משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף בכיר השירות הפסיכולוגי ייעוצי
אגף ייעוץ

דרך משתקפת בי דרכי

סופרוויז'ן בייעוץ החינוכי



משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף בכיר השירות הפסיכולוגי ייעוצי
אגף ייעוץ

דרך משתקפת בי דרכי

סופרוויז'ן בייעוץ החינוכי

תשפ"ג - 2022

כתבו

אלה אלגרסי, רויטל איזנברג, אורית ברג

צוות פיתוח, חשיבה, כתיבה ותכנים

תמי אומנסקי, ורד גבאי, ענת דותן, ד"ר נעה טייך פייר

מלוות הפיתוח - מדריכות סופרוויז'ן מחוזיות

מגי בנדיק, יעל ליבר, רויטל נווה, שולי ודש, יסמין יחיא, ד"ר לובנא חדד, ענת דותן, יערה בן יצחק

הפרק 'וְתַדְרִיכֵנוּ לְשָׁלוֹם - משמעות הקבוצה בתהליך הסופרוויז'ן' נכתב על-ידי

ד"ר לירון און, ד"ר נעה טייך-פייר, אלה אלגרסי, רויטל איזנברג, אורית ברג

השתתף בכתיבת הפרק 'צִיּוּן דֶּרֶךְ - על ההערכה בהדרכת הסופרוויז'ן'

ד"ר לירון און

השתתפו בכתיבה רפלקטיבית

רונית ויזנטל
לילית גל אור
ד"ר לובנא חדאד
דליה שמש
שלווה אש
ורד גבאי
רויטל נווה
תמר שפוני
דבורה מנדל
עופרה בן סימון
הילה אפשטיין
ענת דותן
מגי בנדיק
סנא'א דיב
שולי ודש
מירב מנור
ענת פיגלסון
יערה בן יצחק
תמר פרץ
ענת זמיר מור
איילת מאירמן (ז"ל)

עריכה לשונית

יעל לביא בלייוייס

עריכת הביבליוגרפיה

ד"ר נעה טייך פייר

קראו והעירו

אבנר יציב, שוש צימרמן, חנה שדמי, עינב לוק, זהרה פלורסהיים, ענבל זהבי, יעל שגב

תודות

אבנר יציב, רבקה הראל, יעל מלמד, חבצלת ארנון

עיצוב גרפי

גלית סבג, סטודיו 'טו דו דיזיין'

הוצאה לאור

גף הפרסומים, משרד החינוך
ה'תשפ"ג, 2022

© כל הזכויות שמורות למשרד החינוך

הספר נכתב בלשון נקבה אך מיועד לקוראות ולקוראים כאחד.

כל הנכתב בספר זה הוא בגדר מקור קריאה והרחבה,
ואינו תחליף ללימודים אקדמיים או לקורס הדרכה.

בִּרְכַּת הַדֶּרֶךְ

דבר מנהלת שפ"י

להדרכת היועצים והיועצות בשפ"י חשיבות גבוהה בעיתות שגרה ובזמני בחירום. מציאות החיים המורכבת שעיצבה מגפת הקורונה הוכיחה עד כמה משמעותי החוסן האישי והמקצועי לתפקוד ולשגשוג, בעיקר בימים שבהם מתערערת הוודאות. לנוכח אירועים המאופיינים בלחץ ובמשבר במציאות משתנה, נדרשות היועצות לעמוד איתן ולהתמודד, להכיל את כאבי קהילותיהן ולהגן על התלמידים, על העמיתים ועל המורים. ספר זה מבקש להזכיר, שגם על היועצות חשוב לשמור, ושגם אותן יש ללוות באופן מקצועי ורגיש; לזמן להן מפגשי שיח רפלקטיבי ולהעניק להן כלים לקידום ההתפתחות האישית והמקצועית. מראשית דרכה של היועצת החינוכית ולאורך כל שנות עבודתה, קבוצות הסופרוויז'ן, קבוצות העמיתים וקבוצות ההדרכה מבקשות להעניק לה תמיכה וכוח, ושואפות להיות מקום לשיתוף, להיוועצות ולצמיחה על-אף ההתמודדות היום-יומית, ובעיקר מתוכה.

הספר 'דרכך משתקפת בי דרכי' הוא פרי עבודת צוות הכתיבה והפיתוח, שניסח במילים את האמונות, הכלים, התפיסות והחזון אשר נרקמו על-ידי אנשי שפ"י לאורך השנים. הספר נכתב בהשראת העבודה בשטח, לאור למידה משותפת ובסיוע מומחים ומחקרים, והוא עדות לעשייה המקצועית החשובה של מדריכות הסופרוויז'ן והמפקחות על הייעוץ לדורותיהן, אשר פעלו ופועלות לקידום ההשתלבות המקצועית של היועצות והיועצים החינוכיים בראשית דרכם בשפ"י ובמערכת החינוך. הקריאה בספר עשויה לתרום לקהילת הסופרוויז'ן אך לא רק. יועצים ומדריכים שלא עוסקים ישירות בתחום הסופרוויז'ן עשויים אף הם לצאת נשכרים מקריאתו. פרקי הספר מתארים בהרחבה את מקצוע הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי על מאפייניו הייחודיים ומטרותיו. לצד הסברים על אודות ההדרכה כמקצוע, מציע הספר דיון בשאלות הזהות המקצועית של מדריכות הסופרוויז'ן ומחשבה על תפיסת התפקיד. בפרקי הספר משורטטים מודלים ייחודיים של הדרכה לצד דיון על הלמידה שחוות מודרכות הסופרוויז'ן. לסיכום מתעכב הספר בסוגיות אתיות בהדרכה, בתהליכי הערכת היועצים ובמבני ההדרכה הארגוניים, ובכללם הדרכה על הדרכה.

"הסופרוויז'ן", ככתוב בספר, "שואף להיות מקום שבו מרחיבה היועצת בראשית דרכה את אוצר המילים של 'שְׂפַת הָאֵם' הייעוצית, תוך שהיא מסגלת לעצמה הבעה אישית וניב ייחודי". במרוצת השנים מתרחב אוצר המילים הארגוני של קהילת היועצות בישראל, מתעצב ומתעצם ללא הרף. לצד ההבעה האישית מתפתח לו ניב ייחודי וקול ייעוצי לכל יועץ ויועצת. מתוך כך, אני מבקשת להודות לאלה אלגרסי (מנהלת אגף ייעוץ בשנים שבהן נכתב הספר) על הובלת התהליך ועל הבניית הידע. לרויטל איזנברג, מובילת תחום הסופרוויז'ן באגף הייעוץ (ומפקחת על הייעוץ בגמלאות), על איסוף הידע מהשדה ומהתאוריות והפיכת התיאוריה לתהליכים יישומיים. לאורית ברג על כתיבת הספר ועל שהעלתה על הכתב שעות של דיונים ולמידה בצוות הפיתוח. תודה מיוחדת לחנה שדמי (מנהלת שפ"י לשעבר), אשר עודדה את התהליך מקרוב, קראה והביאה את נקודת מבטה. ולסיום, תודה לזהרה פלורסהיים, מנהלת אגף ייעוץ בשפ"י, ולצביה דרורי, הממונה על הגיל הרך והפיתוח המקצועי בייעוץ, אשר בזכות פועלן ומחויבותן המקצועית רואה אור ספר חשוב זה. ובזכות פועלן מתנהל תהליך חשוב ומעמיק בתהליכי הליווי של הייעוץ החינוכי בעיתות שגרה ובימי חירום.

בברכת קריאה משמעותית

עינב לוק

מנהלת אגף בכיר
שירות פסיכולוגי ייעוצי

הודיה והוקרה

'דרכך משתקפת בי דרכי', כשמו כן הוא - יצירה של השתקפויות. הספר משמש נקודת מפגש בין שעות ארוכות של דיונים ולמידה משותפת בצוות הפיתוח, קריאה והעמקה בידע תאורטי לבין משאבי הניסיון ששיתפו עימנו מדריכות הסופרוויז'ן. הידע הכתוב, הידע הדבור, הידע המסופר והידע החווייתי השתקפו זה בזה, השתקפו במילים וברעיונות והפכו אט אט לספר שאותו אתם אוחזים בידיכם.

המוטיבציה שלנו להוצאת ספר זה נבעה מריבוי התובנות והידע המקצועי שנצברו במהלך השנים הרבות בשטח הדרכת הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי מחד-גיסא, ומאידך-גיסא מחסר בחומר כתוב בתחום זה. אנו מבקשות להודות לכל מדריכי ומורי תחום הסופרוויז'ן בייעוץ לדורותיהם, אשר ליוו את הארגון בהרצאות, בסדנאות ובשיח, והשפיעו רבות על תפיסת העבודה הארגונית ועל ספר זה - ניסיונם המקצועי הוא מן היפים שבנופי ספר זה.

כחלק מתהליך הכתיבה הזמנו את המדריכות המחוזיות ומדריכות הסופרוויז'ן לכתוב, לתאר, לשתף ולהביע את חוויותיהן ומחשבותיהן על אודות ההדרכה. העושר המקצועי שהן הביאו, יחד עם הידע האקדמי והניסיון רב-השנים שלהן בשפ"י, לא יסולא בפז. תודתנו והערכתנו העמוקות נתונות לכל אחת ואחת ממדריכות הסופרוויז'ן כיום ובעבר, ולמדריכות המחוזיות שהיו שותפות חשובות לכתיבת ספר זה. כתיבתן הרפלקטיבית שזורה לאורך הספר בצורת פתקים הכתובים בעיצוב כתב יד.

תודה והערכה שלוחה מאיתנו למפקחות על הייעוץ לדורותיהן, אשר פיתחו ומיסדו את תהליכי הסופרוויז'ן בייעוץ, ואשר עבודתן החשובה משמשת השראה לכולנו עד היום - ד"ר דליה סלע, אסתר בלשר וחבצלת ארנון, ברוכות יהיו בעמלן.

ולמפקחות על הייעוץ בפועל, מי ששומרות על הייחודיות של הדרכת הסופרוויז'ן ורואות במדריכות הסופרוויז'ן שותפות חשובות בעיצוב הזהות של היועצת החינוכית בראשית דרכה - תודה על שותפות אמת. יחד בנינו מעטפת ארגונית מצמיחה.

שלמי תודה גם לצוות הכתיבה המקצועי ורב-ההשראה - תמי אומנסקי, אורית ברג, ורד גבאי, ענת דותן, ד"ר נעה טייך פייר - ספר זה הוא ספרכן ומילותיכן מאירות את דפיו.

ולסיכום, תודה מיוחדת לגברת זהרה פלורסהיים, מנהלת אגף ייעוץ, לגברת חנה שדמי, מי שהייתה מנהלת שפ"י בשלבי כתיבת הספר ולגברת עינב לוק מנהלת שפ"י בהווה, על תמיכתן ועידודן.

אלה אלגרסי ורויטל איזנברג

תוכן העניינים

דְּרָכִים 9
פתח דבר

אֵם הַדֶּרֶךְ 12
סופרוויז'ן בייעוץ החינוכי - למי ולשם מה?

סִיפּוּר דֶּרֶךְ 20
מאפיינים ייחודיים של סופרוויז'ן בייעוץ החינוכי

מוֹרַת דֶּרֶךְ 29
מדריכת הסופרוויז'ן

מַפַּת דְּרָכִים 51
תיאוריות, מודלים ומבנים בהדרכה

אַבְנֵי דֶּרֶךְ 82
התהליך ההתפתחותי בסופרוויז'ן

וְתַדְרִיכֵנוּ לְשָׁלוֹם 94
משמעות הקבוצה בתהליך הסופרוויז'ן

דֶּרֶךְ אֶרֶץ 116
הדרכה שמזמנת למידה

צֶמֶת דְּרָכִים 131
דילמות וסוגיות אתיות בסופרוויז'ן

בְּדֶרֶךְ כְּלָל 148
הדרכה על הדרכה בסופרוויז'ן

צִיּוּן דֶּרֶךְ 156
על ההערכה בסופרוויז'ן

בְּהֶמְשֵׁךְ הַדֶּרֶךְ 167
תמונת העתיד של הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי

דְּרָכִים
פתח דבר

תלמידה שואלת מדריכה:
מהי הדרך הנכונה להגיש עשק?
עונה המדריכה בשאלה: איפה צה שם?
שם הוגל המקום שבו אדם בבטחה מהי הדרך הנכונה.
ודרך נכונה, מהי?
הדרך שנכונה לי, הדרך שלי.
אם כך, מבוא את שואלת אותי?
כשאת מבטרת אותי אני שומעת טוב יותר את עצמי,
כשאת פוסעת לצידי אני שומעת את הד צעדיי.
אני חשה, כי דרכך משתקפת מי דרכי.
אם כך, עונה המדריכה, אצמין אותך שילי לדרכי, ואת תלכי בה בדרכך.

אורית ברש

סופרוויז'ן בייעוץ החינוכי הוא מרחב הדרכה, המאפשר ליועצת תהליך התפתחותי (אישי ובין-אישי) לשם פיתוח אישיות מקצועית רגישה, הפועלת מתוך מודעות ונשענת על ידע, על תפיסות ועל כישורים ייעוציים.

היועצות החינוכיות, אשר החלו זה מכבר בעבודתן, יוצאות מדי בוקר לעמל יומן ולשלל משימותיהן המקצועיות כשהן נדרשות לתפקד ולעבוד במקביל לתהליך ההסתגלות. כבכל מקצוע טיפולי או חינוכי, גם בייעוץ החינוכי הסתגלותן המקצועית מתנהלת בשני רבדים - מחד-גיסא, העבודה בפועל, בשדה, ההתנסות, ההשקעה, הלמידה והמאמץ. ומאידך-גיסא, העבודה העצמית, חידוד המודעות, חיזוק כוחות הנפש, העמקת היכולת להכיר את 'עצמי המקצועית' באופן מודע, אשר פתוח לתנופת צמיחה כמו גם לכאבי גדילה.

מדריכות הסופרוויז'ן פוגשות את אותן יועצות חינוכיות בקבוצות ההדרכה שבהנחייתן, ומזמינות אותן להניח בנפשן יסודות רגשיים ומקצועיים לצריכת הדרכה, לעבודה עצמית בתהליכי הדרכה, ולפיתוח נפש ייעוצית מתבוננת, מודעת ומשתפת. הסופרוויז'ן מבקש להיות מקום לצמיחה ולחיזוק הזהות המקצועית. מקום שקט ובטוח שבו יכולות היועצות לזהות כיצד צעדיהן, קטנים כגדולים, בטוחים כמהססים, מפלסים דרך - משרטטים את דרכן.

הסופרוויז'ן עוסק אמנם במציאות המקצועית של היועצת החינוכית בראשית דרכה, אך מתנהל כבמעבדה במרחב קבוצתי מוגן, מחוץ לזירת ההתרחשות עצמה. תהליך ההדרכה מאפשר ליועצות המודרכות להביט מן הצד על המציאות המקצועית שלהן ועל המציאות הפנימית, ובאופן רפלקטיבי לחדד לעצמן תובנות ולמידה. הן לומדות להתבונן על המערכת, להכיר את המערכת ובעיקר להתבונן ולהכיר את עצמן בתוך המערכת. המודרכות, אשר מביאות להדרכה ולקבוצה את חיי היום-יום המקצועיים שלהן, חוזרות בתום המפגש לשטח לעבודתן בבית-הספר או בגן כשהן מצוידות בתובנות ובידע שפיתחו, לאחר שהרשו לעצמן יחד עם חברותיהן לקבוצה, לעצור, להתבונן וללמוד.

מפגשי ההדרכה נערכים לרוב בתהליך קבוצתי המעשיר את חוויית המודרכות בלמידה בין-אישית, בתמיכה ובהזדהות - הדרכה קבוצתית המכוונת להעצמת הפרט. באמצעות המרחב הקבוצתי מרחיבה היועצת בראשית דרכה את הפרספקטיבה של עצמה תוך זיהוי הגורמים המעכבים בתוכה כמו גם הגורמים המניעים אותה. הקבוצה מתמודדת בצוותא עם מורכבות המקצוע, עם כאבי ההסתגלות ועם קשיי היום-יום - תסכול, כאב, חרדה ומנעד רגשות מורכבים הבאים לידי ביטוי באינטראקציה בין חברות הקבוצה. לצד הקבוצה מאירה מדריכת הסופרוויז'ן, מהרהרת בקול, שואלת שאלות, מחדדת תובנות ומאפשרת לקבוצה לצמוח ולהצמיח את חברותיה. היועצת שתיטיב לצרוך את ההדרכה, תהיה זו שתפיק מסקנות

ותובנות מההקשבה לקבוצה ולמדריכה ומהתבוננות בהן, תוך כדי בחינה מתמדת של האופן שבו הידע החדש מהדהד בעולמה האישי והמקצועי.

הספר **'דַּרְכֵּךְ מִשְׁתַּקֶּפֶת בִּי דַּרְכִּי'** נכתב מתוך אמונה בקהילת מדריכות הסופרוויז'ן ובנכונותן ללמידה מתמדת ולדינמיקה של התמקצעות. בספר ניסינו 'לתפוס בדייקנות' את מורכבות מקצוע ההדרכה בייעוץ, המושפעת באופן ישיר ממורכבות מקצוע הייעוץ החינוכי. קריאת הספר, בדומה להדרכה עצמה, מעודדת את הקוראות לתור בתוכן פנימה לנוכח תכניו, ולשוב החוצה ליישומם בחיי היום-יום המקצועיים - דיאלקטיקה של פנים וחוץ, פרט וקבוצה, אדם וארגון, ייעוץ והדרכה. הספר נכתב בהשראת שיחות, מפגשי למידה, הרצאות מומחים, עבודות שכתבו מדריכות סופרוויז'ן והידע המקצועי המגוון שנרקם בשפ"י במשך שנים. לאורך הספר משובצים קטעי כתיבה על אודות ההדרכה מאת מדריכות סופרוויז'ן.

הספר מבקש להדגים כיצד ארגון 'שמגדל את עצמו' מבחינה מקצועית ואתית, תוך שהוא מקפיד על קורסי למידה והכשרה, מפתח לעצמו הדרכה שהיא בגדר 'חוכמת ההמון והשטח', חוכמת 'זקני השבט' ומעל לכול 'חוכמת ההולכים בדרך'.

אם הַדֶּרֶךְ
סופרוויז'ן בייעוץ החינוכי - למי ולשם מה?

ההזמנה לסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי היא הזמנה **להיכנס הביתה** ולשהות במקום בטוח, מקום שבו יכולה היועצת החינוכית להתפתח בתנאים של דאגה, נתינה ומחויבות. ההזמנה לקבל סופרוויז'ן בייעוץ החינוכי היא הזמנה ארגונית **לצאת לדרך** של למידה והתפתחות, אשר תימשך כל חייה המקצועיים של היועצת, הן מתוקף היותה אשת מקצוע טיפולי והן מתוקף היותה אשת חינוך. בשתי המטפורות, זו הפותחת דלת וזו שמציירת דרך, מזמינה מדריכת הסופרוויז'ן את המודרכות למצוא בתוכן תשוקה ללמידה ולהתפתחות המקצועית. הסופרוויז'ן הוא אמנם בראש ובראשונה תנאי ארגוני לקבלת ההכרה בהיותה מומחית לייעוץ, אך יתרה מזאת, הוא בבחינת הצהרה על מחויבות היועצת ללמוד ולהתפתח כל חייה המקצועיים, מתוך התבוננות מודעת על המערכת ועל העצמי האישי והמקצועי, כחלק מהאתיקה המקצועית ומתוך אחריות אישית.

היועצת החינוכית מתקבלת לעבודתה עם תום לימודי התואר השני בייעוץ חינוכי, לימודים שכללו התנסות מעשית בשטח לצד יועצת מאמנת והשתתפות בקבוצת הדרכה בעקבות ההתנסות. עם הצטרפותה למערכת היא זוכה במשך השנתיים הראשונות לעבודתה במערכת החינוך במסגרת סופרוויז'ן קבוצתי, כמענה תמיכתי-התפתחותי. ההשתתפות בת השנתיים בקבוצת **הסופרוויז'ן ליועצות בראשית דרכן**, היא תנאי הכרחי לקבלת הרישיון לייעוץ. קבוצות השנתיים הראשונות הן הומוגניות מבחינת הוותק בייעוץ אך הטרוגניות מן הפן של הרקע המקצועי של המשתתפות. הקבוצות מורכבות מיועצות צעירות בגיל ובניסיון מקצועי, כאלו שזה עתה סיימו את לימודיהן ומתחילות בראשונה בקריירה מקצועית, רבות מהן מתחתנות ויולדות 'בקבוצה'. לצידן משתתפות בקבוצה יועצות שעברו הסבה מקצועית במנעד גילאים רחב, בעלות קריירה קודמת וניסיון תעסוקתי.

חלקן מורות או גננות, חלקן נשות מקצוע כגון עורכות דין או נשות הייטק, חלקן בעלות משפחות ואימהות, אולי גם סבתות, נשים וגברים. הלמידה בקבוצה מגוונת כזו מרחיבה את

נקודת המבט ומעשירה את חוויית הלמידה. יועצת אשר אינה מקבלת את רישיון הייעוץ בתום השנתיים הראשונות, מתוך שיקולי דעת מקצועיים של המפקחת על הייעוץ ובהלימה לתהליך הערכת היועצת בהתאם לסטנדרטים בייעוץ, מקבלת בדרך כלל הזמנה להשתתף שנה נוספת (שלישית) בקבוצת סופרוויז'ן. השנה השלישית מיועדת לחזק את היועצת בראשית דרכה ולאפשר לה להתבסס מקצועית בליווי התפתחותי. השנה השלישית היא בגדר הארכה של תקופת הניסיון אשר בסיומה יוחלט אם היועצת תוכל להמשיך לעבוד בייעוץ. קבוצות השנה השלישית הן נדירות יותר ומורכבות מעצם השהיית הרישיון. יחד עם זאת, הפיקוח על הייעוץ נוטה לראות את ההשתתפות בשנה השלישית כהזדמנות לשכלול מקצועי וכמשאב יקר ערך שניתן לאותן יועצות, אשר יש יסוד סביר להניח שמקצועיותן תתפתח, ושבתום השנה השלישית תהיינה ראויות מן הבחינה המקצועית לקבלת רישיון הייעוץ. בתום השנה השלישית נבחנת שוב סוגיית מתן הרישיון.

"מה מקומה של מדריכת הסופרוויז'ן במסע שמובילות יועצות בראשית דרכן? למסע המתמיד בהתאהבות ואולי רובן מסתיים באהבה.
הן מתמידות את המסע בנפשות. שיניהן מצטפות כשהן מבחרות על הפשעת החלום להיות יועצת, ואלו אלו הן פושעות במציאות היום-יומית. ניירת וטפסים, כן כן גם מנהלות עסקינן. מקום הייעוץ בבתי-הספר בכלל ומיקומן ביועצות מגשות בפרט, מאבקי כוח, פוליטיות של ממשלות (כמו פוליטיית ההפלה), כאב האכזבה, שיפוטיות מעיקת-יתר.
ואני תוהה, מה תפקידן של מדריכות סופרוויז'ן במהלך המסע הצפה, הנובעת כל כך בשנה הראשונה? איך אנתנו, כמדריכות, מתייחסות למושגים כמו 'אהבה והתאהבות'?
אז כמה אנתנו ממשיכות להיות מאוהבות, מרשות לעצמנו להתערבב ולהתלבש באופן מוחלט עם חוויות? ואיך עושים זאת מבלי לאבד את השנים?"

הסופרוויז'ן מבוסס על נרטיב ארגוני, שעל-פיו תיטיב יועצת חינוכית מודעת ובעלת חוסן לשמור על כוחות הייעוץ והסיוע שלה, ותיטיב לפעול למען פיתוח מודעות רגשית וחוסן רגשי בקרב קהליה. מחקרים הבוחנים את הקשר בין ההדרכה לבין התפתחותן המקצועית של יועצות מספקים עדויות אמפיריות להיות ההדרכה אחת מחוויות הלמידה המשמעותיות והחשובות ביותר ליועצות מתחילות בראשית צמיחתן המקצועית (Oberman,2005).

ארהרד (2014) מדמה את תהליך הסופרוויז'ן לתהליך היווצרות מושבת אלמוגים - רובד דקיק ועליו עוד רובד דקיק. אט אט נוצרות שכבות היוצרות את הזהות המקצועית המתגבשת תוך כדי תהליך. ואכן, הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי עוסק בבניית הזהות המקצועית של היועצת החינוכית. בעזרת תהליכי ההדרכה, במקביל לעבודה ולהתנסות, רוקמת לעצמה היועצת החינוכית אישיות מקצועית - CENTER מקצועי, המזין את מכלול אישיותה וניזון ממנה. בתהליך ההדרכה לומדת המשתתפת להכיר את עצמה במקצוע על מנת לבנות זהות אישית מקצועית מדויקת עבורה, ובו-זמנית מכוונת ומדויקת גם ביחס לדרישות המקצועיות של הייעוץ החינוכי. הסופרוויז'ן מסייע למודרכת לפתח זהות מקצועית מותאמת לנסיבות המקצועיות שבהן היא פועלת. היועצת בגן הילדים, יועצת בית-הספר היסודי והיועצת בתיכון, היועצת בחינוך המיוחד והיועצת בחינוך הרגיל, חולקות זהות מקצועית משותפת המקבלת ביטויים ייחודיים במרחבים המקצועיים השונים. עצם הישיבה יחדיו בקבוצה מתפתחת ומגוונת מעניקה למודרכות אפשרות לזהות את תנועת ההתפתחות והגמישות אשר תידרש מהן לאורך שנותיהן במקצוע, בין נסיבות לסביבה, בין מאפייני מקום למאפייני האדם.

"משימת ההדרכה שלי היא לעזור לבָנות בקבוצתי בתהליך של תיפוש צהותן המקצועית הייעוצית. הבנות נמצאות במקום של בירור מקומן כיועצות במרחב הבית-ספרי. הן מעלות סוגיות רבות הקשורות לתפיסת תפקיד הייעוץ ולתפיסת התפקיד כיועצות. הן מציעות אתרי יום שבוצה שאסות בחוויות, עם צורך גדול מאוד לשתף, לפרוק את כל מה שאגרו בין מפגש למפגש. הן מתפשות אישור לזבוצתן גם בתוך הקבוצה אך גם משותפי התפקיד שלהן. יש להן צורך רב שיכירו בזבוצתן, לצאת שמציבים אותן, בפיקר הצלויות הסמכותיות בבית-הספר כמו המנהלים, סגני המנהלים אך לא רק. הן מתחילות מהמקום מתוח מאוד, ומעט מציע אויר תוך כדי מפגש הן נרגעות ומשתחררות ומאפשרות לעצמן להיות כאן בצלוצל מובן המילה וליהנות מתלמיכת הקבוצה. הן לא מושלות לדבר על אי-הצלחות, על פחדים ותרדות ..."

הסופרוויז'ן שואף להעניק ערך מקצועי ליועצות ולסייע להן בעבודתן. המדריכה פועלת עם המודרכות בהווה, אך מכוונת החוצה ללמידה הן מההתרחשויות שחוותה היועצת בעבודתה בשטח אתמול, והן עבור ההתנסויות שצפויות לה מחר בהמשך עבודתה בשטח. העבר והעתיד גלומים בהווה שבחדר ההדרכה. "כמו שאתן מקשיבות כאן, בפגישת ההדרכה, תוכלו להקשיב בשיחות בבית-הספר". יועצות נדרשות לזהות משברים, מורכבות ורגשות קשים. ברגע שהן מצליחות לזהות זאת בתוכן בפגישת ההדרכה, בזמן אמת, הן עושות למעשה שימוש בעולם הפנימי שלהן. מדריכת הסופרוויז'ן מעודדת אותן להשתמש באותה טכניקה גם בעבודה, בשדה - מול צוות במשבר, מול תלמיד במצוקה. המדריכה מלמדת אותן 'להחזיק את הבפנים גם בחוץ' בעבודה כמו בהדרכה. היועצת לומדת להיות בדיאלוג פנימי בזמן אמת, תוך כדי התמודדות עם מצבים מורכבים.

תוכני מפגשי הסופרוויז'ן נשזרים ונרקמים מתוך מגוון סיפורי היום-יום המקצועיים של היועצות, המהולים כמובן בסיפור חייהן. בעצם ההשתתפות הפעילה בקבוצת הסופרוויז'ן,

מחזקת היוצאת החינוכית את יכולתה להתבונן פנימה על עצמה, על התוכן וההקשר אבל גם על התהליך ועל החוויה הרגשית, להשתמש במיומנויות להתבוננות עצמית לשם התפתחות מקצועית. "עברתי משהו, מי היוצאת שהייתי שם? והרי זה קשור קשר עז למי האדם שהייתי שם. מה זה שינה בי בבנייה המקצועית שלי ומה לימד אותי התהליך הפנימי שחוויתי?" הצלילה פנימה לשם התפתחות אישית ומקצועית לא תמיד קלה. זהו תהליך שלעיתים מלווה בכאב ובקושי, בכאבי גדילה. תהליך העמקת ההתפתחות המקצועית מלווה לעיתים במפגש עם 'שדים' אישיים ומקצועיים. הסופרוויז'ן מזמין את המודרכות לנער עמדות, רגשות וסיפורים, 'להסיר אבק' או להתבונן בהם מזווית קצת אחרת. הן באות להדרכה כדי לעבוד, כדי לגעת בעצמן, כדי ללמוד על עצמן כנשות מקצוע. המדריכה שואפת לסייע למודרכות להכיר את עצמן ברגעי משמעות והשראה כמו גם ברגעי תסכול וחוסר אונים. במפגשי ההדרכה הן יכולות לשתף בכל אותם רגעים מקצועיים מטלטלים שהן חוות בשטח - רגעים שבהם הן נדרשו להתמודד עם מורכבות אך לא הצליחו. מצבים שבהם הן שאפו לחוש אמפתיה, אך תחושות האשם או החרדה גברו עליהן. ימים שבהם באו מתוכננות ומסודרות והמציאות טפחה על פניהן, ועוד.

המדריכה, כאמור, שואפת לסייע למודרכות להכיר את עצמן באמצעות הקושי והכאב, ובמקביל לזהות את כוחן לגעת בכאב, להכיר בו, להתמודד עימו ופעמים רבות אף לפתור אותו או לפחות לקבל אותו. ההשתתפות בקבוצת ההדרכה מבססת בקרבן הבנה, שהופכת לאורח חיים מקצועי - ההבנה שהן הכלי המקצועי היעיל ביותר עבור עצמן, ושעל מנת לשכלל את 'כלי האני' שלהן ולפתח אישיות מקצועית, עליהן לעבוד, לגעת בעצמן ולפגוש את עצמן כל הזמן לאורך כל הדרך. בנוסף, מעצם ההתבוננות במדריכה ובקבוצה, לומדת היוצאת בראשית דרכה כיצד לאפשר תהליכים דומים של היוצאות, הדרכה, שיתוף ותמיכה ביישומים שונים בעבודתה במערכת.

