

אמנות השיח ההדרכתית בין מדריך אישי למנהל בראשית דרכו - מה בין שיח אינטואיטיבי לשיח מבוסס עקרונות | נרקיס שור ועל שלסינגר

בבואנו להכשיר מנהלים להדרכת מנהלי בית ספר בראשית דרכם, ולהקנות להם את השיח ההדרכתית השונה מהשיח הניהולי השגור בפיהם, מתעוררת השאלה - מהו שיח זה? עד כמה הוא שונה מהשיח הניהולי המוכר להם? ואיזה תהליך על המדריך לעבור כדי ללמוד ולהכיר שיח זה?

אל השיח בין "המדריך האישי" למנהל החדש המדריך מביא את עצמו, את ניסיונו הניהולי ואת הידע והכלים שהוא צבר בשנות עבודתו כמנהל. בעבור מקצת המדריכים תחום ההדרכה הוא תחום חדש; הוא מחייב את המנהל לפתח, נוסף על תפיסות עולמו ודרכי התנהגותו כמנהל, תפיסות ועקרונות מעולם ההדרכה - כדי שההדרכה תהיה מקצועית ותסייע למנהל החדש להתמקם בתפקידו ולהצליח בניהול.

אפשר להניח שניסיונו הניהולי של המנהל מכשיר אותו, באופן טבעי, להיות מדריך, אבל אנו סבורות שהניסיון, הידע הניהולי והאינטואיציה אינם מספיקים. במאמר זה ננסה למקד ולהמשיג כמה עקרונות של שיח ההדרכה היכולים לסייע למדריך האישי באמנות השיח ההדרכתית - מעבר לניסיונו כמנהל ומעבר לאינטואיציה שלו.

בראש ובראשונה על המדריך להבין את אופיים של היחסים בין מדריך למודרך, אופי שונה מזה של מערכות היחסים בין מנהל למוריו.

המדריך אינו נמצא שם כדי לנהל את המנהל, לפקח עליו או להעריך אותו בעבור גורם שלישי; הוא נוכח, מעורב, מציע את מחשבותיו, את רגשותיו ואת ניסיונו שלו באופן שאינו משתלט, כדי שהמנהל יוכל לגדול ולהתפתח מתוך עצמו, מתוך הבנת צרכיו, מחשבותיו, רגשותיו, ניסיונו, מקצועיותו, חזונו של המנהל וחזון בית ספרו.

תהליך הכשרה נכון של מדריך מנהלים בראשית דרכם יתחיל במודעות לסוג היחסים הזה ובהבנה של תשתית רעיונית ומושגית מעולם ההדרכה. תשתית זו כוללת בתוכה מושגים הנוגעים ליצירת קשר ולהבנתם של מורכבויות ומכשולים בקשר בין המדריך למודרך ובמהותה של הדרכה.

במאמרם של לוריא, לוי וכן צור (2011) מתוארת תפיסת ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בראשית דרכם. יסודה של תפיסה זו במדריך אישי הקשוב לצרכים גלויים וסמויים של המנהל המודרך (צרכים קוגניטיביים, רגשיים, קונקרטיים), מתוך הבנה מערכתית של מה שבית ספרו של המנהל המודרך זקוק לו ולאור התוצאות המצופות ממנהל בראשית דרכו. תפיסת יסוד זו מושתתת על מושגים כגון "השלם ההדרכתית", בניית "מרחב פוטנציאלי", אמפתיה, התנגדות, העברה והעברה נגדית, הבנה בנוגע לחשיבות ה"סטינג" ועוד. תפיסת יסוד זו היא "הקומה הראשונה" (בסיס הידע הראשוני), קומת התשתית של ההדרכה האישית. המאמר הנוכחי יתאר קומה נוספת ובה כמה עקרונות שהדרכה טובה ניחנה בהם.

העקרונות המתוארים במאמר הם בבחינת "הקומה השנייה", זו שמחברת בין תפיסות היסוד לבין "הקומה השלישית" - מיומנויות הדרכה אישית: הקשבה אמפתית, שאילת שאלות, שיקוף, שימוש במטפורות, קונפראנטציות, טיפול בהתנגדויות בהדרכה של המנהל כמדריך וכדומה. שימוש מיטיב במיומנויות ההדרכה האישית תלוי בעיצוב התשתיות ב"קומה הראשונה" ובאופן השימוש בעקרונות המתוארים במאמר זה. בשיח ההדרכתי תיתכן תנועה - אופקית, אנכית וספירלית - בין הקומות.

