עבודה קבוצתית זורמת בצורה טבעית, תלמידים מעלים רעיונות ויוזמות, דיון פתוח על נושאים קשים, הודאה בטעויות, המורה יכולה "להיעלם" לרגע והכיתה ממשיכה לתפקד. קולות לדוגמה: "אולי הוא צריך עזרה?" , "אפשר לנסות לעשות את זה אחרת?" , "יש לי רעיון לפרויקט".	במיוחד בשלב הזה חשוב לתת במה לתלמידים להוביל, ליזום וליצור. כדאי לעודד ולאפשר פרויקטים משמעותיים ביוזמת התלמידים ולתת אמון אמיתי בכיתה. בשלב זה ניתן להביא נושאים עמוקים ורגישים לכיתה. שווה לחגוג את ההצלחות המשותפות ולחזק את תחושת ה"אנחנו הצלחנו". אם פונים לעזרה, אפשר להפנות לתלמידים אחרים בכיתה שיוכלו לסייע.	1. הצגת תוצרים בכיתה – בפרזנטציות או על ידי תלייה שלהם על הקיר. ^{QR09} 2. חגיגת הצלחות בכיתה ^{QR10} 3. למידה בקבוצות קטנות (ראו בהמשך החוברת).
סיום ופרידה כל קבוצה מגיעה בשלב מסוים לסיום – סוף שנה, מעבר לכיתה אחרת, פרידה מחברים או ממורה. זהו שלב רגיש שדורש הכלה ומרחב: יכול לעלות עצב על מה שנגמר, התרגשות ממה שיבוא, געגוע למה שהיה ואולי גם קצת פחד מהלא-נודע. חשוב לתת מקום לכל הרגשות האלה ולא לדלג על הפרידה. סיום טוב עוזר לתלמידים לקחת איתם את מה שלמדו וחוו ולצאת מוכנים להתחלה חדשה; דילוג עליו משאיר חוסר סגירה שיכול להפריע בהמשך.	התנהגויות אפשריות: שיח נוסטלגי ("זכרים כש..."), תלמידים שרוצים לעשות דברים "בפעם האחרונה", לפעמים התנהגויות נסיגה (חזרה לקונפליקטים ישנים, פחות מעורבות), לפעמים היצמדות מוגברת לקבוצה, קושי להתרכז בלימודים, חלק מהתלמידים כבר "מנותקים", עלייה באינטנסיביות הרגשית, שאלות על העתיד. קולות לדוגמה: "מה יהיה בשנה הבאה?" , "אני אתגעגע", "מפחיד אותי..." .	חשוב מאוד לא לדלג על השלב הזה, להקדיש לו זמן ולפתוח מרחב לרגשות – גם לעצב וגם לשמחה. כדאי לעזור לתלמידים לראות את הדרך שעשו, לחגוג את ההישגים (לא רק הלימודיים) ולסכם את החוויה המשותפת. חשוב גם לעזור לתלמידים להיפרד זה מזה ומהמורה בצורה משמעותית, ולקשר את הסיום להתחלה חדשה. חשוב לזכור שהסיום לא נגמר עם היציאה לחופש הגדול – לפעמים הרגשות נמשכים גם לתחילת השנה הבאה.	1. רפלקציה על חוויות משותפות – למשל, דרך פלאשבק חוזקות. ^{QR11} 2. רפלקציה אישית שמתמקדת בתחושה ובחוויה בקבוצה. ^{QR12} 3. תכנון קדימה – ניתן לעשות זאת למשל על ידי שימוש <u>בשדה תוצאה</u> בהקשר הקבוצתי. ^{QR13} סיום והתחלה הם מצבים שכוללים הרבה אי-ודאות. חשוב להיות שקופים ככל הניתן.

QR 01

קלפים להעמקת היכרות וקשר
ערכת קלפים לשיחות היכרות, שמזמינות שיתוף אישי מעבר ל"שם ותחביב". משמשת לבניית ביטחון ראשוני ולקשירת קשרים בין חברי הקבוצה בתחילת הדרך המשותפת.



QR 02

פרוטוקול לפתרון בעיה כיתתית
תהליך מובנה שבו הכיתה מתארת יחד מה קורה, מזהה את הצורך הקבוצתי ובוחרת צעדים לפעולה, במקום לחפש אשמים. מפנה את אנרגיית הקונפליקט לכיוון בונה ומחזיר לתלמידים אחריות על מה שקורה ביניהם.



QR 03

קלפים להקשבה רדיקלית
קלפים שמנחים שיחה שבה מקשיבים לעמדה שונה בלי לשכנע ובלי להתווכח. משמשים לתרגול מחלוקת בצורה מכבדת ולראיית האחר מעבר לעמדה שלו.



QR 04

במה לכל תלמיד
זמן קבוע במערכת שבו כל תלמיד מציג לכיתה נושא הקרוב לליבו ומקבל רגע של נראות אישית. מאפשר לו להציג את עצמו בצורה מורכבת יותר ולתרום ידע לכיתה.



QR 05

קלפי בידויים שלי
פורסים קלפי תמונה ומילה, וכל תלמיד בוחר קלף שעונה על שאלה לבחירתנו (למשל "איזה כוח גיליתי על עצמי השנה?") ומשתף בזוגות, בקבוצה קטנה או בסבב כיתתי. נותנת לכל תלמיד שפה לדבר על החוזקות שלו והזדמנות להישמע.



QR 06

תיקון טעויות יחד
התלמידים מזהים טעויות חוזרות בלמידה, מגדירים אותן במונח מקצועי ומצביעים על זו שבה יתמקד השיעור. הופך טעות ממבוכה אישית למשימה משותפת ומעלה את המחויבות ללמידה הקבוצתית.



QR 07

Do Now רגשי
פתיחה בשאלה קצרה על מצבם הרגשי, שחברי הקבוצה עונים עליה מיד בתחילת המפגש. שגרה שמאפשרת לחברים להרגיש שרואים אותם ולהתאים את המפגש לפניות הרגשית של הקבוצה.



QR 08

שילוב שיח רגשי בלמידה
שימוש בגירוי רגשי לפתיחת שיעור, בעיבוד רגשי של החומר או בהפיכת הרגש עצמו לנושא הלמידה. מרחיב את מרחב השיתוף בכיתה והופך את הלמידה לרלוונטית אישית.



QR 09

תולים את הלמידה על הקיר
הצגה פומבית על קירות הכיתה של תוצרי הלמידה ושל תהליכי הלמידה, כולל שאלות, טעויות והתלבטויות, ולא רק תוצרים מוגמרים. הופכת את הלמידה לנראית ומשותפת, ומחזקת מעורבות, שייכות ולמידה של התלמידים זה מזה.



QR 10

חגיגת הצלחות
תהליך קצר ומובנה שבו הקבוצה מזהה יחד הצלחות אישיות, בין-אישיות וקבוצתיות מהתקופה האחרונה ומעניקה הכרה הדדית. מחזק שייכות ובונה סיפור קבוצתי משותף.



QR 11

פלאשבק חוזקות

התלמידים נזכרים בשלושה אירועים משמעותיים של הכיתה מהשנה ומתבוננים בהם. מסייע לזהות את החוזקות שהתגלו במהלך השנה ומחזק תחושת מסוגלות לקראת הסיום.



QR 12

רפלקציה אישית

כתיבה אישית ושיתוף בזוגות בסיום תקופה, סביב השאלה "איך השתניתי בתוך הקבוצה?". מאפשרת לכל חבר לעבד את חלקו בקבוצה ולסגור את התקופה לפני המעבר הבא.



QR 13

שדה תוצאה

התלמידים מסמנים לעצמם את התחומים שבהם ירצו לראות התקדמות, ומגדירים איך היא תיראה בפועל. זה מרחיב את ההתבוננות העצמית מעבר לציונים ולתעודות, ונותן שפה לזהות התקדמות עמוקה גם כשהיא לא נמדדת במספרים.



