

הדרכה על הדרכה התמודדות עם הדרכות קשות מאוד וקשות מדי

רנה לוי, סילויה נייזברג זילברמן

במצבי הדרכה קשים במיוחד. מצבים שבהם תהליך הדרכה איננו מתקדם, המודרך איננו מתפתח, המודרך והמדריך אינם מצליחים להפיק למידה מהמפגשים המשותפים, עד כדי כך שלעיתים, על פי הערכת המדריך, ההדרכה הולכת ומאבדת מן התועלת שלה, והמודרך נתפס כלא מתאים למקצוע או לתפקיד שהוטל עליו. כל מדריך שהתנסה בהדרכות מגוונות זוכר את תחושת הכישלון והאכזבה שלו כשמודרך לא התקדם ולא התפתח במידה שמספקת אותו. הספרות המקצועית בדיוניה על קשיים בהדרכה עוסקת בעיקר במקרים שבהם לקוחות נתקעים, אותם מביא המודרך להדרכה, וכיצד המדריך עוזר לו בהתמודדות עימם. לעיתים דיונים אלה כוללים הצבעה על תהליך מקביל בהדרכה. בסקירת הספרות שערכנו (נייזברג זילברמן לוי, 2018; לוי ונייזברג זילברמן, 2018א, 2018ב) מצאנו מאמרים מעטים שבהם נידונו קשיי המודרך והמדריך בעבודתם המשותפת (לזווית מיוחדת ראו Langs, 1994). הדוגמאות שמצאנו נוגעות בעיקר לסוגיות אתיות ופחות לתהליך ההדרכה עצמו.

הדרכה מועילה - הדרכה שמשיגה את מטרתה

מטרת ההדרכה להרחיב את מכלול המיומנויות והידע העומדים לרשות המודרך, להביא לשיפור בתפקודו המקצועי ולהרחיב את עצמאותו. בתהליך הדרכה שותפים המדריך, המודרך והמשימה של המודרך בעבודתו. אנו מתייחסים לכל מרכיבי תהליך ההדרכה כאל מערכת דינאמית שבה כל תופעה וכל קושי הם תולדה של יחסי הגומלין בין המרכיבים השונים, כולל גם הארגון שבמסגרתו מתקיימות העבודה וההדרכה. מטרה נוספת היא לאפשר למודרך מגוון ומרחב אישי של ביטוי ייחודי משלו לגבי התפקוד המקצועי. המדריך מצופה להיות בעל אורך רוח ולאפשר למודרך ללמוד ולהתפתח בקצב ובסגנון שמתאימים

הגיע אליי מודרך חדש להדרכה. במפגש ההיכרות ניסיתי לקבל מידע על הידע העיוני שרכש באוניברסיטה בארץ אחרת ועל התנסויות קודמות שלו במקצוע. ניסיתי לבדוק כיצד הוא מיישם את הידע שלו בהתערבויות מקצועיות, מה האופן שבו הוא לומד הכי טוב ומה מקשה עליו. למדתי על המוטיבציה שלו לעבוד במוסד ועל ציפיותיו לגבי העבודה המשותפת שלנו בהדרכה. כל זאת ועוד, כדי לבנות חוזה עבודה ראשוני בינינו: על מה וכיצד נעבוד. הבהרתי גם את ציפיותי מאופן הבאת הנושאים והשאלות למפגשי ההדרכה. ניסיתי לאתר את כוחותיו של המודרך, כדי להישען עליהם בעת הובלת תהליך הדרכה מיטיב שישרת אותו ואת עבודתנו המשותפת. ניסיתי גם להבין כיצד הוא מתמודד עם קשיים כדי שאוכל לסייע לו לעקוף אותם ולאחר את נקודות החולשה שידרשו חיזוק ועיבוד לשיפור תפקודו המקצועי.

המפגש היה לא נעים. ניסיתי להבהיר לעצמי האם זו בעיה של שוני בתרבות, ארץ מוצא, מגדר, זהות דתית? האם הייתה זו התגובה שלי לעמדתו, שנראתה לי וכחנית? האם תגובתי נבעה מתחושה שבמהלך המפגש הוא נטה להסתיר ולהסתגר? האם הייתה כאן רק חרדה של שנינו לקראת העבודה המשותפת, כזו שקיימת תמיד אצל שני חברי המפגש - מדריך ומודרך - ביחס להצלחת התקשורת וההתקדמות בעבודה? שמא מדובר בחרדה שלי שלא אוכל לעזור לו בעבודתו עם לקוחותיו, והוא ישליך עליהם את חרדתו ולא יספק את צורכיהם במידה מתקבלת על הדעת? האם יאיר אותי באור שלילי?

