

"הילכו שניים יחדיו?" תנועת הלמידה שבין ודאות לבין עמימות במרחב

ההדרכה

לירון און¹

שאלמד - - -

שאלמד מכשולון,
מאי ידיעה,
מנפילה במדרגות,
מהליכה חסרת מטרה.

שאלמד מצליל צורם,
מדרך לא סלולה,
משבר זכוכית חד.

שאלמד מהאין,
מהחלל, מהריק,
מהמנותק ומהמרוחק.

שאלמד מהערפל,
מהאפור,
מהסר הצורה,
מהעדר משמעות

בעז בר-שי²

¹ ד"ר לירון און, המכללה האקדמית גורדון ומכון מופ"ת.

² בר-שי, 2019

במרכז חיבור זה יעמוד חקר האופן שבו לומדים השותפים לתהליך ההדרכה במקצועות החינוך, הטיפול והסיוע. בשונה מהחשיבה הרווחת – התופסת הדרכה כחותרת לבהירות, קרי, להתוויית דרך ומתן הנחיות להתנהלות בשדה המקצועי – אבקש להציג תפיסה אינטגרטיבית, הרואה בלמידה במהלך ההדרכה תהליך רב-פנים, שנע בין מרחבי בהירות לבין מרחבי עמימות. תנועה זו הכרחית כדי להפוך את ההדרכה לבעלת משמעות למשתתפים בה ולבעלת ערך להכשרת המודרכים לעבודה בשדה המקצועי הנוכחי.

אחד המאפיינים הרווחים בתיאור השדה המקצועי בשני העשורים הראשונים של המאה העשרים ואחת הוא המושג VUCA World השאול במקורו מעולם המושגים הצבאי.³ ראשי התיבות של מונח זה מייצגים ארבעה אפיונים של תפיסת המציאות בעידן של גלובליזציה והאצת המידע: תנודתיות (Volatility), אי-ודאות (Uncertainty), מורכבות (Complexity) ועמימות (Ambiguity). זהו עולם שבו החלטות רבות מתקבלות תחת תנאי רמות גבוהות של מורכבות ואי-ודאות. ההסתגלות אליו, בעיקר ברמת ההנהגה, מחייבת פיתוח מערך כישורים המאופיין בסתגלנות גבוהה למצבי עמימות, בגמישות מחשבתית ותפקודית ובקבלת החלטות הדורשת בחינה מחודשת של הנחות היסוד הקודמות לאור המציאות המשתנה.

לאור הכרה זו מתחזקת חשיבותו של פיתוח היכולת להתנהל במקצועיות גם בתנאי העמימות המתעצמים של עולם העבודה, וכפועל יוצא גם בתהליכי הדרכה, שתכליתם הקניית ידע וכישורים מקצועיים. חוסר היציבות והדינמיות של עולם העבודה מחייבים תהליך הדרכה ממושך ובלתי פוסק, הנמשך לאורך כל החיים המקצועיים בארגון.⁴ ההדרכה נועדה להגדיר את תחומי העיסוק הפרופסיונלי, להקנות מודל ללמידה בין-אישית של ידע ומיומנויות, ובה בעת לאפשר מרחב פורמלי שבו ילובנו תכנים משמעותיים לפעילות המקצועית, יודגשו כוחות ויכולות ויועלו דילמות הנוגעות למהות העשייה בתחומי הפרופסיה.⁵

הדרכה היא משאב למידה משמעותי לאיש המקצוע ואחד מן הגורמים המשפיעים על התפתחות זהותו המקצועית.⁶ אולם "הדרכה" אינה מקשה אחת והיא מתבצעת במגוון גישות ושיטות שמושגות על הנחות מוצא, פרקטיקות וסגנונות מגוונים.⁷ הלמידה מתוך הסתמכות על גופי ידע מובנים אלו היא בעלת חשיבות לכל איש מקצוע המוכשר להדרכה ולכל העוסקים בה. בפועל, היא מאפשרת להגדיר באופן ברור: מהי הדרכה, מהו חוזה

³ Horstmeyer, 2019; Johansen & Euchner, 2013; Rodríguez & Rodríguez, 2015

⁴ מולכו וברנשטיין, 2007; Žorga, 2002; Stewart & Simmonds, 2018;

⁵ Falender & Shafranske, 2014

⁶ Mor Barak et al., 2009

⁷ אבישר, 2016

העבודה, מהם היעדים, מהן המתודות ומהם אמצעי ההערכה שיקדמו את הלמידה בתהליך. אולם, דומני כי אין מדריך מנוסה הגורס כי ניתן לתמצת את כלל תהליך הלמידה בהקניית גופי ידע, נתונים וגישות מוכתבות מראש. זאת משום שחלק גדול מן הלמידה, כבכל אינטראקציה בין-אישית, מקורו דווקא במפגש עם הבלתי צפוי והבלתי מתוכנן. יהיו גבולותיה של ההדרכה מוגדרים ככל שיהיו, המציאות התעסוקתית והמפגש שבין המדריך למודרך מספקים אין ספור נושאים שאינם ניתנים לידיעה מוקדמת.

לפיכך, ההדרכה (סופרויז'ן) בתחומים שבהם ליבת העשייה מושתתת על יחסים בין-אישיים – כגון חינוך, ייעוץ חינוכי, טיפול באומנויות, פסיכותרפיה ועבודה סוציאלית – נועדה לגשר על הפער בין העקרונות התאורטיים והכללים המבנים את גוף הידע הפרופסיונלי לבין העשייה היומיומית, אשר מחייבת התמקצעות במגוון "מיומנויות רכות", הכרוכות באי-הוודאות הטמונה במפגש הבין-איש⁸. זאת ועוד, העבודה הבין-אישית בתחומי עיסוק שתכליתם ליווי בתהליכי למידה, צמיחה, התפתחות אישית ואף טיפול ושיקום, חושפת את איש המקצוע לעולמם ולמצוקותיהם של רבים ויש בה פוטנציאל לעורר תכנים אישיים מורכבים, שעלולים לחבל ביכולתו לתפקד באופן מקצועי. בהקשר זה ההדרכה מהווה מרחב מקצועי, מעוגן באתיקה המקצועית, שבו מתאפשרת הכלה, נערך שיתוף וניתנת תמיכה רגשית ומעשית לאיש המקצוע על-ידי איש מקצוע מנוסה אחר⁹.

הניסיון לצמצם את אי-הוודאות שבאופייה של ההדרכה, בשם היאחזות בסגנון דומיננטי או בגישה תאורטית ברורה, עלול במקרים מסוימים להוביל את המדריך לקיפאון בתהליך הלמידה. זאת, מפני שתהליך ההדרכה, מעצם מהותו, אינו חף ממורכבויות והוא חשוף לאי-ודאות ולמתחים פנימיים. הללו נגזרים במישורין מתוך הנחות היסוד שעליהן מושתת התהליך¹⁰. מורכבויות אלו, אשר חלקן יידונו בהרחבה בהמשך, נוגעות בין היתר לגבולות המסגרת ההדרכתית, לאופייה הייחודי של מערכת היחסים בין המדריך למודרך, למתח שבין תפקידי ייעוץ ותמיכה לבין הצורך בהערכה ושיפוט, ואף לדרכים השונות שבהן ההדרכה אמורה להקנות ידע ופרקטיקות מקצועיות. בשל כלל המורכבויות הללו ואחרות שקצרה היריעה מלפרטן כאן, כל תהליך הדרכה – מובנה ככל שיהיה – עשוי להתערער, להגיע לידי קונפליקט ואף להידרדר לכדי משבר מתמשך. במצבים אלו הוודאויות והנורמות, שעליהן נשען התהליך, עלולות דווקא להכשיל את חתירתה המובנית של ההדרכה להפקת למידה וליצירת מובן, ולדון את התמיכה בעבודת המודרך לכישלון. או אז עולה הצורך להפוך את מה שלכאורה לא ניתן ללמוד ממנו למכרה של מובן.

⁸ ארהרד, 2014; לזר ובן-עוז, 2012; Harvey & Pearrow, 2010; Borders, 2014;

⁹ Burns & Badiali, 2016

¹⁰ כ"ץ, 2011; צבר, 2016

במסה זו אבקש לשתף את הקוראים בניסיונותי להתחקות אחר האופן שבו מתרחשת למידה בהדרכה. בהשאלה מן השיר שבפתיחה, טענתי היא כי אין סתירה בין למידה לבין אי-ידיעה, וכי בכל ליקוט של משמעות וצורה מצוי גרעין של למידה מתוך "חוסר הצורה והיעדר המשמעות". למידה בין-אישית בכלל וזו שבהדרכה בפרט, כרוכה בתנועה שבין בהירות לעמימות. לטענתי, תנועה מחשבית זו היא המייצרת תהליכי הפקת משמעות ולמידה בהדרכה, והיא בעלת ערך במתן מובן גם למצבי משבר ותקיעות שבהם נדמה כי המסגרת התאורטית וניסיונו של המדריך אינם משמשים לו לעזר.