השתלבות



הבחנה



מובחנות עצמית



אינטימיות והדדיות



סיום ופרידה



שלב	ביטויים ומופעים	תפקיד הרכזת והמנהלת	פרקטיקות לדוגמה
השתלבות	התנהגויות אפשריות: מורות יושבות לבד בהפסקה או עם אותן קבוצות מוכרות מהשנה שעברה. בישיבות צוות מי שמדברות זה בעיקר הוותיקות והחזקות. מורות חדשות שותקות או שואלות רק שאלות טכניות. הרבה מאמץ להיות "נחמדים" ופוליטיקלי קורקט. לעיתים נשמע גם שיח על כך שהחדשים צריכים להרוויח את מקומם בקבוצה. קולות לדוגמה: "אני אנסה להשתלב", "מה בדיוק מצופה ממני?", "עוד פעם מגיעים חדשים.. אין לי כוח אליהם"	בצוות קטן: בשלב זה חשוב ליצור סטינג ברור ועקבי – מה קורה בישיבת צוות, מהן השגרות, מה הזמנים ומה הציפיות (מומלץ גם לשמור על הסטינג הזה מול ההנהלה). חשוב לייצר מרחב בטוח, במיוחד למורות חדשות. כדאי לשתף הצוות בבניית התכנית השנתית. בחדר המורים: יצירת תחושת שייכות לצוות כולו מיום ההיערכות, עוד לפני שהמורות נכנסות לתפקידים ולקבוצות הקטנות שלהן. לגבש נורמות תקשורת ומצפן ערכי בתחילת השנה – זו הכנה לשלב ההבחנה. לזכור שאנחנו מצפים מהמורות לייצר ולהחזיק את השלב הזה עם התלמידים, בזמן שהן עצמן עוד בתוכו.	1. קידום היכרות בסיסית – למשל דרך קלפים להעמקת היכרות וקשר^{QR01} 2. הפיכת חדר הצוות/המורים לביתי – על ידי שילוב תמונות אישיות, קישוט ועוד.
הבחנה	התנהגויות אפשריות: ויכוחים על חלוקת משאבים, שעות, כיתות, תפקידים. התנגדויות לשינויים בסטינג הקיים. תלונות למנהלת/רכזת על עמיתים. יצירת קואליציות ובריתות. בקשות להגדרות תפקיד ברורות יותר ושמירה על גבולות בין תפקידים שונים ("מה שלי ומה שלו"). קולות לדוגמה: "זה לא הוגן", "למה דווקא אני צריכה לוותר?", "בשנה שעברה זה היה אחרת", "מי החליט את זה?"	רבים מהקונפליקטים יופנו אלייך כמנהלת הצוות, ותפקידך להכיל אותם – כך הקבוצה לומדת שיש על מי לסמוך ושאפשר גם לא להסכים. בנוסף, חשוב לעסוק באופן ישיר בהגדרת התפקידים ולדייק ציפיות, כדי לפתור מתחים עוד לפני שהם הופכים לעימות. בצוות קטן: מומלץ לקיים שיחות אישיות על נושאים רגישים לפני ישיבה. אין צורך להילחם בנטייה הטבעית של מורות להתמקד בעשייה האישית בתקופות של מתח. בחדר המורים: לא להפוך לבית משפט לקונפליקטים. סמכו על המורות שיכולות לפתור מחלוקות, והחזירו את האחריות לפתרון למעורבות.	1. צ'ק אין רגשי – בתחילת ישיבות צוות ובתחילת מליאות. מאפשר עיסוק בפירוק סטיגמות ובהיכרות של האנשים מעבר לתפקיד שממלאים.^{QR02} 2. עבודה על תפיסת תפקיד במליאה ובצוותי העבודה.^{QR03}
מובחנות עצמית	התנהגויות אפשריות: מורות יושבות עם אנשים אחרים בחדר המורים. שיתוף יותר אישי בישיבות – לא רק הצלחות, אלא גם קשיים. פחות התגוננות כשמקבלים משוב. סקרנות אמיתית לגבי מה שאחרים עושים. פחות תלונות על עמיתים. קולות לדוגמה: "איזה קטע שגם אצלך זה ככה", "את יודעת מה, יש לך נקודה", "נסכים שלא להסכים"	בצוות קטן: זיהוי נקודות חוזק של כל מורה והעברת אחריות בהתאם, חלוקת ניהול לפי מומחיות. שיתוף בתהליכים שהפרטים בקבוצה מייצרים – למידה אחד מהשני. עבודה על משימות שדורשות שיתוף פעולה אמיתי. בחדר המורים: יצירת חיבורים שחוצים קבוצות עבודה קטנות ומובנות. להביא נושאים פגיעים ומורכבים וליצור מרחב בטוח לדון בהם. לאפשר תרגול פתוח: סימולציות, צפיית עמיתים, היוועצות.	1. מודל היוועצות – מאפשר למורות לשתף בדילמות שלהן ולהיעזר אחת בשנייה לפתרון שלהן.^{QR04} 2. think, pair, share – על דילמות מקצועיות, חוויות מקצועיות.^{QR05} 3. למידה בקבוצות קטנות (ראו בהמשך החוברת).
אינטימיות והדדיות	התנהגויות אפשריות: מורות עוזרות אחת לשניה בלי שמבקשים מהן. מורות מעלות רעיונות ויוזמות משלהן – לא רק מגיבות למה שההנהלה מציעה. ישיבות צוות אפקטיביות גם כשהרכזת לא מובילה כל רגע. קולות לדוגמה: "יש לי רעיון למשהו שאפשר לעשות", "בואו נחשוב איך אפשר לעזור לה"	בצוות קטן: לתת למורות להוביל, ליזום, ליצור. להעביר הדרגתית את ניהול המפגשים והישיבות לחברי הצוות. לזהות חוזקות ולתת להן ביטוי. בחדר המורים: לאפשר פרויקטים ביוזמת מורות. להקים צוותי פרויקט שחוצים מקצועות ושכבות. להביא נושאים עמוקים ורגישים. לחגוג הצלחות משותפות.	1. חגיגת הצלחות במליאה.^{QR06} 2. סימולציות – מרחב שמאפשר פגיעות והתנסות.^{QR07} 3. יצירת ניוזלטר – שידור ההצלחות החוצה לקהילה הבית ספרית.
סיום ופרידה	התנהגויות אפשריות: נוסטלגיה מוגברת, רצון לעשות דברים "פעם אחרונה ביחד". לפעמים התנהגויות גרסיביות – חזרה לקונפליקטים ישנים. קושי להתרכז בעבודה השוטפת. חלק מהמורות כבר "מנותקות" ומסתכלות קדימה, אחרים נצמדים לקבוצה. מורות שעוזבות מרגישות לפעמים שכבר לא שייכות.	לתת מקום להכנה מנטלית ולכל הרגשות – גם עצב וגם שמחה. להקדיש זמן לסגירות, סיכום ורפלקציה – בשיחות אישיות וברמה הצוותית. פרידה מעוזבים – לא רק "להתראות" אלא טקס משמעותי. לעסוק בתכנון של השנה הבאה. להחזיק את זה שהמורות צריכות גם לייצר תהליכי פרידה לכיתות שלהן, במקביל לזה שהן עצמן עוברות את זה.	1. פרידה מעוזבים – חשוב לתת מקום למורות ולחברי צוות שלא ממשיכים לשנה הבאה, לומר להם תודה ולאחל להם בהצלחה. 2. רפלקציה אישית שמתמקדת בתחושה ובחוויה בקבוצה.^{QR08} 3. תכנון קדימה – אפשר לעשות זאת דרך פעילויות מחברות כמו דרגון דרימינג.^{QR09}

QR 01

קלפים להעמקת היכרות וקשר

ערכת קלפים לשיחות היכרות, שמזמינות שיתוף אישי מעבר ל"שם ותחביב". משמשת לבניית ביטחון ראשוני ולקשירת קשרים בין חברי הקבוצה בתחילת הדרך המשותפת.



QR 02

Do Now רגשי

פתיחה בשאלה קצרה על מצבם הרגשי, שחברי הקבוצה עונים עליה מיד בתחילת המפגש. שגרה שמאפשרת לחברים להרגיש שרואים אותם ולהתאים את המפגש לפניית הרגשית של הקבוצה.



QR 03

עבודה על תפיסת תפקיד

תהליך לבירור מה בדיוק כולל התפקיד של כל אחת - תחומי אחריות, ציפיות וגבולות. מדייק ציפיות ומפחית חיכוכים סביב "מה שלי ומה שלך".



QR 04

מודל היועצות

מורה מציגה דילמה אמיתית מהשדה, והצוות מסייע לה להעמיק בה דרך הקשבה ושאלות חקר, בלי לקפוץ לפתרון. מרחיב את אפשרויות הפעולה שלה ומבסס תרבות של אחריות מקצועית משותפת.



QR 05

Think, pair, share

מבנה שיח בשלושה שלבים: חשיבה אישית, שיתוף בזוגות ודיון במליאה. מאפשר לכל מורה לגבש עמדה משלה ולהשמיע אותה, גם בדיון על דילמות מקצועיות רגישות.



QR 06

חגיגת הצלחות

תהליך קצר ומובנה שבו הקבוצה מזהה יחד הצלחות אישיות, בין-אישיות וקבוצתיות מהתקופה האחרונה ומעניקה הכרה הדדית. מחזק שייכות ובונה סיפור קבוצתי משותף.



QR 07

סימולציות

התנסות מוגנת של הצוות בסיטואציות מורכבות מהשדה (כיתה, חדר מורים או הורים) ועיבוד משותף שלהן. מרחיבה את ארגז הכלים המשותף ומחזקת את תחושת המסוגלות של הצוות.



QR 08

רפלקציה אישית

כתיבה אישית ושיתוף בזוגות בסיום תקופה, סביב השאלה "איך השתניתי בתוך הקבוצה". מאפשרת לכל חבר לעבד את חלקו בקבוצה ולסגור את התקופה לפני המעבר הבא.



QR 09

תכנון קדימה - דרגון דרימינג

תהליך קבוצתי שהופך חלומות של חברות הצוות לתוכנית עבודה לשנה הבאה: חלימה, מיפוי, תכנון וחלוקת תפקידים. מחבר בין החזון האישי של כל מורה למטרות המשותפות ומייצר מחויבות ליישום.



התנגדות היא שפה, באמצעותה הקבוצה אומרת משהו שאינה יכולה לומר ישירות, והיא חלק טבעי מהתפתחות הקבוצה, לא תקלה. החלק הזה יעסוק במה עושים עם התנגדות, איך מקבלים אותה, ואיך הופכים אותה להזדמנות ולא לאיום.

שלושה עקרונות לעבודה עם התנגדויות:

- **לא להתווכח עם ההתנגדות** – הניסיון "לשכנע" קבוצה שמתנגדת לרוב מעצים את ההתנגדות במקום לפרק אותה. הסיבה: ההתנגדות אינה הטיעון הגלוי; היא העטיפה שלו. ככל שמתקפים את הטיעון, מאשררים את העטיפה. במקום זאת, מנסים להגיע למה שמתחת (ביון, 2005).
- **הקבוצה היא שותפה לעיבוד, לא נמענת של פתרון** – התנגדות נפתרת בתוך הקבוצה, לא בשיחה אחד על אחד בין המובילה למתנגדת. כשמורה נשארת לבד מול תלמיד שמתפרץ או כשמנהלת נשארת לבד מול מורה שביקרה אותה, היא נוטלת על עצמה עבודה שהקבוצה צריכה להיות חלק ממנה (Yalom, 2005).
- **הכלה לפני תגובה** – האינסטינקט הראשוני שעולה למול התנגדות הוא להגיב – להתגונן, להסביר, להחזיר חזרה למתנגדים. עצירה של שנייה-שתיים, לנשום, להכיל, להבין מה זה מעורר אצלי, היא מה שיכול לאפשר לי "לקרוא" את מה שקורה בקבוצה וזה ההבדל בין תגובה שמסלימה לבין תגובה שמפרקת.

שלושת העקרונות מבוססים על הכרה עמוקה יותר, שהתנגדות היא צורת השתתפות. תלמידה שמתנגדת עדיין מנסה להגיע אלינו. מורה שמתנגדת מרגישה מספיק בטוחה בצוות כדי להתעמת. לעיתים מי שמתנגדת היא מי שאחרת קולה לא היה נשמע – תלמידה שאינה במעגל השיח הלימודי, מורה שאינה במעגלי ההשפעה בחדר המורים. כשמסלקים את ההתנגדות, מסלקים אותן יחד איתה. כשעובדים איתה, נפתח מרחב שמרחיב את מי שזוכה להישמע.

אז מה עושים כשעולה התנגדות?

1. **עצירה והכרה** – במקום להגיב לתוכן, להגיב לעוצמה: "בואו נעצור רגע. נאמר כאן משהו חזק". זה מסמן לקבוצה שמה שנאמר הגיע, ושנאנחנו לא מתחילות מלחמה.
2. **שיקוף ופירוק** – לא לתת תשובה לטיעון, אלא לחזור עליו ולשאול מה עומד מאחוריו: "אמרת שזה שניסו את זה לפני שלוש שנים, מה לא עבד אז?". השיקוף הופך התנגדות חזיתית למידע.

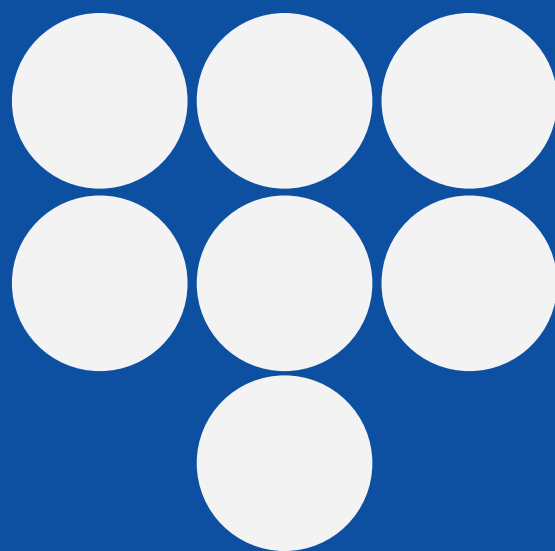


3. החזרה לקבוצה – במקום לענות בעצמך, להזמין את הקבוצה לחשוב יחד: "איך זה נשמע לאחרות בחדר?", "מי עוד מרגישה דומה?". זה מוציא את המתנגדת מתפקיד "אני נגד כולם" והופך את ההתנגדות לשיח קבוצתי.