"בדומה לעבודה עם צעיר רוח, יוצאת מצוידת בכל יום לדרך מוכרת ומצופה, בפועה, אך גם מפתיעה. היכולת שלה למצוא את האיזון בין כוחות פנימיים לבין כוחות חיצוניים מתבררת בכל שהעבודה מתרחשת באזורים חדשים ומשופים יותר".

בשיח הקבוצתי עולות חדשות לבקרים סוגיות הקשורות גם לזהות המקצועית ולשייכות הארגונית של היוצאות בראשית דרכן. למעשה ניתן לומר, כי הנושא הארגוני - מערכתי שזור בשיח כמו גם, הלכה למעשה, בעבודה הייעוצית עצמה. המודרכות מביאות עימן למפגשים היבטים מערכתיים שבהן הן נתקלות בשטח, ושואלות את עצמן ואת חברותיהן לקבוצה שאלות על אודות ההתמקמות שלהן בארגון, על שותפויות מקצועיות ועל מנגנונים ארגוניים. מלבד זאת, עולה הפן המערכתי בייעוץ וצף פעמים רבות גם בקשר למקום האנושי והמוסרי. יוצאות חינוכיות עסוקות בסוגיות של צדק חברתי, מניעת עוולות, קידום הוגנות ושוויון, רב-תרבותיות, הכלה, קבלה, שוויון הזדמנויות, מניעת גזענות, צדק מגדרי, מניעת בריונות, מניעת דחייה חברתית ועוד. נושאים אלו מובאים לפתחן של היוצאות בחיי היום-יום הייעוציים שלהן, אך לא רק. פעמים רבות מתוקף היותן מכוונות לרווחת הפרט והארגון, מעלות היוצאות החינוכיות עצמן נושאים אלו על סדר היום הציבורי בארגון החינוכי. כאשר מדובר ביוצאות בראשית דרכן, הרי שהמפגש עם עוולות חברתיות וצדק חברתי טעון אף יותר מעצם התנסותן הראשונית בהתמודדות עם מצבי החיים המורכבים בארגון החינוכי, ומעצם היותן חדשות בו. מדריכת הסופרוויז'ן מעודדת את הדיון הקבוצתי בנושאים כגון אלו ומאפשרת למודרכות לעבד אותם בקבוצת ההדרכה, מתוך חיבור בין החוויות האישיות שלהן לבין נושאים אלו, וכהדגמה למקום שאותו מצופה מן היוצאות החינוכיות להעניק לפעולותיהן למניעת עוולות ולהגברת צדק חברתי.

סופרוויז'ן ליוצאות ותיקות? עוד חזון למועד. דורות של מפקחות וחברות הנהלת שפ"י חולמות על קבוצות סופרוויז'ן ליוצאות החינוכיות כאורח חיים וכמענה מתמשך במרוצת כל שנות עבודתן. נכון לכתיבת שורות אלה, יוצאות ותיקות (משנתן השלישית בייעוץ) אינן חברות בקבוצות סופרוויז'ן ארגוניות. לפיכך, על מנת להעניק מענה מקצועי - תמיכתי, עורך הפיקוח על הייעוץ מפגשי עמיתים אזוריים ללמידה ולפיתוח מקצועי. מפגשי העמיתים במיטבם משמשים פלטפורמה חשובה להבניה המקצועית של היוצאות, ללמידה של כיוונים וכלים חדשים ובעיקר לשיתוף ולהכלה. רבות מהמפקחות על הייעוץ, אשר ערות למצוקה בשטח, משתמשות במשאבי הדרכה מגוונים כדי להעניק מעני תמיכה כאורח חיים וכמענה מקצועי יציב במרוצת כל שנות עבודת היוצאת החינוכית.

בנוסף לכל האמור לעיל, מתפתחות יוצאות חינוכיות רבות ורוכשות כלי ייעוץ, טיפול והדרכה לאורך כל שנות עבודתן. רומאנו, וולהרטינג וקוך (Romano, WahlHerting & Koch,2008)

מתארים כיצד במקביל, מלבד התפתחותן כמנהיגות בבית-ספר וכמקדמות שינוי מערכתי, מקבלות היועצות הכשרות בטכניקות שונות (טיפול קוגניטיבי, טיפול משפחתי, ליווי רוחני, מיינדפולנס וחמלה עצמית, גישה מערכתית, ייעוץ ארגוני, טיפול במשחק, טיפול קצר מועד בגישה התנהגותית ועוד), אשר בהן תוכלנה להסתייע כדי לפעול ולהסיר חסמים העומדים בפני הצלחת התלמידים. שפ"י מקפיד לזמן ליועצות תהליך של התפתחות מקצועית מקבילה - למידה תוך-ארגונית אשר מרחיבה ידע, חושפת אותן לתפיסות ולמגמות חדשניות, ומעניקה להן כלים חדשים לשכלול ההתערבויות הייעוציות. הפיתוח המקצועי של היועצות מושתת על יצירת תרבות ארגונית של ליווי, הדרכה והכשרה המותאמים לשלבי ההתפתחות של יועצות. קורסי שפ"י מלווים פעמים רבות במבנה של הדרכה וליווי יישומיים. משתתפות הקורסים לומדות בשנה הראשונה את עקרונות השיטה וכליה, ולאורך השנה השנייה למידתן מלווה בהתנסות מעשית ובסופרוויז'ן מקצועי על עבודתן. קבוצות הסופרוויז'ן בהתמחות המקצועית הן אמנם קבוצות ממוקדות תוכן ומטרה, אך יחד עם זאת, האופן שבו מנוהלות הפגישות וכלי הסופרוויז'ן העומדים לרשות המנחות, מספקים לאותן יועצות מענה תמיכתי מכיל, החל על מכלול תחומי עבודתן ומבקש לשמש תשומה מקצועית ואישית.

בסקר היועצים שנערך בשנת 2008 נשאלה קהילת הייעוץ החינוכי, יועצים ותיקים וחדשים כאחד, את מי הם מעריכים כגורם המקצועי שלו התרומה הרבה ביותר להתפתחות המקצועית של היועצת? התפלגות התשובות מיצבה את מדריכת הסופרוויז'ן כגורם המשמעותי ביותר אחרי המפקח/ת על הייעוץ. סומודי, הנדרסון, קוק וזמברנו (Henderson, Cook, & Zambrano 2008 Somody,) מדווחים, כי הדרכת היועצים עודדה את מקביליה להמשיך ללמוד, לצבור ידע ולהתפתח מבחינה מקצועית, וכן לטפח קשרים הדוקים עם יועצים אחרים, עם מנהלים ועם הורים ותלמידים, והם הציגו רמות גבוהות של יכולת ושל מחויבות וכישורים ייעוציים משופרים. הם הביעו תפיסה ריאלית בכל הקשור לרמת מומחיותם, וגילו מוטיבציה גבוהה לעבודה ויכולת לקבל ביקורת והערכה. ממצאי המחקר בארץ - ארנון והלמן, ארנון ומגן (1995, 2004, בתוך ארהרד, 2014, עמ' 74-75) דומים. יועצות שקיבלו הדרכה שיטתית הבחינו בבירור רב יותר בין תפקידיהן לבין תחומי תפקוד אחרים, וקבוצת המודרכות - בהשוואה ליועצות שלא קיבלו הדרכה - התמקדה יותר בביצוע תפקידים ייעוציים. מסקנת המחקר הייתה, שההדרכה תורמת תרומה משמעותית לגיבוש תפיסה מובחנת של התפקיד, המקדמת את תחושת הביטחון, מפחיתה לחץ, יוצרת תיחום של היועצת כמומחית, מדגישה את תרומתה הייחודית ומצמצמת שחיקה.

"הדרכת סופרוויז'ן היא ריקוד בין הקבוצה, המנחה והמובנה לבין הדינמי, השונה והמגוון. ללכת בשביל הצפוי, עם מכוונת לתבל את התחוש שפוגשים בדרך. לפעמים לשהות בלוע מנחה, ללמוד אותו ולצמוח ממנו.
הדרכת סופרוויז'ן עונה לשאלה בשאלה, מצביעה את התהיות, מתבדת את ההתלבטויות ומאפשרת להתבונן במראה אנושית."

סִיפּוּר דֶּרֶךְ
מאפיינים ייחודיים של סופרוויז'ן בייעוץ החינוכי

עִוֻּפַת אֵם - המתנה שהורים מעניקים לילדיהם על מנת שיוכלו להמשיג את מחשבותיהם, לדבר עימם, להכיר את עצמם ואת הוריהם לעומק ולחוש חלק מהם ומהסביבה. עִוֻּפַת אֵם היא הבסיס הבטוח שמתוכו לומד הילד לשוחח ולתקשר אך גם להתווכח ולערער, להרהר באשר לזהותו, להמליל את רגשותיו ולהרחיב את מעגל שותפי החיים שלו. הסופרוויז'ן שואף להיות מקום שבו מרחיבה היועצת בראשית דרכה את אוצר המילים של 'עִוֻּפַת הָאֵם' הייעוצית, תוך שהיא מסגלת לעצמה הבעה אישית וניב ייחודי. 'סוציאליזציה מקצועית' היא תהליך של למידת ידע ארגוני וכלים מקצועיים, בד בבד עם הכרת האתוס הארגוני על צדדיו הברורים ועל מורכבותו. "תהליך מתמשך של הסתגלות חברתית ופסיכולוגית של העובד לארגון וגיבוש הזדהותו" (מילון ספיר). פופר וליפשיץ (Popper & Lipshitz, 1998, 2000) מציינים שורת ערכים החיוניים להבטחת למידה יעילה של הארגון וביניהם - למידה מתמשכת, שקיפות, חקירה ודרישה, אינפורמציה תקפה לשם השגת למידה תקפה, יושרה, ענייניות ונשיאה באחריות. בייעוץ החינוכי, מתוקף מורכבות תפקידה של היועצת, תהליך הסוציאליזציה מבקש לכרוך בכפיפה אחת, הן את 'התורה' - המידע ועולם התוכן של הייעוץ החינוכי, והן את 'מהות' עבודת היועצת - תהליכים רגשיים והומניסטיים מכווני אדם.

מתוך רצון ליצור 'שלם אינטגרטיבי' עבור היועצת בראשית דרכה, מתנהלים בשפ"י שני מסלולי התפתחות ארגונית מקבילים: קורסי 'התמחות בייעוץ החינוכי' ו'הדרכת סופרוויז'ן'. בשני המסלולים אנו מבקשים להעשיר את היועצת החינוכית בארגז כלים, במושגים, בתפיסות, בנהלים, בסביבות עבודה ובעולמות תוכן, ובו-זמנית לאפשר לה לפתח נפש מקצועית רגישה, מודעת ואנושית הפועלת באותנטיות. בשתי מסגרות ההתמחות, הידע הייעוצי והלך הרוח הייעוצי 'משחקים' זה לצד זה משחקי דמות ורקע, ויחד הם יוצרים רצף, המשמש מודל והשראה לעבודת הייעוץ במיטבה.

"על הפרק שלמדות התלמידות עם נושאים כגון: יחד שלנו מגיע לבית-הספר בגלל תרדמה מהבריתית - ומהו תפקיד היועצת? יחד שסיפר למתנכית שהוא שותה ומעשן כשהוא יושבני - ואיך מטפלים? שאלות של אתיקה, התלבטות של יועצת שמובנת בשתי שבבות גיל עם שני צוותי מתנכים - באותה המבובה צורמת ובשני היום תקועה. שלות שאלות על המקום שלי כיועצת, האינטראקציות שאני מזוה, שבובת הצוות. הכול שיין ביפוני. קריק לאסוף, לארגן, לתת מקום, להאיר מוקוקות".

תחום הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי אופיין מאז ומתמיד **בתחושת שליחות מקצועית**. במבט היסטורי על התפתחות הסופרוויז'ן בייעוץ מספרים ותיקי שפ"י כיצד ההדרכה הפנים-ארגונית צמחה כצורך של היועצים שחיפשו דרך להיות הם עצמם, עבור עצמם, "מישהו לרוץ איתו". בספרה **'ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות'** מתארת ארהרד (2014) כיצד התעצבה הדרכת הסופרוויז'ן לאורך השנים, החל מהדרכה פרטנית לקידום מודעות המודרכת והבנת העצמי, דרך הדרכה ממוקדת, צפייה ופרקטיקה ייעוצית, וכלה במודל ההדרכה הקבוצתית, שהתחיל את דרכו בארצות הברית של שנות השישים במאה העשרים, ובא לידי ביטוי כיום גם בקבוצות ההדרכה של שפ"י. "הקבוצות עוצבו במטרה להעלות את המודעות העצמית של היועצים המודרכים לסגנון הבין-אישי, להתנהגויות וליכולת לספק משוב לעמיתים [...] תוך נקיטת מגוון התנהגויות הדרכה, בהלימה לשלבי ההתפתחות של המודרך, לאישיותו, להקשרי המציאות ולנועצים" (ארהרד, 2014, עמ' 74).

חבצלת ארנון,[1] מי שהובילה בשפ"י במשך שנים ארוכות את תחום הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי, מתארת בריאיון עימה (2016) כיצד בשנות השמונים המוקדמות תר הפיקוח על

1 פגישת הריאיון עם חבצלת ארנון נערכה בשנת 2016 בנוכחות אורית ברג וענת דותן, ופרסום התכנים מתוך הריאיון נעשה באישורה.

הייעוץ אחר מענים לקידום הסוציאליזציה ליועצות בראשית דרכן, כמו גם אחר הדרכים להעניק תמיכה מקצועית ורגשית. מספרת ארנון - "המפקחת שלי הייתה מרגלית קריב ז"ל, אשר הצליחה להעניק לנו סופרוויזין בביתה הפרטי, אספה אותנו בקבוצות קטנות לפי שלבי הגיל שבבית-הספר. זה היה ספורדי ונתון לתרגום הספציפי של הפיקוח". לקראת אמצע שנות השמונים נפתח בשפ"י קורס הסופרוויזין הראשון בהובלת ד"ר דליה סלע, קורס קטן ואינטימי, שמתכונתו מתפתחת מאז ועד היום. דליה סלע, אסתר בלשר וחבצלת ארנון ריכזו את הסופרוויזין כל אחת בתקופתה. נכון לכתיבת שורות אלו המרכזת את הדרכת הסופרוויזין היא רויטל אייזנברג, הוגת כתיבת ספר זה.

חבצלת ארנון ציינה, שאסתר בלשר הייתה הראשונה שהגתה את רעיון מפגש ההדרכה על הדרכה ברמה הארצית. כשקיבלה חבצלת ארנון את תפקיד ריכוז הנושא היא הגתה את המבנה הארצי, שכלל מבני הדרכה מחוזיים, ומנהיגות ארצית של נציגות המדריכות מכל מחוז. כמו כן, היא ריכזה את קורסי ההדרכה להכשרת מדריכות סופרוויזין. בהובלת חבצלת ארנון ובעידודה של הגב' ג'ודי בן עזרא, מנהלת אגף ייעוץ באותן שנים, החלו לארגן בשפ"י בשנות האלפיים המוקדמות גם ימי עיון ארציים למדריכי הסופרוויזין. חבצלת ארנון מספרת: "החלטתי לעשות יום עיון ארצי. השגתי מקום בבר-אילן, ולשמחתי הגיעו כשבעים מדריכי סופרוויזין מכל הארץ (כולל תלמידי הקורס). היה צפוף וההתרגשות הייתה גדולה והיה ברור שהנפנו דגל והקמנו מדינה".

סופרוויזין בייעוץ החינוכי הוא **"מרחב הדרכה המאפשר ליועצת תהליך התפתחותי (אישי ובין-אישי) לשם פיתוח אישיות מקצועית רגישה, הפועלת מתוך מודעות ונשענת על ידע, על תפיסות ועל כישורים ייעוציים".** הסופרוויזין מתקיים בהקשר מקצועי-ארגוני של שפ"י, לפיכך, הוא מחויב הן ליועצת והן למקצוע ולארגון, ובהיבט רחב יותר גם לקהלי היעד ולנמעני העבודה של היועצת החינוכית. "הדאגה לרצף התפתחותם של יועצים חינוכיים נועדה להבטיח איכות גבוהה של שירותי ייעוץ לתלמידים, למורים, למערכת הבית-ספרית ולהורי התלמידים" (**'אופק חדש'**, מתווה המדיניות להתפתחות מקצועית בייעוץ חינוכי, משרד החינוך, 2009 עמ' 55-57). תהליך ההדרכה כולל היבטים של תמיכה, ייעוץ, היוועצות והוראה, לצד מרכיב של הערכה. ארהרד (2004) מתארת את הסופרוויזין ליועצים כהדרכה המותאמת לצרכים ולשלב ההתפתחותי, הדרכה שוטפת, סדירה וקבועה, כמרכיב בביסוס זהותם המקצועית. ארנון והלמן (בתוך ארהרד, 2004) משרטטים את ציר ההדרכה הרפלקטיבית החל מהפן הדידקטי-יישומי,

דרך גיבוש מובחנות תפקיד וזהות מקצועית, וכלה בפיתוח יכולתה של היועצת לשלב ידע עם התהליכים הרגשיים שלה ושל הנועצים, תוך עיבוד קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים (ארנון והלמן, 2004).

מהי משימת העבודה העיקרית (primary task) בקבוצת הסופרוויזין? ליווי המודרכת בתהליך ההתפתחות המקצועי שלה. מסע משותף של מודרכת, של קבוצה ושל מדריכה בדרך להתפתחות אישית ומקצועית, או שמא נאמר - התפתחות אישיות מקצועית. אינה פוקס (2002) מבחינה בין שלוש גישות בהדרכה - הגישה ההוראתית, הגישה המעצבת והגישה המפתחת:

- על-פי הגישה ההוראתית, שואפת מדריכת הסופרוויזין לסייע למודרכות להרחיב ידע ומיומנויות שיסייעו להן לנקוט, הלכה למעשה, פעולות מקצועיות.
- על-פי הגישה המעצבת, משמשת מדריכת הסופרוויזין 'דגם של הזדהות', ומתוך כך מסייעת למודרכות ליצור גשרים בין עולמן הפנימי לבין הידע המעשי.
- על-פי הגישה המפתחת, עצם נוכחות המדריכה בתהליך תומכת בהתפתחות המודרכות ומאפשרת להן צמיחה והתפתחות אישית.

המדריכה, בהיותה מודעת לשלוש הגישות, תשאל שאלות ותציע התערבויות מודעות שתהיינה מכוונות לגישה מסוימת. שאלות הוראתיות תתמקדנה יותר בהבנת מושגים, בתיאוריות, בניתוח קוגניטיבי של אירועים ובהבנת פרשנויות. התערבויות מסוג זה תכלולנה לעיתים הוראה, למידה והדרכה גלויה בבחינת 'עשה ואל תעשה' על-פי נהלים, חוקים, אתיקה ותפיסות שפ"י. התערבויות מעצבות תתמקדנה באופן שבו המודרכת מביאה את עולמה הפנימי לתוך משימות הייעוץ. ובהשראת הגישה המפתחת המדריכה תהיה נוכחת ותומכת, אך תצמצם התערבויות לנוכח התהליך הקבוצתי והאישי, ותאפשר לכוח הקבוצתי לחלחל לתוך הכאן והעכשיו האישי והבין-אישי.

סופרוויזין אינו טיפול. מדריכים רבים חוקרים בינם לבין עצמם ובודקים חדשות לבקרים את הגבול המקצועי שבין הדרכה לטיפול. גבול שנראה לעיתים כמשיק ופעמים אחרות כחופף. אך למעשה מדובר בגבול מובחן וברור שהגדרתו נעוצה באבחנה בין תכלית ההדרכה לבין כליה. תכלית ההדרכה - פיתוח מקצועי. כלי ההדרכה - פיתוח אישי למען הפיתוח המקצועי.

לפיכך, תהליך ההדרכה מעצם טיבו יעבור דרך האישי באופן שאינו מובחן מהמקצועי, אך בסופו של דבר ההפרדה תבוא לידי ביטוי בשימוש שיעשה בחומרים שיעלו בשיחה. השאיפה בהדרכה היא לאפשר למודרכות להכיר טוב יותר את עצמן כיועצות, לזהות היכן משפיעים תפקידיהן המקצועיים על עולמן הרגשי והאישי. וכמובן, כיצד עולמן האישי, סגנונן ותפיסותיהן משפיעים על תפקודן כיועצות. היא עושה שימוש בכלים: שיתוף, חשיפה וחיבור אישי רגשי למטרה מקצועית. המדריכה נושאת באחריות לניהול שיח הדרכתי שנעשה בו שימוש זהיר וצנוע בכלים רגשיים, תוך מודעות לכך שהם לגיטימיים רק אם הם מכוונים לפיתוח מקצועי. הדרכה במיטבה חותרת לאפשר את ההתפתחות של המודרכת כאשת מקצוע. תפקיד המדריכה - תמיכה במורכבות של התהליכים המאפשרים חיבור אישי לשם התפתחות מקצועית. בסופרוויז'ן שואפים להעניק למודרכות חוויה טובה ומיטיבה של העצמה, התפתחות וזיהוי כוחות, מתוך אמונה ברווחת היועצת החינוכית באשר היא כאדם וכאשת מקצוע.



"משימת ההמחשה שלי היא בניית מקום בטוח להתבוננות פנימה והמחשה של ועצבות בשעתיים הראשונות למפגשינו. בירית תהליכי למידה וצמיחה. הנושאים העולים בפגישות הראשונות: קביעת הסטינג, לפגישות ההדרכה, מקום היוושבת במבית-הספר - מקום פיזי (חדר, ארונות, מחשב, תיקיות, אווירה בחדר) ומקום מטפורי בהנהלה, עם הצוות, התלמידים וההורים. התמודדות עם עומס (כישורי חיים, מפגשי עמיתים, ישיבות), קביעת סדרי עדיפות. בירית קשר ובריח בין המנחה למשתתפות בקבוצה, עם כל אחת בנפרד ועם הקבוצה כולה".

מדריכת הסופרוויז'ן מבקשת לבנות עבור המודרכות גשר של תודעה והבנה, שכל אשר מתרחש במפגשי ההדרכה נעשה למענן ולמען הפיתוח המקצועי שלהן. **המדריכה זוכרת דרך קבע, כי המטרה היא סוציאליזציה מקצועית ואישית לייעוץ ולא מפגש הוראה או מפגש טיפול.** לפיכך, כאשר מועלה תוכן מסוים תהיה ההתייחסות אליו באופן המדויק הנוגע להדרכה. לדוגמה, אחת המודרכות מתבטאת בדקות האחרונות של המפגש תוך שהיא נאנחת, "היה מפגש כבד היום, היינו ברמת אנרגיה נמוכה". המדריכה בוחרת להאיר ולהנכיח את ההמשגה המקצועית כקשורה לקבוצה "היום יכולנו, כקבוצה, לחוש את הכובד שעלה במלוא משקלו מהמקרה שהובא להיוועצות". בכך מאפשרת המדריכה חיבור למודרכת, נותנת תוקף לתוכן שהעלתה וממשיגה אותו בקונטקסט הקבוצתי. תיטיב לעשות המדריכה אם תוסיף ותחבר בין הנאמר ונחווה בחדר לבין העבודה בשטח, ותתייחס בדבריה למפגשי ייעוץ אשר מסתיימים לעיתים בתחושת כובד וחוסר כוחות ולמה שקורה לנו כיועצות בעקבותיהם. או למשל, מודרכת מתארת התמודדות עם צוות מחנכים שאינם משתפים פעולה במפגשי הצוות וההנחיה שבאחריותה. המדריכה תיתן לגיטימציה לביטוי אישי ולהתבוננות מודעת. הקבוצה תשאל בדרך כלל שאלות כגון "מה קורה לך בחוויית חוסר שיתוף פעולה, למה זה מתורגם אצלך?" "מאילו מקומות נוספים את מכירה את זה?" והמדריכה תאפשר לעבוד על חוויה של דחייה או של ההתנגדות. לפיכך, הקבוצה, יחד עם המדריכה, ייצרו עבורה רשת חיזוק לתחושת המסוגלות ולעידוד לפעול בשדה המורכב, יעזרו למודרכת לזהות מה קורה לה במפגש עם הצוות והתפקיד. יחשבו יחד עימה על הכלים האישיותיים שלה והייעוציים שנכונים לה ואשר עומדים לרשותה, ובסופו של דבר יחשבו יחד איך ניתן להעביר את הלמידה שהתרחשה עבורה היום בקבוצה לחדר הייעוץ, לבית-הספר, לחיי היום-יום המקצועיים שלה.

ההתערבויות בהדרכה נובעות מבחירה מושכלת של 'דמות ורקע'. בחדר ההדרכה המדריכה רואה את הדברים הללו, מזהה אותם ומקצה מקום לתכנים רגשיים. השאלה המארגנת היא - 'מה היא עושה עם זה הן כאן ועכשיו והן כהדגמה?' המדריכה שואפת תמיד למצוא את הדרך להחזיר זאת לחדר הייעוץ, לעבודה המקצועית. "בקבוצות ההכשרה לאנשי מקצוע [...] במקרים רבים, מנחה קבוצת ההכשרה מנצל לצורכי הבהרה והוראה הזדמנות שמטפל קבוצתי היה מנצל להעמקת החקירה הרגשית" (יאלום, 2006 עמ' 543).



> "בעבודת הקבוצה, על-פי ניסיוני, מעשים ונפלים מאוד. העולם האנושי שלו כל מחברה בקבוצה נכנס ימד שימה בכל פעם מחדש, ונלחם עם המציאה. לדוגמה, התרחשויות בארוחת ובעולם בשותף יום, אירועים משפחתיים כאלה ואחרים ועוד. אך מה עושים, אם בכלל? באופן כללי אין ספק בעיניי שיש לשמור על המסגרת המקצועית, הרי לשם כך התכנסנו. עם צורתי הצלוחות התיאוריות איזון משהו שניתן או נכון להתעלם ממנו.
> התוכנה בעיניי היחל להפוך כל צורה כדי למנוע להיבט המקצועי.

בידי המדריכה מופקדת האחריות להנחות. 'הטיול הפנימי' בקרב המודרכות נערך מעצם ההזמנה לצמיחה ולהתפתחות אישית. המדריכה אינה שולטת באורכו או בעומקו של הטיול הפנימי שעושה המודרכת. המדריכה אחראית בוודאי על מה שייעשה עם 'חומרי הטיול' במפגש ההדרכה הקבוצתית, תוך שהיא מצליחה לשמור על מוגנות רגשית באופן המאפשר למודרכת למידה, תובנה ותנועה עצמית. חלק ממוגנות התהליך נעוצה בהבטחה שהיועצת תפיק מההדרכה, בצד התובנות והלמידה הפנימית, גם ידע על אודות יכולות ומיומנויות ייעוציות. לפיכך, המדריכה שבה ועורכת המשגה של תבחיני הסטנדרטים בייעוץ ובכך מקנה למודרכות **מסגרת התפתחותית אותנטית** שהיא גם מלמדת וגם מאפשרת צמיחה. המדריכה מבטאת במילים וממשיגה את תובנותיה בשפה מקצועית המתאימה לסטנדרטים בייעוץ, היא משתמשת ב'סטנדרטים' כב'רשת ידע' לשם המשגת תהליכים קבוצתיים ותהליכים תוך-אישיים של המודרכות. שיום המושגים והשימוש במונחים המקצועיים, הלקוחים משפת הסטנדרטים של היועצת, חשובים ביותר הן ליצירת תובנות והן להטמעת השפה המקצועית בקרב המודרכות. באמצעות ההמשגה הכוללת מתאפשר למדריכה לעבור מ'תוכן אישי' ל'מהותי'. באמצעות התוכן המהותי מחברת המדריכה את כל חברות הקבוצה להתייחסות אישית שלהן בהקשר למה שעלה מדברי המודרכת הפרטנית. המדריכה מנסה לבחון איזו תמה קבוצתית שזורה ועולה מתוך המקרה הפרטי - מגדירה אותה ומבקשת התייחסות קבוצתית לתמה זו. לדוגמה, התמודדות עם דמות סמכות תוקפנית - היכן זה פוגש כל אחת מכן? או לדוגמה, מפגש עם סוגיות של תלמידים ומחנכים הקשורות ללמידה, למבחנים או לציונים, מה הוא מעורר בכן?

מפגש ההדרכה מטיבו מעמת את חברות הקבוצה עם קשיים, כישלונות, כאבים, חסמים אישיים, חלקים עיוורים. המדריכה והקבוצה ממלאות תפקיד של 'עמיתים ביקורתיים ותומכים' - 'critical friends' (עמנואל ורייכנברג, 2009), ויחד איתן לומדת המודרכת לזהות כיצד אישיותה וסיפור חייה משפיעים לעיתים באופן הרמוני ולעיתים באופן מורכב על תפקודה כיועצת.

בבדיקה שלה את תהליך ההתפתחות הנוגע לכל מודרכת ומודרכת, מתבוננת המדריכה ביכולת המודרכת להיות בתנועה ולהציב סימני שאלה. בהתייחס לכך, כישלונות, קשיים וכאבים הם חומרי גלם משמעותיים ליצירת ההזדמנות הבאה להצלחה. למידה מהצלחות ולמידה מכישלונות - הרחבת הפרספקטיבה והפחתת החלקים העיוורים.

> "מילים הראשונים בהדרכה התחברתי בשאלה: איך כמה שלי להיות נמשכה, קשובה לצורכי הבנות בקבוצה באופן מיד, לשמות האפשרות להיות מסודרת, קוהרנטית ומתכננת. האם אמנה לצורכי היועצות באותו הרגע, איתן להבטיח שלהן להפיק עם אותי, וניסחתי יחד אחר צורכי השנה, הכאן והשבשיו? כבל שבחרתי יותר ניסיון בהדרכה כך גבאתי שאלני משיטת ברכות בין מפגשים[...] כבל שרבשתי יותר ניסיון כך הרגשתי יותר בטוח בריקוד הזמין הצה. גבאתי הבדל בין צורכי היועצות בתחילת השנה לשמות הצורך שלהן האל מהמחצית השנייה של השנה. גבאתי הבדל בין הביטחון שלי להיענות לצורך המיד של היועצות בתחילת השנה, לבין הביטחון שלי שאל להיענות באופן מיד להקשת היועצת [...].
> במפגש האחרון שלי עם הקבוצה בתום המחצית הראשונה של השנה, תבקתי להצמין אותן להפלקציה על התפתחותן כיועצות אך כה [...] התחלתי בסבב "מה נשמע?" וכבר כשהגיעו ליועצת השלישית היא התקלה שהיא מוכשת, התלה לבטח להשתנק והתקשתה מאוד לדבר. כשקלטת רגשה, סיפרה שבבר תקופה ארוכה היא מרגישה שהמנהלת לא מעריכה אותה, והשבוע המנהלת קראה לה לשיחה ובמשך שעתיים שמעת הליחה בפניה נקודות שבהן היא טוענת בימס לציפיות המנהלת ממנה. כשהן שהיינו עם היועצת בקושי שלה, ברגעון שלה לאורור את תחושותיה והצורך שלה לשמוע הצהובים של היועצות האחרות ושלי. היא הייתה צמאה לשמוע התייחסויות ולקבל מאיתנו אישור ותמיכה".