תיאור זה של מדריך שופך אור על חשש שההדרכה תהיה קשה או אף תהפך לקשה מדי.

בכל הדרכה מתעוררים קשיים, תקלות, אי-הבנות, ועולים ספקות הדדיים. ברוב המקרים, אלו באים לדין ולבירור במהלך ההדרכה, ומהווים הזדמנות ללמידה. במאמר זה נעסוק

רנה לוי היא פסיכולוגית חינוכית וקלינית מדריכה. היום מטפלת בפרקטיקה פרטית, ובעבר מטפלת ומדריכה בתחנה לבריאות נפש ובשפ"ח ירושלים. עסקה בהכשרת פסיכולוגים ובפיתוח שירותי התערבות במצבי חירום ולחץ ופרסמה מאמרים בנושאים אלו. הקימה וניהלה מרכז לטיפול נפשי משולב בילדים לקויי למידה בסיכון והוציאה לאור את הספר "ילד ייחודי - הזכות והאתגר לטפל בו". מתעניינת בניירופסיכואנליזה. Lvrina114@gmail.com

סילויה נייזברג זילברמן היא פסיכולוגית חינוכית מדריכה, יועצת ארגונית ומאמנת. בעבר מנהלת השירות הפסיכולוגי-חינוכי של עיריית ירושלים, כיום מטפלת בפרקטיקה פרטית. מעוניינת, כותבת ופעילה בתחומים של טיפול במצוקה נפשית, הגירה, מצבי חירום, דרכי למידה ולקויות למידה ותהליכים אלימים אצל הפרט ובחברה. Silvia-s@013.net



המדריך להיות מודע לתחושות ולמחשבות של עצמו, יסייעו למדריך לעזור למודרך להפיק תועלת רבה יותר מההדרכה. יכולות אלו יעזרו למדריך לעזור לעצמו להעריך את יכולתו לעבוד עם אותו מודרך ולבחון תוך כדי הדרכה את תאוריית העשייה שלו ותרומתו למודרך המסוים.

מודל העשייה מכיל, נוסף למשוב, מערך (setting) קבוע, שיח קוהרנטי, הכלה שמקדמת את היכולת לשאת אי-ידיעה ואי-ודאות, שמאפשרים למודרך להיות סקרן וללמוד את לקוחותיו, את עצמו ואת מפגשי ההדרכה.

המדריך מעריך את צורכי המודרך ואת ציפיותיו, ועד כמה, ובאילו אופנים, המודרך יכול ויכול להתמודד עם צורכיהם וציפיותיהם של לקוחותיו השונים ועם דרישות התפקיד. כמו כן, המדריך מעריך עד כמה יכול המודרך להפיק תועלת מההדרכה שמוצעת לו. בה בעת, המדריך בוחן את עצמו ביחס למודרך המסוים: עד כמה הוא (המדריך) יכול לספק את צרכיו וציפיותיו של המודרך ולסייע לו להתקדם באופן האופטימלי והמותאם ביותר (לוי, 2004). המדריך מקדם את שיח המשוב וההערכה הנוגעים לאופן תפקודו והתקדמותו המקצועית של המודרך, ומתייחס ללמידה שהוא הפיק מההדרכה. מודרכים מעוניינים לשפר את התפקוד המקצועי שלהם, ורואים בהדרכה מכשיר ומשאב להתקדמותם. הם מנצלים את ההדרכה לשם כך, גם כאשר הם חרדים מהערכת המדריך. בתהליך זה המדריך חווה את המודרך נוכח, לומד ומעוניין "לקחת", מרחיב את המודעות שלו יחד עם הלמידה (לוי, 2004). המדריך מגדיר קריטריונים שעל פיהם יעריך את התפקוד של המודרך בכל שלב. אלו כוללים את מכלול המיומנויות שמהווה את המקצוע. חשוב שהמדריך ישתף את המודרך בהערכת המצב שלו, בצורה מותאמת ומיטיבה, למן ההתחלה, ועל בסיס תגובות המודרך יבנה איתו את חוזה העבודה, המתפתח ומשתנה בכל שלב.