4. ניסוח כנורמה משותפת – אם מה שעלה משמעותי, המהלך הסוגר הוא להפוך אותו לנורמה, למשל – "שמעתי שחשוב לנו שביקורת תהיה ישירה ומכבדת. בואו נקפיד על זה ביחד מעתה". הגבול עכשיו אינו "המנהלת או המורה אסרה", אלא "אנחנו החלטנו".

חשוב להבהיר שעל אף שלקבוצה כוח גדול בפתרון ההתנגדויות והקונפליקטים שעולים בתוכה, ישנם מצבים שבהם נדרשת פעולה במישור האישי במקביל – למשל, כאשר ההתנגדות נובעת ממקום של פגיעה אמיתית או שישנה התנגדות חריפה ומתמשכת של אותו התלמיד או המורה. בנוסף, ישנן התנגדויות שעולות, שבהן המורה או המנהלת נדרשות להכרעה מחוץ לקבוצה. גם במצבים כאלה כדאי להכיר בזה שזו לא החלטה שנקבל ביחד כקבוצה, אבל אפשר לשמוע מה זה מעורר.

לסיכום, קבוצה בריאה היא דווקא קבוצה שיש בה מקום להתנגד. המבחן אינו האם יש התנגדות – הוא מה עושים איתה.



הקבוצה והפרט

הפרט והקבוצה אינם שני דברים שיש לאזן ביניהם – הם שני צדדים של אותו מארג. מה שנראה כסיפור פרטי של ילד הוא לעיתים סיפור של הקבוצה כולה, ומה שנראה כדינמיקה קבוצתית הוא לעיתים שדה שבו מטענים אישיים פוגשים זה את זה ומתנגשים. בחלק הקודם של החוברת עסקנו בקבוצה כשלם – בשלביה, בסמוי שעובר בה, ובהובלה שלה. בחלק הזה אנחנו שומרות על אותן משקפי קבוצה, אבל מזיזות את הפוקוס אל **המפגש המתמיד שבין הפרט לקבוצה**: איך הפרט מתעצב בתוך הקבוצה, ואיך הקבוצה מתעצבת בתוכו. זה אינו ניגוד למבט הקבוצתי שביססנו – להפך. אי אפשר להוביל קבוצה מבלי להכיר את האנשים שבתוכה, את מה שהם מביאים איתם, ואת מה שהקבוצה עושה להם בחזרה.

הפסיכואנליטיקאי הבריטי **ס.ה. פוקס** קרא לדינמיקה הזו **"היכל מראות"**. בקבוצה, כל אחד מהחברים משמש מראה לאחרים: האינטראקציות, הרגשות והתגובות של המשתתפים האחרים משקפים לאדם **היבטים שונים של עצמו** ושל דפוסי היחסים שלו. ילד לומד מי הוא לא רק מתוך מבט פנימי, אלא דרך איך אחרים מגיבים אליו, מה הם מצפים ממנו, אילו תפקידים הם "מזמינים" אותו למלא. תלמידה שצוחקים מהבדיחות שלה מגלה שהיא מצחיקה; תלמיד שמפנים אליו שאלות קשות מגלה שהוא חכם; ילדה שמתעלמים ממנה מגלה שהיא לא נראית. הזהות אינה מתפתחת מתוכי החוצה – היא מתפתחת בתוך מארג של מראות.

מתוך הראייה הזו, פוקס פיתח את המושג של **"עצמי קבוצתי"** – חלק בזהות האדם שמושפע ומשתקף במארג הקבוצתי שבו הוא חי. לפי פוקס, **העצמי האישי והעצמי החברתי אינם נפרדים** – הם שני צדדים של אותה מטבע. אין "אני האמיתי" שמסתתר מתחת ל"אני החברתי"; שניהם, יחד, הם מי שאני. וזה גם הופך את הקבוצה לזירה התפתחותית מהמעלה הראשונה: עבור ילדים בבית ספר, הקבוצה אינה רק "סביבה" שבה הם נמצאים – היא חלק ממה שהם הופכים להיות.

המבט הזה משנה את מה שאנחנו רואות בכיתה ובחדר המורים. תלמיד שמוצב כל הזמן בתפקיד "המטרידן" הוא ילד שהמראות סביבו מאשררות עבורו זהות אחת ולא נותנות מקום לאחרות. במקביל, מורה שכל הצוות מתייחס אליה רק כ"המקצועית והמובילה" עלולה לאבד את היכולת להראות חלקים אחרים של עצמה או לבקש עזרה. תפקיד המובילה הוא, בין השאר, לסדוק את המראות הקבועות מדי ולאפשר לכל פרט בקבוצה – ילד או מבוגר – להראות צדדים מורכבים יותר ממה שהקבוצה "החליטה" שהוא.



בחלק הזה נעסוק בארבעה רבדים של המפגש
בין הפרט לקבוצה:

- ① **התפתחות אישית-חברתית** – מה עומד מאחורי היכולת של פרט להשתלב בקבוצה: איך מתפתחות יכולות המנטליזציה וההתנהגות הפרו-חברתית, וכיצד הצרכים החברתיים משתנים לאורך השנים
- ② **תפקידים בקבוצה** – איך מתמקם הפרט בתפקיד קבוצתי, מהו השילוב בין המטען האישי שלו לבין צורכי הקבוצה, ואיך מפתחים גמישות תפקידית
- ③ **מנגנוני הגנה** – שלושה מנגנונים לא-מודעים שדרכם נע הסמוי בין הפרט לקבוצה ומעצב את שניהם.
- ④ **מקרים חריגים** – מתי הדינמיקה הזו הופכת לפתולוגית (חרם, בריונות), איך מזהים סימנים מוקדמים, וכיצד ניתן להתערב בלי להחמיר אותה.

ההכרה בכל אלה היא הרחבה מעשית של האחריות. היא מאפשרת למורה ולמנהלת לא רק "לנהל תקרית" או "לטפל בילד", אלא לראות את הצרכים ואת הצמיחה שמתחת – ולפעול באופן שמזמין את הפרט ואת הקבוצה לתנועה משותפת.



הקבוצות השונות שאנחנו פוגשים בבית הספר מורכבות מילדים, שכל אחד מהם מביא איתו יכולת אחרת לקרוא את הדינמיקה הקבוצתית, לשאת קונפליקט, להחזיק קשר. ולכן, גם כשעובדים מתוך משקפי הקבוצה, חשוב להכיר את היכולות החברתיות-רגשיות שהילדים מביאים – כי אלה הן אבני הבניין שמהן עשוי המארג, וכי הן עצמן מתפתחות בתוך הקבוצה.

ההכרה הזו אינה חזרה למבט אינדיבידואלי. היא דווקא חלק ממה שמאפשר לנו לעבוד עם הקבוצה: היא אומרת לנו מה הקבוצה כולה מסוגלת להחזיק ברגע נתון, ובאילו מקומות היא צריכה תמיכה. כיתה ב' עדיין לא בשלה להחזיק לבד שיחה רגשית מורכבת, לא כי "משהו לא בסדר" אלא משום שהיכולת הזו עוד לא בשלה בילדים בגיל הזה. כיתה ז' כבר מסוגלת לכך, אבל היא חיה בתוך לחצים חברתיים אחרים לחלוטין. כשאנחנו יודעות איפה הילדים נמצאים, אנחנו יכולות להבנות מצבים קבוצתיים שמתאימים לבשלות שעומדת בחדר – ולאתגר את הקבוצה באזורים שבהם היא יכולה לעמוד בזה.

החלק הזה מיועד לעבודה עם מורות ומורים ומציג שני מבטים משלימים – מהי התשתית הפנימית שמאפשרת לילד להשתתף בקבוצה (מנטליזציה והתנהגות פרו-חברתית), ואיך התשתית הזו והצרכים החברתיים שהיא משרתת משתנים לאורך גיל בית הספר, וסוגר במבט על מה קורה כשהתפתחות נעצרת או חורגת.

מנטליזציה: לראות את האחר מבפנים, את עצמי מבחוץ

בחלק הקודם דיברנו על המורה כמי ש"מפענחת" את הסמוי – שואלת מה הילד אומר בשם הכיתה, מה עומד מתחת להתנהגות או מה הקבוצה מבקשת להעביר. מנטליזציה היא היכולת של הילד לעשות את זה עבור עצמו, לעצור ולייחס משמעות – רגשות, כוונות, מחשבות – להתנהגות של אחרים ושל עצמו. בשפה פשוטה, זו היכולת לשאול: "מה עומד מאחורי ההתנהגות הזו? מה הוא חושב עכשיו? איך אני מרגיש עכשיו?". הפסיכואנליטיקאי פיטר פונגי, שפיתח את המושג, רואה בה אחד היסודות לבריאות הנפשית של האדם ולתפקודו עם אחרים.

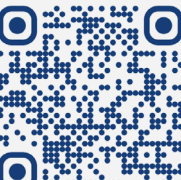
מנטליזציה נמצאה קשורה במספר תפקודים מרכזיים שהם קריטיים לחיים בקבוצה:

- **ויסות רגשי** – היכולת להשתמש בדיבור פנימי ולתת משמעות לאירועים מציפים רגשית, באופן שמארגן את החוויה הפנימית, נותן לה פשר ומווסת ("תנשמי.. את לחוצה.. זו לא אזעקה, זה רק אופנוע").
- **שליטה עצמית** – היכולת לעצור ולחשוב על המצב המנטלי שלנו בזמן הצפה רגשית, מאפשרת לנו מרחב לבחירה מודעת ושליטה לגבי האופן בו נפעל ונגיב, במקום ולהגיב בצורה אוטומטית.



- **יחסים בין-אישיים** – היכולת לקיים אינטראקציות חיוביות עם אחרים תוך תשומת לב והבנה למה שהם מרגישים (לדוגמה, לשים לב שחבר נעלב או כועס כי לא שיתפתי אותו במשחק), ולהחזיק מגוון פרשנויות לסיטואציה חברתית.