מדריכת הסופרוויז'ן פועלת ליצירת אווירה חיובית של תמיכה ואינטימיות, של קבלה ואוניברסליות. קבוצת ההדרכה מנסה לספק את הצורך של האדם בהשתייכות או כפי שכינה אותו קוהוט ה'צורך בתאומות' - הצורך של האדם להיות עם בני דמותו, להיות עם אחרים כמותו, כחיוני להתפתחות תקינה. על גבי מצע מאפשר זה מניחות המודרכות את הכאבים והפחדים, הקשיים והתסכול אשר פוקדים אנשי טיפול וחינוך בראשית דרכם. הדרכת הסופרוויז'ן מבקשת לאפשר למודרכת לחוות את קשייה באופן אותנטי, להביע אותם ולהתבונן עליהם. בה בעת, הדרכת הסופרוויז'ן מבקשת לעודד את המודרכת להאמין בכוחה לצמוח מתוך המורכבות. **בתהליך ההדרכה מסייעות המדריכה והקבוצה לכל מודרכת להתמודד עם דילמות ועם מקומות מורכבים ויוצרות זמן ומרחב שמזמן גדילה ודיבור עליהם.** ליווי זה מתאפשר בתנאים של ביטחון ואמון. מוגנות הקשר בין המדריכה, המודרכת והקבוצה מתבססת על חוזה קבוצתי ועל מסגרת (setting) ההדרכה, וחשוב שיוגדר באופן אתי במסגרת חוזה ברור ושקוף, שבו מוגדרים מוגנות התהליך ותכניו, כאשר באחריות המדריכה להבנות גבולות מאפשרים ומותאמים לסיטואציה. וכל זאת, בכפוף לחוזה ההדרכה ולהבנה של המודרכות, שהמדריכה לוקחת חלק בתהליך ההערכה (ראו פרק: צִיּוּן דֶּרֶךְ - על ההערכה בסופרוויז'ן).

מוֹרֶת דֶּרֶךְ
מדריכת הסופרוויז'ן



מדריכת הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי היא יועצת ותיקה ומוסמכת להדרכה, אשר מדריכה יועצות בראשית דרכן בתהליך רפלקטיבי ומכוון, התומך בהתפתחות המקצועית שלהן. למדריכה תואר שני (לפחות) בייעוץ חינוכי, היא בוגרת קורס הדרכה של שפ"י, יועצת חינוכית מומחית בעלת ידע רב-שנים ועדכני, אומנית בתחומה ושולטת בפרקטיקות ובכלים ייעוציים כמו גם בהנחיית תהליכים קבוצתיים ובהבנתם. למדריכה במיטבה תובנות עמוקות ביחס לזהות המקצועית שלה ושל עמיתיה למקצוע. ההתבוננות שלה רחבת היקף. היא מסוגלת להקיש היקשים ולבחון לעומק את דפוסי המקצוע, הדילמות, מעגלי ההשפעה והשותפות. המדריכה פועלת באופן מושכל ומודע מתוך תפיסה אתית מגובשת של המקצוע וכמומחית לתהליך ההתפתחות המקצועית בייעוץ. היא מכירה באופן שיטתי את מהלכי הלמידה, הרחבת הידע ומעגל ההתנסויות הנדרשות בייעוץ החינוכי.

מדריכת הסופרוויז'ן מחויבת לתהליך התפתחותי-מקצועי שראשיתו ב'קורס ההדרכה של שפ"י', כנדבך ראשון בלמידת תהליכי הדרכה בשפ"י, והמשכו, לאורך כל שנות עבודתה כמדריכה. במשך השנים מתמקצעת מדריכת הסופרוויז'ן, משתתפת בקורסים שנתיים ארציים, בקבוצות הדרכה על הדרכה במחוזות, קוראת ואף מפתחת יחד עם עמיתותיה חומרי הדרכה עדכניים בתחום הסופרוויז'ן בשפ"י. המדריכה מתבססת בעבודתה על עוגני ידע ומומחיות בנושאי שפ"י:

- **תיאוריות** - מדריכת הסופרוויז'ן מבססת את עבודתה על ידע תיאורטי בגישות פסיכולוגיות שונות ועל שליטה עמוקה בפרקטיקות של עבודה. היא נדרשת ליכולת להביא לידי ביטוי בעבודת ההדרכה ידע ותפיסות תאורטיות ולהמשיג תהליכים קבוצתיים במושגים תאורטיים מקובלים.

- **מיומנויות** - מדריכת הסופרוויז'ן נדרשת לשלוט בטכניקות של היוועצות קבוצתית בפרט ושל הנחיית קבוצות בכלל. בנוסף, משמשת מדריכת הסופרוויז'ן מודל ליישום מיטבי של שיח רגשי ושיח פסיכו-פדגוגי כפי שהם מודגמים בסגנון ההדרכה ובתכניה.

- **ליבת ידע, תפיסות שפ"י** - כסוכנת סוציאליזציה של שפ"י אמורה מדריכת הסופרוויז'ן להנחיל למודרכות את ליבת הידע של שפ"י בשלוש רמות:

א. מהות פילוסופית, אתית ומקצועית של תפיסות שפ"י: תפיסות הומניסטיות, פסיכולוגיה חיובית, תפיסות הוליסטיות, צמיחה אישית, רווחה וחוסן, כישורי חיים, פסיכו-פדגוגיה, למידה רגשית-חברתית, כישורי התמודדות, תפיסות רוחניות ועוד. המדריכה מזמנת למודרכות תמות והמשגות אתיות ייעוציות, ובה בעת אף מדגימה להן הלכה למעשה בסגנון ההנחיה, כיצד תפיסות אלו מיושמות במצבי חיים אישיים ובין-אישיים שונים.

ב. ידע ארגוני על אודות שפ"י: מדריכת הסופרוויז'ן עוזרת למודרכות לפענח את המבנה הארגוני של שפ"י ולזהות את האופק המקצועי והאישי שארגון זה דורש מהן ומעניק להן. בעזרת התכנים שמעלות המודרכות, עוזרת להן המדריכה לאתר תהליכי התפתחות וצמיחה בארגון ולהבין מהם שורשי התהליך, להיכן שואפים להגיע ענפיו, ובסופו של דבר מהם פירותיו.

ג. מידע ארגוני על אודות סביבות העבודה של היועצת החינוכית: מערכות השותפויות, יחסי שותפות, סמכות ודיווח, חוקים ונהלים והתמודדות עם מצבי חירום, למידה והוראה, צדק חברתי, צרכים חברתיים, עוולות והוגנות ועוד. בעזרת התכנים שמעלות המודרכות, עוזרת להן המדריכה לזהות מבנים ארגוניים, מערכות ודרישות, ואף מעודדת אותן ליצור בעצמן מבנים וסדירויות כחלק ממשימת הייעוץ.

- **תכנים** - על מדריכת הסופרוויז'ן להכיר היטב ולדעת את עולם התוכן והעבודה של שפ"י: כישורי חיים, אח"מ, אקטואליה, מיניות, שימוש באלכוהול, סמים וטבק, התמכרויות, שותפות חינוכית עם הורים, אינטרנט, מצבי משבר וחירום, התנהגויות סיכון, מצבי סיכון, אובדנות, פסיכו-פדגוגיה, למידה רגשית-חברתית, מניעת גזענות.

המדריכה מסייעת למודרכות להעמיק ידע בתוכני שפ"י, להבין את עולם התוכן והמושגים, ולבדוק במרוצת התהליך כיצד הן מתמודדות עם נושאים אלו באופן אישי. המדריכה מסייעת למודרכות לחדד את המודעות שלהן באשר לחוויית העבודה עם נושאים ועם תכנים לא פשוטים ומורכבים כמו אלו המרכיבים את עולם התוכן המקצועי של שפ"י[2]. מלבד זאת, מעודדת המדריכה את המודרכות ללמוד ולהתפתח בתחומי הדעת של שפ"י ואף ליצור ולתכנן התערבויות ייעוציות בתחומים השונים. כמו כן, היא מעודדת אותן לצרוך את ההדרכה של מדריכות התוכן משפ"י, ומזכירה עד כמה חשוב לפנות אליהן להיוועצות ולהדרכה.

בידי מדריכת הסופרוויז'ן מופקדת האחריות ללוות את המודרכות בתהליך הכפול שאליו הן נדרשות בקבוצה - מחד-גיסא, היא מלווה אותן 'כיועצת ותיקה ומומחית' בתהליך של סוציאליזציה מקצועית לארגון שפ"י ולעולם הייעוץ, בבחינת - "צָבָת בְּצָבָת עֲשׂוּיָה" (מסכת אבות). בעצם ההדרכה הקבוצתית מזמנת המדריכה למודרכות 'התכנסות שבטית' שבה היא חושפת בפניהן את סודות השבט ותרבות הארגון. היא מעניקה להן רסיסי הבנה של המהות הייעוצית, תוך שהיא מבטאת עקרונות, ערכים ואמונות ארגוניות. מאידך-גיסא, מלווה המדריכה את המודרכות כמנחת קבוצה המאפשרת תהליכים קבוצתיים המתחוללים מתוקף הכאן והעכשיו הקבוצתי, לצד מודעות לתהליכים אישיים ייחודיים שחוות המודרכות. המדריכה חותרת ללא לאות ליצירת אקלים של דינמיקה קבוצתית, רב-שיח ותהליך קבוצתי. מדריכת הסופרוויז'ן משתדלת לצמצם רגעים של הנחיה ולימוד ולהרחיב את משך השיח הבין-אישי קבוצתי. המדריכה מאפשרת לקבוצה להכיל בה מתח אינהרנטי - המתח שבין התוכן, ההקשר והאתוס הייעוצי ארגוני, לבין המשימה ההתפתחותית תהליכית, כקבוצה וכפרטים. לפיכך, ביחס לכל תוכן או משימה היא שואפת לאפשר לחברות הקבוצה תהליכי התבוננות והתפתחות אישיים ומקצועיים. במתח שבין 'מסת התוכן' לבין 'המרחב התהליכי' מוצאות המדריכה והקבוצה דרך לנווט את התהליך הקבוצתי, בדומה לנפשה המקצועית של היועצת, אשר נעה בין משימות התפקיד המעשיות לבין רוח התפקיד וההכרח לשהות, להיות.

2 אפשר להיעזר ב'מודל היהלום' של שפ"י להמחשת תחומי העבודה המרכזיים של היועצת החינוכית בבית-הספר: תמיכה רגשית ותפקודית בתהליכי הוראה-למידה, הובלה והנחיה של התוכנית ההתפתחותית 'כישורי חיים' בכל שכבות הגיל, קידום אקלים מיטבי: מדידה, הערכה והתערבות, התערבות במשבר ובתהליכי סיכון של הפרט והארגון.

"ההשתייכות בלהג מכבר לרחוב אינה קלה לנו רק למנהלת אלונו גם למדריכה, והכול בתהליכים מקבילים. קבלת המדריכה סטוצאדיות ייעודיות התורמות מהתכניות שלה, והיכולת שלה להתמודד עם הלהג בכפוי והלהג מתכננו מעניקות שוען למנהלת בפונקה להתבונן בחלקים לנו מכריים בעצמה".

מדריכת הסופרוויז'ן חייבת אמנם להיות מומחית לסוציאליזציה של הייעוץ, יחד עם זאת היא מנכיחה את 'תורת הייעוץ' באמצעות דיאלוג ולא רק בדרך של הקניית מידע. המדריכה מקצה מקום לתכנים ולנושאים יום-יומיים שהמודרכות מביאות לשם למידה, אך בה בעת היא מעודדת מידה של התרחקות מהתוכן לשם התקרבות פנימה, באופן שמתרגם את התוכן לתהליך ומאפשר התבוננות עליו. בבחינת - "מה קורה לנו פה היום?" ורק אז "ואיך זה דומה לתהליך הייעוץ?" למשל, יועצת שמציפה בשאלות לקראת העלאת תלמיד לוועדת אפיון וזכאות. הדיון בנושא יתרחב מעבר להסבר החשוב על מכלול תפקידי היועצת לקראת הוועדה, גם לבדיקת החוויה שלה ושל שאר חברות הקבוצה לנוכח אזכור המשימה היום במפגש, לבדיקת ההשתמעות הנובעת מן המשימה, לבדיקת ההקשרים האישיים שהמשימה מעוררת וההשלכות שהיא מציפה.
מדריכת הסופרוויז'ן היא בעלת תפקיד מקצועי מיוחד שנדרשים עבורו דיוק ו'אחזקה מורכבת' של התהליכים המתרחשים בקבוצה.

במהלך מפגש ההדרכה מנהלת ותומכת המדריכה הן בתהליך הקבוצתי, הן בתהליך הפרטני של כל משתתפת והן בתהליך שהיא עצמה עוברת כמדריכה. המדריכה מאפשרת למודרכות לנהל תהליך מקביל של התבוננות על המתחולל ביניהן כקבוצה ביחס למה שמבוטא בחדר, על המקום שלהן ועל התהליך שלהן הן כפרטים והן כיועצות. תנועה ברורה, מתמדת ובלתי מתפשרת בין משימה ותוכן לבין חיבור אישי ותהליך.

במפגש הסופרוויז'ן הקבוצתי **המדריכה מכילה מתח דיאלקטי בין התהליך הקבוצתי לבין משימת ההדרכה.** על מנת אפשר לשניהם להתנהל במלואם נוקטת המדריכה טכניקת הדרכה אשר עושה שימוש בחומרי הכאן והעכשיו. המדריכה מזמינה את הקבוצה להתבוננות על

שהתרחש פה בחדר. לבחון את שקרה כאן ביניהן תוך התייחסות לאדם הפרטי, לתכנים שהעלה, למי שהוא היה בחדר בעיני חבריו לקבוצה ולמתואר בחדר - כמסייעים להבנת האירוע שהובא לדיון. המדריכה מציעה התערבויות מסוג הכאן והעכשיו, לשם העמקת הלמידה האישית והבין-אישית. שאלות מסוג "מה קרה כאן?" "מה בעצם התרחש פה עכשיו?" נכונות רק אם ברור שהן משרתות את משימת ההדרכה העיקרית (primary task). המדריכה שואפת, שהקבוצה תזהה את ההתרחשויות שבהן מדובר ושאין מדברים עליהן בחדר, על מנת להשתמש בהבנה זו ככלי להבנת האירוע והמציאות המקצועית שהובאו לדיון. המדריכה עצמה מזהה תמות או דינמיקה של הפרטים ושל הקבוצה. יחד עם זאת, פעמים רבות היא תפעיל שיקול דעת ותשמור את התובנה או את מושא מבטה לעצמה, תהיה מודעת לכך, אך לא תעשה בזה שימוש דבור ולא תביא זאת מיוזמתה לקבוצה, אלא אם כן תבחר להביא זאת במועד אחר ובעת המתאימה.

"בכל פגם אני מופתעת מעוצמת השוונת בין מפגשי ההדרכה, ההתרגשות שלפני, כל מפגש הוא אחר. היכל שלי מראות שמאיר בכל אחת חלקים אחרים ומאיר גם בי חלקים שהופכים אותי למודעת הייחודית לקבוצה הייחודית למפגש הייחודי הזה בלבד.
אף יש מוכל היוועצות ויש מקרים מהשטח ויש שבועה מובנית ויש... את הכאן והעכשיו, ויש את מה שלא נכון או שלא ניתן להתעלם ממנו ולהמשיך בשגרת היום מראש. למדתי, שדרך החוויה הלמידה הוספת מופנמת יותר ומשמעותית יותר.
והכאן והעכשיו מי ובוגד ומשקף, ומלמד ומשמעותי כמרחב מאפשר צמיחה מתוך ניסוי, וכבוד עשוי גם לפגוע אותה מאידך-ניסוי. מעין מלוכת מתשבת - אומנות ריקוד של 'שם וכאן' של 'אז והיום'.
מתבר בין נמנים, מנחים, חלקי חיים וחלקים שלנו, כאלה שאנו בקשר איתם וכאלו שפחות. שמחת הקבוצ והמשתנה. שמחת המרחב המשותף שלנו".

המדריכה חותרת לראות ולהכיר כל מודרכת ומודרכת ולבנות עבור כל אחת 'סרגל צמיחה אישי' לצד 'סרגל הצמיחה הקבוצתי'. תהליך ההתפתחות המקצועית של כל מודרכת מורכב מסך כל התנועה, הלמידה והצמיחה שמתאפשרים לה במפגשי ההדרכה. בכל שלב לאורך תהליך ההדרכה שואפת המדריכה לזהות את תנועת המודרכת על פני סרגל הצמיחה שלה - על מה עבדה? איך עבדה? היכן זזה והיכן עדיין ממשיכה לעבוד? וכמובן, מהם המקומות שבהם היא מתקשה לאפשר לעצמה למידה ותנועה. **בכל מודרכת ומודרכת גלום פוטנציאל צמיחה.**

המדריכה נעזרת ב'אבחנה חינוכית' (הראל, 2015)[3] אשר מטרתה לבדוק איך לומדת כל מודרכת ומודרכת. הראל מבחינה בין שלושה סגנונות של צריכת הדרכה:

1. **חיבור אינטואיטיבי**
   מודרכים שעובדים בעזרת האינטואיציה, מתארים את רגשותיהם, תחושותיהם, ההשפעה האישית שהם חווים.

2. **חיבור אינטלקטואלי**
   מודרכים שנוקטים שפה רציונלית שכלתנית, מבקשים סימוכין מחקריים ומידע.

3. **חיבור אמפתי**
   מודרכים שהם גם רגשיים וגם שכלתניים, שמתבוננים על עצמם ועל הזולת ומגלים יכולת אמפתית גבוהה.

שלושת הסגנונות ראויים ויעילים. המדריכה שואפת לזהות את הסגנון היעיל עבור כל מודרכת, לעבוד איתה בסגנון שיעיל עבורה, ובה בעת לעזור לה להיחשף ולהתאמן גם בסגנונות הנוספים.

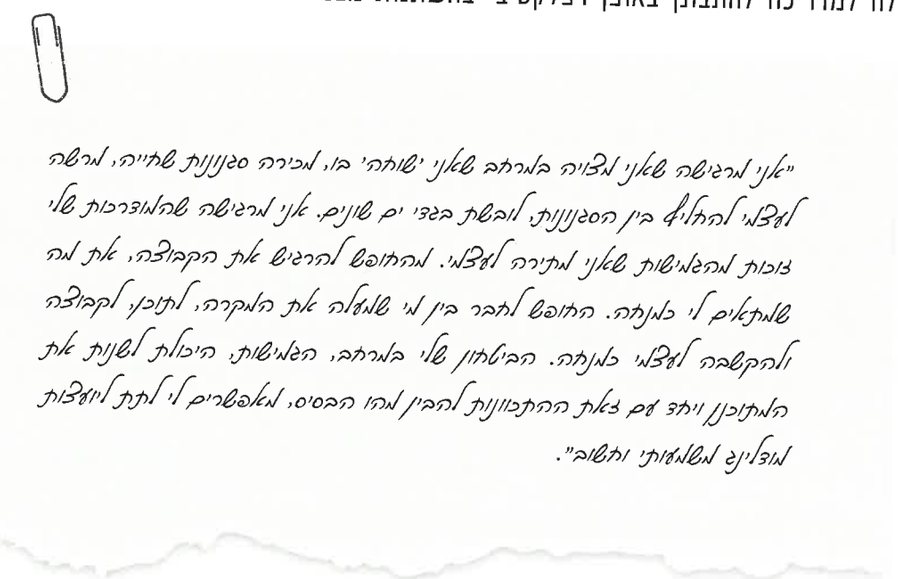
באמצעות תהליך ההדרכה והתהליך הקבוצתי עוזרות הקבוצה והמדריכה למודרכות לזהות את פוטנציאל הצמיחה שלהן ולפעול לקידומו. המודרכת באה לקבוצה עם הבטחה לתנועה. לא כל המודרכות מתחילות מאותו מקום, ודאי שלא כל המדריכות ינועו וילמדו באותו קצב ובאותה

3 נדלה מתוך ההרצאות מאת רבקה הראל, ובאישורה.

דרך, אולם כל מודרכת באה ומבקשת מהמדריכה לנוע, להתפתח, לזוז. כל אחת לומדת אחרת. המדריכה נדרשת להשקיע זמן וקשב בשאלה - "איך לומדות חברות הקבוצה?" היא תרה ולומדת את ההיבטים הרגשיים שמתחוללים בה ובמודרכות ונובעים מתהליך הלמידה הקבוצתי. היא משתמשת בכלים הפסיכו-פדגוגיים שעומדים לרשותה ומעניקה מהם כמודל וכדוגמה גם למודרכות. המדריכה מזהה אופנויות למידה וכלים שונים, ועם כל מודרכת היא עובדת בעזרת הכלים החזקים שלה על אותם כלים שיש לה צורך לחזקם. גם למודרכת שמתפקדת בקומפטנטיות כיוצאת טובה וחזקה, יש פוטנציאל צמיחה. המודרכת שואפת לזהות את פוטנציאל הצמיחה שלה והמדריכה מסייעת לה בזיהוין. למשל - יוצאת שבעזרת מפגשי ההדרכה לומדת להמליל לעצמה נקודות חוזק וחולשה. או יוצאת שמתוך תהליך ההדרכה לומדת לזהות מצבים בחיי היום-יום בעבודה המעידים על הדרך שהיא עושה. המושג 'פוטנציאל צמיחה בהדרכה' מתבסס על התפיסות ההומניסטיות של השתנות וצמיחה. על-פי הגישה ההומניסטית פנומנולוגית Rogers (1958), הנטייה למימוש עצמי היא הכוח המרכזי אשר מניע אותנו לצמיחה אישית ולפיתוח הכשרים האישיים. כאשר תפיסת העולם של המדריכה מאפשרת שיח פתוח אישי ומקצועי, נוצר מרחב לשיח קבוצתי בוחן ולומד המאפשר צמיחה לקראת מימוש עצמי. בהשאלה מרוג'רס, בתהליך הייעוץ (ולענייננו, בהדרכה) נוצרת אווירה של קבלה ללא תנאי, שבה הנועץ חש עצמו בטוח דיו לבחון רגשות וחוויות שעד כה ייתכן שהיה בהם משום איום לגביו. אווירה כזו של קבלה מאפשרת לנועץ לקבל את חוויותיו, קשות ומורכבות ככל שתהיינה, ואף להתייחס אל הזולת באופן פתוח ופחות ביקורתי.

"בסוף המפגש אספנו את התחושות שהתעוררו בו: פחד, מוסר אונים, מוסר שקט, בלבול ובהירה בסדרה - אותן תחושות שהן לגיטימיות בשלב ההתפתחותי המקצועי. יחד עם צוות ובו-זמנית כל אחת ניסתה למצוא דרך שהיא מבקשת שישמש לה מורה דרך ומבפנן לאורך המסע אותו החלה השנה".

כחלק ממשימת ההדרכה משכללת המדריכה אסטרטגיות הדרכה הנכונות לה ולתפיסות עולמה. יחד עם זאת, עם היכרותה את הקבוצה ולאחר שערכה 'אבחנה חינוכית' ראשונית של הפרטים, של הקבוצה והן של האקלים הקבוצתי, נדרשת המדריכה להתאים את עצמה לקבוצה. מדריכה - היא לעולם שונה בין קבוצות. בקבוצות השונות נדרשת הבניה במידה כזו או אחרת. יש שהקבוצות מאפשרות מידה רבה יותר של חופש, זקוקות לחופש רב יותר, גמישותן שונה, הן בעלות יכולת להכיל ולהצטרף לשיח ממקום אחר, וישנן קבוצות שמתאימה להן יותר דינמיקה של מבנה דיון קבוע או אפילו שימוש בכלים כגון קלפים או התערבויות מובנות. המדריכה לומדת לאורך זמן להכיר את עצמה בהתייחס לקבוצות שונות. היא בודקת מה שואבת ממנה הקבוצה ומה היא מעוררת בה. היא מזהה דינמיקה של עבודה ומשם היא פועלת. נעז ונאמר, שההשתנות של המדריכה נדרשת לעיתים אף תוך כדי התפתחות הקבוצה וההתקדמות במפגשים. כחלק מהאבחנה החינוכית וכביטוי להבנה הפסיכו-פדגוגית, בוחרת המדריכה לעיתים להחליף סגנון הדרכה מסוים ולעורר דיאלוג או להפיח אווירת שיח אחרים בקבוצה. בתהליך מקביל ליועצות, גם המדריכה מתפתחת משנה לשנה מקבוצה לקבוצה - תהליך ההשתנות והצמיחה הם היבט מרגש בחיי המדריכה, וטוב לה למדריכה להתבונן באופן רפלקטיבי בהשתנות מצמיחה זו.



בסופרוויז'ן כתהליך הדרכתי נדרשת הבנה מעמיקה ואחראית של המודרכת, הקבוצה, התהליך והמשימה. תהליכים תוך-אישיים ובין-אישיים מתחוללים כל הזמן, בין אם המדריכה תזמן אותם ובין אם לאו. הבחירה היא מה לעשות איתם כמנחה. מדריכת הסופרוויז'ן בודקת עם עצמה - "מה אני דגה מבין שלל התכנים ומה אעשה עם השלל שדגתי?" המדריכה בוחרת את ההתערבויות שלה בצנעה מבין שלל התרחשויות ותכנים, מתוך מה שמכנה פוקס (1964) 'המטריקס הקבוצתי'. פעמים רבות תזהה המדריכה תכנים ומהלכים שהיא תגדיר לעצמה ותזכור, אך תשתמש בהם מעבר להחזקתם באופן פעיל ב'מודעות ההנחייתית' שלה. על-פי פוקס, המדריכה נעה בין שפת ההבנה לשפת ההתערבות. היא מתבונת בקבוצה, לומדת את האופן שבו מתמקמות חברותיה, מזהה את המקום הייחודי שכל משתתפת יוצרת לעצמה, מזהה תהליכים אישיים ובין-אישיים, והכול מתוך התבוננות על ההתנהגות, האזנה למה שנאמר ולמה שלא נאמר. המדריכה צוברת לעצמה ידע והבנה רחבים, ומתוכם היא בוחרת באופן מדויק לטובת הקבוצה ולטובת מודרכת זו או אחרת פעולות והתבטאויות שמוגדרות כהתערבות. המעבר משפת ההבנה לשפת ההתערבות הוא מדויק, מצומצם ומודע, והמדריכה בוחרת בו כשהיא מזהה שההתערבות תקדם את צמיחת הקבוצה או את צמיחת אחד מחבריה. על המעבר משפת ההבנה לשפת ההתערבות להיות מבוסס על הבנה מעמיקה שלה כמנחה. כמו כן עליו להתבצע בשלב המתאים לקבוצה, לא מוקדם מדי, כאשר החברות אינן בשלות להזמנה להתבוננות נוספת, ולא מאוחר מדי כשלא ייוותר עוד זמן לעבוד ולעבד את ההשתמעות של אותה התערבות. המדריכה שבה ובודקת עם עצמה כל העת אם היא עושה את הדרוש כדי לסייע למשתתפות להתמקם ולבטא רגשות מורכבים, ואם נוצר עבורן מרחב שמאפשר להן ללמוד ולהתפתח. שפת ההבנה, כאמור, היא פנימית ושותקת. מקורה במבט מתבונן ולומד של המדריכה. הבחירה של המדריכה להתערב בהדרכה תתקבל על בסיס הידע שלה, בהלימה למשימת ההדרכה, בהתאמה לתהליך הקבוצתי ומתוקף אישיותה. ברק (2008) מדגישה, כי מטרת ההתערבות היא לעזור לקבוצה להגיע למודעות לתהליכים שעוברים עליה, לעודד שיתוף ודיאלוג על המתרחש בקבוצה, לחפש פתרונות ודרכי התמודדות מקדמים למשברים של הקבוצה, כמו גם להתנגדויות.

למשל, מודרכת משתפת את הקבוצה ביחס למקום שלא ניתן לה בבית-הספר מצד עמיתיה (מורים, מנהל) ובה בעת, בכאן ובעכשיו בתהליך הקבוצתי אותו תוכן משתחזר כלפיה או כלפי משתתפת אחרת. ייתכן שהמדריכה תזהה זאת, תעצור את השיח הקבוצתי, ותפנה את הזרקור לתהליך הקבוצתי כאן ועכשיו: "מה קורה כאן, בינינו עכשיו?" לעומת זאת ייתכן,

שהיא תזהה זאת אך תבחר לשמור תובנה זו לעצמה. פעמים רבות, מה שישפיע על המדריכה יהיו תחושת הביטחון בקבוצה והשלב - ותק הקבוצה. גם אם לא נעשתה התערבות גלויה כאן ועכשיו, המדריכה תשמור מידע זה לעצמה ותביאו לבחינה ולבדיקה נוספת ולשיח בהמשך במידה שיהיה רלוונטי לתהליך בקבוצה.

כאמור, המדריכה בוחרת אילו תובנות תרצה לשקף ולהציע לקבוצה, ומה תשאיר לעצמה כחלק מודע ונוכח בתהליך. את אותן תובנות שתבחר לשקף, שוקלת המדריכה כיצד לנסח ולבטא באופן מקצועי ורגיש שאינו גוזל דומיננטיות, אך כן מאפשר הרחבת הדעת והחוויה. מלבד הבחירה מה לומר מחפשת המדריכה גם את סגנון ההתבטאות הנכון והיעיל. עליה לבחור לבטא את שהיא רואה ומרגישה באופן שהאדם שמולה יאזין לדברים, יוכל לקבל ולהכיל אותם ויזהה שם את הד קולו האישי. עליה לבחור ולבטא את תובנותיה באופן שיתכלל את החוויה הקבוצתית, יחבר בין התמות וההמשגות וירקום מהן אמירה אחת. התערבות מדויקת, קטנה בנפח אך משמעותית באופן שבו היא מדביקה יחד את השלם הקבוצתי. המדריכה מתמודדת עם שאלות תוך שהיא אוחזת ותומכת במורכבות הבו-זמנית של התהליך הקבוצתי והתהליך ההתפתחותי. היא שואפת לאפשר לחברות הקבוצה להתבונן ולזהות בתוכן הספציפי תוכן מהותי, ולעזור להן להרחיב את טווח המבט האישי והקבוצתי. המדריכה מבקשת בהתערבותה לסייע למודרכות לזהות מורכבות של מצבים כמו גם מורכבות פנימית שמתגלית בתוכן. לסייע להן להתמודד עם רגשות קשים, עם ערכים סותרים, להתייחס ולאחוז במורכבות של הסיטואציה ובמורכבות האישית. המדריכה שואפת לזהות עימן רגעי התבוננות ונגיעה מכוננים שבהשראתם תפעלנה בהמשך הדרך.