הדרכה שהופכת ל"קשה מאוד" ול"קשה מדי"

הדרכה הופכת לקשה מאוד אם המודרך אינו מתקדם בכל אחד משלבי ההדרכה. הדרכה כזו, שהולכת ונתקעת, קושרת, מצד אחד, מודרך שאינו מצליח ללמוד מן ההתנסות ולהפיק לעצמו תועלת מקצועית, ואינו מצליח לפרק את המעגל המכושף של החזרתיות על דפוסים לא יעילים, ומצד שני, מדריך, שלנוכח חוסר האונים שהמודרך מעורר בו נגרר לצמצום הולך וגובר של התערבויות ההדרכה, לעיתים אף לסטראוטיפיזציה של השיח שלו, או לשיח פשוט מדי שנועד להפחית את האיום על המודרך. המדריך אינו מצליח לגייס כוחות נפשיים שיאפשרו לו לבנות הזדמנויות לשניהם ללמוד מהן ולהיחלץ ולעבור לחוויה אחרת. הדרכה כזו עלולה להיתפס כבלתי אפשרית מפני שאיננה

לו, ולספק למודרך ידע וגם משוב מקדם ובונה על התקדמותו בתהליך תוך בחירה מתמדת בדרכי פיתוח מתאימות למודרך המסוים. הציפייה היא שבתנאים אלה יוכל המודרך ללמוד, להתנסות ולהתפתח.

להבנתנו, הדרכה היא מקצוע בפני עצמו, שדורש התמחות ייחודית (נייזברג זילברמן ולוי, 2018), ואינה רק ביטוי של בכירות המדריך במקצוע או בתחום שבו נעשית ההדרכה. אין די בהיות המדריך בעל ניסיון רחב, ידע עשיר וותק ממושך במקצוע, אלא נדרשת הכשרה ספציפית נוספת כדי להדריך אחרים.

ההדרכה מכוונת לתרום לתפקוד המקצועי בשני מישורים עיקריים. האחד יישום ידע ומיומנויות בשדה העשייה, כולל תכנון התערבויות ובקרה אחריהן, והשני פיתוח מיומנות רפלקטיבית, דהיינו, הרחבת המודעות לאופן שבו המודרך חושב את המקצוע ואת התפקיד שלו, איך הוא מדמיין וחושב את הלקוחות ואת העמיתים לעשייה, אילו רגשות כל אלו מעוררים בו, ומהי יכולתו להכיל את רגשותיו הוא ואת רגשותיהם של כל השותפים. מיומנויות אלו יתרמו ליכולתו ללמוד מן ההתנסות (Charles, 2004) ובהמשך "להדריך" את עצמו. באופן מטפורי, וגם באופן ממשי, תהליך ההדרכה מזמן קשר בין שני מבוגרים, שאם יכול קבלה, אמון, הכלה, attunement ואמפתיה והמללה מצד המדריך, הוא עשוי לסייע בפיתוח יכולות הכלה, קבלה עצמית, חשיבה, שימוש בקוגניציה לרכישת ידע ויישום, כמו גם תכנון ולמידה תוך התנסות, אצל המודרך.

ההדרכה מכוונת לתרום לתפקוד המקצועי בשני מישורים עיקריים. האחד יישום ידע ומיומנויות בשדה העשייה... והשני פיתוח מיומנות רפלקטיבית

בתחילת תהליך ההדרכה, המדריך בוחר, לרוב בצורה מודעת ולעיתים גם שלא במודע, תאוריית עשייה (Argyris & Schon, 1997) שעל פיה ינהל את ההדרכה. תאוריית העשייה כוללת תפיסה לגבי מכלול התפקוד המצופה מהמודרך, וכן מכלול ההתערבויות שעל המדריך לנקוט כדי להביא לשינוי (שיפור, הרחבה, קידום) בתפקוד המודרך. תאוריית העשייה כוללת גם התייחסות לתוכן הלמידה המצופה ולדרכי ההתנהלות של ההדרכה. התוכן עוסק במהות תפקוד המודרך בשדה עבודתו, והתהליך מתייחס לדרך התנהלות מפגשי ההדרכה. לכל תאוריה יש שפה אופיינית, והמדריך לרוב ישתמש בשפה זו, שמשלבת ראייה מבנית של המציאות ומרכיביה.

היכולת של המודרך להיות נוכח במפגש ההדרכה, והיכולת של

לכך שאינו מצליח להתקדם. מצב קשה יותר הוא כאשר המודרך אינו מודע כלל לכך שהמודרך אינו מרוצה מתפקודו או מהתפתחותו המקצועית, וזאת כי המודרך מתקשה לבטא זאת במשוב מתאים. בחיפוש אחרי הסברים שיאפשרו לו להמשיך את עבודתו לעיתים מתעוררות אצל המודרך ספקות לגבי יכולתו לסייע למודרך, ולגבי יכולת המודרך למלא את התפקיד שעליו בא לקבל הדרכה. במקרים קשים מדי עלול להתעורר בו הרצון להפסיק את ההדרכה.

התקפות על מערך ההדרכה

האכזבה של המודרך או של המודרך יכולה להתבטא בהתקפה על מערך (setting) ההדרכה, זה שמחבר בין שני התפקידים, ובזמנית שומר על הפרדה ביניהם. להתקפות מצד המודרך צורות שונות, להלן כמה מהן.