אבי גרפינקל גורס כי כתיבה מסאית היא "הרהור כתוב", אשר במהלכו ניתן "להדגיש את החיפוש, ההתלבטות, ההיסוס". עניינה של המסה ומקור שמה הוא "לנסות [...] על כל המטען הגישושי והמהסס שמילה זו נושאת עמה".¹¹ כך שלדעתי סוגה זו טומנת בחובה את החירות שאני מבקש, כדי לנוע בתהליך החקר ולנסות לייצר חשיבה אינטגרטיבית על מה שנראה קטוע ומפוצל. עם זאת, גם עבור החקירה המשוטטת המוצגת לעיל נוסחו כמה ודאויות-לכאורה, אבני דרך, אשר יאפשרו לקוראים לצעוד עימי במשעולי המחשבה הפרשנית. החשובה בהן היא הנחת היסוד הקונסטרוקטיביסטית, שלפיה הדרכה היא מעשה של הבניית ידע ופירוש, אשר במהלכו השותפים לתהליך מבנים באופן פעיל ידע על המציאות תוך שימוש במבנים מוסדרים חברתית.¹² בהלימה לכך, הלמידה בתהליך ההדרכה, גם כשהיא עוסקת בנהלים ובטפסים, היא תמיד למידה הכרוכה בשותפות ובפרשנות סובייקטיבית ואינטר-סובייקטיבית.¹³ לכן, כאשר ההדרכה כושלת במשימתה, הכישלון הוא הגדרה המקפלת בתוכה את המטען הפרשני שיצק לה כל אחד מן השותפים לתהליך, הגדרה הראויה לחקירה ולהפקת משמעות.

מעוגן במסגרת תאורטית זו אציג לקוראים, באמצעות חמש הנחות נוספות, עוד רבדים של חקירת התנועה שבין בהירות לעמימות בהדרכה. אציין מהן הסיבות שבגינן ההדרכה כמתודה להפקת משמעות מחויבת לאחוז בעמדה דיאלקטית כלפי מרחבי בהירות ועמימות, כדי לקדם צמיחה של המודרך, של המדריך ושל הברית ההדרכתית. אתייחס לוודאויות המהוות את מסגרת ההדרכה ואראה שעל אף חשיבותן הרבה, חלקן בהירות ואחרות נותרות סמויות עבור השותפים לתהליך. אתחקה אחר האופנים שבהם כל למידה משמעותית מכילה מרכיב של עמימות, ואסכם בשתי הנחות המתייחסות להזדמנויות הטמונות בהנעת התהליך הפרשני דווקא לנוכח כשל ומשבר בהדרכה, ובאופנים שבהם יכול המדריך ליזום תנועה מכוונת ללמידה מתוך עמימות, לצורך פיתוח המרחב הפרשני בהדרכה.

¹¹ גרפינקל, 2018: 275

¹² Sexton & Griffin, 1997

¹³ DiPaola & Wagner, 2018

אני תקווה כי מהלך זה בן שש התחנות יאפשר למודרכים, למדריכים ולמי שמצויים בתהליכי הכשרה להדרכה להבחין בנחיצותה של למידה משתרגת – למידה שאינה כובלת את עצמה לחתירה בלתי פוסקת לתוצרים ודאיים ומובנים לחלוטין, אלא מוכנה גם להכיל את המתח הכרוך בהשתהות עם מה שאין לו מובן מידי, עם מה שהוא עמום ובלתי פתור, ובכך אולי ללמוד אחרת.

א. הדרכה מקצועית היא אינטראקציה פרשנית בין-אישית

כאמור, מסגרת החשיבה הקונסטרוקטיביסטית היא עבורי אבן הרוזטה שבאמצעותה מתאפשר פענוחם של תהליכי למידה רבים המתרחשים במהלך ההדרכה. במסגרת התייחסות זו מצויה גם הגדרתו של משה זילברשטיין – אשר עסק רבות בפיתוח הפרופסיה של ההדרכה הפדגוגית¹⁴ – התופסת הדרכה כ"עיסוק פרשני המתחולל בהקשר דינמי ובאינטראקציה התנסותית המושתתת על השפעות הדדיות (מדריך-מודרך)"¹⁵. בהתאם להגדרה זו הוא מציב את היעד העיקרי של המדריך: "האתגר המרכזי הניצב בפני המדריך הוא להיכנס לנעלי המודרך ולהובילו בתהליך השפעה עקיף להפקת משמעות, כזאת שתסייע לו לבצע שינוי מושכל, שיש בו כדי להוביל ללמידה, לשיפור ולהתפתחות"¹⁶. תיאור קונסטרוקטיביסטי ובין-אישית זה של תהליך ההדרכה פותח פתח לשאלות רבות. כך לדוגמה, לא ברור מהו גוף הידע שיש להעניק לו משמעות, כיצד יוגדרו מונחים מופשטים כגון "התפתחות", "למידה" ו"שינוי" ומי אחראי להגדרתם.

על פי התפיסה הפרשנית שהוצגה לעיל, נראה כי התשובות לשאלות אלו אינן קבועות, וכי הן נגזרות של מספר גורמים: עולמותיהם הפנימיים של המדריך ושל המודרך, ההסכמה הבין-אישית המתבצעת במהלך תהליך ההדרכה לגבי הדברים שבהם יש לדון, וההנחות המוסכמות בדבר משמעות בקהילה שבמסגרתה מתרחשת ההדרכה (למשל, בקהילה חינוכית יהיו אלו פרקטיקות פדגוגיות ופסיכולוגיות ובקהילה רפואית יהיו אלו אבחנות, פתולוגיות ודרכי טיפול)¹⁷. כל אלו יהיו בבחינת מושאי התהליך, קרי, אותם "יש-ים" שיש להם משמעות עבור המודרך והמדריך, או שיש מקום לחקור את משמעותם בתהליך הדרכה מקצועי, להתייחס אליהם, לתת להם מובן, להנחות לגביהם וכדומה.¹⁸

¹⁴ זילברשטיין, 2002; זילברשטיין וגוז, 2005; זילברשטיין ואחרים, 2005; זילברשטיין ורוזנשטיין, 2001

¹⁵ זילברשטיין, 2009: 26 (הדגשה שלי, ל"א)

¹⁶ זילברשטיין, 2009: 20 (הדגשה שלי, ל"א)

¹⁷ Vandette & Gosselin, 2019

¹⁸ גרוס, 2011

ניתן להמשיג מאגר זה במונח "מערכת האמונות האפיסטמולוגיות" של האדם: מערכת המכילה סט של אמונות בלתי תלויות ובעלות השלכות ממשיות על מגוון כישורים קוגניטיביים, שבהם אופני המידע, המעקב אחר תהליך הלמידה, יכולת האינטגרציה והשיפוט של ידע חדש וכדומה.¹⁹ לא אחת, הספרות העוסקת באנשי מקצוע בתחומי הטיפול וההדרכה מכנה סט זה של אמונות – המשלב גם את השפעת ההכשרה המקצועית שרכש המנחה ואת התנסותו בפרקטיקה – בשם "אוריינטציה תאורטית".²⁰ אלו הן הנחות מוצא המבנות מסגרת רעיונית, אשר משמשת את המנחה או המטפל לגיבוש השערות על ניסיונו של הנועץ, להצעת התערבויות מקצועיות מסוימות ולהערכת התהליך הייעוצי המתפתח. האמונות האפיסטמולוגיות של היועץ, העדפותיו בהתנהלות בסיטואציות שונות וחתירתו לתחומי ידע (הסקרנות), נחשבות כמשפיעות על גיבוש האוריינטציה התאורטית שלו.²¹ אם כך, הן למודרך והן למדריך יש מערכת אפיסטמית אישית, אשר כוללת גם התייחסות לאופן שבו ידע מומשג, מתגבש, נרכש וניתן לפיתוח. מערכת זו מאפשרת לכל אחד מהם לזהות ידע בר-משמעות, לייצר שאלות על אודות משמעות הפרקטיקה המקצועית, ולהעריך האם התשובות לשאלות אלו מקבלות מענה במהלך ההדרכה.