"ולכן התפלאתי, כשלמפגש השלישי היא פתחה ואמרה - יאתרי המפגש הקודם הייתה לי תחושה טובה, ארגיעת, עשייה, אבל אכשיו שוב חזרתי לבלגן, כאילו הכול חוזר לקדמותו."

ברור לי שיושבות בתחילת הדרך בקבוצת נמען להסתגלות ולהתמקצעות. אני שואלת את עצמי, האם אני מספיק סותנית כלפי האמירות והשאלות שהיא מעלה במפגשים? האם צה מתאים לשלב ההתפתחותי שבו היא נמצאת? מוצאת את עצמי עסוקה בשאלות הנוגעות למבנאת האיזון בין הצורך לה להתפתח, לצמוח, לאפשר לה להתבונן במהויה הפנימית, לבד ההבנה על עצמה, לבין מתן כלים מיידיים שיעצרו לה לעבור את היום-יום. האם במתן כלים מעשיים ומיידים אני עוזרת לה עם להתפתח?"

במקום שבו מתלבטת המדריכה בין התוכן לתהליך, התהליך מקבל לרוב את במת הקבוצה. המדריכה שואפת כל העת לאפשר תהליך קבוצתי, תהליך התפתחותי, תהליך מתבונן וחש, מתוך אמונה בסיסית, שיועצת מודעת ומחוברת רגשית תיטיב בבוא העת להתבונן ולפעול באופן מקצועי. התוכן והידע ינבטו ויצמחו על מצע של אישיות מקצועית, מודעת ורגישה. נסה להדגים אבחנה זו של מתח בין תהליך ההדרכה לבין תוכני ההדרכה כמורכבות מובנית בתפקיד המדריכה.

מה נדרש מן המדריכה באשר לתוכני ההדרכה? במושג תוכני הדרכה נכלול את כל אותם עוגני ידע תיאורטי מעולם הייעוץ המסייעים ליועצת בהבנת תפקידה, בזיהוי מורכבות ובחידוד תובנות אישיות בתוך המרחב המקצועי. תכנים ותמות אשר מעסיקים את היועצת החינוכית לאורך חייה המקצועיים ועל אחת כמה וכמה בראשית דרכה, כגון:

- **עבודה מול סמכות**

  איך אני יוצרת מערכת יחסי אמון עם המנהל/ת, סמכות מקצועית בכירה ממני? איך אני מבקשת להיות אשת אמונו/ה וסודו/ה, כאשר, בו-זמנית, ובהבנתו/ה המקצועית אני גם

אשת האמון והסוד של הצוות החינוכי, של התלמידים ושל ההורים? או, איך אני, כאדם, חווה את המתח שבין השאיפה המקצועית להיות אחראית לרווחת תלמיד ולפעול מתוך רגישות הומניסטית ומודעות לשונות בצרכים, לבין ההכרח המקצועי להתנהל באחריות בתוך מסגרת ארגונית שהיא גם היררכית ופדגוגית? למשל, יועצת שמשתפת בעניין ויכוח שהיה לה עם המנהלת אשר מצפה ממנה להעיר לתלמידים שמגיעים ללא תלבושת בית-הספר, בעוד שהיא חשה שפנייה בענייני משמעת כגון זו מצידה עלולה להעיב על המסר הייעוצי המכיל והמקבל שהיא מקפידה לשדר ולנהוג לפיו. אותה יועצת מבינה שהיא מזוהה עם מסגרת, ויודעת שלגבולות ולחוקים יש ערך חינוכי התפתחותי. היא יודעת, כי בהקפידה על המסגרת הארגונית, היא משרתת את המסגרת ההתפתחותית-אישית של התלמידים. יחד עם זאת, היא חווה את האופן שבו המנהלת פנתה אליה כנוקשה, ולכן היא מחפשת בהדרכה דרך ללמוד לנהל שיח מקצועי מורכב עם המנהלת באופן שמכבד סמכות אך אינו חושש להביע עמדה אישית ולהטיל ספק. בשיח ההדרכה נבדוק עם המודרכת את אופי יחסיה עם גורמי סמכות מן העבר במעגלי חיים אחרים (הורים, מורים, מפקדים) כדי לפתח את מודעות המודרכת למאפיין אותה בהתמודדות עם דמויות בעלות סמכות, ועל מנת לסייע לה לסגל דפוסים יעילים ונכונים עבורה.

עבודה בצוות

שיתוף פעולה עם גורמי חינוך וטיפול בבית-הספר ועם גורמי טיפול בקהילה. איך אני בונה לעצמי תחושת זהות ומשמעות בתוך ארגון שרבים מבעלי התפקיד בו נושקים לתפקידים שלי ומקבילים להם? מה אני מזהה בעצמי בעת שמתעוררת התנגדות, תחרות או יריבות? ומה אני מזהה בעצמי בעת שמושטת אלי יד לשיתופי פעולה ולעבודת צוות? מה היד המושטת שלי מבקשת לומר לשותפים? מי אני כשאני מצטרפת למערך שיתופי פעולה ומה קורה לי שם? למשל, יועצת אשר מביאה לקבוצה את ההתלבטות שלה אם להנחות ב-'קו' סדנה בחדר המורים עם פסיכולוג בית-הספר, דמות מוכרת ומוערכת עד מאוד בצוות ובהנהלה. או יועצת אשר נמצאת בתהליך הגדרה מדויקת של התפקידים ושל המשימות מול רכזת השילוב. גם כאן יש לכוון לעבודה פנימית של היועצת במעגלי חיים נוספים ובתקופות עבר, לדוגמה: יחסי אחים, יחסיה עם חברים, עמיתים, קנאה, תחרות. לבדוק כיצד נתקלה והתמודדה עם תמות אלו בעבר בחייה, וכיצד מקרים אלה עדיין משפיעים עליה בהתמודדות עם עמיתים ועם שותפי תפקיד כאן ועכשיו. כלומר, להעלות את ניסיון העבר 'שם ואז' ולהסיק ממנו על מערכת היחסים הנוכחית 'כאן ועכשיו'.

התמודדות עם מצבי לחץ וחירום

היכולת להתנהל ולתפקד במצבי משבר. מי אני כשהקרקע נשמטת מתחת לרגלי האנשים לידי? מה קורה אז לקרקע שלי? מה מתחולל בי במצבי לחץ וחירום? מהו הסגנון הרגשי שמאפיין את תגובותיי בעת אירועי קצה בחיי, בחיי הסובבים אותי? למשל, יועצת אשר משתפת את הקבוצה בדבר עשרה תלמידים מכיתה י"ב, שאותם ליוותה לאורך שנים, ונתפסו לאחרונה בשיא תקופת הבגרויות, בעבירה פלילית, והם צפויים לעמוד למשפט. ומקרה אחר של יועצת אשר משתפת את הקבוצה על אודות אחד מתלמידיה שהוא חולה אנוש.

כתכנים נגדיר גם **מיומנויות** ייעוציות שיש לזהות ולשכלל. תוך כדי התהליך הקבוצתי מעודדת המדריכה את המשתתפות לעשות שימוש מודע במיומנויות ייעוציות ולהתאמן בהן. למשל - אימון בהצגת שאלות פתוחות ופותחות. במהלך השיח הנוצר במרחב הקבוצתי מציעה המדריכה למודרכות לנסות להציב סימן שאלה רחב יותר בסוף שאלותיהן (במקום לשאול "האם נפגעת?" נסי לשאול "מה הרגשת?"), להימנע משאלות של כן ולא, (במקום "אז אתה לא רוצה להנחות מליאה?" נסי לשאול "מה בעצם אתה רוצה?"). לנוע בין שאלות שמכתיבות דברים ("האם חשבת אולי לפעול כך וכך?") לבין שאלות שמאפשרות מרחב התבוננות ("מה עוד את שואלת את עצמך?"). לשים לב ליכולת לחוות ולחוש אמפתיה ("אני מרגישה את עוצמת ההפתעה שחשת"), ומתוך כך להתאמן בהבעת אמפתיה ("אני חושבת שממש נבהלת"). להתאמן בזיהוי הצורך של חברה לקבוצה באמפתיה ("אני שומעת שחשוב לך שנבין אותך") ולהתאמן ברפלקציה ("הדברים שלך עוררו בי תחושת ספק, פתאום הסיפור שלך עורר בי המון שאלות שלי לעצמי").

תמות, תכנים ומיומנויות שהמדריכה שולה בעדינות מבין דברי המודרכות, מאירה אותם, מעודדת ומזמינה להמשך ביסוס בתהליך הקבוצתי. המדריכה מבקשת לסייע לכל מודרכת לזהות כיצד היא מביאה לידי ביטוי את יכולת האמפתיה שלה. הקשבה אמפתית, תגובה אמפתית. לסייע לכל אחת ללמוד לזהות כיצד היא מקשיבה, כיצד היא מצליחה ליצור בתוכה התעניינות וכיצד היא מביעה עניין. לדוגמה, המדריכה יכולה לעצור לרגע בעקבות דברים שנאמרו או חוויה שהתרחשה במרחב הקבוצתי, ולהזמין את חברות הקבוצה לשאול שאלה פתוחה או להביע משפט אמפתי, או אולי לשקף ולהתאמן, אולם אך ורק במסגרת התהליך ובאופן אותנטי.

"ויצאת אשר שיתפה את הקבוצה באירוע מעניין שאירע בבית-ספרה [...] האירוע היה יפוי לכולנו צה מכבר. שכנו המפקחת על היישוב ביימה את כולן לסיים לצוות בית-הספר ותלמידים בצמן אמת. כאשר המקרה הובא לפתחנו במפגש ההדרכה, צה היה אחרית. פתאום הוא קיבל פנים. ויצאת איתנו בקבוצה ויצאת שאמורה להתלוצץ בקו ראשון עם האירוע. אחרי דברי המודרכת השתדר שקט בקבוצה: התבוננתי בחברי הקבוצה. ראיתי את הפנים מושפלות, הרגשתי שכל אחת מתבוננת בתוך עולם פרטי ורגשותיה. היצאת לא הפנתה לקבוצה שאלה. לי היה ברור שהיא אינה מקוקה בשלב צה לסיים באולה להבות הפשיים. היא הבינה את פצמה, דווקא דרך התיאור הפובדתי היבש לכאורה. מתשבות ושאלות הציפו אותי. שאלתי את פצמי מה תהיה הפצרה המיטבית שתוכל היצאת לקבל כאן שהא תוכל לקבל במקום אחר. אחרי כמה שניות שפצתי לי בלבה, שאלתי אותה איך היא מרגישה פכשיו אחרי שיתפה אותנו. מכאן התפתח שיח שפסק במודרכת פצמה. המודרכת שיתפה, הקבוצה הפיבה, תמכה ופצרה לה לפבור תהליך משמעותי ביותם לאירוע. ימים רבים הבחנ בי מפגש צה ומה שומפתי ממני. במדריכה הבנתי, שמיתים בשל פוצמת הרגשות המלווה אירוע יש צורך למודרכת בעתק רגשי בהתחלה. הבנתי את כוחה של הקבוצה שמצב אחד אפשרה למודרכת לשהות ברגשים של קושי ומוסר אונים, מה שהא הרשתה לפצמה בבית-הספר. ומם צאת, פצרה לה להיחלץ מהשם לשם התמודדות. המודרכת הייתה מסוגלת בפצרת הקבוצה והמדריכה, לצהות בתוכה את האמורים הבין-אישיים והתוך-אישיים המתחברים לאירוע קשה ככל שיהיה, ומתוכם להפיק נקודות מוצק להתמודדות. על מנת שיוצאת למודרכת תוכל לסיים לצות הבית-ספרי, חשוב שיהיה מקום שבו תוכל לפבור תהליך משמעותי, גם על מנת לחצק אותה פצמה, בתהליך של למידה ומם כמובנים לפמודה שלה מם הצוותים החינוכיים".

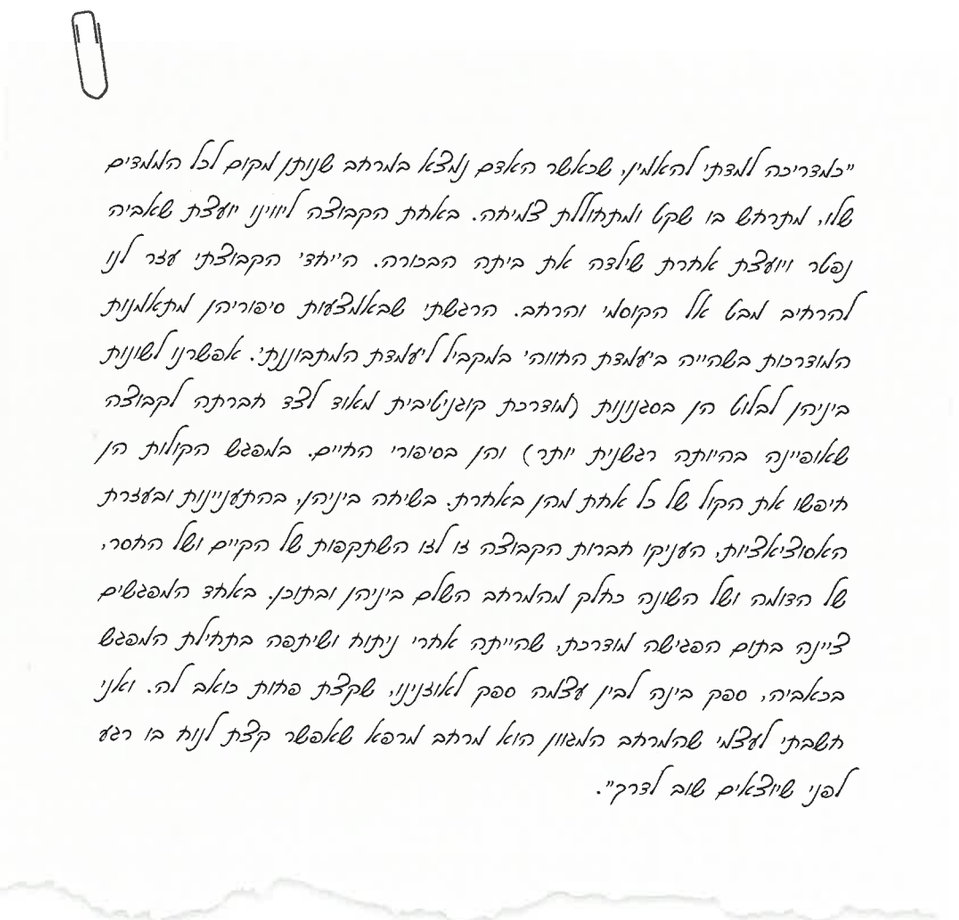
מה נדרש מן המדריכה באשר לתהליך ההדרכה? המושג 'תהליך ההדרכה' מכוון לחוויה הבין-אישית (בין המודרכות ובקשר עם המדריכה) והתוך-אישית שמתחוללת בפגישה. חוויה זו מאופיינת בתנועה. המודרכת, שנכנסה לפגישה יוצאת ממנה קצת אחרת. נותר בה הרהור, עולה בה ספק, נפתח בקרבה סימן שאלה... ודי בכך. המדריכה שנכנסה לפגישה יוצאת ממנה אף היא קצת אחרת, מהורהרת, מלקטת תובנות ותחושות. מפגש משמעותי הוא מפגש שבו המודרכת חשה בטוחה דיה כדי להיות נוכחת במלוא ההוויה ומוגנת דיה כדי לצאת לדרך, לנוע מעט ולבדוק את עצמה ואת תפקודה. מדריכת הסופרוויז'ן מזמינה את המודרכות ואת עצמה לזוז ולנוע בתוך המפגש בכיוונים שונים - מהפנים החוצה ושוב פנימה, ממני אלייך ושוב אלי, בינינו כקבוצה ועוד. מפגש של האני עם חלקים שונים בי.

תהליך ההדרכה הוא תהליך סימולטני המתרחש בחוויית המודרכות ובחוויית המדריכה בו-זמנית. "תפיסת ההדרכה הפוסט-מודרניסטית שמה דגש על הדדיות" (Elkind, 1995, עמ' 8). למידה הדדית מתאפשרת בעת שהמדריכה אוחזת בו-זמנית בתפקידה כמומחית לצד המוכנות ללמוד ואף להשתנות בעקבות המפגש. המדריכה מאפשרת לעצמה להתפנות באמת ובתמים למפגש של למידה הדדית בין המדריכה לבין המודרכות ובין המודרכות לבין עצמן. גרזי (2012) משתמש לתיאור ההדרכה בביטוי שטבע המגיד מדובנא בשנת תשי"ב "מפגש של חסר בחסר". גרזי מסביר, כי תהליך ההדרכה והתנועה במיטבו מתאפשר מתוך המפגש בין החסר לחסר. המודרכת מגיעה עם מוכנות לגעת בחסר שלה - חסר בידע ובניסיון, חסר בביטחון ואולי באישור. בה בעת, המדריכה אף היא מגיעה לתהליך עם עולם החסרים האישי שלה, אולי חסר בהוקרה, שמא צורך בהערכה, בוודאי חסר בהיכרות עם המודרכת והקבוצה. מדריכה שמאפשרת לעצמה לאמץ את חוויית ההדדיות של החסר מגיעה להדרכה ממקום של צניעות. המדריכה אינה 'רוצה' עבור המודרכת, היא אינה 'יודעת מה צריכה המודרכת', המדריכה אפילו אינה 'רוצה' עבור עצמה. כל שהמדריכה מבקשת הוא לאפשר את התהליך. לנטוש את העמדה של 'היודעת' ולאפשר לעצמה לדבוק בעמדה של סקרנות ופתיחות, צניעות שמאפשרת הדרכה מצמיחה. "כל הדרכה היא מפגש שבו משתתפים ובאמצעותו משתנים, הן המודרך והן המדריך" (קרון וירושלמי, 1994,עמ' 21).

על-פי קוהוט (1984), נרחיב ונדבר על מפגש בין צרכים. צורכי המודרכות אשר נתקלים בצורכי המדריכה. המדריכה לא תמיד יודעת מה 'לתת' למודרכת, אך היא תמיד יודעת שעצם הדדיות המפגש תעניק למודרכת חוויית צמיחה. למודרכת, אך לא רק לה. בחוויית צמיחה

מתאפשרת תנועה. המדריכה כמדריכה מגדלת מאפשרת את תנועת המודרכות כמו גם את התנועה האישית שלה. בדומה לתהליך שחוות המודרכות, מצליחה המדריכה אף היא לזהות בתוכה טלטלות רגשיות, הרהורים וערעורים.

הדרכת הסופרוויז'ן מבקשת לאפשר תהליך הדרכה פוקסיאני הידוע כ'הדרכה אסימטרית הדדית' (Foulkes,1964). אי-הסימטריה הנובעת באופן אינהרנטי מהאבחנה בין תפקידי מדריכה - מודרכת, ומתעצמת מעצם ההקשר הארגוני של תהליך הסופרוויז'ן, מתרככת במעט בעולמה של המדריכה, המאמינה בהדדיות ומזהה מתוך הדדיות התנועה, הצרכים והחסר את הצמיחה המשותפת.



"בכל מפגש בין סובייקטיבי שמתקיים בתהליך ההדרכה בין מודרכים למדריך מופעלת השפעה הדדית של כל אחד ממשתתפיו על שותפו. בן שיחנו באינטראקציה משנה אותנו כשם שאנו גורמים לשינויים בו. בעשורים האחרונים הבינו קלינאים רבים שעליהם להביא בחשבון זרימה דו-צדדית של השפעות הן של המדריך על המודרך והן של המודרך על המדריך, והחלו לראות בפעולה טיפולית והדרכתית פעולה הדדית יותר מבעבר (תפיסות התיחסותיות-אינטרסובייקטיביות). בשנים האחרונות התרחבה תפיסת ההדרכה, וכיום ברור, שללא דיאלוג אמיתי ונוגע בין מדריך ומודרך וללא מפגש אותנטי ביניהם, קשר ההדרכה לא יתפתח להיות גורם משמעותי בצמיחתו המקצועית והאישית של המודרך" (ירושלמי, 2012).

יש הרואים בסופרוויז'ן תהליך של חקר תודעתי, ויש אשר טוענים שכל מפגש הוא בפני עצמו, ולפיכך, התודעה בזמן אמת היא החשובה. לאורך כל המפגש המדריכה נעה בין המחויבות לזכור ולתעד לבין רצונה להרפות, להיות בתודעה של כאן ועכשיו. היכולת להתרכז בהוויה הקבוצתית, בתהליך המתחולל בחדר, היא משימת הדרכה והנחיה חשובה וראשונה במעלה. המדריכה משכללת כל העת את יכולתה להאזין, לשמוע, להבין, לזהות. טוב תעשה המדריכה אם בתום המפגש תעצור ותשאל את עצמה "מה היה? מי הייתי? מה מתוך סך ההתרחשות אקח איתי לעבודה בהדרכה על הדרכה?" מפגש ההדרכה מסתיים כאשר עם תום הפגישה מתפנה המדריכה לתהליך רפלקטיבי על שהתרחש במפגש ועל חוויותיה בו. המדריכה מקפידה בסוף כל פגישה לערוך תיעוד של התמות שעלו, של התהליך שכל אחת עברה, של הדבר שהתפתח והשתכלל בה היום. תיעוד כמסמך פרוטוקולי למען הזיכרון. פורטפוליו הן על כל מודרכת והן על הקבוצה.

כנות ואותנטיות במפגשי ההדרכה משמשות לא רק כמצע לצמיחה להתפתחות אישית אלא גם כמודלינג ליועצת בראשית דרכה. מדריכת הסופרוויז'ן מדגימה בהנחייתה כיצד ניתן לנהל תהליך היוועצות מקצועי שמאפשר יחס אישי ומבט אנושי. Foulkes (1964), בהתייחסו לסוגיית המעורבות הרגשית והאחריות של המדריכה בקבוצת ההדרכה אמר, שהמטפל הקבוצתי הוא אדם צנוע - כזה המסוגל לומר לקבוצה בגילוי לב - "אנחנו עומדים יחד מול המציאות הלא ידועה על כל בעיות היסוד של הקיום האנושי, ומן הבחינה הזאת, אני אחד מכם, לא יותר ולא פחות". מודלינג ההדרכה במיטבו מדגים ליועצת בראשית דרכה, כי הייעוץ הוא קודם כול מפגש אנושי בין אדם לאדם, שבו שואף בעל התפקיד להעניק לנמען הקשר (נועצת כמודרכת) תנאים מיטיבים להתפתחות. היועצת הצעירה לומדת מהמדריכה להיות

אשת מקצוע במיטבה במפגשי הייעוץ, ההיוועצות וההדרכה, אשר היא עוד צפויה לנהל ולהנחות בעתיד המקצועי הקרוב והרחוק. למשל, מדריכת סופרוויז'ן ששכלה קרוב משפחה אהוב, הגיעה בתום השבעה למפגש ולא שיתפה את הקבוצה באסונה. השיח בקבוצה עסק בהתחלות, ואחת המשתתפות תיארה קושי בשיבה לחיים החדשים ובבנייה של שיגרה ללא אימה אשר נפטרה לאחרונה. המדריכה בחרה שלא לשתף באסונה והרגישה איך החנק שאוחז בה משתקף גם בסיפורה של המודרכת. היא הבחינה, שמעוצמת ההדהוד היא משתתקת עוד יותר. המדריכה חשה אלם. היא זיהתה את האלם המשתק בזמן אמת ולבסוף החליטה לנסות לדבר אותו. היא פנתה לאותה יועצת, שיתפה בסיפורה האישי ואמרה "אני שומעת אותך ומתחברת לחוויית האובדן שממנה באתי גם אני היום". היועצת, ובהמשך שאר חברות הקבוצה, התייחסו לאובדן של המדריכה, ובה בעת הדהדו אף הן את חוויית האלם והחנק. המדריכה זיהתה בזמן אמת שבאותו מפגש הצטמצם המרחב שלה ואף פגע בתהליך הקבוצתי. יכולת המדריכה לזהות זאת ולבטא את הדברים אפשר שיקום של המרחב הקבוצתי והמשך העבודה. על-פי יאלום (2006), מנחה המשתמש באישיותו באופן מושכל ומתוך שיקול דעת, מגביר את כוחה של הקבוצה בכך שהוא מעודד פתיחות רגשית של המשתתפים בקבוצה. בדרך זו הוא מסגל לעצמו גמישות תפקודית וכושר תמרון ניכר, ויכול לעסוק ישירות באחזקת הקבוצה, בעיצוב הנורמות הקבוצתיות בהפעלת הכאן והעכשיו ובהארת התהליך. המדריכה מרשה לעצמה להביא את עצמה במשורה, בעת שהערך המנחה אותה הוא אותנטיות מקדמת. למשל, קבוצה שעוסקת בשיח על אודות משוב מהמפקחות על הייעוץ, ועולה טרוניה רבה על הביקורתיות. כשהמשתתפות מציגות דוגמאות לביקורת מזהה המדריכה משפטים והיגדים שגם היא מבטאת וביטאה בקבוצה. המדריכה חשה, שאף היא נתונה לביקורת ובוחרת להתבטא מתוך החוויה הזו. המדריכה פונה למשתתפות ואומרת "אני שומעת את ההיגדים שגורמים לכן לחוש נתונות לביקורת וחלקם מוכרים לי מקרוב מהשיחות בינינו בקבוצה. כך שאני מוצאת את עצמי תוהה, האם גם אני, כמדריכת הסופרוויז'ן שלכן, מעוררת בכן תחושה דומה?" אחת הבנות מתייחסת בחיוב לשאלה ומתארת את חוויית הביקורת שלה ביחס לדברי המדריכה, ומכאן מתפנה הקבוצה לבדוק מה קורה לנו לנוכח קבלת משוב והערכה, מה מערער ומה מאפשר התבוננות מתוך מודעות עצמית חומלת.

חשוב, שמדריכת הסופרוויז'ן תגיע להדרכה בראש ובראשונה מתוך צו פנימי של פתיחות וחירות. הסופרוויז'ן מציע תמיד פתח, הוא לרוב אינו חד-ממדי או חד-משמעי, ומתוקף כך שואפת המדריכה עצמה לפעול בחדר ההדרכה מתוך אותנטיות ובחירה המאפשרות עבודה

משמעותית. יחד עם זאת, בסופרוויז'ן, המתנהל בקונטקסט ארגוני ובז'רגון מקצועי, חשוב כמובן לבדוק אם קיימת מידה של הלימה בין תפיסות שפ"י לבין אופי ההדרכה. בנוסף לשליטה במיומנויות ההדרכה וההנחיה נדרשת המדריכה להכיר היטב את תפיסות שפ"י.

לאורך השנים נסוב לא פעם הדיון על אודות מדריכת הסופרוויז'ן כשומרת הסף של המקצוע. האמנם? מדריכת הסופרוויז'ן היא סוכנת סוציאליזציה של התרבות, האתוס והידע של הייעוץ החינוכי בישראל. הסף שעליו מופקדת המדריכה הוא סף הדעת והמהות שבתשתית תפקיד הייעוץ. המדריכה פועלת להעניק למודרכות את אותו עולם ידע ואותם מעמקי מהות הנדרשים להן בעבודתן הייעוצית. הסופרוויז'ן מגן מפני הצטרפות יועצות לארגון ללא המודעות והידע הנדרשים בתפקיד.

"ושלבת בקבוצה, אשר מתפנש למפגש מנקרת בי שאלה על אודות התאמתה למקצוע, היא עשירה בכלים ובמוטיבציה, אך משהו בתהליך יכירת הקשר שלה עם מתפתח, גם עם תלמידים וגם עם הצוות (כפי שמשתקף מדבריה). גם בתוך הקבוצה היא פועלת גם פעם באופן גם מתאים.

ברמה האישית אני כמנחה רואה את נקודות החוזק שלה, אני אמפתית לניסיונותיה, ומתוסכלת מאי-יכולתה לפתח בתוכה מרחב לזיהוי הצורך שפועל מולה.

עם הצמן שאלה בי השאלה אם צה נכון שבורה להיות בשבה שבו כל יום מתבש היא תווה אי-הבלותה, תסכול ומוויה שלא מתחילים התצקים שלה. שבה שבו כל יום היא נפגשת עם 'האני' שלה במקום למצוא שבה שבו תיבנש עם 'היש', וכך גם האתר יוכל להבהב שבורה את שוצמתה וגם את חולשתה.

באתב המפגשים בקבוצה התנהלה שבורה של תהליך הבחירה המקצועית, על הפער בין הפנטזיה לשטח וגם ההתמקמות במקצוע.

בין הבנות התנהל שיח רוחה, חולל ומקבוצי, אשר אפשר להן להתעכב על הבחירה המקצועית שלהן, שיח שאפשר לקבוצה ולי להיות עד לבב צו במקום ששוקלים מתבש.

בתהליך ההתלבטות שעברה אותה מודרכת חוויתי את עצמי בתפקיד 'שומרת סף' מקצועית של האורגן, ואישית שבור כל אחת ואחת מחברות הקבוצה".

מדריכת הסופרוויזין אוחזת פעמים רבות בכפל תפקידים בארגון שפ"י. למשל, מדריכה שהיא יועצת חינוכית וגם מדריכה בתחומים נוספים, או אולי מנחה קורסי התמחות. כפילות זו, שהיא בוודאי עניין חשוב לעסוק בו, מייצגת, לענייננו כעת את עושר עולמה המקצועי של המדריכה ואת הניסיון שהיא מביאה עימה לתפקיד ההדרכה. מתוך היכרות עם ייחודיות עולם הייעוץ החינוכי ומתוך הבנה שהתכנים שזורים לבלי הפרד בכל תהליכי ההתמודדות וההתפתחות של היועצת בראשית דרכה, בוחר שפ"י להעסיק כמדריכות סופרוויזין נשות מקצוע בעלות ניסיון בייעוץ חינוכי. ואכן, מדריכת הסופרוויזין נושאת באמתחתה עושר מקצועי רב, החל בהתנסויות, כברת דרך, שעות רבות של למידה פורמלית ולמידה אישית, וכלה במיומנות הייעוצית המובהקת, חיבור בין עולמות ותכלול של משימות התפתחותיות ומשימות ארגוניות. דווקא הניסיון שאותו מביאה עימה המדריכה אמור לשמש מצע שעליו תפתח המדריכה אישיות הדרכה ייחודית ואותנטית. למרות היותה מדריכה שצמחה בארגון, ודווקא לנוכח הניסיון וההיכרות של המדריכה עם עולם הייעוץ השאיפה היא, שהמדריכה תוכל להותיר מחוץ לחדר ההדרכה את המומחיות הארגונית ואת הידע על מנת לאפשר תהליכי צמיחה ותנועה אותנטיים. לצד זאת, ברגעי המשגה והגדרה, תוכל המדריכה להזמין לחדר לזמן קצוב את עושר ידיעותיה וניסיונה, ולהעניק בעזרתם כותרות ושמות לנושאים שהציגו המודרכות.