מהמנטליזציה צומחות מיומנויות והתנהגויות פרו- חברתיות: מעשים רצוניים שמכוונים לסייע, לתמוך או להועיל לאחרים ולקבוצה, ללא ציפייה לתמורה. בלי לראות באמת את האחר, קשה באמת לעזור לו. השילוב – לראות ולפעול – הוא מה שהופך ילד מ"נוכח בקבוצה" ל"משתתף בה". שלוש יכולות עומדות בבסיס ההשתתפות הזו, על-פי הפסיכולוגית החינוכית יעל אברהם:

המושג	הגדרה	דוגמה מחיי הכיתה	פרקטיקה לדוגמה
הבנה רגשית (מנטליזציה)	היכולת לזהות, להבין ולפרש רגשות ומצבים מנטליים (כוונות, מחשבות, רצונות) – אצל העצמי ואצל האחר. זוהי היכולת הקוגניטיבית-רגשית הבסיסית.	דני רואה את מיה יושבת לבד בהפסקה ומבין: "היא מחזיקה את הראש שלה, היא בטח מתוסכלת או עצובה, אולי היא מרגישה בודדה."	סימולציות ומשחקי תפקידים 
התנהגויות פרו-חברתיות	מעשים רצוניים המכוונים לסייע, להועיל או לתמוך באחרים, ללא ציפייה לתמורה (כמו אלטרואיזם, שיתוף ועזרה).	לאחר שהבין שמיה עצובה, דני ניגש אליה ושואל אם היא רוצה לדבר או זקוקה לעזרה במשהו (פעולה מכוונת לסיוע).	ספסל חברות 
השתתפות חברתית	המעורבות הפעילה של הפרט בתוך הדינמיקה של הקבוצה (הכיתה), כולל תקשורת, שיתוף פעולה ונטילת תפקידים. מדובר בביטוי של ה"עצמי החברתי".	דני לוקח חלק פעיל בעבודה בקבוצה ליצירת פרויקט, משתף את רעיונותיו ומקבל את תפקיד "מנהל הזמנים". גלי יוצאת להפסקה ורואה קבוצת בנות משחקת, היא ניגשת, מתבוננת ומצטרפת למשחק.	הטבלה השיתופית 

חשוב להדגיש שהיכולות האלה אינן מתפתחות בחלל ריק. הן מתפתחות בתוך קבוצה. כיתה שמזמנת מבטים על הסמוי, שמעודדת ילדים לשאול "מה היא הרגישה עכשיו?", שמתייחסת לקונפליקט כשפה ולא כתקלה – היא קבוצה שמלמדת ומתרגלת מנטליזציה. במובן הזה, **כל פעולה של העלאה מהסמוי לגלוי, שתיארנו בחלק הקודם, היא גם פעולה שמקדמת התפתחות.**

איך מתפתחות היכולות האלה לאורך השנים
מנטליזציה, ויסות, יכולת לקרוא קבוצה, נבנות בהדרגה, בקצב משלהן, ובכל גיל הקבוצה מזמנת התפתחות שונה ודורשת מהילד דברים אחרים. מה שעובד בכיתה ג' אינו רלוונטי לכיתה י', בין השאר משום שהילדים נמצאים בשלב התפתחותי אחר.



כדי להשתלב בקבוצה בגילאי בית הספר, הילד נדרש לפתח "ארגז כלים" מורכב:

- **פענוח קודים חברתיים:** היכולת להבין סיטואציות לא-מילוליות (מי "בעניינים", מה נחשב מצחיק ומה מבין).
- **וויסות רגשי:** היכולת לדחות סיפוקים, להפסיד בכבוד במשחק ולא להגיב בתוקפנות על תסכול.
- **נטילת פרספקטיבה:** היכולת להבין שלאחר יש מחשבות ורגשות שונים משלי (הבסיס לאמפתיה).
- **פתרון קונפליקטים:** מעבר מהתפרצות או "שבירת הכלים" לניהול משא ומתן.

בגילאים אלה, **קבוצת השווים היא המעבדה המרכזית להתפתחות הזהות**, והשפעתה קריטית במספר מישורים:

- **רווחה נפשית ותחושת ערך:** לפי הפסיכיאטר האמריקאי הארי סטאק סאליבן, חברות קרובה אחת יכולה להוות גורם חוסן משמעותי. ילד שיש לו לפחות חבר טוב אחד מוגן יותר מפני דיכאון וחרדה, גם אם הוא חווה קשיים בבית.
- **התפתחות מוסרית:** דרך אינטראקציה עם שווים (ולא רק עם הסמכות הורית), ילדים לומדים על צדק, הוגנות ודמוקרטיה.
- **דימוי עצמי:** הקבוצה משמשת כ"ראי". הילד לומד על יכולותיו דרך השוואה חברתית.
- **למידה אקדמית:** קיימת קורלציה חיובית גבוהה בין קבלה חברתית להישגים לימודיים. ילד שמרגיש דחוי פנוי פחות ללמידה קוגניטיבית.

נקודה למחשבה: בגילאי בית ספר יסודי, דחייה חברתית נחוות במרכזי הכאב במוח באופן הדומה לכאב פיזי ממש.

המתבגר עובר מהתלות בהורים לתלות גבוהה בקבוצה ובהשוואה החברתית. אם ביסודי הקבוצה הייתה מעבדה, בעל-יסודי היא הופכת למרכז עולמו של המתבגר, לעיתים על חשבון התא המשפחתי. הלחץ החברתי מגיע לשיאו, קבוצת השווים הופכת לעוגן התייחסות ומשמעות מרכזי, ומופיעים צרכים חדשים: קשרים רומנטיים, חקירה מגדרית ומינית, וניהול מוניטין – פרונטלי ודיגיטלי.

בחטיבת הביניים (12–15), הצורך להיות "כמו כולם" עומד בלב המשימה – זה מה שמאפשר את הניתוק ההדרגתי מהזהות הילדותית-משפחתית. בתיכון (15–18), מתחיל מהלך הפוך: גיבוש זהות ייחודית בתוך הקבוצה, תוך פיתוח קשרים זוגיים ורומנטיים ראשונים, ויכולת גוברת לבחירה מודעת של חברים – בעלי ערכים דומים ולא רק "מי שכאן". מופיעה גם הפגיעות – היכולת לחשוף את עצמי בפני אחר.

המיומנויות החברתיות הנדרשות בגילאים האלה מורכבות יותר:

- **עמידה בלחץ חברתי:** היכולת לאזן בין הרצון להשתייך לבין ערכים אישיים.
- **אמפתיה מורכבת:** הבנת ניואנסים חברתיים, ציניות, סאבטקסט ודינמיקות קבוצתיות מורכבות.
- **ניהול מוניטין דיגיטלי:** מיומנות קריטית בעידן הנוכחי – ניווט ברשתות החברתיות כזירה חברתית מקבילה.

בגיל זה הקבוצה היא בו-זמנית גורם מגן וגורם סיכון. כגורם מגן, חברים מספקים תיקוף לחוויות ש"הורים לא מבינים", והם מקור מרכזי לחוסן נפשי ולתחושת שייכות. כגורם סיכון, התנהגויות סיכון וקורבנות חברתית בתיכון נקשרו ישירות לחרדה חברתית ארוכת טווח ולנשירה סמויה מלימודים. עבור המורה, חשוב להבחין בין השניים מוקדם ככל האפשר – קבוצת שווים שמספקת תיקוף לתלמיד פגוע יכולה גם להפוך לזירה שמשעתקת ומחזקת את הפגיעה, ולעיתים שני הדברים קורים יחד. למקרים שבהם הדינמיקה הופכת לפתולוגית, כמו במצבים של חרם, בריונות או הדרה (ראו בהמשך החוברת)

השפעת קושי או עיכוב התפתחותי על ההתפתחות החברתית

כל מה שתואר עד כאן מתייחס להתפתחות "טיפוסית". אבל לא כל ילד נכנס לכיתה עם ארגז הכלים המלא של בני גילו. ילדים עם עיכוב התפתחותי – רגשי, קוגניטיבי או תקשורתי – פוגשים את הדינמיקה הקבוצתית במצב של פער, והפער הזה לעיתים קרובות הוא זה ש"מייצר" את התפקיד הקבוצתי שלהם. הזיהוי של הפער וההבנה שמדובר בפער התפתחותי ולא ב"אופי" או ב"בחירה", הוא תנאי הכרחי להתערבות מיטיבה.

- **קשיים במנטליזציה / במיומנויות תקשורת –** ילד שמתקשה לקרוא את המפה החברתית לא יבין את הסאבטקסט של הקבוצה (למשל, מתי בדיחה הופכת ללעג), מה שעלול להוביל להתמקמות בתפקיד "המוזר" או "המציק".
- **קשיים בוויסות רגשי –** במפגש עם קונפליקט בקבוצה, ילד עם קושי בוויסות עלול להגיב בעוצמה לא פרופורציונלית. הקבוצה, השואפת ליציבות, עלולה לסמן אותו כ"מסוכן" או "לא צפוי" ולהדיר אותו.
- **לקויות למידה ודימוי עצמי נמוך –** לפי אריקסון, תחושת נחיתות בלימודים בגיל היסודי זולגת מיד לזירה החברתית. ילד שמרגיש "טיפש" בשיעור, ינסה לעיתים להתמקם בתפקיד "הליצן" או "התוקפן" כדי להשיג מעמד חברתי שיפצה על היעדר מעמד אקדמי.

קשיים אלה מייצרים, באופן כללי, **פגיעה בסנכרון הקבוצתי**. דינמיקה קבוצתית דורשת קצב, טיימינג והתאמה. ילדים עם קשיי קשב וריכוז לעיתים "פורצים" לדינמיקה ברגעים לא מתאימים ונחווים כחודרניים או מציפים; ילדים מופנמים מאוד או חרדתיים עלולים "לפספס" את המומנטום להצטרפות. בשני המקרים, הקושי להסתנכרן עם המקצב הקבוצתי פוגע ביכולת שלהם להשתלב ולתפוס תפקידי הנהגה חיוביים.

למשל, רגע ההצטרפות לקבוצה: ילד צעיר עומד בצד וצופה בקבוצת ילדים שמשחקת. כדי להצטרף הוא צריך לקרוא את הקבוצה (מי משחק? באיזה משחק? איפה אפשר להיכנס?), להעז להתקרב, ולחכות לרגע הנכון. ילדים עם פערים במנטליזציה או בוויסות עלולים לעמוד שעות מבלי להצטרף, או להתפרץ לתוך המשחק באופן שגורם לדחייה. הכרת התהליך מאפשרת למורה להציע פיגום קונקרטי ולתת כלים, כמו:



- [איך להצטרף למשחק בקבוצה?](#)



- [כלים לדוגמה לעבודה עם ילדים על מיומנויות חברתיות](#)

ההכרה הזו מחליפה את הפרשנות הנפוצה והמייאשת – "הוא פשוט כזה" או "היא בחרה להיות בחוץ" – בשאלה שמחזירה לנו את היכולת לפעול: "מהו הפער ההתפתחותי שאני רואה כאן? ומה הקבוצה הזו צריכה כדי לאפשר לו להיכנס?"