ערעור תנאי החוזה. התקפה יכולה לבוא לידי ביטוי בערעור תנאי החוזה שעליו הוסכם, על ידי פריצת גבול, למשל באי-הקפדה על לוח הזמנים שנקבע, הגעה באיחור, ביטול מפגשים, דיבור על נושאים לא רלוונטיים, אי-הבאת חומר להדרכה על ידי המודרך, הבאת חומר שאינו מעורר שאלות או תהיות, התייחסות לנושאים כלליים ללא קשר להתנסויות בעבודה, או חזרתיות שמתבטאת הן בהתנהגות הגלויה והן בהתייחסות הרגשית והקוגניטיבית למידע המובא להדרכה.

עמדה וכחנית. דרך אחרת לתקוף את מערך ההדרכה מצד המודרך היא נקיטת עמדה וכחנית חוזרת כלפי כל הצעה או המשגה שהמודרך מציע, ללא ניסיון להשתוות ולברר לעצמו את הדברים. דוגמה נוספת היא הדגשת העובדות ותיאורי מצבים שהוא מביא להדרכה מתוך עמדה שנועדה להראות שהמודרך לא הבין את המצב המתואר לאשורו, ועל מנת לסתור את ההשערות שהמודרך מעלה.

פיתוי המודרך והוצאתו משייו משקלו. המודרך עלול לערער על ההדרכה באמצעות ניסיונות לפתות את המודרך, כמו למשל להתפעל ממנו או להחניף לו. הוא עשוי להוביל את המפגשים למסלול חשיבה ללא מוצא (למשל על ידי טענה שאין לדון בדברים שהמודרך מביא או לערער עליהם שהרי הם "עובדות"). המודרך עלול לנסות להרגיז את המודרך ולהוציא משווי משקל (למשל על ידי אזכור כשלים מן העבר). מודרך שאינו מזהה דפוס התקפה זה, גם כאשר המודרך אינו מודע לו, עלול לתרום להגברתו. גם הסכמה מלאה לדברי המודרך בשעת ההדרכה, ללא התלבטות או ערעור ובלי להביא ביטויים של חשיבה עצמית של המודרך, מהווה התקפה על מערך ההדרכה, שהרי מטרתה הינה תהייה ולמידה. שוב, המודרך יכול ליפול בפח ההסכמה, המחמיאה לעיתים, אך הוא יכול גם לאתגר אותה על ידי שאלות לבריור.

משתנה, וכך היא הופכת לקשה מדי.

אנו מניחות שהמודרך והמודרך עושים ככל יכולתם. המודרך מאתגר את תפיסותיו, שלו ושל המודרך, ומחפש דרכים להרחבת המודעות העצמית של שניהם. כאשר הוא נתקל בקושי ומוצא את עצמו תקוע, הוא עלול להטיל ספק בדרכי ההדרכה שלו עצמו, שבהן הוא מאמין ומיומן, ומתעורר בו החשש שאיננו יכול למנוע חזרתיות על דפוסים שלא צולחים עם המודרך. עבודה זו, על ההעברה הנגדית בעת התקעויות, עלולה לייאש. לעיתים נחוץ "אחר" עבור המודרך שסייע לו לשמור על תפקודו.

חשוב שהמודרך ישתף את המודרך בהערכת המצב שלו, בצורה מותאמת ומיטיבה, למן ההתחלה, ועל בסיס תגובות המודרך יבנה איתו את חוזה העבודה, המתפתח ומשתנה בכל שלב

אחד הכשלים שנמצאו בהדרכות תקועות הוא כשל בתהליך המשוב. המשוב הוא חלק חשוב מאוד בתהליך הדרכה. תפקידו של המודרך הוא למצוא את אופניות השיח והעיתוי המתאים לשתף את המודרך בהבנות שלו, כולל השמעת היגדים ביקורתיים, כך שהיא תיתפס כביקורת בונה, כזו שמשמשת אמצעי להתפתחות תפקודו של המודרך (לוי, 2004) ואיננה נתפסת כמצמצמת או כפוגענית. מודרך שנרתע מלמסור למודרך את הערכתו לגבי תפקודו בשדה או התנהלותו בשעת ההדרכה, או נמנע מנגיעה בנושאים רגישים מחשש שיגרם למודרך מועקה ואכזבה, עלול לחזק את החזרתיות בהתנהגות של שניהם, וכך ההדרכה הופכת להיות קשה מדי. הפער בין התפיסה העצמית של המודרך את תפקודו והתקדמותו המקצועית לבין תפיסת המודרך אותו מתרחב, וכך גדל הקושי לגשר מעליו. לעיתים המודרך מקבל את המשוב של המודרך ברוח טובה, אך בדיעבד מתברר שזהו זיוף, קבלה לכאורה, שכן הוא ממשיך להשתמש בשיח הקודם ללא סימנים שהמשוב ששמע נקלט והוטמע, והוא אינו מיישם בעבודתו את מה שנראה שהבין בשיחה.