מדריכת הסופרוויזין, בעלת מגוון התפקידים והניסיון, מוצאת את עצמה חדשות לבקרים עוצרת לבדיקה אישית ולחידוד השוני בין תפקידה כיועצת לבין תפקידה כמדריכה. היא שואלת את עצמה היכן מתכתבים התפקידים בנפשה והיכן הם מתכתבים בהתנהלותה בקבוצה. היא מנסה להבין מהו הנרטיב שלה - יועצת? מדריכה? מנחה? ומהו החלק הייחודי של ההדרכה. היינו, אילו מיומנויות וכישורים נדרשים לתת-הפרופסיה הייחודית בתוך הפרופסיה הייעוצית הרחבה? ניסיון וידע נושאים עימם מחויבות למודעות וליכולת אבחנה. ברגע שמדריכת הסופרוויזין יושבת על כיסא המנחה-המדריכה עליה לאמץ לעצמה נרטיב אחר מאשר הנרטיב המשלב, או הביטוי שבו הייתה אולי בוחרת שעה קודם במפגש ייעוצי כזה או אחר. זו אבחנה מקצועית מאתגרת כשלעצמה, המשפיעה לטובה על רגישות המדריכה ועל יכולתה להתאים את עצמה לכאן ולעכשיו הקבוצתי ולכאן ולעכשיו המשימתי. מדריכת הסופרוויזין במיטבה תהיה ייחודית בהנחיה ובהדרכה אך ייצוגית ובעלת ידע מבוסס בכל הקשור לתפיסות שפ"י.

רחל ארהרד (2014) מתארת, בהסתמך על Gerbil, שני רובדי זהות מקצועית אשר מפתחת היועצת החינוכית בראשית דרכה: **'זהות מקצועית'** -"מי אני כיועצת?" ו**'זהות המקצוע'** - מה זה למעשה להיות יועצת?

מדריכת הסופרוויזין, אשר יש לשער כי זהותה כיועצת מגובשת זה מכבר, מוצאת את עצמה מסייעת למודרכות בתהליך גיבוש הזהות שלהן, ובתהליך מקביל מחדדת ומגדירה בדייקנות עבור עצמה את הזהות המקצועית שלה כמדריכה ואת זהות מקצוע הסופרוויזין כתת- פרופסיה **ייחודית ומובחנת** מן הייעוץ החינוכי. המדריכה שבה ובודקת ברובד הארגוני את הערכים, התפיסות הידע והכלים הייחודיים של כל אחד משני המקצועות. בסופו של תהליך גיבוש הזהות היא מתעמתת עם השאלה - **"מה בין היותי יועצת להיותי מדריכת יועצות?"** שאלה זו מאפשרת לה ליצור אבחנה מקצועית מבדלת אשר תוביל בסופו של דבר דווקא לאינטגרציה פנימית בין שתי זהויות המקצוע, כנדבכים משלימים בנפשה המקצועית ובעשייתה היום-יומית. האבחנה בין שני המקצועות תאפשר למדריכה לחבר ביניהם ולזמן השפעה הדדית בין שניהם. בדיוק כפי שהמדריכה מעודדת את היועצת בראשית דרכה למצוא מקום אינטגרטיבי לשפע עולמותיה (הייעוצי, הפדגוגי, האישי, המשפחתי) בתוך עולמה המקצועי, כן שואפת המדריכה גם היא לנוע על פני הרצף האריקסוני - מ'זהות מפעפעת' (דיפוזית) לכדי 'זהות מגובשת'.

"זהו מקום מעניין אך גם מסוכן, אפשר לעצור לאחרים ממקום של אשמתיה אך גם אתה מעזהה אותם. אני חושבת, שמה שבכל זאת מאפשר לי להיות מדריכת סופרוויזין שבורן הוא הפער בתפיסה המקצועית, בזהות המקצועית (שאצלן עדיין נבנית) ובביטחון המקצועי (שאצלן עדיין לאו מפותח ומתאים לשנה ראשונה בשבודה). אלו מאפשרים לי שוא ליפול להעזהות שמעזע שיכולה לתפוס אותי".

דוגמאות לשאלות שהמדריכה יכולה לשאול את עצמה בתום הפגישה

- מה קרה לי בפגישה?
- מה קרה לחברות הקבוצה בפגישה?
- מה קורה בתוכי בעקבות התוכן שעלה? מה חשתי? מה הרגשתי? מה חשבתי?
- אילו אסוציאציות התעוררו בי ואילו תגובות פנימיות?
- מה ביקשה היום כל מודרכת מהקבוצה וממני?
- מה למדה היום כל מודרכת במפגש?
- מה קיבלה היום כל מודרכת מהקבוצה ומה ממני?
- מה אפשר היום חשיפה, שיתוף והבעה, ומה מנע זאת?
- איזה מודלינג מקצועי קיבלה הקבוצה?
- איזה תהליך קבוצתי התנהל לנוכח התוכן שעלה?
- איזה תהליך התפתחות מקצועי התנהל לנוכח התוכן שעלה?
- איזה תהליך אישי חוותה המודרכת ששיתפה?
- אילו תהליכים אישיים חוו החברות בקבוצה לנוכח התוכן שעלה?
- איזה תהליך אישי עובר עלי כמדריכה?
- אילו מושגים, מונחים, סטנדרטים למדו היום המודרכות?
- ולסיום - עם מה אבוא לפגישה הבאה?

מַפַּת דְּרָכִים

תיאוריות, מודלים ומבנים בהדרכה

הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי מבוסס על מגוון תחומי דעת: ייעוץ חינוכי, הדרכה, ייעוץ מערכתי - ארגוני, פסיכולוגיה וסוציולוגיה, הנחיית קבוצות ותפיסות שפ"י. ניצני הרב-תחומיות נעוצים בוודאי בייחודיות מקצוע ההדרכה באשר הוא, אך מושפעים לא פחות גם מהמאפיינים האינטרדיסציפלינריים של הייעוץ החינוכי. שורשי הדרכת היועצת החינוכית, בדומה לשורשי המקצוע עצמו, מתפתחים מתוך שתי הדיסציפלינות העיקריות אשר בהן הוא פועל - חינוך ופסיכולוגיה. לאור העובדה ששדה העבודה הייעוצי מתנהל בעולם החינוכי אך נושק לטיפולי, הרי שהדרכת היועצות מושפעת באופן טבעי מהדרכת מורים וגם מהדרכת אנשי טיפול. **בדומה לתהליכי הדרכת מורים**, אשר על-פי סמית (2004) יוצאים מתוך עמדה מחקרית, גם המודרכות חוקרות את עצמן באופן פרקטי-רפלקטיבי ושואלות את עצמן באמצעות השיח הקבוצתי שאלות על אודות דילמות מקצועיות ושאלות ערכיות. ההדרכה בשדה החינוכי, כעמדת מוצא למחקר עצמי, מבטיחה התפתחות מתמדת וצמיחה פרופסיונלית (זילברשטיין, 1988). **בדומה להדרכה בעולם הטיפולי**, גם הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי הוא במהותו "מפגש בין-אישי שבו מנסים המשתתפים לארגן את חוויותיו של המטפל-המודרך ולהרחיב, להעמיק ולהעשיר את בניותיו ואת הידע שהוא רוכש על המטופל וחוויותיו, על עצמו כמטפל וכאדם, על ההתנהגות האנושית" (קרון, ירושלמי, 2000. עמוד 43). יחד עם זאת, השוואת הסופרוויז'ן בייעוץ להדרכה בהוראה בלבד או להדרכה במקצועות הטיפוליים בלבד חוטאת למורכבות התהליך ומעמעמת את ייחודו. ליועצת בראשית דרכה נדרשים תהליכי הדרכה שהם רגשיים, תפקודיים וגם מכילים בתוך עצמם באופן אינהרנטי את הזהות הרב-ממדית של מקצוע הייעוץ. הדרכה שהיא חינוכית, אישית וגם ארגונית.

ואחרון ברשימה אך ראשון בהשפעה הוא כמובן **עולם הייעוץ החינוכי**. היועצת החינוכית לומדת להתבונן פנימה, לעומק ובמיקוד, כדי לצפות מחוצה לה על המרחב. בהשאלה משירו של המשורר נתן אלתרמן "ובראותך כי דרך עוד צופה אל הלך", הרי שהדרך שמציע הסופרוויז'ן מסתעפת ומתורגמת לעליות, לירידות ולאין-סוף כיוונים וצעדים, אשר מכולם נוצרת לה דרך נוספת, ייחודית המתבוננת בהולכת בה בזמן שהיא מתבוננת בעצמה, מודרכת כמדריכה.

תורת הסופרוויז'ן כפי שהיא מיושמת כיום נרקמה, כאמור, לאורך שנים כצורך משותף שנבע הן מדרישות היועצות בשטח והן מחזון רב-דורות של המפקחות על הייעוץ.

"הקושי שלי נובע בעיקר מן הפערים בין הבעיות בקבוצה. ישנן בעיות בהסבת מקצוע – שמיומות כבר בשלות אחרי שנות הוראה. וישנן בעיות שהן ממש בשנתן הראשונה בהוראה ובייעוץ, מרגישות שדיין חסרות אונים, תרדות מאוד. אני מרגישה שקשה לתת מענה לשתי הרמות הללו יחד. מרגישה שהרבה פעמים מעדיפה לקלוש רק לצד אחד – או לוותיקות... שיכולות להיות שותפות במועל ההיוועצות, לאו דווקא מכל מקרה, או לחדשות, שאנ אני יותר מכוונת, מרגישה יותר... ואיך לוקחים כל חלק בפאנל הצה וניתנים לו תחושה שהוא יחיד מיוחד ובלעדיו אין פאנל. אך מצד אחד יודעים פאנל שאו 'השלם גדול יותר מסכום חלקיו', שיש בו תחושה של קבוצה, של למידה משותפת?"

סופרוויז'ן בייעוץ החינוכי מתנהל לרוב כתהליך קבוצתי[4], אשר עושה שירות כפול, מפני שהוא משרת את הצמיחה המקצועית והאישית של משתתפיו ובו בזמן משמש מודל ודוגמה לעבודה ייעוצית מבוססת תהליכים קבוצתיים. הסופרוויז'ן עושה שימוש בחומרי התהליך הקבוצתי שנוצר במרחב ההדרכה. בניסיון לבחון את תהליך ההתפתחות המקצועית כתהליך גדילה וצמיחה קבוצתי ניתן להיעזר ב'תיאוריית העצמי' של קוהוט. קוהוט מתאר את 'האחר' אשר מאפשר את תהליך הגדילה, (לרוב ההורה של הילד הצעיר) כממלא תפקיד חשוב שנקרא - 'זולתעצמי' (selfobject).

4 להרחבה בנושא ראו פרק 'ותדריכנו לשלום - משמעות הקבוצה בתהליך הסופרוויז'ן'.

'זולתעצמי' מוגדר כמישהו או כמשהו שאנו חווים אותו או נעזרים בו כאילו היה חלק מאיתנו, ומטרתו לתמוך בתפקודים פסיכולוגיים החיוניים לנו. ההורים הם הזולתעצמי הראשונים והמרכזיים שחווה הילד בשנותיו הראשונות, והם קובעים במידה רבה את האופן שבו הוא מסוגל להפנים חוויות זולתעצמי חיוביות אחרות לאורך החיים.

(על-פי קוהוט, נדלה מתוך אתר האינטרנט טיפולנט, 2017).

בזכות הקשר עם המדריכה ובזכות השיקוף וההעברה שהמדריכה מאפשרת לקבוצה, מקבלת קבוצת הסופרוויז'ן את אותם שלושת המרכיבים הבסיסיים של 'זולתעצמי', שלהם זקוק כל אדם. ומהם שלושת המרכיבים?

- **'זולתעצמי' מתפעל** - חברות הקבוצה, היועצות בראשית דרכן, שואפות להיות מסוגלות להתפעל מעצמן, לחוש עוצמה וחיוניות ולקבל על כך אישור, הן דרך מבטן המתפעל של המדריכה וחברות הקבוצה והן באמצעות אישור ואישוש תחושותיהן הטובות על אודות עצמן.

- **'זולת עצמי' גרנדיוזי** - בדומה לילד שמבקש להאמין שהוריו הם כל יכולים ורבי-עוצמה, כך גם חברות הקבוצה. הן זקוקות למדריכה אשר לה יוכלו לייחס מידה של עוצמה ויכולת, על מנת שתוכלנה לשאוף להידמות אליה ומתוקף כך לזכות בחוויית ביטחון.

- **התנסויות עם 'זולתעצמי'** - תחושה של דמיון, חוויה של 'תאומות' המאפשרת למודרכות לחוש, שיש להן נפש תאומה שמבינה אותן ושבאמצעותה הן יכולות לחוש חלק מקהילה, ולעניינו - חלק מהקהילה הייעוצית. חוויית מובנות - המדריכה כדמות שמהווה 'נפש תאומה' אשר עשויה להבין לנפשם.

על-פי ברוך (2009), אפשר לראות בהדרכה הקבוצתית 'מרחב העברות זולתעצמי' מיוחד. ברוך מונה שלוש העברות 'זולתעצמי' המשקפות, בהתאמה, את שלוש ההתנסויות של ה'זולתעצמי':

1. **העברת מראה** - הקבוצה וכל אחד מחבריה זקוקים להוקרה של המדריכ/ה ולהכרה שלו/ה במה שהמודרכים מביאים לקבוצה ולמקצוע, הכרה ביכולות, בידע, בפוטנציאל. הכרה והוקרה שתתבטאנה הן בהערכה כלפי התקדמות, הישגים ויכולת התמודדות והן, ואולי בעיקר, בהבנה אמפתית לקשיים, ספקות, ומצוקות חברי הקבוצה.

2. **העברת האדרה** - הצורך של חברי הקבוצה להתחבר אל המדריכ/ה כדמות יודעת ושלווה, מרשימה ומוערכת, אשר ההתחברות והקרבה אליה מספקות כוח, ידע מקצועי ורגיעה. היכולת לחוות את המדריך כזולתעצמי גרנדיוזי עשויה לתרום להפחתת החרדה בקבוצה ולאפשר לחבריה להתמסר לתהליכי ההתפתחות והצמיחה של העצמי המקצועי שלהם.

3. **העברת תאומות** - הצורך להיות דומה למדריכ/ה, ללמוד מתוך חיקוי והזדהות וכמובן להשתייך לקבוצה המקצועית.

על-פי ברוך, המדריכה מרבה לעבוד על ההעברה ולעשות שימוש בשיקוף (mirroring, תגובה ואישור), שעליו מתבססת סכמת ה'זולתעצמי'. המדריכה משתמשת בו הן כלפי כל משתתפת ומשתתפת והן כלפי הקבוצה כגוף. שיקוף, שמאפשר מקום לכישלונות, לפחדים. בהמשך, אחרי שלב ההערצה למדריכה, מגיע שלב התאומות - "יבוא יום וגם אני אוכל להיות ככה, כמו המדריכה שלי", ומתאפשרת ההתפתחות. המדריכה מסכימה תמיד להשתהות, לחכות, להכיל את המצוקה הלא-מדוברת שלה ושל המודרכות, ולאפשר לקבוצה ולכל מודרכת למצוא בדרכן את דרכן.

"אפשרתי לעצמי ולקבוצה לשהות בשקט הזה.... מכאן התפתח שיח משמעותי על הקושי להיחשף בשלב הזה בקבוצה, בשעה, שכפי שניסחה זאת אחת המודרכות "אין לי מושג מה זה סופרוויז'ן". בנושא זה הייתה הצפה מאוד גדולה. המודרכות הביעו דאגה רבה לגבי המסוגלות שלהן...
בתוך השיח עלתה סוגיה נוספת על המשמעות של חשיפת העצמי כאן בקבוצה. לחשוף את המקום ה'לא יודע' בשעה שעדיין איננו בטוחים שמה שנביא לקבוצה שלנו יכובד. גם אם יש היכרות קודמת של חברי הקבוצה, עבודה מסוג זה היא חדשה לקבוצה ודורשת תחושת ביטחון וקשר ממעלה נוספת".

מה חשוב לה למדריכה שיהיה בתרמילה על מנת שתוכל לאפשר למודרכת ולקבוצה התפתחות מיטבית? עולם התוכן של הייעוץ וההיבטים המקצועיים של התחום משמשים כאמור מרכיב הדרכתי מרכזי. "הייעוץ החינוכי נועד לסייע לתלמיד כפרט, ולבית-הספר כמערכת חברתית ארגונית, להגיע לתפקוד מיטבי ולמיצוי מרבי של יכולתם מתוך רווחה נפשית ובאווירה תומכת ומקבלת. היועץ הוא איש בריאות הנפש פנים - מערכתי" (מתוך החוברת 'סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי', 2009). בייעוץ מתמקדת היועצת בנועץ (האדם הפרטי או הארגון) ובחוויותיו לשם הצעת תמיכה, העמקת מודעות אישית, הארת מקומות נסתרים, תקיעויות ויצירת תנועה לקראת צמיחה אישית. בסופרוויז'ן כתהליך בעל אספקט ייעוצי, המטרה היא תמיכה, מודעות וצמיחה אישית לשם צמיחה מקצועית. כפי שמתאר זאת ירושלמי (2000, עמ' 44) "הקשר ההדרכתי הופך להיות משהו שבתוכו וסביבו מתרחשים התהליכים החשובים באמת. הפעילות המשותפת, על קשייה והצלחותיה, מקדמת קשר שיש לו ערך רב גם ביצירת דגם עבור המודרכים המכשירים עצמם לטיפול המדגיש קשר, וגם בגלל ההבנה של מקורות השינוי וההתפתחות". להדרכה, בדומה לייעוץ, שני רבדים - עיסוק בניהול המציאות וחיבור אותנטי. המדריכה שואפת לעודד את המודרכות לעבוד מעבר לתהליכי תוכן קוגניטיביים, אך עליה להישמר פן תשמוט אותם לחלוטין. תהליך ההדרכה הוא בגדר הזמנה למודרכות להיכנס פנימה, להתחבר לרגשותיהן מבלי לשכוח בסופו של דבר לחבר זאת למציאות המקצועית שלהן. על מצע הקשר הקבוצתי נעשה שימוש בחומרי היום-יום המקצועיים של המודרכות על מנת לסייע להן בפתרון בעיות מקצועיות. ההדרכה מגיעה ל'רובדי אני' חשובים, אשר מאפשרים למודרכות לפגוש את עצמן, לעבור שם, אבל לזכור שתהליך זה הוא בשירות התפקוד. הדרכת הסופרוויז'ן מבקשת לאפשר ליועצות בראשית דרכן מרחב אחר של שהות, התנסות במגע עם עצמן, ומתוך אותו מרחב היא מציעה להן חיבור למשימות היום-יומיות המקצועיות שלהן.

"יוזמת חנוכה מצטרפת ליוזמת ותיקה לאור צמיחת בית-הספר. במפגשי הקבוצה היינו משתפות - "יאני יוצרת יוזמת! אין לי חדר וגלף לאן פנה לעבודה. בשיחות עם ההורים אני יושבת ליד ההורים, מרגישה שאם אני הוצמדתי לשיחה. כשהיוזמת הוותיקה לאן הייתה ישבתי במקומה בצד השני של השולחן, פתאום הכול נראה אחרת... ושוב היום-יום - אין תלוקת תפקידים, גלף אחד לאן אומר לי מה לעשות, אני יושבת עם היוזמת הוותיקה אבל המנהלת, הן לאן אחד משתפות אותי בשיחה, אני מרגישה לאן קיימת. רציתי לצעוק - הלו! גם אני פה!"

ואני המבריכה, שומעת את התוויה הכואבת ורואה מול עיני את היוזמת הוותיקה והמורכת לי כל כך. מנסה להיות מכולה כלפי היוזמת החדשה ובה בעת להבין מה מוביל אלה, מה קורה לי?
סערה של רגשות ומחשבות".

הסופרוויז'ן כהתערבות מגדלת מתנהל לרוב בגישת **ההיוועצות** (consultation) תוך שימוש בכלים מתחום הנחיית קבוצות ובעולם התוכן הייעוצי. היוועצות, על-פי ארהרד (2008, עמ' 13), היא "שיטת התערבות שכיחה למתן ייעוץ עקיף". ג'ראלד קפלן, מי שטבע את המושג 'היוועצות' בישראל בשנות השישים, תיאר למעשה תהליך משולש שבו נפגשים המייעץ והמתייעץ (או המתייעצים) לשם דיון על אודות נמען העבודה של המתייעץ. ההיוועצות כשירות עקיף מניחה ריחוק בין המייעץ לבין מושא הייעוץ. המייעץ עובד מול המתייעץ, שבהמשך בוחר מה לקחת מפגישת ההדרכה ועל מה לוותר בשובו לעבוד מול מושא הייעוץ בשטח. אוסטרוויל (1985, עמ' 127) מתארת את ההיוועצות כ'מודל לפתרון בעיות', שעל-פיו המתייעץ הוא אדם רציונלי, אשר מסוגל ללמוד במהלכה צורות חשיבה גמישות ומגוונות, וליישמן בעת הצורך לשם פתרון בעיות מקצועיות. שמר ובר גיא (2004, עמ' 63) מתארות את ההיוועצות כגישה שיתופית להרחבת ההבנה של מצבים ולמציאת פתרונות, "שיח קבוצתי

"ישנן קבוצות שונות. יש קבוצות שמגיעות עליהן בעוית בהסבת מקצוע, אחרי שמסקו שנים רבות במינוך, והן נקלטות להדרכה שונה מהבעות הצפירות שמוד לנו מוו את מערכת המינוך. אמ אהיה למורי גמישה, הרי שההדרכה שלי תהיה שונה למלוטין מקבוצה לקבוצה, מלדכים של קבוצה עו לצדכים של קבוצה אחרת [...] יתד עם נאות, אני בהתלט מושבת שלדיק להיות קו מנחה שפ-פיו אני כמדריכה צריכה לפעול, ונשאלים שתשוב שאזון בהם בשנה אי או בשנה ב'. לכן, כל הזמן אני מולצאת את עלמי פועלת בין הגמיש לקבוע, בין הדינמי למתוכנן".

מובנה בין עמיתים לשם למידת בעיה והעלאת חלופות לפתרונה". מדריכות הסופרוויז'ן בישראל פיתחו לאורך השנים מודל הדרכה ייחודי המבוסס על גישת ההיוועצות, ובא לידי ביטוי במבנה המפגשים ובשיח שנוצר. אך מעל לכול הוא מתבטא בעומק הרגשי של הלמידה ובהטמעה בקרב מודרכות כמדריכות.

תהליך ההיוועצות הוא ממד חשוב ומרכזי בעבודת היועצות בבית-הספר, והתנסותן בו בתהליך הסופרוויז'ן משכללת את יכולתן ליישמו בעבודתן. שמר ובר גיא (2014, עמ' 65):

ההיוועצות מאפשרת למקשיבים להעשיר את מעגל ההתנסות המקצועית שלהם - להשקיף מבחוץ על בעיותיהם, להתבונן על עצמם כמערכת, לגלות את כושרם המקצועי, לאתר את מקור הקשיים שלהם ולעזור למבקשי הפתרון. שיתוף חברי הקבוצה בבעיה מפתח את יכולתם של המשתתפים לחלוק מצב בעייתי עם הקבוצה בענייניהם באופן פתוח, במקום לעסוק בהסוואת בעיות, בהדחקתן ובהכחשתן [...] המטרה לטווח ארוך היא להשיג שיפור והטמעה של מיומנויות לעבודת צוות משתפת ולתרבות ארגונית המשלבת פתיחות והדדיות.

לפרקים, משתתפות הקבוצה פועלות כמי שמביאות מקרה להיוועצות, ולפרקים כמי שמקשיבות ונדרשות להשתמש, לתרגל, ללמוד את רזי ההיוועצות והתפקיד. בכל מקרה, ההיוועצות באכסניית הסופרוויז'ן מאפשרת לקבוצה לנהל תהליך צמיחה מקצועי המתבסס על עיבוד חוויות ההתנסות של המשתתפות בשטח. תהליך זה מזמן רפלקציה, הדהוד אישי וחיבור החוויה לתיאוריות ולידע בתחומי הייעוץ החינוכי ותפיסות שפ"י. כל מודרכת מביאה עימה לפגישה את מושאי עבודתה בשטח - תלמידים, עמיתים, מנהלים, הורים ושותפי תפקיד וכמובן את עצמה. השאלות שהיא מציבה לעצמה ולקבוצה, אזורי העיוורון הנחשפים בפניה והפרספקטיבה שמתרחבת, מסייעים לה להעמיק הבנה, ידע וחיבור. בנוסף, מתעשרת המודרכת במלאי פתרונות ודרכי התמודדות באופן מעצים ונכון לה, תוך חידוד זהותה המקצועית. למטרה זו מודל ההיוועצות הוא יעיל ומדויק. יחד עם זאת, הבחירה במודל ההיוועצות כמודל לפתרון בעיות אין בה די עבור המודרכת.

ניתן לומר, כי החומרים מחיי היום-יום בשטח אשר המודרכת מביאה עימה, הם בבחינת הד לנפשה המקצועית המתלמדת. האתגרים הניצבים בשטח משמשים במפגש ההדרכה מצע להבעת עולמה האישי של המודרכת, כפי שהוא בא לידי ביטוי במשימות המקצועיות היום-יומיות שלה. לפי גישה זו, התלמיד/ה, העמית/ה, המנהל/ת, ההורים, אינם רק מושא ההדרכה אלא גם ההשתקפות שלה. שכן, מושא ההדרכה הוא תמיד גם המודרכת עצמה. היועצת המודרכת לומדת להשתמש במודעות העצמית שלה ככלי מקצועי. בתהליכי התבוננות, הקשבה, אמפתיה ולמידת עמיתים, מתאמנות היועצות המודרכות בהשתהות ברגע ובהפקת משמעות מתוכו הן עבור עצמן והן עבור הנועץ בהן. "להבדיל מדפוסים אחרים של הדרכה, פרקטיקה זו מרסנת מאוד את עצמה במתן הוראות פעולה ונמנעת מהשגחה פעילה על המתרחש בעבודתה של המודרכת או מהתערבות ישירה בה. בד בבד היא מעניקה משקל רב לשיח המתהווה ומניחה, כי יש השפעה של השיח על המעשה באמצעות ייחוס ערך ומשמעות על-ידי המודרכת. היא כרוכה בגילוי של הגיונות הפרופסיה יחד עם הזולת; היא מתהווה ונרקמת באמצעות מפגש המשלב נתינה והתמסרות. כשהפרקטיקה הזו במיטבה היא גורמת ל'גדילה' של הזולת ולהתפתחותו כאיש מקצוע היודע להיות אוטונומי ואף יודע לשתף פעולה עם עמיתים" (כ"ץ, 2011).

הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי הוא אריג מקצועי השוזר ייעוץ בהיוועצות:

- היוועצות, כאמור, היא **'משולש יחסים'** בין מייעץ, מתייעץ ומושא ההיוועצות. ההיוועצות ממוקדת במושא חיצוני כנמען העיקרי של ההתערבות. בבחינת "באתי לכאן כדי שתעזרו לי מול יוסי, או פנינה...". או מודרכת, המתארת אירוע שהתרחש עם מנהלת בית-ספרה ומבקשת עצה וכלים לפתור אותו ולהתמודד עימו באופן יעיל לטובת כל המשתתפים.

- ייעוץ הוא **'מרחב יחסים דיאדי'** בין מייעץ למתייעץ, העושה שימוש במושא חיצוני כמצע לצמיחת המודרכת, ואשר ממוקד בצמיחה המקצועית והאישית שלה כמתייעצת. בבחינת "באתי לכאן עם הסיפור על יוסי או פנינה כדי שתעזרו לי להבין טוב יותר - מי הייתי מולם, מה עבר עלי שם ומדוע בחרתי בהתערבות אשר בחרתי, מה קרה בינינו בעקבות אותה התערבות ועוד... שאלות אינטרוספקטיביות הממוקדות ב'האדם-היועצת שהנני'. לדוגמה, עם המודרכת אשר בוחרת לשתף באירוע המורכב שחוותה עם מנהלת בית-ספרה, נבדוק מתוך דבריה כיוונים כגון - התמודדותה עם יחסי סמכות, יכולתה להשתלב בארגון, דפוסי עבר כנגד חוקים והוראות, ואולי עמדה פנימית כלפי מנהל גבר או מנהלת אישה. יתרה מזאת, לעיתים קרובות בסופרוויז'ן עשויה המודרכת במצוקתה לבקש להביא לקבוצה רק את עצמה כאיש מקצוע וכאדם פרטי שלא בהכרח בהקשר למושא שלישי. סוגיות אינטרוספקטיביות כגון - אני מול הזהות המקצועית, התפתחות מקצועית לאור התפתחות אישית, אני ומשפחתי, אני והבחירה המקצועית שלי, עולות שוב ושוב בקבוצות ההדרכה.

מדריכות משתמשות במודלים שונים של היוועצות. המשותף לכולם הוא הרחבת המטרה הקלאסית של ההיוועצות - למצוא פתרון שמסתמך על חוכמת הקבוצה. שכן, הם מכוונים למעשה בו-זמנית גם לתהליך ההתפתחות האישי הפנימי של המודרכת בעלת הסוגיה, שבאמצעותו תצליח אולי אותה מודרכת לנוע ולהתקדם על פני רצף ההתמודדות שלה עם הסוגיה הנדונה. בשיח ההשתקפויות משמשת הקבוצה מה שכינה פוקס (Foulkes, 1964) 'היכל מראות', היוצר כוח מעצים ומקום של שייכות, המאפשר לבעלת הסוגיה לחוש מובנת ולקבל תוקף מקצועי. מקום זה מאפשר גם לחברות הקבוצה לעבוד על המודעות שלהן מתוך ההשתקפות שלהן בסוגיה שמעלה המודרכת, והן גם זוכות לבדוק כיצד הן משתקפות בעיני המודרכת שהעלתה את הסוגיה לדיון.