ככל שהמדריך האישי מתמקצע באמנות השיח, כך נזהה במפגש ההדרכה יותר "עבודה" על-פי חמשת העקרונות האלה: עקרון הספירליות, התהליכים המקבילים, נוכחות בו-זמנית במרחבים שונים, תנועה מתמדת בין תהליך לתוצאה ורפלקטיביות כמשתנה מחולל. הכרת העקרונות הללו והבנת חשיבותם יצרות פריזמה המאפשרת להתבונן בהדרכה ולהעריכה, ועצם זיהוים של עקרונות אלה או ההכרה בהיעדרם מאפשרים לראות מה יש בהדרכה, מה חסר בה ואיך אפשר לשפרה.

עקרון הספירליות

סדר יומו של מנהל עמוס באירועים. הוא מבצע פעולות רבות בזמן נתון, ונוצרת תחושה של עומס והצפה (Weindling, 2000). כאשר המדריך האישי והמנהל החדש נפגשים להדרכה, ייתכן שתחילה יעלה האירוע האחרון או הבוער, זה שדורש את מירב האנרגיה והזמן של המנהל.

שיח הדרכה המאופיין כשיח ספירלי יתרחש כך שהמדריך ינוע עם המודרך מתוך האירוע אל הנושא הניהולי העולה מתוכו, אל המנהל עצמו, אל אירועים קודמים ובחזרה אל האירוע הנוכחי. תנועה זו המדומה לספירלה מאפשרת למנהל התבוננות מעמיקה יותר, וזו מולידה למידה משמעותית. אומנותו של המדריך האישי היא ביכולתו לנוע הלך וחזור עם המודרך, להיכנס אל האירוע העכשווי ולצאת ממנו אל אירועים ואל נושאים אחרים ולשוב אל האירוע עצמו, מתוך התבוננות המאפשרת התרחקות בזמן מהאירוע, התרחקות המחזקת חוויה של רלוונטיות ולמידה משמעותית. ברונר (1966), אצל (Olson, 2007) ראה בתכנית הלימודים הספירלית תנאי ללמידה משמעותית.

בהדרכת המנהל החדש, אם הקוריקולום אינו מובנה אלא צומח מהמנהל ומצרכיו, המדריך האישי הוא המוביל ליצירת ספירליות. הידע החדש שהמנהל רוכש - על עצמו, על אופן ניהולו, על בית ספרו ועל האירועים שהוא מתמודד עמם - הוא ה"מסה" של השיח הספירלי המייצרת למידה, העמקה ותחושת ביטחון. מומחיותו של המדריך היא בזיהוי דפוסים של חזרה שעולים אצל המנהל בהדרכה, ביכולת לאפשר למנהל החדש התבוננות מחודשת על הדפוסים, ומתוך כך - יכולת לזהות את דפוסי הפעולה הלא מודעים. שיח הדרכתי שנוגע במקומות לא מודעים אצל המנהל, חשוב שייעשה ברגישות ומתוך תשומת לב לפגיעות שעלולה להתעורר אצל המנהל החדש עקב נגיעה כזאת.

לדוגמה: מנהל מביא להדרכה את כעסו על שרכזת שכבה נמנעת שוב ושוב ממשוּב למחנכי השכבה. המדריך עוזר לנווט את השיחה אל תפיסת נושא המשוּב אצל המנהל החדש, אל חוויות קודמות הנוגעות למשׁוּב ולביקורת, אל מקומו של משׁוּב בבית הספר, אל מצבים ספציפיים שהמנהל התקשה לתת בהם משׁוּב או לקבלו, אל דוגמאות למשׁוּבים - ובחזרה אל הבנת הקושי של הרכזת הספציפית בנוגע למשׁוּב.

עקרונות התהליכים המקבילים

אנו מכנות בשם תהליכים מקבילים את התהליכים שקורים בד בבד בין המדריך למודרך, אצל המדריך בזירות שונות ואצל המודרך בזירות שונות. (המושג תהליכים מקבילים מוגדר גם באופנים אחרים. ראו ארנון, 2013).