התנועה הפרשנית בתהליך ההדרכה מתרחשת הן כתנועה בין-אישית והן כתנועה הפנימית של כל אחד מהמשתתפים – מן ההגיונות המהווים את מערכת אמונותיו האישיות והתאורטיות לעבר ההתנהלות הפרקטית בהדרכה. העוצמה של תנועה זו תלויה לרוב במידה שבה מערכת האמונות והסוציאליזציה המקצועית של המדריך מעצבות את תפיסת ההדרכה שלו כבין-אישית. אם המדריך מחזיק בתפיסה הרואה ביחסי ההדרכה מפגש א-סימטרי, המכוון לכינון ידע מקצועי אובייקטיבי, התנועה המשותפת תהיה מצומצמת. אולם, אם הוא אווז בתפיסת הדרכה בין-אישית במהותה, הוא יתמקד בתנועה שתאפשר את יצירת הידע בהליך שיתופי אינטר-סובייקטיבי, המתרחש כתוצר משותף של המפגש הייחודי עם המודרך.²²

על פי תיאור זה, נראה כי המודרך והמדריך מגיעים לתהליך הפרשני מתוך ודאויות וציפיות שונות ליצירת משמעות, אשר גם אם אינן מובהרות, הן תמיד מוצאות את ביטויין בהתנהלות השוטפת של ההדרכה.²³ אולם בסופו של דבר, המידה שבה תהליך ההדרכה יעוצב לאורן של הודאויות שעמן הגיעו הצדדים תלויה במידה רבה במפגש הממשי ביניהם ובערך שיוקנה במהלכו ליצירת מערכת פרשנית אותנטית, אשר תסייע למודרך ללמוד

¹⁹ Hofer & Bendixen, 2012; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004

²⁰ Bitar et al., 2007; Poznanski & McLennan, 1995

²¹ Demir & Gazioglu, 2012; Southern & Devlin, 2010

²² Anderson & Swim, 1995; Asada, 2012; Osborn et al., 2007

²³ Amaro et al., 2020

ולפתח את אמצעי ההכרה שלו. מהות זו של תהליך ההדרכה נותרת עמומה בכל מפגש מחדש וחשופה לאי-הוודאות הכרוכה במפגש הספציפי והחד-פעמי בין המדריך למודרך.²⁴ אני גורס כי יצירה של מערכת זו מחייבת את שני הצדדים לבצע אקט של תנועה החורגת מן המערכת הפרשנית האישית של כל אחד מהם – רק כך יוכלו להקנות להדרכה ממשות של משמעות,²⁵ אשר תהדהד מעבר לחווית המפגש ותשפיע על התפתחותו המקצועית של כל אחד מהם ובהכרח גם על דמותה של הקהילה המקצועית המשותפת לשניהם.

ב. הלמידה בהדרכה כרוכה בתנועה בין עמימות לבהירות

תהליך ההדרכה בא לתת לחברי הקהילה המקצועית מענה למורכבות ולאי-הוודאות המאפיינות את תהליך רכישת הידע הקליני באשר הוא.²⁶ ההדרכה היא מקום שפעמים רבות מגיעים אליו כדי לחפש מובן, למצוא פשר ולקבל כלים מקצועיים ואישיים להתמודדות עם חוויות של חסך בידע, פער בביטחון, ערפול, עמימות וחוסר ודאות מקצועית. הדרכה טובה מאפשרת ליבון תמידי של אי-הוודאות, שהיא מנת חלקו של כל איש מקצוע בעודו מתרגם את העקרונות התאורטיים שלמד לכדי מעשה בתחום עיסוקו. קשיים אלו מאפיינים בראש ובראשונה אנשי מקצוע בתחילת דרכם המקצועית, אולם הם באים לידי ביטוי באופנים שונים גם בהמשך נתיב ההתפתחות. ההדרכה חותרת לספק להם מענה, מתוך הנחה כי ידע מקצועי נבנה בתהליך ממושך ובלתי פוסק, כדבריו של ישראל כ"ץ: "התנועה האין-סופית והסיזיפית אל הידע מהווה מוקד עניין עיקרי של ההדרכה".²⁷

במובן זה תחנת המוצא של מפגש הדרכת היא תחושת חסר, המתעוררת עקב אי-ודאות, אשר ניתן להמשיגה כתקיעות ב"מרחב של עמימות". בהתאם לכך, נדמה כי היעד שאליו מכוונת ההדרכה הוא למלא את החסר המקצועי באמצעות מתן ודאות. הבהירות המושגית בתהליכי ההדרכה מספקת למודרך מסגרת להתייחסות פנימית וחיצונית, אשר מתבטאת לרוב בתפיסה מגובשת של סטנדרטים לעשייה "נכונה" ו"מקצועית", בתמיכה מעשית, בהצבת תהליכי מדידה והערכה, במשוב ברור ולעיתים גם בתמיכה רגשית. ברכה גאוני מתארת זאת כך: "המדריך הוא [...] מעין 'כלבויניק', מעין חבר בוגר, מאמן, יועץ, עוזר בפועל, מדגים, מסביר, משכנע, מורה דרך".²⁸ בדברים אלו מומחשת התפיסה שלפיה ההדרכה המקצועית, לפחות עבור המתמחה, היא מענה כמעט טוטלי לתחושת החסר שחש

²⁴ ירושלמי, 2014

²⁵ אזולאי, 2018

²⁶ Lurie, 2011

²⁷ כ"ץ, 2003: 24

²⁸ גאוני, 1994: 129

איש המקצוע. ההדרכה שואבת את כוחה מיכולתה לקדם את המודרך לתנועה מחוויה של היעדר ועמימות לעבר ודאות ובהירות.

אולם, לטענתי, על אף שבין הסיבות המרכזיות להדרכה מצויה החתירה לעבר הוודאות, הרי שבשונה מן ההשתמעות האינטואיטיבית, ההדרכה אינה מאופיינת בכיוון של תנועה פרשנית אחת בלבד – ממרחב של עמימות ואי-ודאות למרחב של בהירות – אלא היא מתפתחת במבנה דיאלקטי מתעתע ורב-פנים של הפקת משמעות. על ההדרכה המקצועית להכיל ואף לייצר דיאלקטיקה של תנועה בין מרחבי עמימות למרחבי בהירות. תנועה זו נוצרת כפועל יוצא של תהליך אישי ובין-אישי של למידה והפקת משמעות, אשר לו שותפים המודרך והמדריך כאחד. הדוגמה הבאה ממחישה את התעתוע המצוי בליבו של תהליך למידה מורכב זה:

מודרכת, המשתתפת בקבוצת הדרכה זו השנה השנייה, מספרת לחברות הקבוצה כי במפגש מקצועי שבו נכחה השבוע הבינה לעומק מושג שעליו דובר רבות בהדרכה במהלך השנה הקודמת. היא מתארת כיצד לראשונה הצליחה לתפוס את מלוא השתמעותו של המושג לעבודתה ואת פליאתה לאור המחשבה. בשנה הקודמת היא סברה שהמושג בהיר לה, ואילו עתה היא מפרשת את הבנתה הקודמת כהבנה חלקית בלבד. דוגמה זו, אשר אינה זרה לכל מי שהתנסה בתהליכי למידה ארוכי טווח, ממחישה את ההשתנות של תפיסת מושג הידע ואולי אף את הקושי להכיל את התהליך, שבו גוף הידע והמיומנויות המוקנה בהדרכה מכיל ממדים חמקמקים וסותרים לכאורה, שניתנים לידיעה ובו בזמן נותרים עמומים במידת מה.

ג. כל הדרכה מושתתת על מערך של ודאויות, אשר נותר בחלקו עמום

משום הייחודיות ואי-הוודאות ההכרתית והבין-אישית המאפיינות כל מפגש הדרכה, התנועה ליצירת מרחב משמעות משותף מתחילה דווקא בהסדרת עוגני התייחסות ובהבהרת הוודאויות במרחב המשותף. ודאות היא אבן יסוד של האינטראקציה החברתית. היא מאפשרת לאדם לתאר, לנבא ולהסביר התנהגות בתוך מצבים חברתיים. ידיעת הנורמות, הכללים והתפקידים של השותפים בפעילות גומלין חברתית מאפשרת לאדם לפתח תחושות של ודאות וביטחון.²⁹

הפסיכואנליטיקאי האמריקני רוברט לאנגס (Robert Langs) רואה בשמירה על סט של כללי אצבע בהדרכה (Ground rules) הכרח, כדי להרגיע את החרדה המודעת והבלתי מודעת הכרוכה במפגש ההדרכתי ולאפשר אקלים בטוח ללמידה ולהתפתחות אישית