בסופרוויז'ן המודרכת מביאה **להווה** חומרי **עבר** מקצועיים לשם **עתיד** מקצועי טוב יותר. אולם ההווה של ההדרכה, כפי שהוא מתורגם בביטוי הייעוצי שלו, ממוקד במודרכת, בחוסנה ובכוחותיה, בצרכיה ובכאביה, בחלקיה העיוורים הסמויים מעיניה, בהבנות ובספקות שלה, ומתוך כך בנמעני ההדרכה ובצורך שלהם. שמר ובר גיא (2004, עמ' 63) טוענים, ש"תפקידו של המנחה בתוך מציאות זו הוא ליצור 'מרחב מוגן' לדובר הראשי השוטח את בעייתו בפני הקבוצה ולאפשר 'פתיחת חלונות' להשתתפות שאר חברי הקבוצה. השלבים בתהליך הקבוצתי מפתחים דינמיקה בין חברי הקבוצה. דינמיקה זו מתחילה בהקשבה קבוצתית והבנת האירוע, דרך מתן אמפתיה, ומסתיימת בעיצוב מחדש של האירוע והתמודדות קבוצתית עם משמעויותיו. התנהגויות אלה בולטות בסדר זה בתוך השלבים, אך כמובן שהן אינן ייחודיות לשלבים, ובכל שלב הן יכולות להתקיים לצד דינמיקות נוספות. התהליך [...] שעובר על שותפים בקבוצה מוציא אותם לא פעם מתחושת בדידות וחוסר אונים ומוליד בהם תחושות של שייכות ותקווה".

אריג צבעוני וססגוני או שמא מלאכת מחשבת של רקמה עדינה? לפניכם שתי הצעות להבניית הדרכת הסופרוויז'ן הקבוצתית בייעוץ החינוכי. קוראת הספר מוזמנת להתוודע להצעות, לזהות את המאפיינים בסגנון ההדרכה שלה זה מכבר, ולבדוק איזה נופך אישי וייחודי היא יוצקת להצעות.

1. **'שיח מובנה'** בין היוועצות לבין ייעוץ במפגשי קבוצת סופרוויז'ן ליועצות חינוכיות בראשית דרכן.

2. **'שיח מרחבים'** למפגשי קבוצת סופרוויז'ן ליועצות חינוכיות בראשית דרכן, אשר גובש מתוך מפגשי למידה עם גברת רבקה הראל בשנים 2015 - 2016, בהסתמך על פוקס וביון ומרים ברגר.

שתי ההצעות שיפורטו לפניכם נכתבו בהתבסס על דעת מומחים ומדריכות סופרוויז'ן בשפ"י. בהשראתן מוזמנות קוראות הספר לעצב בעצמן תפיסת הדרכה ומודל אותנטי, ייחודי שמתאים להן ולקבוצתן.

1. **'שיח מובנה' מאגד תהליכי הנחיית קבוצות וטכניקות היוועצות.**

ההצעה מושתתת על למידה וניסיון בשימוש במודלים שהציעו מומחים בארץ ובעולם וביניהם -

ארהרד (2008), ג'ראר קפלן (1970), אורנה שמר ואלה בר גיא (2004) וזהבה אוסטרוויל (1995).

בין היוועצות לבין ייעוץ - **'שיח מובנה'** במפגשי קבוצת סופרוויז'ן
ליועצות חינוכיות בראשית דרכן

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
סיפור		
המשתפת מתארת מקרה שהביאה להיוועצות. בשלב זה לא מתערבים בדבריה, היא מספרת את הסיפור במלואו.	המספרת משכללת את יכולתה לדווח באופן מקצועי על אירועים. מתאמנת בסיפור מקרה על כל היבטיו כולל - רצף, הקשרים, הבחנה בין עובדות לתחושות, תנועה מותאמת בין מיקוד להרחבה, ביטוי אותנטי ומחובר ועוד...	אדם שמתאפשר לו לספר את סיפורו במלואו, בשפתו ומזווית הרשומון האישי שלו חווה הקשבה, קבלה, שייכות. היכולת לשמוע את עצמו מדבר ללא הפרעה מעניקה לו תחושת תוקף וביטחון.
מיקוד		
משסיימה לספר את סיפורה, שואלת המדריכה את המשתפת - "מה את שואלת?" או "למה את זקוקה עכשיו מהקבוצה?"	המספרת משכללת את יכולתה למקד את צרכיה ולחדד מודעות לשאלות ולסימני שאלה שמעסיקים אותה בעבודתה. שכלול היכולת לזהות דילמות ומורכבות מקצועית.	היכולת לשאול שאלה או להביע צורך, מתומצת, ממוקד ובר השגה, מעניקים למשתפת תחושת ארגון פנימי, ומאפשרים גם לקבוצה לקחת חלק בחוויה, להתחבר אליה ובעיקר לסייע למשתפת.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
שאלות		
הקבוצה שואלת את המשתפת שאלות של הבהרה, שאלות של סקרנות, שאלות פתוחות, שאלות ללא אג'נדה סמויה ושאלות שאינן שיפוטיות. שלב זה יכול להתנהל באחת משתי דרכים - המשתפת עונה לכל שאלה וממשיכים לשאלה הבאה, או - המשתפת כותבת לעצמה את כל השאלות ובוחרת מתוכן שאלות שמעוררות אותה רגשית ומחשבתית ועליהן היא מבקשת לנסות לענות.	המשתתפות מתאמנות בהצגת שאלות גלויות שאינן שיפוטיות או בגדר חקירה. שאלות לאיסוף פרטים שמביעות התעניינות כנה ואמפתיה. שאלות שהן לחם חוקה של היועצת החינוכית והאימון בהן הוא הכרחי וחשוב. המשתפת מתאמנת בהקשבה פתוחה ובהתבוננות פנימית.	השאלות ששואלות המשתתפות מאפשרות למשתפת לבדוק עוד היבטים של הסיפור שלה כפי שהתרחשו בפועל וכפי שהם באים לידי ביטוי במפגש האישי שלה עם הסיפור. שאלות שהתשובה עליהן מסייעת למשתפת לזהות עמדה או דפוס, לאתר פרשנות או לחדד המשגה של החוויה הרגשית שחוותה, שאלות שמאירות חלקים עיוורים. שלב השאלות יוצר בחדר תנועה של עניין והתעניינות. הן מעניקות למשתפת חוויה של מרכזיות ותמיכה, ולמשתתפות - הזדמנות להתחבר לסיפור.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
sharing		
המדריכה מזמינה את הקבוצה לסבב סיפורים אישיים בעקבות הסיפור - איפה הסיפור של המשתפת פגש אתכן בהקשר לסיפורים האישיים שלכן? למשתפת: בזמן השיתוף נוחי לך, אל תחושי הכרח לענות או להגיב, תקשיבי... קשב רך. תקשיבי לסיפורי המשתתפות ותבדקי למה את מתחברת ולמה לא, תקשיבי להם ותקשיבי לעצמך...	המשתתפות מתאמנות בחיבור אותנטי לחוויה של הזולת, ביכולת להקשיב פנימה ולבדוק כיצד סיפור של מישהי אחרת פוגש בתוכן, בגלוי או בסמוי זיכרון, חוויה או סיפור חיים שלהן. המשתתפות מתאמנות בשיתוף רגשי ובחיבור רגשי, בתהליך אינטר-סובייקטיבי של הכנסת העצמי לתוך המרחב הרגשי שמביא האדם שמולי, לשם חיבור ולשם הבנת עומק שלא תמיד קל להגדיר במושגים ובכותרות. שלב זה מזמן גילויי אמפתיה במיטבם - אימון בכניסה פנימה וביציאה החוצה, ובדיקה כיצד מהדהד הסיפור בקרבי והיכן - במכלול הסיפורים שמסופרים בקבוצה.	בחדר מתכנסות להן יחדיו המשתתפות ל'סיפור שלנו' - סיפור שנוגע בסיפור. מציאות שמתחברת למציאות. לרוב יוצר שלב זה אינטימיות, פתיחות וחיבור בין המשתתפות. הווה קבוצתי, שמתוך אוסף הדהודים וסיפורים נותן תוקף לאוניברסליות ולגיטימציה למשתפת, ומאפשר לה לזהות מורכבות, תנועה ואולי אף צמיחה. החיבור העוצמתי הוא ברמת הרגש ולא רק ברמת תוכן.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
סיפור מחדש		
המדריכה שבה ופונה למשתפת. המשתפת מתארת איך היא מרגישה אחרי הסבב, מה היא חושבת, מה התחדש או התחדד בה בעקבות שאר הסיפורים.	המשתפת מתאמנת בהגמשה ובתנועה פנימית. היא מעצבת מחדש את תיאור המצב (reframing) ובעיקר את האופן שבו היא חווה את עצמה במצב שתיארה. בזכות תנועה זו היא יכולה לזהות עמדה פנימית או בחירה התנהגותית, היא יכולה לחדד ולמקד לעצמה תובנות אישיות ומקצועיות שלא תמיד הן פשוטות או נעימות, ואולי מתוכן לשאול את עצמה ואת הקבוצה עוד שאלה. בנוסף, משיבה המשתפת למעשה לשאר המשתתפות את הד הדברים שלהן. את האופן שבו הן היו לה ל'היכל מראות' בעת שסיפוריהן השתקפו בסיפורה.	המשתפת מקבלת הזדמנות לראות את הסיפור שלה 'משתקף' ב'היכל המראות' של פוקס (1964). היא מצליחה לזהות רבדים נוספים והשתמעות אחרת מתוך החיבורים שאחרות הציעו. לעיתים מתאפשרת חוויית אוניברסליות ונורמליות. נוצרת חוויה של למידה בין-אישית מתוך חוויית היחד ומתוך החיבור שיוצר רצף הסיפורים. לעיתים יכולים הסיפורים לשמש מראה מרגיזה או כואבת, אך עצם השיח עליהם מאפשר התבוננות מגדלת.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
שיחה		
הקבוצה מנסה יחד להבין מה קרה שם בחוץ, באירוע המתואר, ומה קורה כעת, כאן ועכשיו בחדר. שיחה חופשית שבה המדריכה משתתפת אף היא, משקפת, מציעה המשגות מקצועיות, מקצועיות, מזכירה לחבר בין המדובר בחדר לנעשה בשטח, מעודדת את המשתתפות להתבוננות ארגונית, מערכתית, ייעוצית, פדגוגית. מדרבנת אותן להציע פרשנויות, לזהות תופעות, לעשות הקשרים, הכללות, ניתוחים ולהסיק מסקנות. מעודדת אותן לחשוב, להניח הנחות, להיפרד מהנחות, להתאמן בהנחות ובהנחות נגד, ומאירה נקודות להתבוננות כ'תמות קבוצתיות ומקצועיות'.	הקבוצה כולה מתכנסת לשיחה דינמית וקולחת. החברות עובדות, מדברות על עצמן, מדברות על חברותיהן ואליהן, שומעות את עצמן משתקפות בדברי חברותיהן. החברות חושבות בקול רם, מתייחסות זו לזו, מדברות זו עם זו. לומדות לחבר בין הכאן והעכשיו לבין השטח. מתאמנות בהתבוננות מערכתית, ארגונית ואף פדגוגית. מתאמנות בחיבור בין התהליך הקבוצתי לבין האתמול המקצועי לבין המחר המקצועי. מתאמנות בהתבוננות על תופעות ארגוניות, בין חשיבה על 'אני' לחשיבה על 'אנחנו' ו'לחשיבת- על' על אודות הארגון, המקצוע, המשימות.	בשלב זה, בין אם התכנים הנאמרים הם מחברים ומשתפים ובין אם התכנים מתריסים או טעונים, נוצרת שיחה ערה רבת-משתתפים. המשתתפות מדברות זו עם זו, זו ביחס לדברי זו. יוצרות חיבורים בין השטח לבין החדר, ולרוב מתגבשת תמה קבוצתית שהמדריכה משקפת ומדגימה. שלב זה הוא הלב הדבור של הפגישה. בשלב זה מתאפשרת צמיחה אישית ולמידה התפתחותית - מקצועית וארגונית. מתוך החיבור האישי וההתבוננות הרגשית מתאפשרת גם חשיבה על אודות חיי היום-יום המקצועיים ועל תופעות, מבנים וסוגיות ארגוניות, חינוכיות, ייעוציות.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
מתנות		
חברות הקבוצה מעניקות 'מתנות' למשתפת. מתנה יכולה להיות עצה, מחמאה, רעיון, סוד, דימוי, מטפורה ועוד. בשלב זה חשוב לזכור את המחר המקצועי של המשתפת ולנסות להעניק לה צידה לדרך.	שלב זה מעודד ביטוי יצירתי. חברות הקבוצה מתאמנות בחשיבה מטפורית ואף רוחנית. החברות מתאמנות בפעולה של נדיבות, חמלה ואנושיות. הן לומדות לתת עצה המכוונת לצורכי הזולת כפי שהוא רואה את עצמו, ומשכללות את יכולתן לתת עצות מקצועיות.	שלב זה עשוי להפיח במשתתפות המעניקות את מתנתן, תחושת משמעותיות מעצם חוויית הנתינה והענקת התרומה (אישית ומקצועית). למקבלת המתנה מעניק שלב זה לרוב תחושה של תמיכה ואחווה. כך או כך, מתאפשר בחדר רגע אנושי וחם של נדיבות.
מינחת המנחה		
המדריכה מסכמת את התהליך, משקפת כוחות ומורכבות. מדגישה תמה קבוצתית. מעניקה ידע ומידע על ההקשר המקצועי הנדון ואף מלמדת נהלים או פעולות רצויות אם המודרכת או הקבוצה זקוקות גם להכוונה מעשית. כמו כן, מעניקה המדריכה למשתפת משוב אפקטיבי המתאר את עבודתה היום בקבוצה. בשלב זה משלבת המדריכה הסברים תיאורטיים, המשגות מתיאוריות רלוונטיות ומעולם שפ"י.	בשלב זה המשתתפות לומדות מהמדריכה. ראשית, הן זוכות לקבל ממנה מידע, ידע, המשגות והבנות חדשות. בה בעת, מעצם המודלינג, הן לומדות להביט ב'זום אאוט' בתהליך הקבוצתי, ולזהות כיצד ניתן להתבונן על תהליכים מהצד, להבין אותם, ללמוד מהם, לדבר עליהם. לומדות שפה מקצועית, המשגות והבנות.	שלב זה מאופיין לרוב בהאזנה מצד המשתתפות. חברות הקבוצה נמצאות אחרי עבודה אישית ובין-אישית משמעותית, והן נעזרות בדברי המדריכה בתהליך הסגירה והסיום. בשלב זה יש מן החגיגיות כשלפתע התחושה הנוכחית בחדר מקבלת נופך ותרגום ומתמלאת במשמעות נוספת. שלב זה חשוב במיוחד למשתתפת שעבדה. שכן, הוא מעין הזמנה להמשך ההתבוננות העצמית.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
סימן שאלה		
המדריכה שבה למשתפת ולשאר הקבוצה, שואלת את המשתפת מה שלומה, ומבקשת ממנה לתאר סימן שאלה אחד שאיתו היא תלך הביתה ועליו היא תמשיך לחשוב. לחלופין, אפשר פשוט לבקש ממנה מילה או הרהור לסיום.	המשתפת ושאר חברות הקבוצה מתאמנות בסיומים בכלל ובעיקר בסיומים פתוחים.	סיום, סגירה, פרידה. המשתתפות לומדות להזמין את עצמן לסיום תהליך בסימן שאלה כתרגיל בגדילה מתמדת. בנוסף, כל משתתפת אוספת את עצמה, מתארגנת במחשבותיה ובליבה, ומתכוננת למעבר מהחדר החוצה אל היום-יום המקצועי שלה.

2. 'שיח מרחבים' למפגשי קבוצת סופרוויזין ליועצות חינוכיות בראשית דרכן - גובש מתוך מפגשי למידה עם גברת רבקה הראל בשנים 2015 - 2016, בהסתמכה על פוקס, ביון ומרים ברגר.

הראל (2015)[5] מתארת את מרחב ההדרכה כמורכב מארבעה קדקודים:

1. המדריכה (המנחה)
2. הקבוצה
3. הפרטים אשר מרכיבים את הקבוצה (אינדיבידואלים)
4. והסמוי - מושא ההדרכה

על המדריכה (המנחה) להיות ערה בו-זמנית לקבוצה, לפרטים בקבוצה, למושא ההדרכה - ולעצמה. כולם נמצאים במרחב, הגלוי והסמוי, הפרטי והקבוצתי. הצירוף של כולם יוצר את השלם, אך כל אחד הוא גם מרכיב בפני עצמו. כוח היחידים יוצר את השלם. תהליך ההדרכה הקבוצתית עושה שימוש בכוח הקבוצתי למען הלמידה המקצועית ולקראת החזרה לשטח, לעבודה עצמה.

5 נדלה מתוך הרצאותיה של רבקה הראל ובאישורה.

'שיח מרחבים' למפגשי קבוצת סופרוויזין ליועצות חינוכיות בראשית דרכן גובש מתוך מפגשי למידה עם גברת רבקה הראל בהסתמכה על פוקס, ביון ומרים ברגר.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
התכנסות		
המדריכה שואלת את הקבוצה: עם איזו שאלה יצאתן מהמפגש הקודם ועם איזו שאלה אתן נכנסות למפגש הנוכחי? ומתחילה לאסוף עדויות לאבחנה החינוכית שמאפיינת כל מודרכת ומודרכת.	המודרכות מתאמנות בלמידה. הן לומדות לשים לב לא רק למה שהן יודעות אלא גם למה שהן חסרות ורוצות ללמוד מבחינה מקצועית. עבור המדריכה שלב זה מאפשר בדיקה של רמת המוטיבציה של הפרטים ושל הקבוצה. המדריכה לומדת כאן איך חברות הקבוצה לומדות, ומדגימה את חשיבות ההתייחסות ל'אי-הידיעה' כאל חוויה נוכחת לצד 'הידיעה'. "החלק המשמעותי ביותר של 'הידיעה' הוא 'אי-הידיעה'" (הראל, 2015).	המודרכות מתכנסות ללמידה וזוכות לשתף בצרכים מקצועיים מהשטח. הפתיחה מאפשרת להן להתמקם טוב הן בתפקיד היודעות והן בתפקיד הלומדות. המודרכות מרגישות נוכחות ומשמעותיות כי יש להן מקום להביע חֶסֶר וצורך, כמו גם לשתף בצמיחה.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
שיתוף אישי		
חברות הקבוצה מוזמנות לעבוד, ואחת המודרכות מתחילה לשתף. המשתפת מתארת את המקרה המקצועי שהביאה להיוועצות. בשלב זה לא מתערבים בדבריה, היא מספרת את הסיפור במלואו.	המספרת משכללת את יכולתה לדווח באופן מקצועי על אירועים מקצועיים. מתאמנת בסיפור על מקרה על כל היבטיו כולל - רצף, הקשרים, הבחנה בין עובדות לבין תחושות, מחשבות ורגשות, תנועה מותאמת בין מיקוד להרחבה, ביטוי אותנטי ומחובר ועוד.	אדם שמתאפשר לו לספר את סיפורו במלואו, בשפתו ומזווית הרשומון האישית שלו, חווה הקשבה, קבלה, שייכות. היכולת לשמוע את עצמך מדבר ללא הפרעה מעניקה תחושת תוקף וביטחון, כפי שהגדיר זאת פוקס (1964) 'הקבוצה כמָכל'.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
אסוציאציות		
משסיימה המשתתפת לספר, המדריכה מזמינה את חברות הקבוצה לשתף באסוציאציות שהסיפור או הסוגיה עוררו בהן. הן מוזמנות לשתף בהלך הרוח הפנימי שהן מצויות בו. המודרכות מוזמנות להיפרד לרגע מחשיבה מודעת ומניתוח לוגי, ולהתייחס לסיפור שתואר מתוך ההקשר האינטואיטיבי שהתעורר בהן. התייחסות מתוך הדיבור האישי בינן לבין עצמן ומתוך מרחב פנימי - "כששמעתי את דברייך זה זרק אותי ל... זה הזכיר לי... כשדיברת, פתאום אני..." וכו'.	בסבב האסוציאציות מתאמנות חברות הקבוצה בחיבור אינטואיטיבי להלך רוח פנימי ולזיכרונות. המשתתפות לומדות לדבר באופן אסוציאטיבי שאינו שיפוטי, ביקורתי או מייעץ. הן מתאמנות בדיבור כן על אודות מה שהתעורר בהן בעקבות המפגש עם דברי חברתן לקבוצה. דיבור פשוט, לא מאורגן. הבעה זורמת וספונטנית. המודרכות משכללות את יכולתן שלא למהר לתת משוב או עצה. הן מתאמנות ב'לא לדבר על המספרת' אלא להיות עם עצמן, מתוך קשיבות ובהתכוונות עצמית. מתוך כך, הן לומדות להתחבר פנימה ולהתייחס לחיבור הפנימי כאל משאב מקצועי להתבוננות ולצמיחה (משאב לעצמן, משאב למספרת ומשאב לקבוצה).	סבב האסוציאציות מאפשר למשתתפות לזהות כיצד חוויותיהן משתקפות בחוויות הזולת ולהיפך. זוהי מיומנות ראשונית אשר באמצעותה עושים שימוש בתוכן שתואר ככלי להתבוננות עצמית. חיבור פנימי שאינו מבוסס ג'סטה או התכוננות לאחר אלא חיבור מתוך מפגש מקרי אך משמעותי בין עולמות. כאשר האדם חושף משהו מהדיבור שלו עם עצמו הוא מעניק משוב חשוב לזולת. ואכן, השיתוף באסוציאציות משמש משאב למודרכת המשתפת ולקבוצה כולה. לעיתים, האסוציאציות עשויות להיות מראה מרגיזה או כואבת, אך השיח עליהן בהמשך יאפשר התבוננות מגדלת.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
אסוציאציות - המשך		
המדריכה מזמינה את המספרת להקשיב לדברי החברות ולבדוק בינה לבין עצמה למה היא מתחברת. המדריכה יכולה לעצור בשלבי שיתוף שונים ולשאול את המספרת "האם את מעוניינת להקשיב לאסוציאציות נוספות או שדי לך במה שנאמר עד כה?" עם תום הצגת האסוציאציות מוזמנת המספרת לבדוק עם עצמה מה מתעורר בה בהתייחס לשיתופי החברות. מה התחדד בה בעקבות האסוציאציות? ולמה היא מתחברת בעיקר (מה מדבר אליה?). בעקבות התהליך יכולה המספרת להציג באופן מדויק את בקשתה מהקבוצה.	בנוסף, מתוך האזנה לאסוציאציות השונות, המשתתפות מתאמנות בזיהוי המתרחש בקבוצה ובהבנה של מה שקורה בה. הן לומדות זאת מעצמן ומתוך האזנה למדריכה ולתגובותיה כלפי הנעשה והנאמר. המדריכה מעודדת אותן להאזין, לשמוע את ההקשר, לאתר תמה או חוויה, אך עדיין לא לומר זאת אלא לחשוב על הדברים ולהשתהות, בדיוק כמוה. כמו כן, המודרכות לומדות שעליהן לתת, להעניק, לשתף מעצמן ולא להיות רק בבחינת מקבלות או עדות. הנתינה מחזקת את השייכות, מגדילה את הפרט שנותן ומעצימה גם את הקבוצה. בשלב זה המדריכה מזהה את סגנון ההתחברות והלמידה של המספרת בשאיפה לזהות על מה נכון לעבוד עימה בהדרכה.	זהו שלב נטול אג'נדות או ציפיות מראש. הקבוצה נותנת את 'החומר' והחומר מכתיב את 'המטריקס' שמתהווה בחדר. הקבוצה מוסיפה רכיבי תוכן (מלל) ומרכיבי חוויה, ויחד נוצרת הוויה קבוצתית מקצועית. באמצעות השיתוף באסוציאציות, המשתתפות חוות הן חיבור משמעותי לעולמן, הן את עוצמת התהליך הקבוצתי, והן חיבור למשימות המקצועיות המונחות לפתחן.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
השתקפות		
המדריכה חוזרת למספרת ושואלת אותה - איפה את עכשיו? מה דיבר אלייך? איך את מרגישה עכשיו ביחס לסיפור שלך? בשלב זה המדריכה והקבוצה עובדות עם אותה מודרכת בעזרת האסוציאציה שאליה היא התחברה, באמצעות הצגת שאלות, משחקי תפקיד ועוד. במהלך השיחה משתדלת המספרת לנסח תובנות שאליהן הגיעה בקשר לשאלה המקצועית שנדונה, ולחבר בין הסיפור שלה והרגשות שהתעוררו בה לבין סיפורי האסוציאציות שנשמעו בחדר, וכמובן לחבר בין המדובר בחדר לבין השטח, והמשימות המקצועיות הניצבות לפתחה.	המספרת מתאמנת בהיפרדות זמנית מההנחות ומהפרשנויות שלה לאירוע שהיא תיארה. היא מרשה לעצמה להתמסר לפנים הנוספות שעלו מתוך דבריה ואשר בהן הבחינו המשתתפות האחרות ואליהן הן התחברו. האסוציאציה שמעלה כל משתתפת משמשת 'מראה' בהיכל המראות של פוקס (1964). המספרת לומדת להתבונן במראה ולראות את ההשתקפות של עצמה דרך עיני האחרות, מבלי להסיט מבט, מבלי לבטל, מבלי לראות אותן בתוך הסיפור. פשוט לראות את עצמה ולשמוע את הסיפור שלה בעיני חברותיה לקבוצה ובאמצעות המילים שהן בוחרות. היא מתאמנת בהתבוננות על התופעה המקצועית שהיא העלתה דרך עיניהן וחוויותיהן, ומתוך כך בהתבוננות על תופעות ארגוניות וחינוכיות המלוות בחוויות אישיות.	המספרת זכתה לראות את הסיפור שלה משתקף בסיפורי האחרים. מתוך מה שפוקס (1964) מכנה 'היכל המראות' נשקפת לעיניה תובנה. היא מצליחה לזהות רבדים נוספים והשתמעות אחרת מתוך החיבורים שאחרות הציעו. היא זוכה לחוויית אוניברסליות מחד-גיסא, אך לרוב משהו בסיפור שלה מתמקד ומתחדד והופך למדויק, מאידך-גיסא. דרך העבודה היא מעמיקה את ההבנות שלה על עצמה בכלל ועליה בתוך מערכות היחסים המקצועיות בפרט. מתוך האסוציאציות והשיתופים הסיפור האישי מתמזג עם תמה גדולה שנרקמה בחדר. לפתע הדיון הוא של כולן והתופעה המדוברת מחברת בין כולן. המספרת חשה אולי, שסיפורה משתקף בסיפורים של כולן, אך לא פחות מזה היא זוכה להבין שכולם משתקפים בסיפור שלה, סיפור שמתגלה כאנושי, נוגע, ומצמיח עבור כולן.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
השתקפות - המשך		
	המשתתפות לומדות להשתמש בתכנים שהועלו בחדר ליצירת הבנות מקצועיות, אישיות וארגוניות. "התהליכים המודעים והבלתי מודעים המתרחשים בין חברי הקבוצה הם הרשת החברתית המספקת מערך של משמעויות ואפשרויות פירוש, העשוי לשפוך אור חדש על המקרה המובא להדרכה" (רוזנטל, 2011). בשלב זה הקבוצה צופה במדריכה ולומדת ממנה כיצד צריך לתת לדברים להיות מדוברים, וכיצד היא מתרגמת את דברי המשתתפות באמצעות טכניקות הנחיה שונות כגון - הצגת שאלות, משחקי תפקידים, נורמליזציה, שיקוף, תיוג (relabeling), הדהוד, אמפתיה וזיקה.	נוצרת חוויה של למידה בין-אישית מתוך חוויית ה'יחד' ומתוך החיבור שיוצר רצף הסיפורים. נוצר גשר בין הכאן והעכשיו לבין חיי היום-יום המקצועיים החינוכיים, הייעוציים והארגוניים.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
אינטראקציה		
"כשאנחנו מדברים על מה שאנחנו מרגישים - הקבוצה מתחילה לעבוד" (הראל). החברות משתפות בדברים מעולמן. הקבוצה כולה מתכנסת לשיחה קולחת, המתייחסת לכאן ולעכשיו הקבוצתי. המדריכה יכולה לשאול - "האם ישנן חברות נוספות בקבוצה שמכירות את ההרגשה שהיא מדברת עליה?" החברות עובדות, מדברות על עצמן ואל חברותיהן, שומעות את עצמן משתקפות בדברי החברות. חושבות בקול רם, מתייחסות זו לזו, מדברות זו עם זו. המדריכה משתמשת בקולות של הכאן והעכשיו הקבוצתי, בעוצמות התהליך הקבוצתי, בקולות שעולים במפגש בזמן אמת, ושואלת שאלות כגון - איזה כוח התעורר כאן? איזה קושי? משקפת, שואלת, מתעכבת איתן על תיאורי הרגשות שנשמעים בחדר, ללא הכוון או מגמה. בשלב מתקדם של השיח המדריכה מלקטת את שנאמר, ומחפשת קשר אסוציאטיבי בין הדברים.	המשתתפות זוכות להביע את עצמן, להיות חלק משיחה בין-אישית ומקצועית. הן לומדות לזהות את עצמן בתוך הקהילה הקבוצתית. המשתתפות מתאמנות בבדיקת הקולות שהשיח משמיע בחדר ואת אלו החסרים. הן מתאמנות בהקשבה מעבר לתוכן, בחיבור ובמיזוג הקולות השונים לקול אחד, משותף. המודרכות לומדות מהמדריכה כיצד נכון להשתמש בכוח הקבוצתי, וכיצד ניתן לאסוף את הדברים והחומרים שהביאה הקבוצה ולתת להם פרשנות והמשגה. הן לומדות לזהות כיצד המדריכה מדייקת בהתערבויותיה ונוהגת בהתאם למרחב ולא בהתאם לקול הבודד.	בשלב זה הכול מתנקז למרחב המשותף ונרקם 'מטריקס קבוצתי' (פוקס, 1964). משתמשים באסוציאציות הפרטיות שעלו למען האסוציאציה הקבוצתית. הקבוצה כולה עובדת, התהליך והתוכן נוגעים לכולן. נוצרת שיחה ערה. כל אחת בקבוצה רואה דברים באופן שונה, בהתייחס למראה שהיא משקפת לה. עצם השיח מאפשר תחושה של נָראות בקרב חברות הקבוצה, הן חשות ששומעים אותן ושואבות מכך תחושת ביטחון. כל קול הוא בעל משמעות - "הקול האישי שלי הוא חלק מהקול הקבוצתי, אני שייכת". המשתתפות חשות חלק ממשהו שהוא 'גדול מסך חלקיו'.