בחלקים הקודמים עסקנו במתח שבין הגלוי לסמוי ובאופן שבו הקבוצה מתמודדת עם רגשות לא מדוברים. אך הכוחות הסמויים הללו אינם נשארים באוויר – הם לובשים פנים, שמות והתנהגויות דרך האנשים המרכיבים את הקבוצה. כאן בדיוק נוצרים **התפקידים בקבוצה**. כאשר אדם נכנס לקבוצה, הוא נושא עמו מטען אישי הכולל מאפיינים, מיומנויות וחוויות עבר. המפגש בין המטען האישי הזה לבין הצרכים הסמויים של הקבוצה באותו רגע, הוא שמתרגם להתמקמות בתפקיד. התפקידים הם למעשה הפתרון של הקבוצה למטענים שקשה לה לשאת בעצמה.

לתפקיד שני מקורות, והם פועלים יחד:

- **הקבוצה כמקור:** כל קבוצה מתמודדת עם רגשות שקשה לה לשאת – חרדה, תוקפנות, בדידות, חוסר אונים. כדי להתמודד איתם, היא "מזמינה" את אחד מחבריה למלא תפקיד שייקח חלק מהמטען הזה על עצמו. הליצן נולד כשהקבוצה זקוקה למישהו שיפיג את החרדה – בכיתה לפני מבחן, או בחדר המורים בישיבה ארוכה ולחוצה. השקוף נולד כשהקבוצה זקוקה למישהו שיחזיק את הפחד מלהיחשף. המורד נולד כשצריך מישהו שיביע בקול את התוקפנות שכולם מרגישים אך מפחדים לבטא – מול המורה, מול ההנהלה, מול "המערכת".
- **הפרט כמקור:** האדם שנכנס לתפקיד אינו אקראי. הוא נושא איתו דפוס שמהדהד עם מה שהקבוצה מבקשת. ילדה שגדלה במקום שלא ראו אותה עשויה למלא את תפקיד "השקופה" כי זה מקום מוכר; מורה עם רקע דומה יכולה למצוא את עצמה באותו תפקיד בדיוק בחדר המורים. ילד שלמד מוקדם שערך עצמי קונים בעזרה לאחרים עשוי להפוך ל"מטפל" של הקבוצה; מורה כזו תהיה זו שכל הצוות פונה אליה כשקשה – ואז תרגיש לבד. לפעמים התפקיד הוא ניסיון לתקן חוויה ישנה, לפעמים דרך מוכרת לקבל הכרה ושייכות, ולפעמים – וזה כואב – חזרה על דחייה ראשונית, כי גם הכאב המוכר טוב יותר מאי-ידיעה מה אני בקבוצה. הקבוצה דוחפת, הפרט נכנס, הקבוצה מתגמלת – והתפקיד יציב.

קבלה של תפקיד קבוצתי יכולה גם לשרת צרכים אישיים, כדי לקבל הכרה ואישור מהקבוצה ולחזק את העצמי הקבוצתי ואת תחושת הערך והשייכות. תפקידים מסוימים מקנים לפרט כוח והשפעה בתוך הקבוצה, והצורך בכוח יכול להיות מניע מרכזי לאימוץ התפקיד.

התפקיד	ביטוי העצמי החברתי	הצורך הקבוצתי שמשתקף בו
הליצן/ המצחיקן	שובר את הקרח, מספר בדיחות, מפריע בדרכים לא הרסניות, מפיג מתח בישיבה ארוכה, מצחיק אחריו אירוע קשה.	הפגת חרדה: הקבוצה חווה חרדה (מבחן, ביקור מפקח, אירוע מטלטל). הליצן מעבד את הפחדים בהומור ומאפשר לכולם הפגה רגעית.
החכם/ הגאון	תמיד יודע את התשובה, מתקן את המנחה, יודע את ההנחיות, תורם מידע מורכב.	צורך בהישרדות לימודית: הקבוצה משליכה עליו את הצורך שלה להצליח, ומאפשרת לעצמה להישען עליו.
המורד/ האנטי- ממסדי	מאתגר את המנחה, מפר כללים, מביע ציניות או מסרב לשתף פעולה.	ביטוי תוקפנות משותפת: רוב הקבוצה חוששת להביע כעס על הסמכות. המורד הוא נציג שמבטא זאת בשמה, עוזר לשחרר את הלחץ ולעיתים מקדם "צדק חברתי".
השקוף/ הנוכח- נפקד	שותק, לא יוזם, יושב מאחור, לא משתתף.	הכלה של החרדה מחשיפה: הקבוצה מאפשרת לו להיות שקט, ובכך מכילה את הפחד המשותף מלהיחשף ולהיכשל.
המארגן/ המתווך	מטפל בקונפליקטים, דואג שכולם יהיו כלולים, מתווך בין מחלוקות.	צורך בשייכות ובאינטגרציה: משקף את הצורך הקבוצתי לשמור על הרמוניה ויחסים טובים ולמנוע פיצול.



נוקשות תפקידית מול גמישות תפקידית

תפקידים זה דבר חשוב בקבוצה, שמאפשר לה לתפקד בקלות וביעילות. יחד עם זאת, תפקיד הופך לבעיה כשהוא נעשה קבוע. **נוקשות תפקידית** היא מצב שבו אדם כבול לתפקיד אחד ללא קשר למה שהוא צריך או למה שהקבוצה צריכה. הוא תמיד הליצן, היא תמיד השקופה. גם כשהם רוצים לצאת, הקבוצה דוחפת אותם בחזרה לתפקיד ("נו מה אתה לוקח קשה, צוחקים איתך" או "בחיים לא שמעתי אותה מדברת"). התוצאה היא שהפרט משחזר דפוס יחסים ישן, הקבוצה משתפת פעולה איתו, ושניהם נותרים מקובעים.

גמישות תפקידית היא ההפך: היכולת של אדם להיכנס ולצאת מתפקידים. קיים קשר ישיר בין שלב ההתפתחות של הקבוצה לבין מידת הגמישות בה. בשלבים מוקדמים, כשהאמון עוד לא התבסס, הקבוצה זקוקה לתפקידים קבועים כדי לדעת היכן כל אחד נמצא. ככל שהקבוצה מתבגרת והאמון מתבסס, היא מרשה לעצמה גמישות.

למובילת הקבוצה יש השפעה על הקיבוע התפקידי, באופן שבו היא משחזרת תיוגים קיימים ("למה אותם הילדים תמיד מצביעים?", "ממך לא הייתי מצפה להתנהגות כזו" או "את היחידה שאני יכולה לסמוך עליה") ובפעולות שהיא עושה כדי לייצר גמישות. זה אחד המקומות שבהם תפקידנו הוא להפוך את הסמוי שלנו לגלוי, לשים לב מתי אנחנו עצמנו מחזיקות את התיוג התפקידי ולייצר הזדמנויות להתנסות.

איך מפתחים גמישות תפקידית

- **מנטליזציה קבוצתית** – להזמין את הקבוצה לחשוב על מה שקורה בה ("אני שמה לב שבכל פעם שאני כועסת, יוסי מצחיק את הכיתה ולא מאפשר לי לדבר. מה אתם חושבים שקורה כאן?" או "אני שמה לב שכל פעם שעולה רעיון חדש, רינה כבר מסכמת למה זה לא יעבוד. מה זה נותן לקבוצה?"). כשהדפוס נעשה גלוי, הוא מאבד מנוקשותו. זו אותה תנועה של העלאה מהסמוי לגלוי שדיברנו עליה כבר, ביישומה על תפקידים.
- **בסיס בטוח** – קבוצה שמבוססת על אמון יכולה להחזיק קונפליקט וחרדה בלי להזדקק למישהו שיציל אותה דרך תפקיד קבוע. במרחב כזה אנשים מעזים לנסות התנהגות חדשה.
- **קבלה ותמיכה בתפקיד החדש** – כשפרט מנסה לצאת מהתפקיד שלו, על הקבוצה להתאמץ לקבל בצורה מודעת את התנועה ולא להחזיר אותו אחורה. כשהליצן הקבוע כועס לראשונה – אסור לבטל את הכעס בבדיחה. כשהשקופה מדברת לראשונה – צריך להקשיב.

- **יצירת הזדמנויות להתנסות בתפקידים אחרים** – למשל, באמצעות משחקים עם תפקידים ^{QR01} או מתן תפקידים מוגדרים למשימות בקבוצה (למידה קבוצתית במקסימום) ^{QR02}.



QR01

פרוטוקול לטיפול בחרם בגיל היסודי



QR02

חרם באתר המשרד לביטחון לאומי



האינטראקציה בין הפרטים לקבוצה מתרחשת באמצעות שלושה מנגנונים מרכזיים – **השלכה**, **הזדהות השלכתית והפנמה**. אלו תהליכים לא מודעים המתווכים בין העצמי האישי לרשת הקבוצתית ומשפיעים על **יצירת תפקידים**. הכרת המנגנונים מאפשרת להבין את הדינמיקה שמפעילה את הקבוצה והפרטים בה.

1. השלכה

מנגנון הגנה פשוט יחסית: הפרט מייחס רגשות, דחפים או תכונות שליליות ובלתי רצויות של עצמו (אשר הוא מכחיש) לאדם אחר בקבוצה. לעיתים, הקבוצה כולה עושה זאת במקביל. כך המרחב הקבוצתי נשמר כביכול "נקי" מרגשות שליליים, מכיוון שהם מותקים וממוקמים בפרט מסוים.

דוגמאות מההקשר הקבוצתי:

- **הטלת אשמה וביקורת:** חבר קבוצה המכחיש את כעסו האישי, משליך אותו על חבר קבוצה אחר, וטוען שהאחר הוא תוקפני או כעוס מדי.
- **יצירת שעיר לעזאזל:** הקבוצה כולה משליכה את תחושת הכשלון או החרדה על חבר אחד ("השעיר לעזאזל"), ובכך נמנעת מלהתמודד עם כישלונותיה שלה.

2. הזדהות השלכתית

במנגנון זה, ההשלכה הופכת לאינטראקציה: אנחנו לא רק מייחסים למישהו אחר רגש שקשה לנו להתמודד איתו, אלא מתנהגים אליו בצורה שמעוררת בו את הרגש הזה בפועל. מבלי לשים לב, הצד השני "נדבק" ברגש (כמו כעס או חוסר אונים), מתחיל לחוות אותו בעצמו ופועל מתוכו.

דוגמאות מההקשר הקבוצתי:

- **השלכת חוסר אונים:** הקבוצה מרגישה חרדה וחוסר אונים (לפני מבחן, מול משימה מורכבת), איך אינם יכולים להודות בכך. הם פועלים מתוך התחושה הזאת ומציפים את המורה או המנהל בשאלות, דרישות לתמיכה וביקורת ("את לא מסבירה מספיק טוב!" או "אנחנו לא מבינים כלום!"). המורה או המנהל בתורה מזדהה עם הלחץ המושלך, מתחילה לחוש חוסר אונים בעצמה ופועלת מתוך התחושה הזאת (מאבדת פוקוס, מדברת במהירות וכו').
- **השלכת תוקפנות:** חלק מהקבוצה חשים תסכול וכעס מודחקים על דמות סמכות (מורה כלשהי, המנהל, המערכת), אך חוששים להביע זאת ישירות. הם משליכים את התוקפנות על פרט ניטרלי יחסית (תלמיד שקט, מורה אדיש), ומתחילים להציק, ללעוג ולהתייחס אליו כ"מעצבן". עם הזמן, הוא מתוסכל בעצמו, מזדהה עם התוקפנות,



מתפרץ והופך ל"מופרע" או "מתנגד". כך הקבוצה משוחררת ומקבלת פורקן מהתוקפנות שלה.