²⁹ אילוז, 2020: 61

מקצועית של המודרך.³⁰ לאנגס ממשיג את מערכת הכללים הללו כ**מסגרת העבודה** של ההדרכה (Framework), וכולל בה שורה ארוכה של ודאויות, המבססות כל היבט של תפקידי המדריך והמודרך, של התקשורת הבין-אישית ביניהם בהדרכה ומחוצה לה ושל אופני הלמידה והתכנים המקובלים לדיון בהדרכה. המסגרת עצמה מושתתת על האוריינטציה התאורטית של המדריך, ועל התפיסות הנגזרות ממנה על מהות ההדרכה ותפקידיה. לגישתו של לאנגס, אין היבט בקשר ההדרכתי שאינו חקוק, במודע או שלא במודע, בהנחות היסוד המהוות את מסגרת ההדרכה. מסגרת מותאמת לצורכי המודרך יכולה לעודד היווצרות של דפוסי התקשורת פסיכולוגית בטוחה בינו לבין המדריך, קרי, היכולת לתת אמון במדריך כדמות סמכות קשובה המסוגלת לזהות מצוקה רגשית, להיענות לה באופן מותאם ולסייע למודרך בוויסות עוצמת החרדה שלו.³¹ לאנגס מדגיש בהקשר זה:

ניהול המסגרת הוא ממד התנהגותי נוכח תמיד [...] המדריך בכל עת יוצר, מתחזק או משנה היבטים של חוקי היסוד של ההדרכה, והמודרך תמיד נענה או מתנגד להם – או מציע כללים משלו [...] האופן שבו המדריך מנהל את כללי היסוד של ההדרכה הוא ההתערבות המשמעותית ביותר שהוא או היא יעשו – ההשלכות הבלתי מודעות שלה הן בלתי רגילות.³²

נראה אם כך, כי הדרכה מעוגנת כל העת בתהליכי הבניה אישית, בין-אישית ומקצועית, חלקם גלויים למשתתפים בתהליך וחלקם סמויים מהם. חשיפת ההבניות והדיון המשותף עליהן יאפשרו ביסוס מרחב של בהירות בהדרכה. מרחב זה מהווה את התשתית – המעשית, ההכרתית, הרגשית והטקסית – אשר נחוצה כדי לייצר אצל המודרך תנועה בטוחה של גילוי וחשיפה רגשית וקוגניטיבית, החיונית להפקת משמעות מן המפגש. יש להדגיש כי ודאויות בהדרכה נוצרות מעצם טיבו של המפגש בין סובייקטים והן מעצבות את אופי המפגש, בין אם הובהרו ובין אם לאו.

אולם יש לציין, כי גם בלב השיח על חשיבות המסגרת ההדרכתית והמודעות אליה רובצת ההנחה, כי השיח לעולם אינו שקוף לחלוטין ותמיד נותר במידה זו או אחרת בעמימות. חלק מעמימות זו כרוך בלא-מודע האישי של המשתתפים, אולם חלקה הוא תוצר של תהליכים אינטר-סובייקטיביים, אשר לא ניתן לחזותם מראש והם מתהווים אך ורק באמצעות המפגש הבין-אישי בהדרכה. פעמים רבות השותפים למפגש אינם ערים לכלל המרקם העדין המאפשר אותו, אלא אם יחול בו ערעור אשר יחשוף באחת את אותן עדשות שקופות של "מסגרת ההדרכה" וידרוש מן המדריך והמודרך לכונן מחדש את כללי היסוד וללבן את אופני הפקת המשמעות ביניהם.³³ כך לדוגמה:

Langs, 1994³⁰

Bennett, 2008³¹

Langs, 1994: 64 (תרגום שלי, ל"א).³²

Kozłowski et al., 2014 ;1988³³ ברמן,

מודרך מוצף רגשית חשף את עצמו ואת קשייו כבר במהלך הפגישה הראשונה בהדרכה. המדריכה, אשר ביקשה לספק לו תמיכה רגשית ומצאה עצמה מזדהה עם חלק מן התכנים המקצועיים שהעלה, לא התייחסה כמעט לעריכת חוזה ולהבהרת מסגרת ההדרכה במפגש זה. על אף שניסתה לעשות כן בהמשך, המדריכה נוכחה כי המודרך מביא להדרכה יותר ויותר תכנים אישיים, וכי הוא מרבה באוורור רגשות ומביע צורך בתמיכה רבה. לאחר כחודשיים, על אף שהמודרך הגיע בקביעות למפגשים, חשה המדריכה תסכול הולך וגובר, לאור זאת שהמפגשים יוחדו לעיתים רחוקות למטרות הלמידה והפיתוח המקצועי של המודרך אשר להן ייחלה. דוגמה זו ממחישה כיצד הימנעות מהקדשת זמן ומאמץ להבהרת הוודאויות המבססות את אופי ההדרכה, יוצרת דפוס בין-אישי מסוים, אשר נחשף בהדרגה בפני המדריכה ועלול להביא בסופו של דבר לצמצום התנועה הפרשנית בהדרכה, להשטחת תהליך הלמידה ולמשבר.

ד. עמימות היא מאפיין מובנה בתהליכי למידה ופרשנות

עמימות היא רכיב מובנה בתהליכי הקניית ידע ופיתוח חשיבה.³⁴ עמימות יכולה לאפיין את התחושה המתעוררת לנוכח מצב חדש, שבו אין די מידע או קיים חסך ברמזים מוכרים המצביעים על דרך התנהגות רצויה. אולם היא יכולה לבטא גם מצב מורכב שבו קיימים שיקולים רבים מדי, המעוררים ספק לגבי דרך ההתנהלות הנכונה. נוסף לאלו, עמימות היא גם תוצר של התמודדות עם מצב המכיל סתירה – מצב שבו קיימים סוגים שונים של רמזים המצביעים על אפשרויות שונות להבנתו.³⁵ במישור הפילוסופי, עמימות היא תוצר של אי-בהירות מושגית – משמעויות שונות הניתנות למילים, למושגים או למשפטים – או של אי-ודאות אפיסטמולוגית, המטילה ספק בעצם האפשרות לרכוש ידע ודאי על המציאות או על מושאי הדעת, אשר יאפשר להחיל עליהם לוגיקה דיכוטומית של חיוב או שלילה, של קיומם או אי-קיומם.³⁶

כאמור, עמימות יכולה לנבוע גם מן החוויה הרגשית הכרוכה בעצם תהליך הלמידה. מאחר שתהליך רכישת הדעת מפגיש את הלומד פנים-אל-פנים עם היעדר הידיעה ועם הצורך לשינוי מה שהיה נדמה כידיעה מוצקה, הרי שלמידה כרוכה לא אחת בויתור על תפיסות קודמות, בערעור מסגרות חשיבה מקובעות ובעוצמות שונות של תסכול לצד תחושות של סקרנות, אתגר וסיפוק.³⁷

³⁴ Law, 2014

³⁵ Budner, 1962; Kajs & McCollum, 2009; Wright, 2019

³⁶ Suzawa, 2014

³⁷ גורודצקי, 2016; הכט, 2005; פולברמכר, 2009; פרנקנשטיין, 1981; שור, 2019; שור ונבו, 2018

היטיב לתאר חוויה מורכבת זו הפילוסוף ואיש החינוך דן לסרי:

המחשבה שאנחנו יודעים כל מה שצריך לדעת היא לרוב תוצר של אשליה עצמית, תסמין הקופסא הסגורה [...] החיים ככלל נותרים מעורפלים, מעמיסים בעיות מבעיות שונות, ונראה שהדיסציפלינות השונות, בה במידה שהן מייצרות פתרונות, מייצרות בעיות חדשות. בעצם הגדרתן כדיסציפלינות הן דוחפות את שאר המרחב אל תוך העיוורון, אנחנו אפילו לא יודעים איך לגשת אל המרחב העצום [...] מה שנדרש לשם כך הוא לא פתרונות מוכנים מראש [...] אלא אמנות רגישה, שתעזור לנו לנווט את מפגשנו עם העולם גם במרחבים של אי ודאות.³⁸

דבריו של לסרי מהדהדים את הגותו של חתן פרס ישראל לחינוך קרל פרנקשטיין (1905–1990), אשר ראה את העמימות כהכרחית לקידום מטרות החינוך, בהיותה מעוררת את הדמיון ומאפשרת את הפיכתו של התוכן החינוכי הבהיר והחד-משמעי לתוכן פנימי מרובה פרשנויות, בעל השפעה רגשית, מסתעף ורב-משמעי.³⁹ השהות בחווית העמימות בלמידה מביאה את הלומדים לבטא טעויות ותפיסות שגויות ולהתמודד עימן תוך תיווך המאפשר למידה. סיום התהליך יכול להתבטא בתחושת יציבות בהבנה, אבל הוא יכול גם לבטא חוסר כוח והעדפה להישאר באי-הנוחות של היעדר ההבנה על פני התנסות באתגר של השגת הלמידה המשמעותית.⁴⁰