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
אינטראקציה - המשך		
המדריכה שואפת לבטא את התמה שבה עוסקת הקבוצה ובכך לגלות את המשותף בין חברות הקבוצה. היא מתייחסת לדברי הקבוצה ומנסחת אותם מחדש, כדי שחברות הקבוצה תוכלנה לשמוע אותם בדרך אחרת. באמצעות התובנות שאליהן הגיעו פועלות המדריכה והקבוצה להגיע אל המטריקס הקבוצתי (פוקס, 1964). לדוגמה: הקבוצה מתעסקת בהתמקמות, והדבר בא לידי ביטוי בצורות שונות: א' הביעה את הדברים דרך המקום. ב' סיפרה זאת דרך הצורך להיראות, ג' העלתה זאת בתיאור הישיבה שבה השתתפה. ד' החליפה מקום תוך כדי שיחה. המדריכה והקבוצה מוצאות דרך לחבר בין התכנים שמגיעים מבחוץ לבין המתרחש בחדר. המדריכה מציעה חיבור למציאות המקצועית, משלבת את הרובד התהליכי ברובד התפקודי ובתהליך הקבוצתי ומחברת למשימות היום-יום. בין ההבנה הקבוצתית להבנה הפדגוגית, הארגונית, הייעוצית. בין המקרים הפרטניים לבין תופעות ארגוניות, חינוכיות, ייעוציות.	המודרכות מתאמנות בחיבור בין המפגש עם 'תוכני האני' לבין משימות הייעוץ היום-יומיות. הן לומדות לחבר בין העומק של התהליך הקבוצתי והאישי לבין תרגומו הלכה למעשה בתפקודן כיועצות בשטח. המודרכות מסגלות לעצמן כלי התבוננות ותובנות לשימושן בשטח בעבודתן. המדריכה מדרבנת אותן לפרש תופעות, ליצור הקשרים, הכללות, ניתוחים, להסיק מסקנות - "היו לנו ארבעה מקרים של... למה זה קשור?" בתוך המרחב הקבוצתי היועצות לומדות לחשוב, להניח הנחות, להיפרד מהנחות, להתאמן בהנחות ובהנחות-נגד, בדיוק כפי שנדרש מהן לעשות יום-יום בעבודתן.	זהו שלב ערני ושופע תנועה שמכוונת ללמידה ולהתבוננות ובעיקר ליצירת סקרנות. ההמשגה וההתערבות של המנחה יוצרות חיבורים אך לא סגירות. ההמשגה מזמינה את המשתתפות לזהות צרכים ואפילו חסר, ולהתבונן עליהם כעל מקור להמשך עבודה ולחקר עצמי. המשתתפות לומדות לחבר בין ההמשגה של התהליך הקבוצתי לבין עבודתן המקצועית בשדה. הן לומדות לזהות תופעות, להתבונן במורכבות, לאפיין מערכות יחסים ולהכיר את חיי היום-יום המקצועיים שלהן מזוויות מבט נוספות. "היכולת שלנו לבנות מרחב בטוח יחסית שבתוכו הרשת האסוציאטיבית הזאת נפרשת שוב ושוב בתהליך הקבוצתי ניזונה מהחשיפה של העולם הסובייקטיבי ואף מזינה אותו. ההדדיות הזאת שהיא רב-כיוונית בהגדרתה בונה תחושת חוסן" (שושני וברגר, 2007).

השלב	ערך מוסף ברמת מיומנויות מקצועיות	ערך מוסף ברמת תהליך
רפלקציה		
המשתתפות מוזמנות להדהד למספרת את שהן חוו בזמן שהיא עבדה. לשתף במה שקרה להן מבחינה רגשית כאשר שמעו אותה. בהדהוד משיבות המשתתפות לחברתן ומתארות את מה שקרה להן מבחינה רגשית בעקבות דבריה. והמדריכה מסכמת מתוך כל ההדהודים את תהליך הלמידה הייעוצית, האישית והארגונית שהתאפשרה בחדר.	המשתתפות לומדות להדהד את שקרה להן, את החוויה שחוו. המשתפת לומדת לראות את עצמה משתקפת בהדהודי החברות, ולסכם את הדברים לקראת החזרה לשטח וההתמודדות המקצועית שממנה באה ואליה היא חוזרת. הקבוצה דולה דברים שלמדה, תובנות, ידע ופרקטיקות מקצועיות מתוך תהליך החיבור ומתוך ה'יחד הקבוצתי'.	ההדהודים מציגים כוח עצום של הקבוצה. חברות הקבוצה מבטאות את מה שקרה להן מבחינה אישית בעת שהיו עדות לתהליך שעברה המשתתפת. סבב ההדהודים מאפשר לכל אחת לתרום משהו כדי לטפח את מכלול החוויה הנוצרת בחדר, ומאפשר לקבוצה לסיים את תהליך השיתוף והלמידה. בנוסף, ההדהוד מסייע לכל משתתפת להתחבר לעצמה, לחיי היום-יום המקצועיים שלה, למשימות המקצועיות הניצבות בפניה.

הבחירה במבנה ההדרכה נתונה בידי המדריכה, ועליה מוטלת האחריות ליצור הבניה במידה הנכונה. טוב תעשה מדריכת הסופרוויז'ן אם תסמוך על הקבוצה, תסמוך על עצמה ותסמוך על המרחב שנוצר בין חברות הקבוצה לבין עצמן ובינן לבינה, ותפעל בעקביות על-פי תפיסת העבודה ועקרונות ההנחיה שלה.

"בשלב אני מבקשת את עזרתי חושבת עד כמה לספרת מהמתכונן. חלקן מציעות עם הרבה מקרים, הן רוצות שיבוא במקרים שלהן [...] ויחד עם זאת, אם לא אכוון אותן לעבוד נכון ונעבוד רק בשלב 'כיבוי שריפות', לעתיד יקבלו פחות ייעוצים, לעבודה נכונה על מקרים.

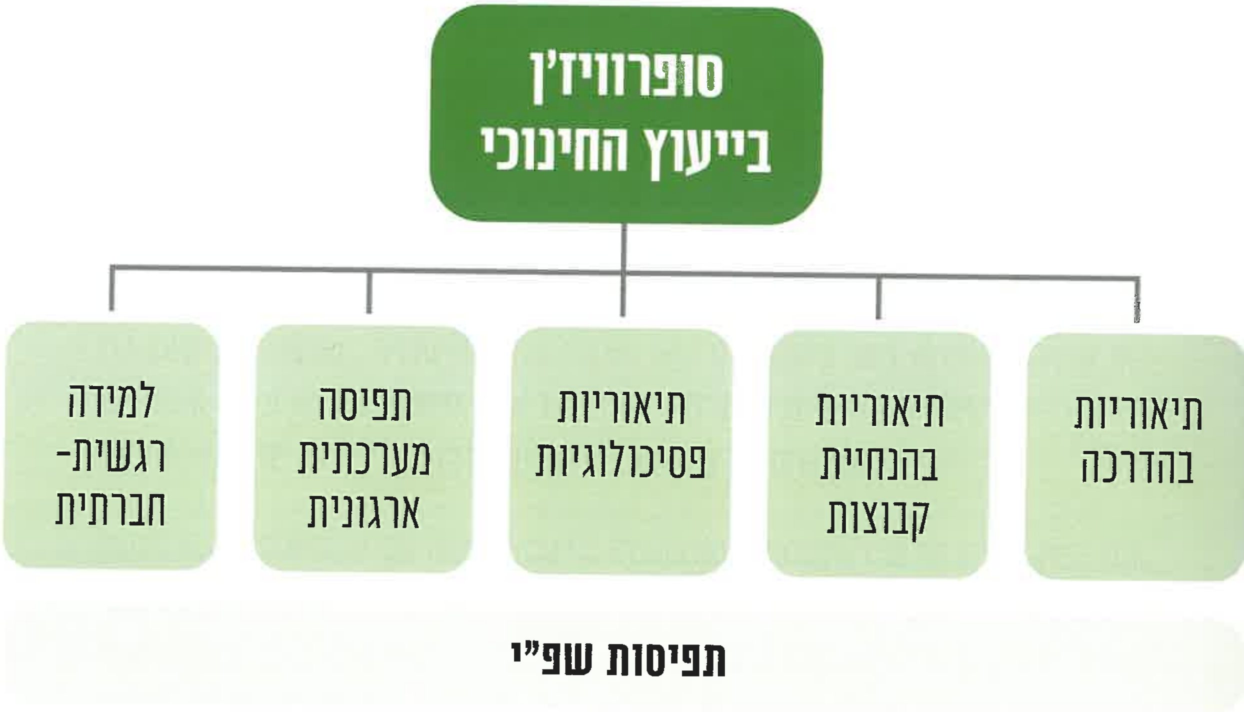
אני משתדלת מאוד להשאיר בסוף צמן ל- GPS - למקרים שהן מרגישות שעבורם הן צריכות קצת עזרה ראשונה... וכך קצת להימנע מהבריחה מהמתכונן לחתוך. מצב בה מצביר את עבודת היומצת בבית-ספר, ולכן בה ייעוצים מעולה למשתתפות בקבוצה - מצב אחד אני תמיד מציעה בפניהן עד כמה חשובות הסבירות והשקביות בעבודתן ביישוך - מפגשים עם מתכים, עם רכצת השבבה, קבוצות ... כי אחרת כל הצמן עובדים רק עם החתוך והשוטף... אך מצב שני, חייבים להיות פגישים באותם מקרי חירום או מקרים בחופים שיעציעים, את כל המתכונן הציבה. כך עם בקבוצה, אם משהי מציעה עם אירוע חירום או נושא בחוך, נשמח קובע אותה וננסה לתמוך בה ולהציך אותה".

הרסט (בתוך רוזנטל, 2011) טוענת, שבקבוצות הדרכה נדרש מנחה סמכותי שהמשתתפים יתפסו כאדם בעל שיעור קומה אינטלקטואלי, הנמצא בעמדה רגשית ומעמדית מעט גבוהה יותר. יאלום (2006) מאמין, שקבוצה יעילה היא קבוצה אשר נוטלת אחריות מרבית לתפקודה. שכן, הבניה קבוצתית נוקשה מדי עלולה ליצור קבוצה תלותית מרוכזת סביב המנחה "אם המנחה עושה הכול בשביל החברים הם יעשו מעט מדי בשביל עצמם". מנגד, הבניה מועטה מדי (בגישת עשה כרצונך) עלולה ליצור לדבריו, "קבוצה נרפית, משתרכת בעצלתיים, עם שיעור נשירה גבוה". לפיכך מציע יאלום, לשאוף בתהליך הקבוצתי להתנהלות "בלתי מובנית, ספונטנית ומאפשרת יחסי גומלין חופשיים". יחד עם זאת, נדרשת מידה של עיצוב תרבות מצד המנחה, מבלי ליצור התנהלות פורמלית שפוגעת בסבב הספונטני, בבחירה של כל משתתף לפנות לעצמו זמן קבוצה ובשחרור מקיבעונות ומדפוסים קבוצתיים מחלישים, כגון סבב, או הקדשת מפגש רק לאדם אחד כל פעם.

תרגילים קבוצתיים, קובע יאלום, הם 'משרתים' ולא 'אדונים'. כמו כן, השימוש ב'גימיקים' כדי ליצור מגעים, ביטוי רגשי וחשיפה עצמית בקלות רבה מדי - מחטיא את כל הנקודה שכן, דווקא מה שמעכב את התפתחותם של קשרים בין-אישיים צריך לקבל נוכחות וביטוי. בהנחיית הסופרוויז'ן, לפיכך, אין אנו שואפים לעקוף מכשולים, אלא לעבור דרכם, ללמוד מהם ולהתפתח מתוכם מן הבחינה המקצועית והאישית.

"אחת המשתתפות הגיעה עם דמעות, סיפרה שיש לה מקרה חירום שהיא חייבת להתייעץ. אותה חברה העלתה דילמה גם בפגישה הקודמת. הקבוצה הייתה מאוד אמפתית וביקשה כמובן לדחות הכול ולשמוע אותה. כאשר דיברה התברר שזה לא מקרה חירום, אלא סכסוך בינה לבין המנהלת. אחרי ששמענו אותה, הבעתי אמפתיה לקושי שהיא חווה כשאמרתי 'אני מבינה עד כמה קשה לך וכמה את מרגישה חסרת אונים', אבל המשכתי ואמרתי 'אחרי ששיתפת מאוד חשוב לי לתת ל... לשתף באירוע שהכינה, ומבטיחה שאשאיר זמן בסוף הפגישה כדי שתוכלי לקבל תמיכה ועצות מחברייך. מסוגלת לחכות?' היא אמרה שבוודאי ושהיא כבר מרגישה טוב יותר. וחזרנו לפעול כמתוכנן".

השורשים התיאורטיים שמהם יונקת וצומחת הדרכת הסופרוויז'ן



אַבְנֵי דֶּרֶךְ
תנועת ההדרכה

הסופרוויז'ן מבקש לחולל תנועה בין נקודת המוצא לנקודת הסיום, בין מי שאני לבין מי שאהיה. תנועה בין העולם האישי לעולם המקצועי, בין השאלה לתשובה ובין השאלה הנוכחית לבין זו החדשה שנולדת מתוכה. תהליך ההדרכה מזמין את הפרט ואת הקבוצה כולה לנער, ולו במעט, את המוכר, הידוע והמוחלט ולצאת מתוכם לנקודות מבט חדשות. נקודות מבט שמזמנות נופים ומגעים חדשים, אשר בסופו של דבר מתורגמים דווקא להתכנסות ולהרחבה פנימית של 'נופי אני' - נופי רגש, עמדה ותפיסה בקרב המודרכות.

תנועת ההדרכה אינה חייבת להיות לינארית, כזו שגומאת מרחקים ויש לה כיוון. נהפוך הוא. תנועת הדרכה יכולה למשל להיות מעגלית - מגיעה בסופו של דבר לאותה נקודה שממנה יצאה. תנועה יכולה להתרחש בפריסת כוכב - יוצאת מבסיס האם, תרה וחוקרת, שבה למקום הבטוח, יוצאת לנקודה חדשה ובקצב אחיד כפעימות לב סדירות, חוזרת לבסיס. תנועה יכולה להתרחש בַּמָּקוֹם. הליכה בַּמָּקוֹם היא תנועה עוצמתית, כי היא מאפשרת למודרכת לחוש מוגנת במקום המוכר שלה ומתוך כך ליצור דינמיקה ואנרגיה. תנועה בהדרכה היא בעיקר הרחבה פנימית של האני המקצועי מתוך קבלת העצמי והבנת העצמי על רבדיו. בסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי שואפים, שההבניה המקצועית של היועצת בראשית דרכה תתרחש כתנועה פנימית של השראה, חיבור ותובנה.

"בהדרכה או-אפשר לדרוך במקום, מובהה להיות ערוכים לקראת שינויים כאלה או אחרים.
עשירים ומגוונים, מרתקים קשרים ואירועים, תמורות הוריות ואשהורה, טלטולי הדרך,
אבני נגף, נפלי הליכה. למדנו את המנוף, לאהבנו את הבלתים, כל ביטוי, שולם
מלא של דרך ושרך.
כל צעד מקרב ליעד!"

ראשית תנועת ההדרכה היא בהכרזה על המפגש בין המודרכות לבין המקצועיות שלהן, חוויה הכורכת יחד סוגיות של זהות עצמית, ערך עצמי ותחושת מסוגלות. מבלי משים ובלי בחירה, הקבוצה פותחת עבורן סרגל השוואתי, ומכאן ואילך תחושת ה'יחד' משמשת מקור מיניק ומעניק מחד-גיסא ומקור לבדיקה עצמית מאידך-גיסא. המודרכות מגיעות למפגשי הסופרוויז'ן בחוויה מעורבת. לעיתים ניכרת מידה של חרדה, כבכל הצטרפות לקבוצה. בקבוצת ההדרכה החרדה מורגשת ביתר שאת מעצם ההזמנה לצמוח, היינו להשתנות. מודרכות רבות יוצאות לדרך הקבוצתית מתוך תחושת הזדקקות וצורך עז בתמיכה, בעוד שאחרות מגיעות עם חוויה של כפייה או כורח. המדריכה והמודרכות לומדות לזהות חיש מהר שכל הקולות קיימים בקרב כל המשתתפות, וכי פנים רבות לה לעוצמה הרגשית הכרוכה בהצטרפות לקבוצה.

מודל דות"ן - 'דרך ותנועה' - מאת ענת דותן



ההדרכה היא סך התנועות, הקולות והמבטים פנימה והחוצה שנוצרים בין חברות הקבוצה ובינן לבין המדריכה. תנועת ההדרכה מתחוללת בשני תהליכים מקבילים - תהליך קבוצתי ותהליך אישי של התפתחות אישית - מקצועית. במהלך מפגשי ההדרכה השאלה של כל מודרכת ומודרכת על אודות 'המציאות החיצונית' מתכנסת לכדי שאלה על 'עצמי בתוך המציאות החיצונית', ועל 'עצמי בתוך המציאות של התהליך הקבוצתי'. המודרכת שבה ובודקת מה היה התפקיד שלה בקבוצה ואיזה תפקיד מילאה הקבוצה עבורה? בהנחיית המדריכה מתגבש הסיפור ההדרכתי של הפרט והקבוצה לכדי נרטיב מצטבר, ומשרת את ביסוס הידע והכלים המקצועיים והאישיים הנדרשים מהיועצת החינוכית. את הדרכת הסופרוויז'ן אי-אפשר לתכנן לפי נושאים או שלבים בשנה. מדריכת הסופרוויז'ן מתאימה את האופן שבו היא מנהלת את המפגש למציאות של הקבוצה ולתהליך שמתרחש בחדר.

כפי שאין מפגש אחד זהה לקודמו, כך אין תהליך הדרכה אחד דומה למשנהו. המדריכה חשה את התהליך ומזהה את צורכי הקבוצה ומתמודדת עימם תוך שמירה על ציר ההתפתחות המרכזי שאותו היא מבקשת להקנות ולבסס. המדריכה אוחזת במבני הידע ובתפיסת התהליך המצופה מן הקבוצה, והיא פועלת להגשמתם ולביטויים, מתוך אתיקה של אחריות מקצועית וכבוד למשימת הגדילה שהופקדה בידיה. המדריכה בוחרת באילו מיומנויות ובאיזה ידע כדאי לעסוק בכל מפגש ומפגש, בהלימה לצרכים ולאפיונים של משתתפי הקבוצה ובהתאמה למשימת העבודה ההתפתחותית. מדריכת הסופרוויז'ן מגלה מידה של אחריות ושואפת למידה של מעורבות בתהליך ההתפתחות של המודרכות. היא משתדלת להעריך לאורך התהליך באיזה שלב התפתחותי נמצאת הקבוצה ובאיזה שלב התפתחותי נמצאת כל מודרכת.

"עם סיום כל פגישת הדרכה אני מכינה לעצמי תובנות, תכנים, נושאים מרכזיים, מה מעסיק את הפרטים ומה מעסיק את הקבוצה, רושמת לי רפיונות ומחשבות להמשך. לפני פגישת ההדרכה הבאה אני בונה את הגשר בין שתי הפגישות בסיכום הפגישה שעברה, ומבוילה לפגישה העוכחית. מרפיונת מושגים, מתכונת נושא יצום שמתאים לשלב ההתפתחות המקבוצתית, האישית, הקבוצתית. זהו הרבלף המתוכנן, המסגרת המתאימה לי.

אבל... לאו פעם המודרכות מציעות כל כך מוצעות שאינן מתאות ליפתיחה רשמית, ומתחילות לשחק. בכל פעם אני מתלבטת: לעצור את השחק, להכניס למעוך מובנה ומתוכנן או לצרוף, לאפשר להתאוורר, להתרוקן ולהתייחס לאירוע שהוצע? לעשות עציכה או לחצור לתכנון? מוצאת את עצמי בכל פעם ׳מתשבת מעוך מחצי׳ ומשתפת אותך.

בפעם האחרונה צה הוביל אותנו ליצחוק או תשוב׳. בין המעיש לקבוע, בין הדינמי למתוכנן, יש צם בין המוקצם למאותר ובין התשוב לצחוק".

התפתחות המודרכת בקבוצת הסופרוויז'ן - רבדים ומטרות

רובד 1

המודרכת לומדת להיות חלק מקבוצת סופרוויז'ן

- המודרכת תזהה את הקבוצה ואת תהליך הסופרוויז'ן כסביבת למידה התפתחותית.
- המודרכת תפתח אמון בקבוצה, במדריכה ובתהליך.
- המודרכת תקשר בין ההדרכה לבין עבודתה בשטח.
- המודרכת תזהה את התהליך הרפלקטיבי כמקצועי, מעצים ומחייב.
- המודרכת תזהה אילו כלים רפלקטיביים עומדים לרשותה ואילו עליה לשכלל.
- המודרכת תפתח עמדה של מחויבות ופתיחות כלפי קבלת הדרכה, כאורח חיים מקצועי.
- המודרכת תרכוש, תשכלל ותיישם מיומנויות הקשבה, ביטוי רגשי, אמפתיה ושיקוף.

רובד 2

המודרכת לומדת להיות שותפה בתהליך הסופרוויז'ן

- המודרכת תזהה ביטויים של מורכבות בתהליך הקבוצתי ובתהליך הסופרוויז'ן.
- המודרכת תזהה את העמדות האישיות שמנחות אותה ביחס לתהליך הרפלקטיבי ותעבד אותן.
- המודרכת תעשה שימוש בכלים רפלקטיביים מוכרים וחדשים ותשכלל אותם.
- המודרכת תזהה מורכבות אישית (אם קיימת) בחוויית האמון והפתיחות ותעבד אותה.
- המודרכת תעבד את הקשר שבין חוויות ההדרכה לבין עבודתה בשטח.
- המודרכת תרכוש, תשכלל ותיישם מיומנויות של שיתוף (sharing), הצגת שאלות, פתיחת מרחבים.

רובד 3

המודרכת לומדת לחבר בין עולמות

- המודרכת תביא תכנים מעולמה לקבוצה, כמשתפת וכמהדהדת.
- המודרכת תתחבר לעולם האסוציאציות, ההדהוד והבדיקה האישיים שלה.
- המודרכת תפיק מהמפגשים תובנות וידע שתוכל ליישם בשטח.
- המודרכת תתאמן בשימוש בחוויות ובתובנות ההדרכה בחיי היום-יום המקצועיים שלה.
- המודרכת תזהה דפוסים של עבודה והתנהלות עם עמיתים ונועצים, תצליח להתבונן בהם ולעבד אותם.
- המודרכת תצליח להתבונן מקרוב ולהתבונן ממרחק ('זום אין' ו'זום אאוט') במהלך המפגשים.
- המודרכת תזהה בתוכה מגמות ודפוסים הבאים לידי ביטוי בשטח וגם בקבוצה.
- המודרכת תזהה מגמות ודפוסים אישיים של חברות בקבוצה, הבאים לידי ביטוי בשטח ובקבוצה.
- המודרכת תזהה מגמות ודפוסים קבוצתיים הבאים לידי ביטוי במפגשים.

רובד 4

המודרכת לומדת לתכלל תהליכים תוך התבוננות קדימה

- המודרכת תיצור קישורים והקבלות בין תהליך הסופרוויז'ן לבין השטח.
- המודרכת תביע מחויבות כלפי חברותיה לקבוצה וכלפי תהליך הסופרוויז'ן.
- המודרכת תתלבט ותשאל את עצמה שאלות על המשך דרכה בייעוץ.
- המודרכת תביע פתיחות כלפי תהליכי הפרידה, הסיום והסיכום.
- המודרכת תתכונן ל'מפגש המשולש' רגשית ומקצועית, ותהיה פתוחה למסרים מהקבוצה ומהמדריכה בהקשר זה.

בתנועת ההדרכה גם המדריכה מוצאת את עצמה נעה על פני רצפים, בין קצה לקצה, תוהה על אודות ההתערבויות בהנחיה. למשל, כיצד נכון לפעול כאשר מודרכת מביאה להיוועצות מקרה קצה, מסובך ודחוף עד מאוד? חומרי השטח שמביאות המודרכות מזמנים למידה משמעותית, שכמובן, בסופו של דבר מעניקה להן כלים וידע. אך לפני כן היא מבקשת להעניק להן חיבור והדהוד פנימי לשם הבנת עמדות, מניעים וזיהוי דפוסי תגובה אישיים. היוועצות סביב מקרי 'עזרה ראשונה' עשויה להשפיע על המדריכה להתאים את עצמה לצורך המידי והגלוי של המודרכת באופן קונקרטי למתן פתרונות 'עשי ואל תעשי'. הבחירה בייעוץ פרקטי ובנתינת 'מתכון' להתערבות אינה עושה שימוש במרחב הקבוצתי. בחירה זו עלולה לנבוע מהרצון לרצות את הקבוצה או מחשש לבזבוז זמן. פעמים רבות תציג זאת המודרכת כ'שאלה קטנה' לפני שנתחיל לעבוד, או כ"רק רציתי לשאול מה עושים כש...?" מדריכת הסופרוויז'ן שמחה כמובן על כל פנייה ושאלה ורואה בהן חומרי גלם ומשאבי התפתחות. וככאלה, הן לעולם לא תחשבנה קטנות או נקודתיות. יחד עם זאת, המדריכה זוכרת ומזכירה לקבוצה שמבחינת ההדרכה **כל אירוע אינו רק האירוע בפני עצמו אלא גם 'אֵת באירוע'.** כל שאלה היא עילה לעצירה, להתבוננות, להדהוד, לחשיבה ובסופו של דבר - מצע לצמיחה המאפשר למידה. "את נותנת לנו מתכון בזמן שהאורחים כבר עומדים בדלת?" יכולה הקבוצה לתהות. והמדריכה מוזמנת לבדוק עם עצמה את תפיסת עולמה ביחס לשאלה זו - האם היא רואה את עצמה כ'נותנת דג' או 'כנותנת חֲכָה?', האם היא מגלה גמישות בבחינת - 'חֲכָה, אבל לעיתים גם דג?' תנועת ההדרכה אינה דוגמטית. היא תלוית קונספט ותפיסה אישית, וחשוב שתתנהל מתוך גמישות מחשבתית וגמישות בכלל. המדריכה בהתערבותה שואפת ליצור רצף בין המענה הענייני לבין ההזמנה להתבוננות ולשהייה בכאן ועכשיו. עליה לזכור, שאנשים שונים זקוקים לדברים שונים. לעיתים אנשים צריכים תשובה מידית כדי להתפנות לשמוע את השאר, בעוד שאחרים עלולים להיות מושתקים על-ידי תשובה מידית. המדריכה שואפת להיות 'אסטרטג המוחלט והמורכב', וככזו עליה לנוע בין מקומות שונים במינונים מגוונים, בהתאם למה שהיא מזהה בצורך של המודרכת ושל הקבוצה. לחשב ולחשוב מהו היחס שבין ה-doing לבין ה-being בקבוצת הסופרוויז'ן של יועצות חינוכיות - לפעול מתוך תפיסה רב-ממדית ולהאמין ב'חוכמת הקבוצה והדרך'.

תנועת ההדרכה מונעת בכוח האנרגיה המשולבת של שלושה תהליכים:

1. **התהליך הקבוצתי**
2. **התהליך הלימודי** - עם הפנים לשטח
3. **התהליך ההתפתחותי-אישי** - שחווה כל מודרכת וחווה גם המדריכה

המודרכת מגיעה לפגישה קודם כול עם כל ליבה, מובע או שותק, ליבה שם - במלוא עוצמתו. מראשית המפגשים מסבירה המדריכה, כי בקבוצה זו אפשר להציג סוגיות שהמודרכות עוסקות בהן (מאותגרות, מוצפות, אולי מסופקות), וגם סוגיות הקשורות לבניית הזהות המקצועית. המודרכות מביאות את עצמן כ'תוכן' ('תוכני אני'). המדריכה מעודדת את חברות הקבוצה - "תזמינו את זה, תדברו על זה". זו הזמנה לחוויה הפנימית, להבנה הפנימית של הדבר ולחיבורו בסופו של דבר לשטח. בשלבים השונים של תנועת ההדרכה, בהתאמה לתהליך הקבוצתי, המדריכה מזמינה ואומרת "בואי נסתכל קצת איפה את עומדת ביחס לסיפור הזה ואיפה אתן? מה קורה לנו ומה, מתוך מה שקורה לנו מלמד אותנו על מה שצריך לקרות שם ואחר כך גם בשטח?" תוך כדי התהליך הקבוצתי המדריכה שוזרת גם את חוט הלמידה והקניית הידע. התמות העולות הן לרוב אותן תמות, והן שזורות לאורך התהליך. ההבדל הוא במינונים המשתנים של הדמות והרקע. המרכיבים הם אותם מרכיבים בכל שלב, הם פשוט מקבלים דגש אחר בהתאם לגיל הקבוצה. ככזו, יש לראות את תנועת ההדרכה גם בראייה התפתחותית, הכזל מתפתח בו-זמנית, במקביל מתוך אינטראקציה. שיח קבוצתי ששואף 'להאיר זירות' כדי שכל משתתפת תשאל בו-זמנית שאלות גם על עצמה וגם על הקבוצה. התבוננות בו-זמנית על הזירות השונות ועל השלבים השונים. המודרכות לומדות יחד להכיר בכך שישנם כמה נתיבי התפתחות, תהליכים שחלים בו-זמנית על פני רצף, גם עבורן כפרטים וגם עבור הקבוצה.

תנועת ההדרכה חלה גם על התהליכים הפנימיים והאישיים שחווה המדריכה - המנחה. "במבחן ההדרכה המשמעותית המדריך צריך לחתור לא רק לקדם שינוי במודרך ולהשפיע עליו, אלא כ'אני הפועל' הוא נדרש גם להגיע בעצמו להחלטה להשתנות בהתאם ובזיקה לתהליך הדרכתו" (עמנואל ורייכנברג, 2009).

המדריכה מגיעה להדרכה כמומחית וכבעלת ידע, אך מאפשרת לעצמה להדריך מתוך פתיחות להתפתחות, מתוך פתיחות לידע חדש שאולי יביאו איתן המודרכות, אולי יתפתח מתוך חוכמת החדר ואולי יינבט בה מתוך הדהוד בחומרים של הכאן והעכשיו הקבוצתי. המדריכה שואפת לשמור על תנועה זורמת בין משנת הייעוץ הסדורה, המקצועית, הבסיסית לבין התורה שבעל-פה שנרקמת מתוך הדינמיקה של התהליך ואשר תלויה כל כולה ביכולת המדריכה לנוע, להתגמש ולקבל בברכה הזמנה להתפתחות. "כל קשר של הדרכה [...] מהווה מערכת אקולוגית ייחודית של מרחב שבו מתרחשים תהליכים התפתחותיים של המודרכות ושל המדריך" (ירושלמי, 2012).