התבוננות בתהליך המקביל מזכירה לנו שפעמים רבות אנחנו ואחרים חווים חוויה דומה בזירות שונות. דוגמה אחרת בעניין המשוב נוגעת למנהל חדש הנדרש להעריך מורה חדש לצורך קבלת קביעות בעוד הוא עצמו עובר תהליך הערכה על-ידי הפיקוח. הזיהוי - בשיח ההדרכה - של התהליכים המקבילים שעובר המנהל כמדריך וכמועריך יסייע לו להבין את רגשותיו במצבים שונים אלו. הבנה זו תאפשר לו ליצור מרחק רגשי מהנושא לצד הבנת רגשותיהם של השותפים לתהליך (למשל, מפקח או מורה). המרחק הרגשי הוא זה שיוליד התנהלות מקצועית יותר של המנהל החדש כמנהיג פדגוגי. תהליך ההדרכה יסייע למנהל החדש להקביל עצמו בו-זמנית למפקח ולמורה, ולחדד את ההכרה שההקבלה בין זירות שונות היא שגרת יומו של מנהל, ושיש לו מה ללמוד במעבר מזירה לזירה.

זיהוי תהליכים מקבילים יסייע למדריך ולמודרך לראות עצמם בזירות השונות ובתוך כך לשאול מה בתוך האירוע "שייך" לי ומה "מושלך" על האחר.

זיהוי התהליך המקביל מסייע להבנת העצמי בתוך הסיטואציה, והוא עשוי להוליד דרך התנהלות מותאמת יותר. ככל שיכולת הזיהוי, ההבנה ובחירת אסטרטגיית התגובה משתפרות, כך משתפרת המקצועיות בניהול ובהדרכה, הן של המדריך והן של המודרך, וכל אחד מהם יוכל "לחדד את עצמו לעצמו". ההקבלה יכולה להיות בהיבטים רגשיים, בפעולות, באירועים ובמרחב ההתרחשות. היא יכולה להופיע בכל אחד מהם, בכמה מהם או בכלם יחד.

עקרונות ה"נוכחות" הבו-זמנית במרחבים שונים

אומנותו של המדריך היא ביכולתו להחזיק ב"שלם הדרכתית", כלומר להיות נוכח וקשוב לצרכיו של המודרך מתוך הבנה של צרכי בית הספר מהמנהל ומתוך היכרות עם התוצאות המצופות ממנהל בראשית דרכו. המדריך נע בין מרחב ההדרכה לבין מרחב הניהול של המנהל, בין שיח ברוח המרחב הפוטנציאלי לבין שיח מעשי המביא בחשבון את התוצאות, בין ממדים רגשיים לממדי פעולה. אם נוסף על כך את העיקרון הספירלי וזיהוי תהליכים מקבילים, אפשר לראות שהמדריך מסייע למנהל לנוע בין מספר רב של מרחבים ולאחוז בהם: נוכחות בו-זמנית בעבר, בהווה ובעתיד, במקרה הפרטי ובתמונה הרחבה, בחיים הפרטיים, ב-Well Being ובתוצאות, בחיים המקצועיים, עם המנהל כאדם פרטי וכדמות ציבורית. תנועה זו בין המרחבים השונים מאפשרת הרחבת זווית הראייה של המנהל החדש.

השיח ההדרכתית מתנהל תחילה במרחב ספציפי. לדוגמה: אירוע שהתרחש היום בבית הספר ולצד אירועים רבים, דומים ושונים, המתרחשים במרחב של זמן, של רגש, של תוצאות וכדומה - בכל מרחב אפשר לנהל שיח הדרכה שלם, מתוך התמקדות של המדריך והמודרך במרחב הנתון.

היכולת של המדריך לנוע בין המרחבים השונים מחייבת אותו להכיר עולמות תוכן שונים הגזורים מעולם הניהול, החינוך, הפסיכולוגיה והדרכה. אין בכך כדי לומר שעל המדריך האישי להיות מומחה בכל אחד

מהתחומים, שכן מומחיותו נובעת מניסיונו בניהול בית ספר ומיכולתו הנרכשת להיות נוכח במרחבים השונים. ככל שייטיב להוביל את המודרך דרך המרחבים השונים, כך הוא יסייע למודרך להעשיר את זווית ראייתו ולהרחיבה.