ברמה הבין-אישית, קבלת אי-הוודאות והעמימות הטמונות בתהליך הלמידה מאפשרת גם פיתוח עמדה פלורליסטית.⁴¹ עמדה זו מעניקה לנו את היכולת לקבל כחלק מתהליך רכישת הדעת את המגוון הייחודי של פרספקטיבות אנושיות שונות, להכיר בלגיטימיות של צרכים נבדלים של לומדים וכן לייצר מרחב בין-איש, המאפשר התפתחות מקצועית שמביאה בחשבון את העמימות הפרשנית – הנוצרת במפגש בין אנשים אשר מגיעים מהקשרים חברתיים ותרבותיים שונים – גם ביחס למושגים מקצועיים זהים.⁴²

ה. משבר בהדרכה הוא הזדמנות לצמיחה מתוך הכשל של התנועה הפרשנית

לאנס מתאר את הפנומנולוגיה של משבר בתהליך ההדרכה כ"רגעים קריטיים של חוסר שיווי משקל והפרעה בתוך המסגרת ההדרכתית".⁴³ מצב זה, לשיטתו, מסכן את המשכו של תהליך ההדרכה או מחבל באווירת הלמידה בה. לטענתו, המשבר מצביע על מעצור בתנועה הפרשנית הבין-אישית, שאמורה להתחולל במפגש. כפי שנוכחנו בדוגמה הקודמת, מעצור זה יכול להוות את הסיבה למשבר, אולם הוא גם תוצאה ברורה שלו. על כל פנים, המשבר משקף מצב שבו הפרשנויות של המדריך ושל המודרך "תקועות" ואינן מיתרגמות לכדי

³⁸ לסרי, 2008: 362

³⁹ פרנקשטיין, 1981

⁴⁰ שור, 2019

⁴¹ Lijmbach et al., 2002; Seligman & Weller, 2012

⁴² Ramírez Stege et al., 2020; Stetler & Magnusson, 2015; Visser & Visser, 2004

⁴³ Langs, 1994: 197

השפעה הדדית ולכינון מרחב משותף של משמעות ולמידה. תחת זאת, ההדרכה עצמה הופכת להיות מקור לאי-ודאות, המשפיעה לרעה על יכולתו של המודרך להתמודד באופן מיטבי עם עבודתו.⁴⁴

יש להניח כי המשבר יעמיק את האמביוולנטיות הנוצרת ממילא עקב תהליך הלמידה המשמעותי בהדרכה. זאת מאחר שהתנועה הפרשנית והבין-אישית בלמידה הנעשית בהדרכה מחייבת את המודרך לחשוף את תחומי העיוורון שלו ולבחון מחדש את הוודאויות שבהן הוא אוחז. היא מערערת את מערך ההגנות הפסיכולוגיות שלו ויוצרת אמביוולנטיות, האופיינית לתהליכי שינוי.⁴⁵ כאמור, אי-בהירות בנוגע לעקרונות שנוצקו במסגרת ההדרכה – כגון תפקידם של השותפים לה, העקרונות התאורטיים המבססים אותה, ההתערבויות שמוצעת בה, הפרות אתיות וכדומה – עלולה להוביל לכדי קונפליקט בין-אישי ומקצועי ולמשבר בהדרכה.⁴⁶ במקרים אלו המשבר משקף ערעור או עמימות של הוודאויות שמבססות את מסגרת ההדרכה. אולם בה בעת, משבר עשוי לנבוע גם מסיבות אחרות, כדוגמת כשל בהכלת העמימות המובנית בתהליכי למידה. כדי להדגים עיקרון זה נתבונן בדוגמה הבאה:

מודרכת בהדרכה קבוצתית מתקשה להבין את הצורך של המדריך לפתוח כל פגישה בסבב של שיתוף בין-אישי קצר. המודרכת רואה בסבב זה "בזבוז זמן יקר" ומבקשת מהמדריך למקד את הקבוצה בלימוד התכנים המקצועיים אשר לשמו התכנסה. המדריך חש אמביוולנטיות כלפי דבריה – מחד הוא חווה כי שאר המשתתפות נתרמות מן האינטימיות שיוצר הסבב בתחילת הפגישה, ומאידך הוא מזדהה עם התחושה כי הקבוצה אינה מתקדמת בהקניית התכנים המקצועיים בקצב שציפה לו. בפגישה הבאה מביא המדריך פעילות משחקית קצרה לפתיחה ומצהיר כי פעילות זו תהווה תחליף לסבב השיתוף הפתוח. חברות הקבוצה משתפות פעולה ואכן המשחק מסתיים במהרה ונותר זמן רב יותר ללימוד. אולם, לפני הפגישה הבאה מודיעה המודרכת המתלוננת למדריך, כי מפאת תפקיד חדש שקיבלה עליה היא נאלצת לוותר על מפגשי ההדרכה.

דוגמה זו ממחישה כיצד תהליך טשטוש האמביוולנטיות, הנלווית למצב ההדרכת (בין אם היא תוצר של האינטימיות והחשיפה הבין-אישית ובין אם מקורה בתפיסות שונות של אופני ההוראה וניהול ההדרכה), עלול להיות טעות. היצמדות השותפים להדרכה לתהליך זה, באמצעות העצמת הוודאויות ושינוי המסגרת, עשויה ליצור חוויה של פיצול בין עולמם המקצועי של המודרכים לבין הנעשה בהדרכה ולהוות מעצור ללמידה. מדריך שימהר

⁴⁴ Costigan, 2006

⁴⁵ קרמר-מור, 2013; Miller & Rollnick, 2013

⁴⁶ Duff & Shahin, 2010; Strandberg, 2016

להרגיע, להציע פתרונות ולכוון לעקרונות מעשיים להתמודדות, מתוך ההנחות הפרשניות שלו או מתוך הקושי שלו לשאת את האמביוולנטיות, יסתכן בהחטאת הלמידה המשמעותית, הטמונה בבירור המחלוקת ובעיבוד המשותף של הסיבות לה. התייצבות המדריך כמי שתפקידו למלא את החסר הגלוי של המודרכת ב"זמן לימוד" אומנם מבטאת גמישות והקשבה לצרכיה הגלויים, אולם היא בלבד אינה ערובה להתפתחות מקצועית. לא זו בלבד, אלא שהחלטה חד-צדדית על אופי המענה לאותו "חסר" עלולה להניב תוצאה פרדוקסלית. זאת משום שהיא אינה יורדת לפשר החסר ואינה מאפשרת למודרכת לברר מהו המעצור שמנע את הלמידה ולהחזיק את המתח והתנועה שמחייב בירור זה. תגובות חד-צדדיות תורמות לפיצול היבטים שונים בדמות המדריך: הוא עלול להצטייר כדמות אומניפוטנטית, ככזה שיש בידו תשובה לכל בעיה, או כדמות מיטיבה, אך כזו אשר מזינה רגשות תלות ומונעת בעקיפין אפשרות לביקורת או להבעת רגשות קשים. לחלופין עלול המדריך להצטייר כדמות לא-אמפתית, או ככזה שחרד מהתמודדות עם מתח ומתקשה לנהל מצבי קונפליקט.

הדרכה המתקשה להתמודד עם קונפליקטים ומכוונת למציאת דרכי התמודדות המצמצמות את המשבר במהירות האפשרית, מייצרת תפיסה כוזבת הן של תפקידה והן של המציאות הפרופסיונלית. לנוכח קונפליקטים ומצבי משבר ניתן לייצר משמעות השואבת מן ההבנה כי כוחה של ההדרכה אינו ביצירת מציאות חלופית לעולם המקצועי, אלא דווקא בהיותה "מרחב ביניים" – מרחב המנהל תהליכי גומלין עם המציאות באופן המאפשר גם התבוננות, עיבוד וחוויה משחקית-יצרנית, אשר מווסתת רגעי מציאות מעוררי חרדה.⁴⁷ הדרכה המכילה קונפליקט ואי-התאמה בין צורכי המודרך למענה של המדריך עשויה, בניהול קשוב ולא-מבוהל, לספק חוויה המזמנת צמיחה. זאת מכיוון שהיא מעודדת את שני הצדדים לנוע ממרחבי הוודאות שלהם תוך החזקת התקווה הטמונה בצמיחה מתוך שינויים ומצבי אי-ודאות.⁴⁸ סיפוק מודל התייחסות כזה על-ידי המדריך יכול לאפשר למודרך להכיל סיטואציות דומות גם בעבודה הנעשית מחוץ לחדר ההדרכה, ולנהל באופן שיאפשר מענה מקצועי.⁴⁹