3. הפנמה

הפנמה היא ההיפך מהשלכה: תהליך שבו הפרט לוקח פנימה תכונות, רגשות, עמדות או דפוסי יחסים של אחרים (או של הקבוצה) והופך אותם לחלק מהעצמי הפנימי שלו. זו הדרך שבה העצמי האישי גדל ומשתנה בהתאם למה שהוא מקבל מהעצמי הקבוצתי.

דוגמאות מההקשר הקבוצתי:

- **למידה חברתית וקבלה:** הפרט סופג את הנורמות וכללי ההתנהגות של הקבוצה והופך אותם לשלו. כאן מתבטא העיקרון של **תהליכים מקבילים**: מורה שמפנימה אווירה של תמיכה ושיתוף בחדר המורים, תעביר אותה הלאה ותייצר תרבות דומה בכיתה. באותו אופן, ילד שחי בכיתה עם תרבות כוחנית, יפנים את האלימות כנורמה טבעית ויאמץ אותה לחייו.
- **תיקון חוויה רגשית:** המרחב הקבוצתי יכול גם לרפא. ילד שרגיל לסביבה ביקורתית שהותירה בו קול פנימי נוקשה, יכול לספוג פנימה את האמפתיה והקבלה של המורה והקבוצה, ולאמץ לעצמו קול פנימי סלחני וחומל יותר. כך גם מורה יכולה להתרגל לתרבות עבודה שונה ומתקנת מבית הספר הקודם שלה.
- **הפנמת תפקיד שלילי:** כאשר לאורך זמן ובאופן מתמשך הקבוצה משליכה על פרט בקבוצה רגשות שליליים (כמו דחייה ובוז), הוא עשוי להפנים את הדחייה הקבוצתית, ולהפוך אותה לחלק מהערך העצמי הפנימי שלו ("אני לא שווה/לא רצוי").



מצבים לא בריאים, או פתולוגיה קבוצתית, מתייחסים לדינמיקות ולדפוסי יחסים בעייתיים המתפתחים בתוך הקבוצה, שפוגעים בבריאותם הנפשית והחברתית של החברים בה. ניתן להתבונן על קבוצה כעל **מערכת לניהול רגשות**. כאשר המרחב הקבוצתי אינו מצליח להכיל חרדה או להתמודד עם קונפליקטים בצורה טובה, מנגנוני ההגנה (כמו אלה שהופיעו בפרק הקודם) הופכים נוקשים ומשמשים ליצירת תפקידים בעייתיים בקבוצה, המתבטאים בסימפטומים כואבים. במילים אחרות, כשהמטען הקבוצתי נעשה כבד מדי לעיכול, הקבוצה "פולטת" אותו החוצה דרך הפרט הפגיע ביותר.

1. חרם ודחייה חברתית

חרם ודחייה הם ביטוי ישיר של השלכה קבוצתית: הקבוצה "מפקידה" אצל פרט אחד את כל מה שקשה לה לשאת בעצמה – חרדה, תחושת כישלון או פגם. תופעה זו מתרחשת לרוב בסביבה שחסרה בה מוגנות: בין אם בשל גבולות פרוצים וסמכות חלשה, ובין אם בשל סמכות נוקשה ודורשנית מדי. כדי להרגיש "נקייה" מהחלקים הללו, הקבוצה דוחה את הפרט באופן פעיל (חרם) או פסיבי (התעלמות). לאורך זמן, הפרט הדחוי מפנים את המסר שהוא פגום או לא רצוי, בזמן שהקבוצה מתקבעת בתפקידה כ"טובה" וחסרת פגמים.

חשוב להבין שבניגוד לחרם שנופץ בעיקר אצל ילדים, דינמיקה של דחייה חברתית עלולה להתרחש גם בחדר המורים: מורה מסוימת מסומנת כ"לא מתאימה" או "לא בעניינים", והצוות ממדר אותה. הדבר יכול להתבטא בהדרה אקטיבית או בהתעלמות שקטה שיוצרת סביבה "בועה" מבודדת, תוך צמצום האינטראקציות עמה למינימום ההכרחי.

2. בריונות ואלימות

בריונות היא שימוש חוזר ונשנה בכוח (פיזי או פסיכולוגי) כדי לפגוע או לשלוט באחר. זהו ביטוי לתפקידים נוקשים ופערי כוחות קיצוניים בקבוצה. בראייה קבוצתית, היא תופעה שמתפתחת כשהקבוצה אינה מצליחה לעבד רגשות שליליים: כעס, תוקפנות, פחד. נוצרים שלושה תפקידים נוקשים:

- **הבריון/התוקפן** – נושא את התוקפנות המשותפת ומקבל בתמורה כוח וסטטוס מהקבוצה.
- **הקורבן** – מייצג את החולשה והפחד המשותפים בקבוצה.
- **הצופים** – הרוב, ששומרים על הסטטוס-קוו משום שהוא מרגיע את החרדה מלהיות הקורבן הבא.

לעיתים הבריונות מתחילה במקור חיצוני. מורה או מנהלת חדשה וסמכותנית נכנסת, צועקת ומשפילה. הקבוצה חשה תוקפנות עזה כלפיה, אך מפחדת להתעמת. זה דוחק את הקבוצה להזדהות עם התוקפן – כך הקבוצה נעשית חסרת סובלנות כלפי חולשה, ומפנה את התוקפנות "כלפי מטה": לאחד הפרטים בקבוצה שהוא קצת שונה או חלש.



נורות אזהרה וסימנים מוקדמים

זיהוי מוקדם הוא הכלי המרכזי. ככל שמזהים את הדינמיקה ההרסנית בשלב מוקדם, קל יותר למנוע מהתפקיד להפוך לזהות קבועה של הפרט. ארבעה סימנים שכדאי לשים אליהם לב:

- **שפה מפצלת: "אנחנו" מול "הוא"** – כאשר הקבוצה מתחילה לדבר בשם קולקטיב ("כולנו שונאים ש...", "לכולנו נמאס מ...") ומציבה מולה פרט אחד כגורם מפריע, זהו סימן מובהק לפיצול. הקבוצה משליכה את כל ה"רע" על הפרט כדי לשמור על ה"טוב" של הקבוצה.
- **תגובות לא פרופורציונליות** – זהו הסימן הדינמי החזק ביותר. אם חבר בקבוצה עושה טעות קטנה (מאחר, שוכח ספר) והתגובה של שאר הקבוצה היא כעס קיצוני, לעג המוני או גל של תלונות – סימן שהתגובה היא לא על המעשה, אלא על התסכול המצטבר של הקבוצה שמצא לו "כתובת".
- **הומור שמרגיש כמו עקיצה** – השלכה מתחילה פעמים רבות כבדיחה. אם יש פרט בקבוצה שהפך למושא קבוע לבדיחות, וכל אמירה שלו זוכה לצחקוק מזלזל או לגלגול עיניים קבוצתי, הקבוצה בונה סביבו את תפקיד ה"היצן" או ה"טיפש", כהכנה להדרה חברתית.
- **שינויים במפה הפיזית** – מורה ערני יכול לראות את החרם מתגבש במרחב. אם בתוך שבוע נוצרת סביב תלמיד מסוים "בועה" של כיסאות ריקים, או שתלמידים מתחילים לבקש לעבור מקום כדי "לא לשבת לידו", המרחב הפיזי משקף את הניתוק הרגשי שמתרחש.

כיצד המורה יכול להתערב במצב של חרם בכיתה (מבלי להחמיר את המצב)

המטרה היא להחזיר לכיתה את החרדה שהיא השליכה, אבל במינון שהיא יכולה לעבד.

א. זיהוי התפקידים ושיקוף המציאות – במקום להגן על הקורבן (מה שעלול להיתפס כ"לקיחת צד" ולהגביר את הזעם עליו), המורה משקפת את מה שהיא רואה בתוך הדינמיקה: "אני שמה לב שכל פעם שאנחנו מדברים על המבחן, כל הכעס מופנה לעידו. מעניין למה קשה לנו לדבר על הפחד מהמבחן עצמו".

ב. הכלה – המורה מכילה את החרדה והתוקפנות מבלי להגיב בהשלכה חוזרת, ובכך מראה לקבוצה שאפשר לשאת רגשות קשים.

ג. עידוד מנטליזציה קבוצתית – המורה שואלת שאלות שמחייבות את התלמידים לחשוב על המצבים המנטליים שלהם, ולא רק על ההתנהגות של האחר: "מה אתם מרגישים ברגע הזה כשאתם צועקים עליו?" או "מה לדעתכם הוא מרגיש עכשיו כשכולם מסתכלים עליו ככה?".

ד. שבירת ה"שחזור" של הקורבן – לעיתים הילד שעובר חרם משתף פעולה עם התפקיד כי הוא "רגיל" אליו (מהתקופה האחרונה או אפילו מהבית). המורה יכולה לעזור לו בשיחה אישית ולעודד אותו לשבור את התפקיד הכפוי: "שמתי לב שכשמציקים לך, אתה נוטה להגיב בצורה שרק מגבירה את האש. בוא נחשוב איך אתה יכול להגיב אחרת כדי לא לשחזר את התפקיד הזה".

חרם ובריונות אינם משהו שמורה צריכה להחזיק לבד.
למי חשוב לפנות:

- **יועצת בית הספר** – כתובת ראשונה, בניית תוכנית התערבות לחרם (למשל, פרוטוקול לטיפול בחרם בגיל היסודי, ^{QR01} חרם באתר המשרד לביטחון לאומי) ^{QR02}, לשקול יחד שיח עם פסיכולוג בית הספר
- **גורמי הנהלה** – ליידוע, לתמיכה ולתיאום מערכתי
- **ההורים של הילד הפגוע** – תוך גיבוש מענה בקהילה ובתוך בית הספר (יצירת מעגל חברתי אלטרנטיבי, חיבור לקבוצת תלמידים תומכת, מעורבות של איש מקצוע אם נדרש)
- **התערבות מערכתית-קבוצתית** – חשוב לזכור שמצבים כאלה דורשים, לצד עבודה אישית עם הקורבן או התוקפן, עבודה עם הכיתה כולה.