התנועה בין המרחבים יכולה להיעשות בעזרת מה שאנו מכנות "הקומה השלישית", דהיינו - הכלים שהמדריך האישי רוכש בהכשרה: הקשבה אמפתית, שאלת שאלות, הדחוד של אירועים מהעבר, העלאת היפותזות, משחקי תפקידים ועוד.

עקרון התנועה המתמדת בין תהליך לתוצאה

במסגרת תפקידם של המדריך ושל המנהל בראשית דרכו - שניהם מנהלי בתי ספר - הם מכוונים לתוצאות וללוחות זמנים, ואילו ההדרכה, שהיא תהליכית, מתאפיינת במכוונות לתהליכי צמיחה וגדילה הזקוקים לזמן ולקצב משלהם. לכאורה יש סתירה בין השניים, אבל בהפעלה נכונה של העיקרון תושג הרמוניה וצמיחה הדדית של המדריך והמודרך.

עקרון התנועה המתמדת בהדרכה מכתוב ניידות בין הצורך לנהל בית ספר, על מורכבותו היומיומית, ולחתור להשגת התוצאות המצופות, ובין האפשרות להתבונן בתהליך ההדרכה בכל אחד מהמרכיבים של השלם ההדרכתי.

מנקודת מבטו של המנהל יש מתח בין נוכחותו בתהליך ההדרכה, המכוון לצמיחתו האישית כאדם וכמנהל, לבין השגת תוצאות בבית הספר בלוח זמנים נתון. מתח מתקיים גם מנקודת מבטו של המדריך, הרואה הן את צורכי הגדילה של המנהל והן את התוצאות המצופות מהמנהל וממנו כמדריך.

ככל שמנהל חדש לומד בתהליך ההדרכה להכיל את המתח בין תוצאות לתהליך ובין עמידה בלוחות זמנים לצמיחה, וכן לנהל את הדברים לאור עקרון התנועה המתמדת, כך מתחזקת זהותו כמנהיג פדגוגי המשיג תוצאות בבית ספרו.

מדריך ומנהל שיפעלו אך ורק מתוך מכוונות לתוצאות יחטאו לתהליך ההדרכה. ועם זה, מדריך שיפעל מתוך מכוונות לגדילה וצמיחה מתוך התעלמות מהתוצאות המצופות יחטא גם הוא לאחריותו כמדריך אישי המחויב להדריך את המנהל החדש לקראת תוצאות שהוגדרו.

עקרון הרפלקטיביות כמשתנה מחולל

רפלקציה היא סוג של התבוננות של האדם על עצמו, על מעשיו, על מחשבותיו, על רגשותיו. תהליכים רפלקטיביים קשורים לפיתוח המטה-קוגניציה.

ויקטור פראנקל (1970) אומר כי בין הגירוי לתגובה יש מרווח שבו מתבצעת בחירה חופשית. אנשים שאינם מורגלים בתהליכי בחירה חופשית יגיבו במהירות ובאופן אוטומטי לגירויים שסביבם. היכולת להתבוננות רפלקטיבית בתוך תהליך ההדרכה תוביל את המנהל החדש לפעול מתוך בחירה אישית ולהגיב כראוי להקשר.

המנהל בראשית דרכו, שעומד מול שפע של אתגרים חדשים ונתון בלחצים רבים הדורשים תגובה מהירה, עלול להגיב על הדרישות ממנו באופנים אוטומטיים יותר. במפגש ההדרכה ישנה הזדמנות לעצירה, להתבוננות ולחשיבה רפלקטיבית. אומנותו של המדריך היא ביצירת שיח שיש בו מקום

להתבוננות של המנהל על עצמו. בתהליך רפלקטיבי יבחן המדריך עם המודרך את התגובה שלו על ממדיה השונים, יסייע למנהל להבחין בין תגובה אוטומטית, שלעתים אינה מודעת, לתגובה מושכלת, שנעשתה מבחירה חופשית.

הרפלקטיביות מחוללת שינוי באופן שהמנהל החדש בתהליך ההדרכה חוקר את תגובותיו, וכך הוא לומד להגיב מתוך בחירה חופשית, ובעקבותיה גדלה אחריותו לפעולותיו.