משברים, לפיכך, מהווים הזדמנות להתבוננות מעמיקה בקשר ההדרכתי – בחוסנו ובמגבלותיו. בכוחו של המשבר ללמד על המשמעויות השונות שמייחסים המדריך והמודרך למטרות ההדרכה, לגבולותיה, לקשר הבין-אישי הנרקם ביניהם ולאופני ההחזקה, הניהול וההערכה של ההדרכה. ניתוח המשבר הוא בראש ובראשונה באחריות המדריך ומחייב אותו

⁴⁷ און, 2021

⁴⁸ לוי ואחרות, 2011: 166

⁴⁹ Jacobs et al., 1995

ליזום תהליך של תנועה משותפת למתן פשר ולהקניית משמעות. תנועה זו תאפשר לכלל השותפים להדרכה לזהות את הנסיבות שהביאו לפריצת המשבר, לאתר את סיבותיו וללבו באופן אישי ובין-אישי את יכולתם לבסס מחדש בהירויות ולהכיל ניגודים, כך שיוכלו לשקם את האמון ההדדי הנחוץ לשם הנעת התהליך הפרשני. כדבריו של לסרי: "דווקא בהיבט המשברי, יש את הכוח לנער את המסוכסכים מתבניותיהם, להעיר אותם למציאות חיונית, לחייב אותם להיפגש במלואם ולגעת היכן שכבר שנים רבות הם לא נוגעים"⁵⁰.

ו. ביכולתו של המדריך ליזום תנועה למרחב העמימות לשם פיתוח משמעויות

נוספות בהדרכה

ההתייחסות לתנועה בין ודאות לעמימות במרחב ההדרכתי מתחייבת בעת מעצור בתהליך הלמידה בהדרכה, כפי שתואר בסעיף הקודם, אולם היא יכולה להתרחש גם כצעד מכונן כדי לקדם למידה. לרוב יהיה זה המדריך, אשר יעשה שימוש בתנועה לעבר מרחב העמימות כדי לפתח את מרחב הלמידה המשותף. קיימות סיבות רבות שבגינן מומלץ לבצע תהליך זה – חלקן משקפות הליך פרשני מודע של המדריך וחלקן משקפות דווקא ניסיון להימנע מאימוץ עמדה פרשנית כדי לאפשר לשותפים להדרכה להרחיב את הרפרטואר ההכרתי הקיים. בהתאם לעמדתו של הפסיכואנליטיקאי וילפרד ביון, בדבר כינונו של הלך רוח הפתוח לחוויה (Reverie), המדריך שמבכר להשתהות במרחב העמימות מאפשר לעצמו לבוא מעמדה של קשיבות המכוונת למודרך ולהלך הרוח הבין-אישי, במקום להיאחז במערך האמונות האפיסטמולוגיות שלו. מדריך זה חושף את עצמו למרחב העמימות הבין-אישי ובתנועה אישית זו מאפשר גם למודרך שלו לנוע למרחב עמום. התנועה ההדדית מכוונת לאפשר את החיבור לחד-פעמיות של המפגש, לקדם חלימה בהקיק, יצירתיות, ביטוי עצמי אותנטי וחירות קוגניטיבית, המתאפשרת כתוצאה מנסיגה של דמות הסמכות מעמדה משימתית, אובייקטיבית, מכוונת ויודעת.⁵¹

בהלימה לכך, מרחב העמימות מזמן לא אחת גם חוויות רגשיות נעלות – תחושות של סקרנות, אתגור, מאמץ אינטלקטואלי ורגשי, הזדככות, ולעיתים כאמור, אף גילוי מעמיק המביא לראייה חדשה של המציאות ולחוויות בהירות עמוקה המתוארת לעיתים במונחים מעין רוחניים או מיסטיים. חשוב לציין, כי אין זה בהכרח רגע של מציאת "מסגרת התייחסות" בהירה חדשה, אלא, לא אחת, דווקא ויתור על עצם הצורך למצוא מסגרת, הבנה או פשר, והתמסרות לחווית הווה.⁵² בה בעת, דווקא משום שתהליך ההדרכה מתיימר לכאורה "להתוות דרך", החוויה הרגשית של הפקת המשמעות במרחב העמימות, אשר לרוב

⁵⁰ לסרי, 2004: 211

⁵¹ נילמן, 2011

⁵² רז, 2019

אינה פשוטה לבני אדם, עשויה לייצר תסכול ומצוקה. יש בה משום הכאב המחויב מזניחת אשליית הוודאות ומן המפגש הישיר עם רגשות קשים, כגון חרדה, תסכול, בלבול, תוקפנות וחוסר אונים של המודרך והמדריך כאחד.⁵³ לפיכך, תפקידו של המדריך הוא להבהיר את הצורך שהוא רואה בהשתהות במרחב העמימות, לשאת רגשות סותרים כלפיו וכלפי תהליך ההדרכה, לנהל תסכול וחוסר נחת וללמוד מהם. כל אלו הכרחיים כדי לייצר תנועה בטוחה ומוחזקת רגשית, שתאפשר למודרך ללמוד גם מן המרחב העמום.

לשם כך, המסגרות, שמספקות אוריינטציות תאורטיות רבות, יכולות לעזור למדריך ולמודרך לצעוד במרחבי העמימות ולהפיק מהם משמעות – כך שגם בתנועתו במרחבי העמימות, המדריך עושה שימוש בוודאות בדמותה של מסגרת התייחסות אפיסטמולוגית כגורם מארגן.⁵⁴ מסגרות תאורטיות אלו יכולות להתבסס, מלבד על הפסיכואנליזה, גם על מסורות פילוסופיות וטיפוליות רבות, אשר קצרה היריעה מלדון בהן כאן – ביניהן ניתן לציין את הספקנות הפילוסופית על גווניה השונים,⁵⁵ את הגישה האקזיסטנציאלית,⁵⁶ את תורת הכאוס,⁵⁷ ואת תורת הנפש הבודהיסטית.⁵⁸ תפיסות אלו מתארות את ההכרח שבהכרה במוגבלות ההבנה ואת ההתייצבות הנכוחה מול החיים בעולם אשר אי-הוודאות והיעדר הסיבתיות הברורה הם במהותו. הפקת משמעות מחיים אלו מחייבת את האדם לכוון עצמו כיצור משמעות לנוכח חוויית המוות, הכאוטיות של הקיום והיעדר קני מידה אובייקטיביים תקפים המורים לו מהו הדבר הנכון לעשותו. חוויה זו, גם אם היא כרוכה לעיתים בתחושות קשות של תסכול ואף אפסיות, מכוננת את האדם כבוחר פעיל בחייו, ועבור חלק מן ההוגים קשורה גם לאחריות מוסרית של האדם כלפי זולתו.⁵⁹ כל בחירה נעשית בעלת משמעות וכל בחירה ייחודית להקשר המסוים שבו היא נעשית. זוהי העמדה שבה עמימות – במובנה הקיומי והבלתי ניתן להכחשה – יוצרת משמעות לכל רגע נתון בחייו של האינדיבידואל.

סיכום

במרכז מסה זו עמדה התנועה הפרשנית המייצרת למידה בהדרכה. המסה נפתחה בשיר שכותרתו מביעה משאלה ללמידה וגופו מציג את הרצון ללמוד מכל מה שמאופיין על-ידי חסר, כישלון ועמימות. לאורך המסה תורגמה משאלה זו לשפת ההדרכה במקצועות החינוך, הטיפול והסיוע. הדרכה נחוצה עד מאוד בעולם עבודה שבו אין תשובות מוחלטות ונכונות

⁵³ קליינר-פז, 2020

⁵⁴ גוברין, 2017

⁵⁵ קרביץ, 2019

⁵⁶ Pupăzan, 2020

⁵⁷ בריגס ופיט, 2001; שיינמן, 2016

⁵⁸ Sturm et al., 2012

⁵⁹ אבו חסין וגונן, 2013

– עולם תנודתי, כאוטי וחסר ודאות. היא נחוצה מכיוון שהכלת המרכיבים הללו של המעשה המקצועי קשה עד מאוד, ואף בלתי נסבלת כשהיא נעשית ללא תמיכה. התחקו אחר האופן שבו תחושות של חסר, אי-ודאות, היעדר ביטחון מקצועי, אמביוולנטיות ותסכול מניעות את המודרך לצרוך הדרכה ולמעשה לחפש שותף לתהליך יצירת המשמעות, ללמידה מן העמימות. נוכחנו כיצד המדריך המיומן מגיע אל ההדרכה כשהוא אוזן במסגרת פרשנית, בניסיון ובמוטיבציה להניע את המודרך מן העמימות לעבר בהירות.