מטבע הדברים, הדרכה קשה במיוחד מעוררת אכזבות רבות: זו של המודרך מאי-התקדמותו של המודרך, וזו של המודרך, שחושב שהמודרך אינו רואה את התקדמותו ולכן אינו זוכה לחיזוקים חיוביים ולהערכה שלהם הוא מצפה. לעיתים המודרך חושב שהוא פועל היטב וחש שהמודרך אינו רואה את התקדמותו, ולעיתים הוא חש שהמודרך אינו עוזר לו להשתנות וזו הסיבה



שמקשה עליו ללמוד ולהיות נוכח. בה בעת, תיתכן התעוררות קנאה מצד המדריך להיות המודרך צעיר יותר ובעל סיכויי התפתחות והגשמה עצמית שלהם הוא לא זכה (Slavin & Kriegman, 1998). לעיתים המדריך מצפה מהמודרך לשכפל את דמותו, ובכך חונק את התפתחות העצמיות של המודרך, לדוגמה, על ידי הצעה של דרכי עשייה שהוא צלח בהם, וכך מקשה מאוד על המודרך לפתח התנסויות אישיות, שמתאימות לו, בתנאים שלו.

מצב הרסני במיוחד הוא כאשר מדריך בעל צורכי שליטה גורם נזק למודרך על ידי טיפוח יחסי תלות ובכך מונע ממנו להשתמש בהדרכה כדי לפתח יוזמה ועצמאות. בדרך זו הוא משאיר את המודרך בתלם ובחוויה מדלדלת. יחד עם הגברת התלות במדריך ובאחרים, הדרכה יכולה להגביר אצל המודרך את רגשות האשם שהביא עימו באמצעות ביקורתיות קשה של המדריך שמצביעה על חוסר התועלת או הנזק שפעולות המודרך מחוללות.

דוגמה נוספת היא כאשר המדריך מונע פרקי למידה בטענה שהמודרך עדיין איננו בשל או שאיננו מסוגל להבין, ובכך מעכב את התפתחותו. גם הכתבת קצב למידה איטי או מהיר מדי, מנקודת ראותו של המודרך, או הכתבת עומס תוכני כבד או קל מדי עליו, משאירים את המודרך תקוע במצבו הנוכחי. עמדות חברתיות שונות והבדלים תרבותיים, כולל היכרות שונה של תרבויות בחברה הישראלית, עלולות להביא לאי-הסכמות שמשליכות על ההבנות ועלולות גם הן ליצור קושי, לא מודע ברובו, בשיח ההדרכה. כך גם כאשר יש שוני מהותי בתפיסה התאורטית שמנחה את המדריך ואת המודרך בעבודתם. אם ההבדל מוצהר וברור ומעוגן בחוזה ההדרכה (כלומר ההדרכה היא על מרכיב אחר בהתמודדות) או אם המדריך מבהיר מה התחומים שבהם אינו בקיא ושבהם ההדרכה לא תעסוק, אלו קשיים שניתן להתמודד עימם. אך כאשר הם משמשים נושא להתנצחות, ההדרכה נעשית קשה מאוד, ואולי אף קשה מדי.

פערי תפיסות ביחסים משולשים: מדריך-מודרך-מוסד (מעביד)

הדרכה מקצועית מחייבת את המדריך ואת המודרך להתייחס, נוסף למשימות שהמודרך נדרש למלא, גם למאפייני ההקשר הארגוני שבו הם עובדים.

ישנם מקרים שבהם יש פער גדול בין תפיסת המוסד וציפיותיו לגבי העובד לבין אלו של המדריך. על המדריך לשאת בתוכו קונפליקטים של נאמנות למודרך, למוסד, למקצוע, לארגון ולשדה. עליו למצוא דרך לבנות מרחב הדרכה ראוי שמכיל את כל הנאמנויות האלה ועליו לקחת על עצמו את נטל האחריות של הקונפליקטים הללו.

אחד בהדרכה ואחד בשדה. הסכמה של המודרך להצעות המדריך בשעת ההדרכה ועשייה שונה לחלוטין בהתערבותיו בשדה יכולה לבוא בעקבות אי-הבנה של דברי המדריך, או מתוך התעלמות מהם והתנגדות (גלויה או לא מודעת) לדברים. חוויית תסכול אצל המדריך עלולה להתבטא, באופן פרדוקסלי, בפיתוח יחסים חבריים שאינם מקדמים את ההבנה, ובנוסף מקשים עוד יותר על המודרך להביע אי-הסכמה. דרך נוספת של התקפה על ההדרכה הינה אימוץ הסכמות ללא ברור מספק.