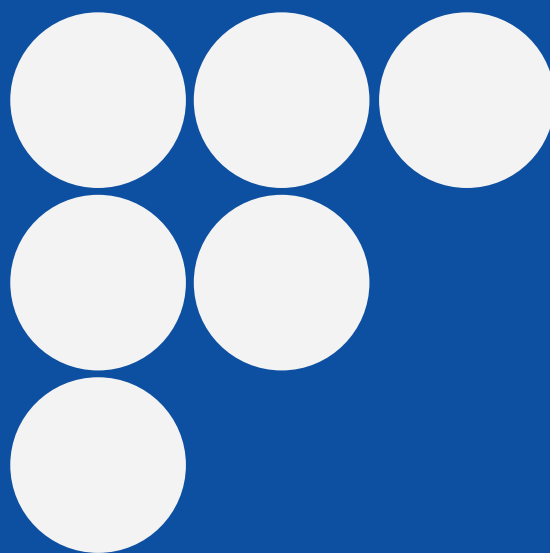


QR01
פרוטוקול לטיפול בחרם בגיל היסודי



QR02
חרם באתר המשרד לביטחון לאומי





למידה בקבוצה

בבסיס תפיסת הלמידה בחותם עומדת תיאוריית למידה קונסטרוקטיביסטית, לפיה האדם פעיל ביצירת הידע, בפירושו וביישומו. בניגוד לתפיסות אינטואיטיביות לפיהן התלמיד הוא לוח חלק, כלי קיבול פאסיבי אליו המורה מעביר את הידע, **קונסטרוקטיביזם מבוסס על הטענה שידע אינו מועבר לאדם, אלא נבנה בתודעתו באופן ייחודי בעזרת מושגים ודפוסים המצויים בה.** מרכיב מרכזי בתפיסה הוא שידע נבנה על ידע קיים, ולשאלה מהיכן "מגיע" הידע הקיים, מגוון תשובות.

הצבת הקבוצה במרכז מצביעה על ההיבט החברתי ועל תפקידן של אינטראקציות חברתיות ביצירת ידע. **הלמידה, במסגרת זו נתפסת לא כתהליך של האדם הבודד כאטום בלתי תלוי, אלא כתהליך חברתי בעל הקשר תרבותי וחברתי מובהק.** הנחת היסוד של הפסיכולוג לב ויגוצקי היא שתהליך הלמידה הוא אינדיבידואליזציה של פעילות קולקטיבית – כלומר, הלומד הופך משהו חברתי (לדוגמה שפה, תחום ידע, או כלי) לשלו.

בתפיסה זו של תהליך הלמידה כתהליך חברתי, **המטאפורה ללמידה משתנה מרכישת ידע להשתתפות בקהילה,** כפי שהציעה חוקרת החינוך הישראלית, פרופ' אנה ספרד – כפי שאיש אינו לומד שפה זרה מקריאת ספר לבדו, אלא הופך לדובר דרך השתתפות בשיחה. אם כך, **מטרת המורה היא לבנות קהילה לומדת ולא לייצר "העשרה אישית"** של כל ילד וילדה. בקהילה כזו, הלמידה היא הפיכה למשתתף ולא נתפסת כ"רכישת משהו". כלומר, התלמיד אינו "צרכן" המקבל ידע, אלא משתתף זוטר בלמידה, ואילו המורה אינה "ספקית", אלא מומחית, דוברת השפה.

הבניית תהליכי למידה במטרה לבנות קהילה **מציבה את הקבוצה הלומדת, ובהקשר הבית-ספרי, את הכיתה, הצוות או חדר המורים, במרכז** (לעומת הלומד הבודד). כדי לפרש את התפיסה של למידה כהשתתפות בהקשר הבית-ספרי, יש ליישם אותה בעזרת תיאוריה והבנה של קבוצה. להבניית הלמידה מתוך נקודת מבט זו יש ערך מוסף, היות **והיא מנכיחה והופכת מסמיו לגלוי גם את ההיבטים החברתיים-רגשיים של תהליכי למידה.**

קבוצה היא שלם דינאמי, כפי שטוען הפסיכולוג קורט לוין. כלומר, כל שינוי במרכיביה, כולל במצבו של חבר או תת-קבוצה, משנה את המצב של החברים ושל השלם. היא מתאפיינת בקיומם של יחסי תלות הדדית בין חבריה. בקבוצה שיש לה משימה משותפת (או מטרות משותפות), המטרה היא שמייצרת את התלות ההדדית. לוין מצביע על שני סוגים של תלות הדדית: **תלות הדדית חיובית,** שמתקיימת כאשר הצלחתו של חבר אחד מקלה על הצלחתו של חבר אחר בקבוצה, או חיונית להצלחת כל החברים האחרים. המטרה היא מטרה משותפת. **תלות הדדית שלילית** מתקיימת במצב של תחרות – כאשר הצלחתו של האחד היא כישלונו של האחר.⁵



כל קבוצה מתאפיינת בתלות הדדית בין חבריה.

ההבדל הוא בין קבוצה תחרותית לבין קבוצה

שיתופית באופייה, בנורמות שלה ובערכים שלה (אם כי בכל קבוצה יהיו יסודות של שיתוף וגם של תחרותיות במינוחים שונים). תלות חיובית מתבטאת בכיתה כשתלמידים מסבירים זה לזה, ובחדר המורים כשמורה חולקת חומר שעבדה עליו; תלות שלילית מתבטאת כשתלמיד "חזק" לעולם לא יעזור ל"חלש" כדי לא להאט את עצמו, או כשמורות תופסות שההצלחה של מורה אחרת מגיעה על חשבונן. המעבר מאינטרס אישי לאינטרסים הדדיים ולדאגה לאחרים ולקהילה עובר דרך ההבנה שישנן מטרות הכרוכות בתלות הדדית חיובית, ושאינטרסים כורכים את הגורל ביחד – ומכאן גם להגדרה מחודשת של "אינטרס אישי".

חשוב לזכור שניתן להשפיע על אופי הקבוצה ולהבנות אותו: למערכת ולמורות יש השפעה על איזה ממד מחזקים – את ממד השותפות או את ממד התחרות.

גישה זו אינה מבטלת את ערכה של למידה עצמאית, אלא מדייקת את המסגרת שבה היא אפקטיבית. ישנם נושאים שלמידתם כרוכה בשינוי תפיסתי, מעבר מתפיסה אינטואיטיבית למושגים ופעולות בשפה דיסציפלינרית (למשל הבנת מספרים שליליים, או התבונה שהעולם הוא גוף כדורי ולא שטוח), **במקרים אלו נדרש מומחה לשפה** (המורה). במקרים של הרחבת היישום של מושגים מוכרים למקרים חדשים – לקבוצה ערך מרכזי כשדה להתנסות. מקרים שאינם דורשים שינוי תפיסתי או הרחבה (בתרגול, באימון מיומנויות) ללמידה עצמאית ערך רב. זאת מבלי להמעיט בערכה של למידה בקבוצות גם למטרות אלו.

למידה, קבוצה ושוויון הזדמנויות

הבנת הלמידה כתהליך של השתתפות, שמתרחשת בתוך קבוצה, פותחת צוהר להכרה בממדים החברתיים-רגשיים של הלמידה – לאופן שבו מורה מבנה הזדמנויות להשתתפות עבור התלמידים, ליחסי הכוח ולשאלת השייכות.

מחקרים מצביעים על כך שהנורמות של רוב מוסדות החינוך הפורמלי מוכתבות במידה רבה על-ידי השכבות החזקות, המחזיקות בהון תרבותי וחברתי (בנוסף להון כלכלי). **כתוצאה מכך, קיימת התאמה מסוימת בין תרבות הבית של תלמיד מהמעמד הבינוני-גבוה לבין תרבות בית הספר**, מה שמקל על הסתגלותו ועל תחושת השייכות שלו. עבור תלמידים ממשפחות שאינן שייכות למעמד זה, לעיתים קרובות אין התאמה בבסיס הידע, בשפה, בנורמות, בערכים ובציפיות, שלהם לבין המערכת. מעבר לצמצום ההזדמנות להזדהות בהיעדר ההתאמה, **האפשרויות של התלמיד להשתתף מצטמצמות, וכך גם ההזדמנויות שלו ללמידה.** הבנת הלמידה כהשתתפות בשיח (לעומת רכישה) מפנה את הזרקור לחשיבות של יצירת הזדמנויות לתרגול אינטראקציה ושיח עבור כולם. היא מכוונת את המאמצים הפדגוגיים בעבודה עם תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות לעבר הרחבת אותן הזדמנויות, מתוך מודעות וחिבור לבסיס הידע ולערכים שהתלמידים מביאים איתם.

יתרה מכך, הכרה בתלות ההדדית בין חברי קבוצה תובעת מהמורה להתבונן על המרקם הכיתתי – על תלמידים "חזקים" ו"חלשים", על היחסים ביניהם ועל ההזדמנויות להשתתפות שהיחסים האלה מזמנים. פדגוגיה שרואה קבוצה ואת התלות ההדדית בין תלמידיה, וחותרת למירב ההשתתפות של כל אחד ואחת, מחייבת התייחסות ליחסי הכוח בין התלמידים ומאמץ לפרקם. 6 מאמצים אלה כרוכים בהכרה בערך ובתרומותיהן המגוונות של תרבויות התלמידים, המשפחות והקהילות, בבניית יחסים חיוביים של תמיכה הדדית בין התלמידים ובארגון למידה המושתת על שותפות ושיתופיות – אשר עומדים בבסיס תפיסת האחריות.

בבתי ספר שבהם הלמידה במרכז, גם המורות צריכות לחוות ולהיות בתהליך מתמשך של למידה – וכמו אצל התלמידים, גם הלמידה שלהן היא תהליך חברתי. פיתוח מקצועי אפקטיבי אינו יכול להיות רק "הרצאה של מומחה מבחוץ", הוא **מרחב שבו מורות מדברות יחד על דילמות, מנסחות עמדות, חולקות מה שעבד ומה שלא**. כאן ההתנסות וההשתתפות חשובה כפליים. לא רק שהיא חיונית ללמידה של המורה, היא **חווייה הכרחית לכך שהמורה תוכל לבנות קהילה לומדת בעצמה בכיתה**.

פרקטיקות רלוונטיות לדוגמה



• [Think, Pair, Share](#)



• [בריכת ידע משותפת](#)



• [הכיתה כנבחרת \(גם בערבית\)](#)

חלוקה לקבוצות היא פרקטיקה מוכרת לכל מי שנמצאת בשדה החינוכי; כולנו עושות את זה, לכל אחת מאיתנו יש את שיטות העבודה הייחודיות לה, ואנחנו מכירות היטב את המנעד שבין שיעור שבו הלמידה הקבוצתית "עובדת" בצורה מעוררת השראה לבין מצבים שמרגישים כמו אסון פדגוגי או בלגן חסר שליטה. החלק הזה מבקש לעצור רגע בתוך המוכר, ולהתבונן בקבוצה הקטנה לא כ"טכניקה" אלא כמרחב חינוכי עמוק, שיש לו חוקים, עקרונות ופרקטיקות שמאפשרים לו להפוך ממקור תסכול למנוף לצמיחה.