אולם בה בעת, גם המדריך אינו מודע לחלוטין להנחות היסוד שלו על התהליך ההדרכתי, וגם עליו להתמודד עם אי-הוודאות הנלווית למפגש הבין-אישי עם המודרך ועם התכנים המשתנים המובאים להדרכה. תנועה זו בין עמימות לבהירות וחזר חלילה מהווה את ליבת הלמידה בהדרכה, וככל תהליך למידה בין-אישי היא כרוכה במכאובי למידה, בקונפליקטים ובמצבי משבר. מדריך ומודרך, אשר לא ימהרו לכוון מחדש ודאות באמצעות אותן הנחות יסוד שיצרו את המשבר, אלא ימצאו את אורך הרוח להכיל את החסר, הכישלון והעמימות וללמוד מהם, יגלו כי הם מכוננים יחדיו ברית הדרכה ולמידה מתוך ענווה.

זו כנראה המסקנה העיקרית ממסה זו לגבי תפקידה של ההדרכה ותפיסתה. על המדריך להכיר בענווה ביכולתו המוגבלת "לדעת" להעניק תשובות "נכונות" ולאחוז בוודאויות מוחלטות. על המודרך לקבל את התסכול הנלווה לתהליך הלמידה המקצועי – את חוסר המושלמות, חוסר הסיפוק וחוסר היכולת של כל הדרכה, טובה ככל שתהיה, לפתור את כל מצוקותיו. על שניהם גם יחד לא לזנוח את השאיפה ללמוד מכל מפגש וללמוד כיצד ללמוד באופן מותאם יותר לצורכי המודרך, וזאת תוך מתן אפשרות גם להכיל את החרדה שמייצרת העמימות. הדרכה שבה מותר לטעות ולא לדעת, גם למודרך וגם למדריך, היא ככל הנראה ההדרכה שבה שני השותפים "יודעים" בצורה המקצועית ביותר כיצד ללמוד.

ביבליוגרפיה

- אבו חסין, ג' וגונן, ס' (2013). **אחריות לחינוך וחינוך לאחריות**. מכון מופ"ת.
- אבישר, ג' (2016). טיוטור? מנטור? חונך? מנחה? ברור מושגי, בתוך ר' רייכנברג, ר' שגיא ומ' מבורך (עורכות), **להיות טיוטור – מנחה של עמיתים: משימה אפשרית?** (עמ' 13–28). מכון מופ"ת.
- און, ל' (2021). 'ארץ חדשה' – גילוי, משחק ויצירה בתחילת הדרך בהוראה. בתוך א' שץ-אופנהיימר (עורכת), **חונכות: תיאוריה, מחקר ומעשה** (עמ' 29–52). רסלינג.
- אזולאי, ש' (2018). חינוך למשמעות וקהילות משמעות: מענה להגיונות הסותרים של צבי לם. **גילוי דעת**, 13, 75–95.
- אילוז, א' (2020). **סופה של האהבה: סוציולוגיה של יחסים שליליים** (תרגום: י' מילוא). כתר.
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.

- ברייגס, ג' ופיט, פ"ד (2001). **חוכמת הכאוס** (תרגום: י' דרורי). עם עובד.
- ברמן, ע' (1988). הליבון המשותף של יחסי מדריך-מודרך כהיבט של הדרכה דינמית. **שיחות: כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה**, ג (1), 13–23.
- בר-שי, ב' (2019). **כותב ומוחק: שירים**. הוצאה עצמית.
- גאוני, ב' (1994). הדרכה במסגרת מוסדית לעומת הדרכה במסגרת חוץ-מוסדית. בתוך ח' ירושלמי ו'ת קרון (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה**. (עמ' 128–140). מאגנס.
- גוברין, ע' (2017). **המוקסמים והמוטרדים: דימויי הידע של הפסיכואנליזה**. כרמל.
- גורודצקי, מ' (2016). פדגוגיה של ספר: ריבויים וקשרים. בתוך ש' בק (עורך), **מידע, ידע ודעת: הדנ"א של החינוך** (עמ' 225–255). מכון מופ"ת.
- גרוס, ת' (2011). מודלים מקומיים ביסוד תהליכי הדרכה פרופסיונליים. בתוך א' יוגב ור' זוזובסקי (עורכות), **הדרכה במבט חוקר** (עמ' 58–75). מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.
- גרפינקל, א' (2018). **איך כותבים: מדריך לכתיבה אקדמית ועיונית**. משכל.
- הכט, י' (2005). **החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה**. כתר.
- זילברשטיין, מ' (2002). **קווים לתכנית לימודי התמחות בהדרכה פדגוגית: לימודי התמחות למדריכים פדגוגיים**. מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' (2009). על הדרכה משמעותית: הרצאה מפי פרופ' משה זילברשטיין (עריכה ועיבוד: ד' עמנואל). בתוך ד' עמנואל ור' רייכנברג (עורכות), **הדרכה משמעותית – אפשר גם אחרת: מסע בנתיבי כתבי האחרונים של פרופ' משה זילברשטיין** (עמ' 11–28). מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' וגוז, ע' (2005). **הדרכה פדגוגית: לימוד הילד היחיד**. מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', גוז, ע', מלאת, ש', קרט-עמנואל, ד', פנייבסקי, ר', ורייכנברג, ר' (2005). **משולש ההדרכה: מדריך פדגוגי-סטודנט-מורה חונכת: מתכון להצלחה או לכישלון?** מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' ורוזנשטיין, ב' (2001). **לימודי התמחות בהדרכה פדגוגית: דו"ח סיכום פעילות שנת הלימודים תש"ס**. מכון מופ"ת.
- ירושלמי, ח' (2014). מפגשי הדרכה בין-סובייקטיביים. **חברה ורווחה**, לד (1), 9–26.
- כ"ץ, י' (2003). פרקים בתורת ההדרכה: הדרכה נוכח ניגודים וסתירות. **אנליזה ארגונית**, 6, 24–29.
- כ"ץ, י' (2011). הדרכה כשיח של אהבה. בתוך א' יוגב ור' זוזובסקי (עורכות), **הדרכה במבט חוקר** (עמ' 423–426). מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.
- לוי, א', סויה, ר' וליכטנשטיין, ר' (2011). **הדיאלקטיקה של תופעת התקווה: תפיסות של נפגעי פוסט-טראומה**. מגמות, מח (1), 162–185.
- לזר, א' ובן-עוז, מ' (2012). **הדרכה בעבודה סוציאלית**. בתוך מ' חובב, א' לוונטל וי' קטן (עורכים), **עבודה סוציאלית בישראל** (עמ' 371–395). הקיבוץ המאוחד.
- לסרי, ד' (2004). **מקום לגדול**. הוצאת ליאור שרף.
- לסרי, ד' (2008). אקדמיה דיאלוגית: היבטים בתנועתה של חוכמה יוצרת. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (עמ' 358–381). הקיבוץ המאוחד.
- מולכו, י' וברנשטיין, י' (2007). פירמידת ניהול ההדרכה והלמידה הארגונית. **סטטוס: כתב עת לחשיבה ניהולית ואסטרטגית**, 188, 42–46.