ביטול העיקר והיתפסות לטפל. התקפה קשה במיוחד מתרחשת כאשר בשעת ההדרכה המודרך משקיע אנרגיה וזמן בעניינים טפלים כמו בהתנצלויות על דברים שלא עשה, הטחת האשמות ומתיחת ביקורת על אחרים (לקוחות, מעביד, תקנות). ההתנגדות להתמקד בעיקר, דיון באופי התפקוד המקצועי שלו ובניתוח הדרכים האפשריות לשיפורו, מונעת התפתחות.

תשובות שמערערות אמון. התקפה נוספת של המודרך תתבטא במתן תשובות סטראוטיפיות על שאלות המדריך, תיאור מצבים משדה העבודה ללא פירוט, ציטוט בלתי מהימן של דברי המדריך או אפילו של דבריו שלו, אזכור דברים שנאמרו במפגשי הדרכה קודמים באופן שונה לחלוטין ממה שהמדריך זוכר או אפילו יכול לזהות, וכן דיבור באמירות שנחוו על ידי המדריך כמזויפות או כנבובות או לעומתיות. קושי זה עלול להביא לעימות בין "האמת" של כל אחד מהם ולחבל באפשרות הדיאלוג במפגש ההדרכה. מצד המדריך, ההתקפה תתבטא בניסיונות לשכנע את המודרך לאמץ את דרכו, ובמיוחד אם הוא מעמיד את ניסיונו המקצועי ובכירותו כהוכחה לצדקתו.

מצב קשה במיוחד מזדמן למדריך כאשר מתעוררת בו תחושה שהמודרך נוכח במפגשים רק בחלקו. למשל, דבריו יפים מדי, או כשהוא מזכיר, כמובן מאליו וללא הסברים, אירועים שאין המדריך יכול לדעת. המפגש עם תופעות של היעדר קוהרנטיות (פער בין אמירות בעל פה לבין התחושות והרגשות הסובייקטיביים) ושל נוכחות חלקית מעוררות אצל המדריך תהיות וחוסר אמון שקשה לו לבטאם במשוב, כי הם עלולים לגעת ביושרה של המודרך.

מקורות ההתקפה:

כיצד הופכת הדרכה קשה מאוד לקשה מדי

כל למידה מחייבת את הלומד לשאת חוויה של אי-ידיעה. אנשים שמתקשים לשאת זאת יתקשו בהפקת למידה מן ההתנסות לצורך התקדמות. קושי זה גורם לתקלה בתקשורת של הצמד מדריך-מודרך, שעלולה להוביל להערכה שלילית של המודרך. מקור אחר להתקפות על ההדרכה הוא הקושי של המודרך לשאת את הקנאה שלו כלפי הידע והמיומנויות של המדריך, מה

תפקוד המודרך בשדה, כך ההדרכה בסיכון, כי המדריך הופך למפקח שעוקב ובודק.

ביטוי נוסף לקושי בהדרכה, ולעיתים גם להיתקעות, קשור למודרך שאינו יוזם הובלת התערבויות בשדה אלא נענה ללקוחותיו, או מגיב בלבד. גם כשיש היענות ללקוח, אין המודרך מצליח לבחור מוקד לעבודה משום שהלקוח מציף אותו בסוגיות רבות והמודרך מתקשה לבחור ביניהן. ייתכן שהמודרך אינו מודע לאלטרנטיבות העומדות בפניו, כיצד למקד את השיח באופן שהלקוח יפיק תועלת מההתערבות (למשל ההחלטה במה להתמקד בכל מפגש טיפולי), או שהוא "שוכח" (מאבד) את מטרת ההתערבות ונותן ללקוח להוביל את הנעשה במפגש ביניהם, ללא הכוונה כלשהו מצידו.

לעיתים המודרך מקבל את המשוב של המדריך ברוח טובה, אך בדיעבד מתברר שזהו זיוף, קבלה לכאורה, שכן הוא ממשיך להשתמש בשיח הקודם ללא סימנים שהמשוב ששמע נקלט והוטמע, והוא אינו מיישם בעבודתו את מה שנראה שהבין בשיחה