שון (Schön, 1983) מציין שיש חשיבות לכך שהדבר נעשה באמצעות דיבור עם "זולת משמעותי". המדריך האישי הוא זולת משמעותי עבור המנהל החדש בתוקף פעולתו על-פי העקרונות שתוארו בשלוש ה"קומות" ומעצם נוכחותו עבורו בזמן ובמקום של חוויה ראשונית חדשה, חוויה המוכרת למדריך מעברו כמנהל.

מדריך שיפעל על-פי עקרון הרפלקטיביות כמשתנה מחולל, ובאמצעות העבודה על-פי העיקרון הזה יזהה עם המנהל החדש את הצרכים שלו וייתן להם מענה, יהפוך להיות זולת משמעותי. אם המדריך מאפשר לתהליך הרפלקטיבי לכלול גם את יחסי ההדרכה באמצעות משוב הדדי (ראו מפת המשוב ההדדי), הוא עשוי להעצים את אפקט הרפלקטיביות ואת הנכחתו כזולת משמעותי.

סיכום

המשותף לעקרונות שתוארו קשור ליכולתו של המדריך ולנכונותו לנוע בין נקודות ראייה שונות. בכולן יש צורך בגמישות, בפתיחות ובאינטואיציה לצד ידע והבנה של תהליכים. כך עובר המדריך מנקודת ראותו לנקודת ראותו של המודרך, ממרחב למרחב, מזמן לזמן ומהקשר להקשר.

בשיח הדרכה מקצועי מיטבי נתבסס על תשתית רעיונית, נזהה את העקרונות וננוע ביניהם בעזרת מיומנויות הדרכה. האמנות היא הבנת הייחוד של כל אחד מהעקרונות וההשלמה ביניהם. כל עיקרון שתואר במאמר מדגיש את שיח ההדרכה מהיבט אחר: עקרון הספירליות מחדד תנועה היוצרת עומק; עקרון התהליכים המקבילים מחדד זהות והפרדה; עקרון הנוכחות בו-זמנית מדגיש את הקשר בין מצבים שונים, דפוסי התנהגות ורעיונות; עקרון התנועה בין תהליך לתוצאה מחדד את היכולת להכיל את המתח בין הרצון לפתרון מידי לצורך בצמיחה; עקרון הרפלקטיביות כמשתנה מחולל הוא למעשה הבחירה בין תגובה אוטומטית לתגובה מושכלת.

שיח הדרכתי כאמנות מתקיים כאשר המדריך האישי מזהה, בתהליך רפלקטיבי על הדרכה, את עקרונות השיח ומשתמש בעקרונות אלו גם בעבודתו הניהולית.

מנקודת מבטו של המדריך, התבוננות חוזרת זו, בדיעבד, מאפשרת לו להשקיף על המציאות, להשתתף בעיצובה מחדש ולהתמקצע בעבודתו הן כמדריך והן כמנהל.

מנקודת מבטו של המנהל החדש, ככל שיתנסה בסוג השיח המתואר לעיל הוא יבסס בבית ספרו שיח שיתפתח משיח אינטואיטיבי לשיח מבוסס עקרונות.

גדולתה של הדרכה מסוג זה בהטמעת התפיסה, העקרונות והמיומנויות כמכלול בתרבות השיח הבית ספרי ובמערכת החינוך.

מקורות

- ארנון, ח' (2013). [תהליכים מקבילים בהדרכה אישית](#). מכון אבני ראשה.
- בירנבוים, מ' (2009). הערכה לשם למידה ומאפיינים של קהילה מקצועית בית ספרית ותרבות כיתה המעצימים אותה. בתוך י' קשתי (עורך), *הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופ' אריה לוי* (עמ' 77-100). תל אביב: רמות.
- לוריא, א', לוי, א' ובן צור, מ' (2011). [תפיסת ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בראשית דרכם](#). מכון אבני ראשה.
- פראנקל, ו' (1970). *האדם מחפש משמעות - מבוא ללוגותרפיה*. דביר.
- Olson, D. (2007). *Jerome Bruner: The cognitive revolution in educational theory*. London ; New York : Continuum,
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In P.P. Grimmett & G.L. Ericksen (Eds.), *Reflection in teacher education*. New York & London: Teachers College Press.
- Weindling, D. (2000). *Stages of headship: A longitudinal study of the principalship*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 24-28.