- נילמן, א' (2011). העברה והעברת נגד: פרדיגמת החלימה של ביון. **פסיכולוגיה עברית**.
<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2612>
- פולברמכר, י' (2009). הוראה דיאלוגית: בזכות העמימות. **הד החינוך**, פג (4), 100–102.
- פרנקנשטיין, ק' (1981). **עמימות**. ספרית פועלים.
- צבר, ב' (2016). מחשבות על גבולותיה המטושטשים של מלאכת ההדרכה הפדגוגית. **ביטאון מכון מופ"ת**, 59, 5–8.
- קליינר-פז, ע' (2020). מבט פסיכו-פילוסופי על אי ודאות: בין הדחף להטיל ספק לבין הצורך בביטחון. **בטיפולנט**.
https://www.betipulnet.co.il/particles/uncertainty_in_philosophy_and_psychology
- קרביץ, ג' (2019). **ידע, ספקנות והוונאה עצמית**. פרדס.
- קרמר-מור, ד' (2013). "לראות או לא לראות" – טיפול רב-ממדי במנעד העיוורון. **פסיכולוגיה עברית**.
<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2946>
- רז, א' (2019). "מעבר לנכון ולא נכון יש שדה, אפגוש בכ שם" ניסיון לאפיין נקודות ציון מרכזיות במפת המפגש בין פסיכותרפיה ורוחניות. **פסיכואקטואליה**, 75, 48–52.
- שור, י' (2019). **אומנות ההוראה הקשובה: מסע לימודי דיאלוגי מקדם הבנה**. מכון מופ"ת.
- שור, י' ונבו, א' (2018). תהליכי אי-ודאות בלמידה לצורך הבנה. **דפים**, 67, 41–81.
- שינמן, ש' (2016). מי מפחד מפדגוגיה של כאוס? בתוך ש' בק (עורך), **מידע, ידע ודעת: הדנ"א של החינוך** (עמ' 265–278). מכון מופ"ת.
- Amaro, C. M., Mitchell, T. B., Cordts, K. M. P., Borner, K. B., Frazer, A. L., Garcia, A. M., & Roberts, M. C. (2020). Clarifying supervision expectations: Construction of a clinical supervision contract as a didactic exercise for advanced graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 14(3), 235–241.
<https://doi.org/10.1037/tep0000273>
- Anderson, H., & Swim, S. (1995). Supervision as collaborative conversation: Connecting the voices of supervisor and supervisee. *Journal of Systemic Therapies*, 14(2), 1–13.
<https://doi.org/10.1521/jsyt.1995.14.2.1>
- Asada, T. (2012). Mentoring: Apprenticeship or co-inquiry. In S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (pp. 139–154). Sage.
- Bennett, C. S. (2008). Attachment-informed supervision for social work field education. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 97–107. <https://doi.org/10.1007/s10615-007-0135-z>
- Bitar, G. W., Bean, R. A., & Bermúdez, J. M. (2007). Influences and processes in theoretical orientation development: A grounded theory pilot study. *The American Journal of Family Therapy*, 35(2), 109–121. <https://doi.org/10.1080/01926180600553407>
- Borders, L. D. (2014). Best practices in clinical supervision: Another step in delineating effective supervision practice. *The American Journal of Psychotherapy*, 68(2), 151–162. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.2.151>

- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
- Burns, R. W., & Badiali, B. J. (2016). Framing conceptual, procedural, and emotional support for supervision. *Teacher Education and Practice*, 29(2), 397–422. <https://link.gale.com/apps/doc/A552850216/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=74327884>
- Costigan, L. A. (2006). *A qualitative investigation of psychologists' perceptions of unresolved negative process in supervision*. Antioch New England Graduate School.
- Demir, I., & Gazioglu, E. I. (2012). Theoretical orientations of Turkish counselor trainees: The role of thinking styles, epistemology and curiosity. *Psychology*, 3(7), 527–533. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.37077>
- DiPaola, M. F., & Wagner, C. A. (2018). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development* (2nd edition). IAP.
- Duff, C. T., & Shahin, J. (2010). Conflict in clinical supervision: Antecedents, impact, amelioration, and prevention. *The Alberta Counsellor*, 31(1), 3–8.
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2014). Clinical supervision: The state of the art. *Journal of Clinical Psychology*, 70(11), 1030–1041. <https://doi.org/10.1002/jclp.22124>
- Harvey, V. S., & Pearrow, M. (2010). Identifying challenges in supervising school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(6), 567–581. <https://doi.org/10.1002/pits.20491>
- Hofer, B. K., & Bendixen, L. D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 227–256). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-009>
- Horstmeyer, A. (2019). How VUCA is changing the learning landscape – and how curiosity can help. *Development and Learning in Organizations*, 33(1), 5–8. <https://doi.org/10.1108/DLO-09-2018-0119>
- Jacobs, D., David, P., & Meyer, D. J. (1995). How Personal should supervision be? In *The supervisory encounter: A guide for teachers of psychodynamic psychotherapy and psychoanalysis* (pp. 139–162). Yale University Press.
- Johansen, B., & Euchner, J. (2013). Navigating the VUCA world. *Research-Technology Management*, 56(1), 10–15. <https://doi.org/10.5437/08956308X5601003>
- Kajs, L. T., & McCollum, D. L. (2009). Examining Tolerance for ambiguity in the domain of educational leadership. *Academy of Educational Leadership Journal*, 13(2), 1–16.
- Kozlowski, J. M., Pruitt, N. T., DeWalt, T. A., & Knox, S. (2014). Can boundary crossings in clinical supervision be beneficial? *Counselling Psychology Quarterly*, 27(2), 109–126. <https://doi.org/10.1080/09515070.2013.870123>
- Langs, R. (1994). *Doing supervision and being supervised*. Karnac Books.

- Law, K. K. (2014). The problem with knowledge ambiguity. *European Management Journal*, 32(3), 444–450. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.07.010>
- Lijmbach, S., Van Arcken, M. M., Van Koppen, C. A., & Wals, A. E. (2002). 'Your View of Nature is Not Mine!' learning about pluralism in the classroom. *Environmental Education Research*, 8(2), 121–135. <https://doi.org/10.1080/13504620220128202>
- Lurie, S. (2011). Towards greater clarity in the role of ambiguity in clinical reasoning. *Medical Education*, 45(4), 326–328. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.03938.x>
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd edition). Guilford Press.
- Mor Barak, M. E., Travis, D. J., Pyun, H., & Xie, B. (2009). The impact of supervision on worker outcomes: A meta-analysis. *Social Service Review*, 83(1), 3–32. <https://doi.org/10.1086/599028>
- Osborn, C. J., Paez, S. B., & Carrabine, C. L. (2007). Reflections on shared practices in a supervisory lineage. *The Clinical Supervisor*, 26(1-2), 119–139. https://doi.org/10.1300/J001v26n01_09
- Poznanski, J. J., & McLennan, J. (1995). Conceptualizing and measuring counselors' theoretical orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), 411–422. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.4.411>
- Pupăzan, C. M. (2020). An approach to existentialism in supervision and psychotherapy, a meta-analysis. *International Journal of Supervision in Psychotherapy*, 2, 43–52. <https://dx.doi.org/10.47409/ijsp.2020.2.3>
- Ramírez Stege, A. M., Chin, M. Y., & Graham, S. R. (2020). A critical postcolonial and resilience-based framework of supervision in action. *Training and Education in Professional Psychology*, 14(4), 316–323. <https://doi.org/10.1037/tep0000276>
- Rodriguez, A., & Rodriguez, Y. (2015). Metaphors for today's leadership: VUCA world, millennial and "Cloud Leaders". *Journal of Management Development*, 34(7), 854–866. <https://doi.org/10.1108/JMD-09-2013-0110>
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3
- Seligman, A. B., & Weller, R. P. (2012). *Rethinking pluralism: Ritual, experience, and ambiguity*. Oxford University Press.
- Sexton, T. L., & Griffin, B. L. (Eds.) (1997). *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training*. Teachers College Press.
- Southern, S., & Devlin, J. (2010). Theory development: A bridge between practice and research. *The Family Journal*, 18(1), 84–87. <https://doi.org/10.1177/1066480709358422>

- Stetler, K. L., & Magnusson, M. (2015). Exploring the tension between clarity and ambiguity in goal setting for innovation. *Creativity and Innovation Management*, 24(2), 231–246. <https://doi.org/10.1111/caim.12102>
- Stewart, S. E., & Simmonds, J. G. (2018). Supervision across the career: Perceptions and experiences of highly regarded trainees and practicing therapists. *Psychotherapy and Counselling Journal of Australia*, 4(1). <http://pacja.org.au/?p=4452>
- Strandberg, S. E. (2016). *The ability of supervisors and supervisees to recognize ethical violations within the supervisory relationship* [Doctoral dissertation]. William James College.
- Sturm, D. C., Presbury, J., & Echterling, L. G. (2012). The elements: A model of mindful supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/15401383.2012.711718>
- Suzawa, G. S. (2014). Deep reflection on my pedagogical transformations. *Higher Education Studies*, 4(4), 53–61. <http://dx.doi.org/hes.v4n4p53>
- Vandette, M., & Gosselin, J. (2019). Conceptual models of clinical supervision across professions: A scoping review of the professional psychology, social work, nursing, and medicine literature in Canada. *Canadian Psychology*, 64(4), 302–314. <https://doi.org/10.1037/cap0000190>
- Visser, J., & Visser, Y. L. (2004). Ambiguity, cognition, learning, teaching, and design. *TechTrends*, 48(1), 40–43. <https://doi.org/10.1007/BF02784863>
- Wright, A. M. (2019). *Let's be perfectly clear about ambiguity: Exploring instructor use of strategic ambiguity to enhance student work and learning outcomes* [Doctoral dissertation]. Illinois State University.
- Žorga, S. (2002). Supervision: The process of life-long learning in social and educational professions. *Journal of Interprofessional Care*, 16(3), 265–276. <https://doi.org/10.1080/13561820220146694>
- Zougris, K. (2018). Communities of scholars: A conceptual scheme of knowledge production. *Societies*, 8(4), 118. <https://doi.org/10.3390/soc8040118>