דרכי התמודדות עם הדרכה שהלמידה בה איננה מתקדמת

בכל הדרכה חשוב לעצור מדי פעם ולהתבונן מפרספקטיבה רחבה יותר כדי לסקור את התקדמות המודרך ולדון בתהליך ההדרכה ובתוצריו. הערכה כזו עשויה להוביל לשינויים בחוזה הן לגבי המשך התהליך והן לגבי מוקדי התוכן. הערכה כזו חיונית במיוחד במסגרת המאמצים לקדם הדרכה קשה מאוד, ובמקרה כזה יש לדון ולהחליט לגבי עצם ההמשך. במקרים קשים, בין אם במחשבה שזו טובת המודרך ובין אם זה משקף את תחושת חוסר האונים של המדריך כלפי מודרך זה, על המדריך להיוועץ עם קולגות או לשקול ולהציע פנייה למדריך אחר שעשוי לחשוף את המודרך לתהליך הדרכה שונה. ניתן להציע המשך הדרכה ובמקביל להמליץ לפנות לטיפול אישי. חשוב שהמדריך יהיה מודע לכך שהערכתו את המודרך כמי שאינו מפיק מההדרכה או כמי שאיננו מתאים לתפקיד או למקצוע עלולה להקשות עד כדי חבלה במהלך ההדרכה כפונקציה מגדלת. החשש מהצורך למסור הערכה הן למודרך והן לגורמי ניהול ופיקוח במערכת המוסדית מקשה על הקשר ההדרכתי עוד יותר (לוי, 2004).

הקשיים המתעוררים במעבר מהדרכה לעשייה

סוגיית האחריות המקצועית מעלה קושי גדול בתהליך ההדרכה. כל עובד מצופה לקחת אחריות על ההתנהגות שלו ועל עשייתו במסגרת התפקיד. ככל שהמודרך מצוי בשלב ראשוני יותר בתהליך הכשרתו, אחריות המדריך על השירות שהלקוח מקבל ועל העשייה המקצועית של המודרך גדולה יותר. לגבי עובד מנוסה, המדריך אחראי בעיקר על ההדרכה. יחד עם זאת, יש לו חלק נכבד באחריות על עשייתו של המודרך. סוגיות אלו של חלוקת האחריות נידונות בעת בניית החוזה ומפורטות בו, וחוזרות לדיון בהדרכה כשהן מתעוררות.

מניסיוננו, ככל שהמדריך סומך פחות על תפקוד המודרך בשדה, כך ההדרכה בסיכון, כי המדריך הופך למפקח שעוקב ובודק

בעבודה בתוך מוסד יש גורמים נוספים, כמו בעלי תפקידי ניהול, שחולקים באחריות על תפקודו של העובד המודרך. קושי רב במיוחד בהדרכה, ואחד הגורמים העיקריים להיתקעות מתעורר כאשר המודרך, לתפיסתו של המדריך, מגלגל את האחריות תדיר על אחרים, למשל, תנאי הקליניקה או סביבת הלקוחות שלו (המורים בבית הספר, הרקע המשפחתי ועוד), דרישות המוסד שבו הוא עובד ותנאי העבודה, חוקי האתיקה או המדריך עצמו (למשל, שאיננו נותן לו הנחיות מפורטות "מה ואיך לעשות", או מצטט באופן מעוות מה שנאמר על ידו במפגשי ההדרכה). המודרך, המתלמד במקצוע, מספק ללקוחותיו את השירות באופן הטוב ביותר שהוא יכול, בהתאם לשלב התפתחותו המקצועית. הלקוח עשוי לצפות לשירות בשל יותר, כזה שייטכן שהיה זוכה לו מצד מומחה. על המדריך לקחת אחריות שלא ייגרם נזק ללקוח. מניסיוננו, ככל שהמדריך סומך פחות על





אנושיים שלא מן הפן המקצועי גרידא. אופן הצגת הפיטורים, תוך עיבוד הקריטריונים להחלטה, הוא חלק קריטי בהליך, ומבחינה מקצועית נראה לנו חשוב שיפורט באופן גלוי. כאשר הדברים לא נאמרים או נכתבים במפורש יש בכך ביטוי בפעולה בנוסח "עולה כיתה אך לא בבית ספרנו" שמקלים על האקט לשני הצדדים, אך נשענים על אותו זיוף שעליו דיברנו למעלה. אולם אין ספק כי השארת עובד לא מקצועי בתחום עיסוק זה גובה מחירים גבוהים לא פחות הן בתחום המקצוע והן לחברה כולה.

סיכום

הדרכה היא אחד הכלים החשובים לפיתוח הפסיכולוג במסגרת הכשרתו המקצועית. במאמר זה התמקדנו בתהליכי הדרכה קשים במיוחד עם מודרך שנתפס על ידי המדריך כ"בלתי מתקדם" ועד ל"בלתי אפשרי", ובהדרכה שאינה מתפתחת ואינה משתנה הן מצידו של המודרך והן מצידו של המדריך.