בכיתות של שלושים או ארבעים תלמידים, או בחדרי מורים של עשרות אנשים, קשה עד בלתי-אפשרי לעשות עבודה משמעותית כקבוצה. הגודל עצמו חוסם השתתפות אמיתית, ועומק שיח דורש קרבה שכמעט בלתי אפשרי לייצר בקבוצה גדולה של ארבעים אנשים. עובדה זו הופכת את הפרקטיקה של חלוקה לקבוצות קטנות לפרקטיקה חיונית שמאפשרת ללמידה ולעבודה משותפת באמת להתרחש.

יחד עם זאת, אסור להניח שעצם החלוקה לקבוצות קטנות מספיקה. היא לא. **למידה בקבוצה היא תהליך שדורש תנאים.** היא אינה רק שינוי בסידור הישיבה – היא יצירת אקו-סיסטם חברתי שבו הלמידה מתרחשת דרך קשר, שיח ותלות הדדית.

שיקולים בחלוקה לקבוצות קטנות

חלוקה לקבוצות היא "מלאכת אומן" ולא פעולה טכנית. כל החלטה על הרכב קבוצה מעצבת את זירת המפגש החברתי והלימודי. **חשוב לזכור שהשיקולים הבאים תלויים זה בזה ומשפיעים זה על זה.** לפני שיוצאים לדרך, כדאי לעצור ולחשוב על כמה שאלות:

1. מה המטרה שלי בעבודה עם הקבוצות?

סיעור מוחות, שיח עמוק על דילמה, תרגול מיומנות ופתרון בעיה מורכבת הם דברים שונים בתכלית. לכל סוג של עבודה יש קבוצה אופטימלית שונה בגודל, בהרכב ובזמן. ככל שהמטרה דורשת יותר עומק או יותר פגיעות (שיתוף אישי, דיון על פרשנות, חקר ארוך) – כדאי שהקבוצה תהיה קטנה יותר, יציבה יותר ואינטימית יותר. השאלה אינה "איך לחלק לקבוצות", אלא "איזו עבודה אני רוצה שתקרה ומה הקבוצה שתאפשר אותה".

2. מה גודל הקבוצה?

גודל הקבוצה אינו קבוע, אלא נגזר מהמשימה והדינמיקה הרצויה. בקבוצות קטנות (זוגות ושלשות) כל קול נשמע וקשה "להסתתר". קבוצות גדולות יותר מאפשרות גיוון וסיעור מוחות, אך דורשות יותר מיומנויות חברתיות כדי להסתדר וקשה למנוע בטלה סמויה. בנוסף, עבודה משותפת בהרכב גדול היא יכולת שנבנית בהדרגה. לכן, עם לומדים צעירים או חסרי ניסיון נתחיל בהרכבים מצומצמים המבטיחים השתתפות, ונגדיל אותם ככל שתבשיל המיומנות.

3. לכמה זמן הקבוצות נשארות יחד?

קבוצה זקוקה לזמן כדי לבנות אמון, להגדיר נורמות ולהתפנות לעבודה יחד. קבוצה של עשרים דקות לעולם לא תגיע לעומק שאליו מגיעה קבוצה של חודש. אם נדרשת מהתלמידים פגיעות – להציג רעיון חצי-מגובש, להודות בטעות או להציע פרשנות אישית – נדרש זמן שיאפשר את האמון הזה. בקבוצות ארוכות-טווח חייבים להתכונן לכך שכחלק מההתפתחות שלה יצופו קונפליקטים.

4. עד כמה התלמידים מכירים זה את זה מקודם?

כאשר מחברים משתתפים שכבר מכירים, אנחנו לא רק מקצרים את שלב ההיכרות – אנחנו גם מייבאים את כל הדפוסים הקיימים (הליצן יישאר ליצן, השקופה תישאר שקופה, מי שתמיד מובילה תמשיך להוביל). ההכרעה תלויה במטרה: למשימות ממוקדות, היכרות מוקדמת עוזרת. אם המטרה היא לפתוח אפשרויות חדשות למשתתפים, לחזק היכרות בין חלקים שונים בקבוצה, או לפרק קליקות – היכרות עלולה דווקא לחסום.

5. עד כמה הקבוצה הטרוגנית?

הטרוגניות היא תנאי הכרחי ללמידת עמיתים. כשהקבוצה אחידה ברמתה, אין הזדמנות אמיתית להסביר, לאתגר ולבנות ידע יחד. אבל הטרוגניות בלי טיפול ביחסי הכוח שכבר קיימים בקבוצה, עלולה להחמיר את אי-השוויון (מי שנתפס כ"חזק" ייקח את ההובלה גם כשאין לו ידע עודף). ניתן להתמודד עם זה על ידי מתן תפקידים מגוונים מוגדרים מראש ועל ידי עיצוב משימות שמתמקדות בחוזקות של חברי קבוצה מגוונים, למשל.

הסטינג שמאפשר ללמידה בקבוצה לקרות

אחרי שהוחלט על ההרכב, נשאלת השאלה: **מה צריך להיות שם כדי שעבודה משותפת אכן תקרה**, ולא רק ישיבה משותפת? לתשובה יש שלוש שכבות:

1. משימה שמייצרת תלות הדדית חיונית

ישנם שלושה מאפיינים למשימה איכותית: **צורך במשאבים משותפים** (ידע או מידע שמפוזר בין חברי הקבוצה), **תלות הדדית חיונית** (הצלחת היחיד תלויה בהצלחת הקבוצה) ו**חשיבה מסדר גבוה** (שאלה פתוחה ללא תשובה אחת נכונה). משימה שעונה רק לחלק מהקריטריונים, תוביל לזה שהעבודה תחולק בין המשתתפים שרק יחברו לבד בסוף.

2. נורמות ושפה משותפת

קבוצה קטנה יכולה לעבוד טוב רק אם בקבוצה כולה יש נורמות מאפשרות, כמו שמותר להתווכח על רעיון, מותר לא לדעת ומקשיבים למי שמדברת. אם נורמות כאלה לא קיימות בקבוצה כולה, הן לא יופיעו פתאום בקבוצות קטנות.

3. הנחייה ולא פתרון בעיות

כשקבוצה נתקעת או מתווכחת, הנטייה שלנו היא להיכנס פנימה ולפתור עבורם את הקושי. אך פעולה זו לוקחת מהם את האחריות על הקבוצה שלהם ועל הלמידה. תפקידנו ברגעים אלו הוא להנחות: לקחת צעד אחורה, להקשיב ולשאל "מה ניסיתם עד כה?" במקום לספק פתרונות. לשם כך עלינו לתרגל שחרור שליטה, ולהסכים להעביר את האחריות המלאה אל הקבוצות הקטנות. פרקטיקות רלוונטיות לדוגמה:

שאלות לשיח ולהתבוננות:

השאלות מנוסחות באופן שמאפשר להשתמש בהן בשיח עם מורה ו/או עם מנהלת.

- כשעבודה בקבוצות קטנות "עובדת" לי – איך זה נראה? איך זה מרגיש בחדר, ואיך זה מרגיש בגוף שלי?
- מה הדבר שאני הכי חוששת ממנו כשאני מחלקת לקבוצות? איך החשש הזה משפיע על ההחלטות שלי?
- כשאני בונה הרכבים של קבוצות קטנות, על מה אני חושבת? מה בדרך כלל אני רוצה להשיג?
- כשעבודה בקבוצות לא מצליחה לי – איך זה נראה? איך אני מסבירה את זה?
- במה הייתי רוצה להתנסות במפגש הבא? למה אני זקוקה כדי שההתנסות תהיה מוצלחת?

פרקטיקות רלוונטיות לדוגמה:

- [למידה קבוצתית במקסימום](#)



- [ג'יגסו](#)



- [מתחילים בשאלה](#)



- [המבחן של כולנו](#)



המקורות להלן הם בסיס הידע ששימש אותנו בכתיבת תוכן החוברת.

אברהם, י' (18 בדצמבר 2011). "אין מצב שמפנים את הגב": עבודה כיתתית בנושא דחייה חברתית. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2704>

אלקובי, א', אברהם, י', ואשד, ט' (31 במרץ 2019). פרוטוקול לטיפול בחרם החברתי בגיל החביון. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3792>

אריקסון, א' (1987). זהות: נעורים ומשבר. ספרית פועלים.

בורדיה, פ' (2005). שאלות בסוציולוגיה (א' להב, מתרגם). רסלינג.

ביון, ו' (1992). התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים. דביר.

ברק-שטיין, ח'. מאמרים, מודלים וכלים לעבודה עם קבוצות. <https://www.helibarak.com>

דורון, י', הדר, ב', ופרידמן, ר'. על אנליזה קבוצתית כגשר בין האישי והחברתי. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2904>

מיטשל, ס' א', ובלאק, מ' ג' (2006). פרויד ומעבר לו: תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית. תולעת ספרים.

סולברג, ש' (1996). פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא. הוצאת מאגנס.

סרוף, א', קופר, ר', ודהארט, ג' (1998). התפתחות הילד: טבעה ומהלכה (י' שביט, מתרגם). הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

עומר, ח' (2008). הסמכות החדשה: במשפחה, בבית הספר, בקהילה. מודן.

פישר גרפי, ח'. ילדים דחויים חברתית [פרק מתוך הספר במוקד גיל החביון]. פסיכולוגיה עברית. https://www.hebpsy.net/books/_/EtA8O0kObST9sBfJWxB.pdf

ציגנלאוב, א' (5 בדצמבר 2022). לחוות את הסיפור של הקבוצה: הזדהות השלכתית בעבודה קבוצתית. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4515>

- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323–345.
- Eells, R. J. (2011). Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement [Doctoral dissertation, Loyola University Chicago]. Loyola eCommons.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Foulkes, S. H. (1964). *Therapeutic group analysis*. International Universities Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roseth, C., & Shin, T. S. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 622–633.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1(1), 5–41.
- MacKenzie, K. R., & Livesley, W. J. (1983). A developmental model for brief group therapy. In R. R. Dies & K. R. MacKenzie (Eds.), *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice* (Monograph 1, pp. 101–116). International Universities Press.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W. W. Norton.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Whitaker, D. S., & Lieberman, M. A. (1964). *Psychotherapy through the group process*. Aldine.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). Basic Books.
- ראזר, מ', ופרידמן, ו' (2020). סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל. מכון מופ"ת.
- רוזנסון, נ', ונתן, ל' (עורכים). (1980). הנחיית קבוצות. המרכז לחינוך קהילתי על שם ציפורי.
- ריפא, ב'. מושג "המרקם הקבוצתי" (Group Matrix) כאתגר תיאורטי-יישומי למנחה הקבוצתי. בטיפולנט. [/https://www.betipulnet.co.il](https://www.betipulnet.co.il)
- שרת-פורטר, א', ושפירא, ב' (2009). מושגי יסוד בהנחיית קבוצות. קורסדנא.