ניסינו להתמקד בדרכים העומדות בפני המדריך והמודרך לאפשר לעצמם, גם בתנאים הדדיים קשים, התפתחות אישית ועשירה בתוך מרחב אופטימלי. כן הצבענו על דרכים להיחלץ מתקיעות בתהליך של הדרכה קשה על ידי מתן משוב מתאים הכולל הבעה מלאה של תפיסתו של המדריך את המודרך על כלל חוזקותיו וחולשותיו.

ניסינו גם הוא שהמסגה שנובעת מתהליכים ראשוניים של הכלה, מנטליזציה וחשיבה, היא בעלת ערך לאפיון של קשיים רבים בתהליך ההדרכה. המסגה זו מהווה אף נקודת מוצא לבניית הסיכוי הטוב ביותר להיחלץ מאותו מצב בלתי אפשרי שקראנו לו "הדרכה קשה מדי".

כשניסיונות אלו לא צולחים ניתן להמליץ על חסימת ההתקדמות המקצועית והפסקת העבודה במוסד (פיטורים). לטעמנו, המלצות שחורגות ממסגרת דיאדת ההדרכה תתקבלנה לאחר מתן הזדמנויות לעבוד עם שניים-שלושה מדריכים שונים והערכה מושכלת של הגורמים לכישלון המתמשך.

בהקשר זה נמצא שהפרדה באחריות, בין תהליך הפיתוח של העובד (ההדרכה) לבין שלב קבלת החלטות לגבי המשך דרכו בתפקיד או במקצוע (ההנהלה), מגינה על תהליך ההדרכה ועל המודרך כאחד. במוסד ניתן לשמור על הפרדה זו, על ידי קביעת מועד מוסכם מראש (חלק מהחווה) להעברת האינפורמציה מהמדריך לדרג הניהולי, או לדיון משותף של המדריכים והאחראים הניהוליים. ההחלטה על התנאים להמשך העסקת המודרך נעשית על ידי ההנהלה, לאחר סיום הדיון. יש להדגיש שהפרדה כזו אינה מסירה אחריות מהמדריך לשתף את המודרך, בעת שיחת המשוב, באמירות שהוא מתכנן להעביר לממונים כדי שיילקחו בחשבון בעת עשיית החלטות ונקיטתן (לוי, 2004). סוגיות אלו יופיעו באופן גלוי בעת סיכום החווה בין המדריך למודרך, כולל הבטחה שהמודרך ישתף, או לפחות יודע, בשיקולי הדעת וההמלצות של המדריך להנהלה.

האחריות של המדריך היא לגבי המלצותיו הוא. כיוון שההמלצה על פיטורים היא אופציה קשה ואחרונה בשרשרת, מוטב להפרידה משיקולי הנכונות של המוסד להשקיע בהמשך העסקתו והדרכתו של העובד. פיטורים או שלילת רישיון בענף התמחות מקצועית הן חלופות שעומדות לרשות הדרג הניהולי. השיקולים הננקטים בעניין זה כמעבד מערבים בדרך כלל שיקולים נוספים כגון שיקולים כלכליים או פוליטיים ואף שיקולים

מקורות

1. לוי, ר' (2004). הערכה ומשוב בהדרכת פסיכולוגים חינוכיים. בתוך: ג' וייל ונ' טרליוק (עורכים), הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית (עמ' 301-346). משרד החינוך.
2. לוי, ר' ונייצברג זילברמן, ס' (2018א). הפסיכולוגיה החינוכית ומקום ההדרכה על ההדרכה בהתפתחות המקצועית של העוסקים בה. בתוך: ש' מיטל ור' שלהבת-קניאל (עורכות), סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית (כרך ב, עמ' 411-441). משרד החינוך.
3. לוי, ר' ונייצברג זילברמן, ס' (2018ב). תכנית הכשרה להדרכה ומקום ההדרכה על הדרכה בתוכנית זו. בתוך: ש' מיטל ור' שלהבת-קניאל (עורכות), סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית (כרך ב, עמ' 443-464). משרד החינוך.
4. נייצברג זילברמן, ס' ולי, ר' (2018). עיצוב תפקיד המדריך על ההדרכה במהלך ההתפתחות ההיסטורית של הכשרת מדריכים בפסיכולוגיה חינוכית. בתוך: ש' מיטל ור' שלהבת-קניאל (עורכות), סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית (כרך ב, עמ' 389-409). משרד החינוך.
5. Argyris, C., & Schon, D. (1997). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley.
6. Charles, M. (2004). *Learning from experience: A guidebook for clinicians*. The Analytic Press.
7. Langs, R. (1994). *Doing supervision and being supervised*. Karnac.
8. Slavin, M.O., & Kriegman, D. (1998). Why the analyst needs to change toward a theory of conflict, negotiation, and mutual influence in the therapeutic process. *Psychoanalytic Dialogue* 8(2), 247-284.