"מודרכת משמעותית ותורמת שהייתה איתנו מתחילת השנה, אך שבזה במעגלות מקום, סיימה ופרשה מן הקבוצה. מכיוון שמלכתחילה צו הייתה קבוצה של שנוש מודרכות, האיזון התערער. ההבדל בשיח בין שתיים לשנוש הוא משמעותי מאוד. לאחר שכבר הצענו למצב שבו יכול לבחון סוגיות יישוביות באופן יותר אינטימי ואנו הוספתי הסתכלות-על והמשגה, תצרנו למצב שהן מסתכלות אלי כשהן מביעות צמה, מתשובה, רגש.

כמדריכה, אלי להחציר את הביטחון הקבוצתי, את האמונה ביכולתן לשאת תהליך...

[...] קורה שאני נשארת עם מודרכת אחת בפגישה. כמדריכה, עולה המחשבה ביתם למהות המשמעות של סופרוויזין למודרך יחיד? ניתן אולי לבחון את ההתקבעות והבלימה האישית, אך מה צה עושה לתהליך הקבוצתי? התהליך הקבוצתי השתנה.

מחר להתבוננות ומחשבה: אומנם השלם הוא יותר מסך חלקיו, אך צם היחיד הוא חלק אחר כשהשלם משתנה".

רצף תנועה נוסף הוא בין 'המרוחק' לבין ה'נוגע' ברמת תוכן וברמת יחסים - העזה להתבטא בחופשיות, בדיבור פתוח. הקבוצה מזמנת ליועצת בראשית דרכה מרחב צמיחה להרחבת הפרספקטיבה, שמאפשר למשתתפות להיפגש עם האוטומטי, המעכב או המאפשר. המדריכה מאפשרת זאת על-ידי הזמנת המודרכות להתייחסויות. כשהמדריכה נסוגה במידת-מה זה מתרחש ביניהן. ייחודה של הקבוצה, על-פי פוקס ואנתוני, טמון בהתבוננות בקבוצה כהיכל של מראות, כלומר, כמקום שבו הפרט משתקף במראות רבות, שמקורן בזוגות עיניים שונות. תודר ווינברג, (2006, עמ' 33) מצטטים את פוקס (1964) "תגובות מראה עולות במפגש בין אנשים אחדים. האדם רואה את עצמו או חלק מעצמו, לרוב חלק מודחק, דרך השתקפותו באינטראקציות עם אנשים אחרים בקבוצה. הוא רואה אותם מגיבים אליו בדרך שבה הוא היה מגיב, או באופן שהוא הפוך לדרך התגובה שלו. כך הוא לומד להכיר את עצמו - זהו תהליך בסיסי ביותר בהתפתחות האגו - דרך השפעתו על האחרים והתמונה שהם יוצרים ביחס אליו". במפגש הבין-אישי בקבוצות ההדרכה נרקמים יחסים, כפי שתיאר זאת הפילוסוף מרטין בובר (בתוך ברזילאי, 2000) - "היחסים חיים בתוך המרחב שבינינו. לא אצלי ולא אצלך ולא בדיאלוג שבינינו, אלא הם חיים במרחב שבו אנו חיים שנינו וזהו המרחב המקודש". עוצמת ההדרכה נובעת מעצם הקשרים והמפגש הבין-אישי המתחולל בקבוצה.

קבוצת הסופרוויז'ן אינה תמיד מקום קל. שכן, המפגש הקבוצתי הוא מורכב, מעורר חרדה ולעיתים אף מאיים. יחד עם זאת, המיקרוקוסמוס הקבוצתי משמש ליועצת בראשית דרכה מגרש אימונים או חדר כושר. מקום שבו, בתהליך מקביל לעבודתה בשטח, היא חווה רגשות עזים, התחבטויות אישיות ויחסים בין-אישיים מעמתים. אלא שבקבוצה, בשונה מחיי היום-יום המקצועיים, מתאפשר לה לעצור לרגע, להתבונן בהם בזמן אמת ולהבין את עצמה בתוכם ומתוכם.

"התנועה בתהליך ההדרכה מתנהלת לאורכו, וכיווניה שונים ולעיתים אלה מפתיעים. תנועה בתוכי, תנועה בקבוצה, תנועה במודרכת עד או אחרת, ותנועה בימים בין המודרכות. התנועה היא קדימה ולעיתים נראית גם כזיזה אחורנית. ניהול התנועה מתאפשר כאשר אני מבליחה לראות שינוי כלשהו - למשל, מודרכת שמתחילה לצהות פסוסים ומוותרת על הצפת פרטים. מודרכת שמבינה חלקים נוספים מעצמה למרחב המשותף. כאשר אני מרגישה בתוכי תנודה, לעיתים אי-נוחות, לעיתים חרדה, לעיתים התרגשות, כאשר אני מפתחת בקבוצה נוכחות מהמקבוצי לאישי, מהסיפור 'שמי' לתחר 'כאני', כאשר בתוכם המפגש אני עם עצמי מעסה לראות איך מה שקרה ברגע נוגע בי, זה כמה אני נשארת על המוכר והידוע, זה כמה אני מצפה, זה כמה אני מאפשרת לעצמי להביאו חלקים שונים שבי להדרכה, וזה כמה בקווים מקבילים אני מצהה נאות אצל המודרכת. מודרכת שאצלה תליך 'הכול מצוין', אשר בכל מקרה שאולה היא תוצרת ומגישה שאצלה צה לאו יכול היה לקרות... מעוררת התנגדות בקבוצה, מעוררת תוקפנות כלפיה, ואז לפתע היא מושפת כך אחר כפיה אפילו מתייסר, מתרגשת מתובנה שחוותה הרגע, ובמפגש אחרי מספרת איך הגיעה אחרית לשלוח ומוכה לחברות בקבוצה.
תנועה של התפתחות, צמיחה והתרגשות".

וְתַדְרִיכֵנוּ לְשָׁלוֹם
משמעות הקבוצה בתהליך ההדרכה

קבוצת הסופרוויז'ן היא הקבוצה הראשונה שאליה מצטרפת היועצת בראשית דרכה והיא מסמלת 'הבטחה ארגונית' להיותה חלק מקבוצה מְגַדֶּלֶת. חלק מקבוצה גדולה שרואה את עצמה 'כשלם הגדול מסך חלקיו', אך בה בעת רואה כל חלק וחלק ממנה, כל יועץ ויועצת כעולם ומלואו, כחשובים וכראויים להשקעה ולתמיכה. אנו שואפים שהסופרוויז'ן יתנהל כמרחב קבוצתי מוגן, המאפשר התבוננות משותפת על תהליכים מקצועיים לצורך למידה בין-אישית ותוך-אישית. בסופרוויז'ן הפרט והקבוצה מתפתחים יחד, או ליתר דיוק - הקבוצה מתפתחת עם הפרט ומשקפת את סיפורו. בסופרוויז'ן נעשה שימוש בחומרי התהליך הקבוצתי המתהווה במרחב ההדרכה, לשם קידום ההתפתחות המקצועית של חברות הקבוצה.

קבוצת הסופרוויז'ן היא קבוצה אינטימית וקטנה, והיא מבקשת לאפשר לכל אחת מחברותיה זמן ומקום להיות נוכחת, להביא ולהביע את עצמה. מדריכת הסופרוויז'ן משקיעה משאבי הדרכה והנחיה בקבוצה ולא רק בפרטים החברים בה. היא פועלת כל העת ליצירת מרחב קבוצתי ולבדיקת ההתפתחות הקבוצתית במקביל למעקב אחר מצב המודרכת. ההדרכה מתנהלת על פני רצף שבין הפרט במרכז, כאשר בקצה זה המדריכה בודקת איך הקבוצה משרתת את התהליך ההתפתחותי של הפרט, לבין הקבוצה במרכז, שם בודקת המדריכה איך השלם הקבוצתי מתגבש, מתפתח ומתגלם מתוך הפרטים החברים בקבוצה. מדריכת הסופרוויז'ן והקבוצה נעים כבריקוד מתואם, אשר עליו ניתן ללמוד מדברי זיו ובהרב (2011), המתארים כיצד התוכן שמביאה המנחה משמש גירוי לאינטראקציה בין חברי הקבוצה, ומנגד, כיצד האינטראקציה בין חברי הקבוצה משמשת גירוי לתוכן המפגש. ממדריכת הסופרוויז'ן נדרשת מומחיות בתהליכי הדרכה ובהנחיית קבוצות. במפגש הייחודי בינה לבין המודרכות היא מבקשת לזמן עבורן תהליכים רוויי השראה, זיהוי כוחות ועידוד עצמי למילוי עצמי וקבוצתי של חסרים וידע. איך מצליחה מדריכת הסופרוויז'ן להיות מקור השראה והתפתחות? היא עושה זאת בזכות תהליך ההנחיה. מדריכת הסופרוויז'ן מנחה תהליך קבוצתי באופן אשר מאפשר לקבוצה ולפרטיה רגעים של התפתחות, התבוננות הדדית ולמידה.

"כמו בכל תהליך קבוצתי, נלבדת דינמיות מיוחדת לכל קבוצה, תלוי במחבריה, בדריכיהם ובשלב ההתפתחותי שלה הקבוצה. כדי לשמור על המצלמה למודרכות תשוב לי לתת מקום לרצון ולצורך שלהן. משמעות הדבר, לאפשר שיוויים, לעזוב אותן לבטא את דרישותיהן ולבחור מה שמתאים להן. תשוב להניח על השולחן את השוויים שנעשים במבנה, להבין יחד מה הם משרתים, האם הדבר למשל נובע מקושי בניסוח השאלות או מצורך להבניש את ההצלחות שלנו. (לצורך שהצביעו אותן הרבה מודרכות על רקע היותן תחושות בשטח) [...] איך נה יכול להשפיע על שותפינו לעבודה בשטח? ההבנה הנו של הדינמיות המתרחשת וסיבותיה תורמת מאוד להתפתחות האישית-מקצועית של המודרכות".

קבוצת הסופרוויז'ן מוגדרת מראש במסגרת ברורה של זמן ומקום. יש לה מנחה - מדריכת הסופרוויז'ן, וניצבת לפניה משימה התפתחותית משותפת. בקבוצה זו לומדות היועצות בראשית דרכן להיות חברות בקבוצה כמו גם לראות מנחת קבוצה בפעולה. במקביל לקבוצת הסופרוויז'ן, חברות היועצות בקבוצות הדרכה נוספות מטעם שפ"י. בעצם המעבר בין קבוצות ההדרכה מתאמנות היועצות בראשית דרכן ביכולת 'להיכנס ולצאת' מהתנסויות בין-אישיות, מתאמנות במתן אמון ובהתחברות לאנשים שונים.

קבוצת הסופרוויז'ן היא 'קבוצת תוכן-תהליך', אשר זיו ובהרב (שם) מגדירים כקבוצה 'פסיכו-חינוכית', המשלבת בין נושא שמוגדר כמטרת למידה, העשרה או רכישת מיומנות, לבין עבודה על תהליכים קבוצתיים ואישיים שאותם עוברים המשתתפים. בקבוצת הסופרוויז'ן, כקבוצת תוכן-תהליך, לומדות המשתתפות להתבונן ולהשליך על מגוון תחומי עבודתן, גם מהתכנים המדוברים וגם מהתהליכים הקבוצתיים שמתרחשים. כך מצויה קבוצת הסופרוויז'ן על התפר שבין קבוצת עבודה קלאסית - שבה מוקד העבודה הוא פרשנות של תכנים ותהליכים קבוצתיים, ובה חברי הקבוצה מתכנסים כדי לדון בעצם היחסים והדינמיקה הבין-אישית ביניהם, לבין קבוצת 'משימה', שבה השימוש השגור במושג עבודה מכוון להצביע דווקא על

המשימות המקצועיות העומדות בפני חברי הקבוצה. יש לציין, כי באופן לא מפתיע המורכבות של אחיזת המשימה לצד העבודה האינטר-פסיכית מאפיינת גם את מורכבות מלאכת הייעוץ החינוכי בכללותו. מדריכת הסופרוויז'ן נדרשת לחבר בין משימת ההדרכה לבין התהליך הקבוצתי. המדריכה פועלת מתוך תפיסה הוליסטית של העבודה על ההתפתחות המודרכת ועל התפתחות הקבוצה, כתהליכים מקבילים ומשלימים.

קבוצת הסופרוויז'ן - יכולה להיות מוגדרת גם כקבוצת תמיכה - למידה. מדריכת הסופרוויז'ן, בהיותה מנחת הקבוצה, שואפת לאפשר לתהליך הקבוצתי להתנהל במלואו, מתוך אמונה, שעל מצע זה צומחות חברות הקבוצה הן מבחינה אישית (מתוקף חוויית ההכלה, השייכות והאינטימיות) והן מבחינה מקצועית (מתוקף חוויית השיתוף, האוניברסליות והלמידה). יחד עם זאת, שני התפקידים - **למידה ותמיכה**, שזורים זה בזה ומשחקים זה עם זה משחקי דמות רקע ברגעים שונים במפגש ההדרכה. לעיתים נמצא התהליך התמיכתי במרכז ההוויה הקבוצתית. הוא מתנהל בפני עצמו ומאפשר לתכנים להיות מבוטאים, להישמע ולהחוות. והנה לעיתים, תהליך הלמידה מבקש לעצמו במה מובחנת, לא רק מתוך התהליך הקבוצתי והבין-אישי. מדריכת הסופרוויז'ן עושה שימוש בהנחיה בכאן והעכשיו הקבוצתי. יחד עם זאת, אין היא שוכחת לרגע את משימת ההתפתחות המקצועית של המודרכות.

"אני עסוקה בזמן האחרון בשאלה עד כמה נותנים לדינמיקה שמתפתחת בקבוצה מקום במשולש 'תוכן, תהליך ויחסים'? עד כמה היחסים בקבוצת הסופרוויז'ן תופסים מקום... מה בדמות ומה ברקע?

לדוגמה: אחת הקבוצות שלי בשנה ב' מורכבת מיועצות ביסודי, בחטיבה ובתיכון. הקבוצה מורכבת משלוש קבוצות סופרוויז'ן שונות... הקבוצה היא כמו משפחה: יש אחות בוגרת - נושאת באחריות, מנוסה, מרגיעה, נוטלת פיקוד. אחות אחרת תמיד מתלבטת, מתייסרת. יש אחות קצת מרוחקת, פוחדת לפתוח בקבוצה, פותחת אחר כך בארבע עיניים. ויש את האחות שנשענת על כולם. היא תמיד מבקשת אבל אף פעם לא נותנת. היא מבולבלת, וכולם סולחים לה על הפשלות שלה.

אני שואלת את עצמי איך זה בא לידי ביטוי בחיים? במשפחה? בבית-הספר? עד כמה להציף את זה? עד כמה להשתמש בזה ככלי? האם זה בתוך המשימה?

פתאום זה קורה. במפגש אחד האחות 'הבוגרת' בוכה, נסערת, חושפת את הפגיעות שלה. האחיות האחרות הופכות לתומכות. מפגש מרגש שפותח אפשרויות לחילופי תפקידים ולדיבור מעמיק על איך ולמה הם נוצרו. האחות המרוחקת מתרגשת, ופתאום גם היא יכולה לפתוח. מרגישה אהבה בקבוצה. ואני? אימא גאה. נשענת אחורה ונותנת לדברים פשוט לקרות".

ההדרכה מבקשת לרקום קשר מקצועי-אנושי אשר מעניק למודרכת תחושה שהיא קיימת בקבוצה, שנוכחותה משנה ושרואים אותה ושומעים אותה. קשר מקצועי-אישי אשר מאפשר למודרכת לחוש רצויה וחלק מהקבוצה, ולהרגיש כי היא חשובה למדריכה ושהמדריכה כאן בשבילה. מדריכת הקבוצה, המנחה, תופסת את הקבוצה כ'שלם'. איך בוחרת מדריכת הסופרוויז'ן לתאר את קבוצתה במילים? לאור תפיסת ההדרכה כתהליך קבוצתי נשאף שהמדריכה תבחר בתיאור "יש לי קבוצה" על פני "יש לי ארבע מודרכות". יאלום (2006) על-פי אוולין, מונה חמש משימות עיקריות המוטלות על מי שהוא מכנה 'מנחה קבוצת הכשרה לאנשי מקצוע':

1. **הכלת חרדה** - זוהי משימה חשובה ולא תמיד גלויה, פעמים רבות הקבוצה עוסקת בנושאים אחרים כדי לא לגעת בחרדה דווקא, בעוד שחקירת מקורות החרדה הקבוצתית תוך הבניה קבוצתית עשויה לשכך את החרדה.

2. **יצירת אווירה טיפולית בקבוצה** - ביסוס נורמות של תמיכה וקבלה.

3. **הצבת יעדים קבוצתיים ריאליים ובני השגה.**

4. **ויסות קצב התקדמות הקבוצה** - עידוד התקדמות אך באופן מותאם לצורכי החברים, ללא חשיפה עצמית כפויה או מזיקה.

5. **סיום נכון של ההדרכה הקבוצתית.**

"האסוציאציה שלי היא טיפוס במעלה ההר. לתחושתי, אנחנו באמצע המסע. הפיסות נכרת בתחרות הקבוצה. פיסות הקשורה להתלוצצות היום-יומית בבית-הספר, ופיסות שאולי קשורה גם לתקירה האין-סופית וההתבוננות בפצעי בתהליך ההדרכה. הקבוצה נקוקה לעזירה. טיפסנו הרבה ובאינטנסיביות, ונה היה ברוך במאמץ של הקבוצה, ובכשיו יש צורך במנוחה. אני גם לגו בטוחה שכל תחרות הקבוצה יפגו לומה הן נכנסות לגו יפגו בבירור במה ברוך המסע הנפה, הטיפוס על ההר הנה. ומהו ההר? ומהי הפסגה? ואולי ישנן כמה פסגות? האם נגיע אליהן? האם גו המטרה? מה חוב לביך לקרות כדי להתקדם?
הייתה לי תחושה שיש התקדמות, שיש שבודה קבוצתית ועיבר מיבור, עיבר קשר טוב בין חברות הקבוצה. הן יכלו לתחוש שאלות, בילות ואפשר לחפש להתבונן ולחקור את עצמן ואת החווים באופן אותנטי במרחב הקבוצתי. פתאום, בפגישה האחרונה הרגשתי עזירה... השפה הרגשית התפוררה בפרפל של אניני היום-יום, שהביפו וכנסו לתוך הקבוצה".

לקבוצת הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי מורכבות ייחודית שנובעת מהגדרתה כקבוצת עבודה שמתכנסת לשם העמקת המקצועיות של חבריה בעולם התוכן ובשדה המעש הייעוצי, כאשר בה בעת מדובר למעשה בקבוצת אנשי מקצוע בראשית דרכם המקצועית, אשר זקוקים להכלה, לתמיכה ולהחזקה מעשית שתעניק להם תוקף ותקווה. המסגרת המצומצמת והאינטימית של קבוצת הסופרוויז'ן: כמות המשתתפים הקטנה, תדירות המפגשים והתמשכות הליווי לאורך זמן רב, לצד הצרכים של חבריה, מאפשרים כר פורה להיווצרות 'קבוצת תלות' במונחיו של ביון, שבה מדריכת הסופרוויז'ן משמשת כמעין 'אם גדולה', אשר המשתתפים נעזרים בה ומפתחים קשרי תלות, הערצה, קינאה ועוד מגוון רגשות האופייניים למשתתפים בקבוצות ממין זה. הצמיחה הקבוצתית מתרחשת כתהליך פנימי של כל אחד ואחת מהחברים ושל הקבוצה כולה וכתהליך משותף. התהליך הקבוצתי חי, נושם ומתרחש כל הזמן ומשמש כלי

מסייע, אשר באמצעותו יכולה המדריכה להבין איפה נמצאת כל אחת מהמודרכות ואיפה נמצאת הקבוצה.

מדריכת הסופרוויז'ן, המודעת לתפקידה המקביל כמנחת קבוצה, מקפידה מראש על ההכנה הנדרשת לקראת פתיחת קבוצה. הקבוצה, כאמור, נבראת 'בראשה של המדריכה'. הווייתה נולדת ברגע שבו היא מכריזה בפני עצמה, על עצמה, כמדריכה, ועל חברות הקבוצה, כקבוצה. המדריכה יוצרת ונוצרת את תפיסת השלם הקבוצתי בראשה, בהווייתה ובליבה, עוד טרם המפגש הקבוצתי הראשון, בין פגישה לפגישה, ובוודאי שבפגישות עצמן. עוד זמן רב לפני המפגש הראשוני מדריכת הסופרוויז'ן מתכוננת ברצינות לתהליך הקבוצתי. היא אוספת מידע על אודות משתתפות הקבוצה - שם, מקום העבודה, מגדר, היבטים תרבותיים, שכבת הגיל, מפקח ממונה, מחוז והכתובת האישית. מוודאת שאין מורכבות אתית כגון - יועצות מאותו בית-ספר, או יועצות שעובדות במקום שבו גרות משתתפות אחרות בקבוצה ועוד. כמו כן, המדריכה בוחרת את מקום ההדרכה וקובעת את מועדיה. המפקחת מפרסמת בקרב היועצות שתשתתפנה בקבוצה את שם המדריכה, פרטי המפגשים ומועדיהם, והיועצות מתבקשות ליצור קשר עם המדריכה. מדריכות סופרוויז'ן שונות פועלות בדרכים מגוונות טרם פתיחת הקבוצה. ישנן מדריכות אשר עורכות פגישת היכרות מוקדמת עם כל אחת מחברות הקבוצה. אחרות, מעדיפות להשאיר את ההיכרות למפגש הקבוצתי. כך או כך, חשוב שהתהליך יהיה שוויוני ואחיד. במפגש הראשון המדריכה מזמינה את הקבוצה לשתף, למען גילוי נאות, אם יש ביניהן היכרויות או קשרים קודמים. בסופו של דבר, אחרי המפגש הראשון מסכמת לעצמה מדריכת הקבוצה את כל המידע שאספה על כל חבר וחברה בקבוצה - פרטים משפחתיים, רקע רלוונטי, הבנת השלב המקצועי וההתפתחותי שבו כל אחת מחברות הקבוצה מצויה (שנת הדרכה, ניסיון והתנסויות מקצועיות קודמות) ועוד. על המדריכה לזכור, שכל מודרכת נמצאת ומגיעה להקשר הקבוצתי כאשר היא קשורה בהקשר רחב יותר - בית-ספרי, משפחתי, רגשי. כך שלכל מפגש הדרכה יש קונטקסט מרכזי - ההקשר הקבוצתי והסוגיה שבה מדובר, וקונטקסט משני - ההקשרים האישיים שאיתם מגיעות המודרכות לקבוצת ההדרכה ואף הם משפיעים על מה שקורה בה. מדריכת הסופרוויז'ן שואפת לראות כל העת את היועצת בראשית דרכה, חברת הקבוצה, כאדם השלם שהיא.

במסגרת ההיערכות לקראת פתיחת הקבוצה בונה מדריכת הסופרוויז'ן את עיקרי המסגרת. כאמור, המדריכה קובעת יום, שעות ומועדי מפגש, נוהלי היעדרות, דרכי התקשרות בתוך

הקבוצה ומחוצה לה, זמינות, נוהלי העברת מידע על המתרחש בקבוצה, בין חברי הקבוצה ובין המנחה לפרטים בקבוצה ולחברים בכלל, נוהלי דיווח לפיקוח על הייעוץ ומפגשים משולשים. למסגרת הקבוצתית תפקיד חשוב בהבניית המוגנות והיציבות של הקבוצה, בכל קבוצה, על אחת כמה וכמה כשמדובר בקבוצת צמיחה מקצועית. בשלב הקמת הקבוצה, במידה שמתברר שבקבוצה משתתפות חברות שמשמשות במילוי מקום זמני, יש להודיע בקבוצה מראש ובאופן גלוי, כי השתתפותן בקבוצה תימשך רק כל עוד הן עובדות כיועצות, וכי עם סיום תפקידן במילוי מקום, אם המפקחת לא תמצא עבורן מסגרת ייעוצית חלופית, הן תאלצנה להיפרד מהקבוצה[6]. הודעה זו, בהיותה לא נעימה, היא חשובה מאוד והוגנת כלפי אותן יועצות וכלפי חברות הקבוצה, שעלולות למצוא עצמן בחרדה ובתחושת חוסר ביטחון אם יקבלו את הידיעה רק באמצע שנת העבודה.

מציאת מקום הדרכה שיהיה זמין, נגיש, ניטרלי ונוח אינה משימה פשוטה למדריכות הסופרוויז'ן. בכל אופן, מומלץ לא לבחור בבית-הספר של המדריכה כמקום מפגש. שכן, בחירה זו מזמנת הפרעות וחוסר שקט למדריכה. על מקום המפגשים להיות בבחינת 'אי של שקט', מקום ניטרלי אשר מאפשר למדריכה להיות מדריכה ולמודרכות להיות מודרכות, כחלק מוגן של גבולות ההדרכה. מקום הדרכה מרוחק או קרוב משפיע על האופן שבו מגיעות המודרכות למפגשי ההדרכה. אם נוצרת אי-נוחות בעניין, חשוב שמדריכת הסופרוויז'ן תיתן דעתה על כך כחלק מהשיח הקבוצתי.

חברות הקבוצה מגיעות אליה עם אג'נדה אישית שמצוינים בה חתירה להצלחה בייעוץ לקראת קבלת רישיון ייעוץ, כמו גם צורך בקבוצה לשם למידה, תמיכה והכלה. לגבי מנחת הקבוצה, בסדר היום שלה ניצבת ההדרכה הקבוצתית לצד אג'נדה אישית (בדומה למודרכות) שנוגעת אף היא להצלחה בתפקידה. המדריכה מאמינה בחשיבות קיומה של הקבוצה, והיא מבקשת להקדיש זמן ומקום למה שיאלום (2006) מכנה 'זיקה בין-אישית והתקשרות רגשית'. המדריכה מקדישה זמן להיכרות בין המודרכות, היא מזהה רגעי קירבה, התעניינות וחיבור בין חברות הקבוצה המודרכות, מאפשרת אינטראקציה בין חברות הקבוצה, מעודדת יחסי גומלין ספונטניים, שיחות ושיתוף. המדריכה רואה בהתנסות הבין-אישית מרכיב דומיננטי

6 למעט יועצות שעבדו לפחות חצי שנה במילוי מקום, עבורן שנת העבודה נחשבת במלואה לרישיון, ולפיכך הן יכולות להמשיך ולהשתתף בקבוצת הסופרוויז'ן.

בהדרכה. היא שואפת שחברות הקבוצה תהפוכנה למשמעותיות זו עבור זו ותאפשרנה זו לזו לחוש נראות, נשמעות ונחשבות. המדריכה שואפת לאפשר למרחב הקבוצתי להתנהל במלואו, באופן ספונטני ומבלי שיסבול מהפרעות, והיא זוכרת כל העת את חשיבותו וכוחו.

"הקבוצה עונה על הצרכים של היושבות התחושות בצורה מאוד משמעותית. הן באות בשאות ללמוד, להתפתח, לרכוש ידע ולהיבנות אישית ומקצועית. שלב ראשון בתהליך הוא ההבנה, שהמוקד שלנו בקבוצה הוא שבוצה פנימית ומוקה לצד לימוד הפרקטיקה. בתחילה החלק של ה-doing הוא מאוד תצקי, מה עושים במקרה הצה? מה הנוהל? אורך להן זמן לקבל ולהבין שהשבוצה האישית והפנימית שלהן היא חשיבה. בדרך כלל הן משתפות פעולה נפתחות ושבוצות לשומקי, אך מתנהל כאן תהליך.

הנושאים המרכזיים שעולים בתחילה הם יאיך אני אפס תוספת מקום משמעותי בתוך בית-הספר?י יאולי דברים אלי לעשות כדי שהשבוצה שלי תהיה מוערכת, כדי להתחבב על הצוות ההוראה?י ושוב.

השלב הבאי הוא ההבשה - הסיפוק בשולם המעלות שנבעה כאילו אין בינו לבין היקף המשרה כל קשר. לוקחות המון שבוצה הביתה, טלפונים, נשארות שעות אחרי שעת סיום השבוצה מיפות בילים חופשיים וכו'. יש סיפוק ביאיך אני שולבת בשולם? איך בונים סדר שיפוריות? הרבון לרבות את כולם, השאיפה לרבות את שבלי? צה מקבלתי - זאי מקבלתי? צה התקביד שלי - צה זאי התקביד שליי? מתוך השולם והרבון לרבות - ממשקים שם בשלי תקבידים אחרים, רבון להיות משמעותית ולקחת חלקי, והרבה פעלים הביטוי המשפטי הזא מילוי תקבידים של אחרים. הקושי גולם זאי, לעמוד על שלי, להבדיר את שבולות התקביד ושבולות הנבדרה, מה המאיר שאני מוכנה לשלם? שב כמה? שב מתי? מה קורה לי במקולות של מחי? שלי תסכול? איך אני מתמודדת? מיפה? מהם הכוחות שליי? מהן נקודות החולשה והתרופה? מה יעליקי במשבן של מפעיל אותי?"

זיו (2011) מרחיבה ומוסיפה, ש"ההדרכה היעילה ביותר היא הדרכה קבוצתית. למבנה זה יש תועלת כפולה למודרכים, הם נהנים מהדרכתו של המדריך והם מקבלים את עזרתה ותמיכתה של הקבוצה. היא משמשת רשת ביטחון ומאפשרת לחברי הקבוצה להשמיע את הקולות הפנימיים באווירה חיובית ותומכת". מדריכת הסופרוויז'ן רואה בהדרכה הקבוצתית משאב צמיחה והתפתחות. היא מאמינה שהקבוצה מאפשרת עוצמה בין-אישית והתעצמות אישית. "הקבוצה היא 'היכל של מראות' (פוקס, בתוך תודר ווינברג, 2006). חברות הקבוצה משקפות האחת לרעותה חלקים, מודעים ולא מודעים של עצמן, ובכך מרחיבות את התפיסה האינדיבידואלית של כל אחת מהן. "קבוצה [...] מורכבת מאנשים שאינם מכירים זה את זה, זרים אחד לשני, אבל שייכים לאותה תרבות, או בלשונו של פוקס לאותו foundation matrix. בתחילת הדרך הם עלולים לחוש זרות, ניכור וחריגות ביחס לקבוצה. במשך הזמן, האינטראקציה שנוצרת ביניהם מחזקת את תחושת השייכות שלהם, אבל במקום להפוך אותם לברגים חסרי זהות במערכת גדולה, הקבוצה דוחפת כל אחד מהם למצוא את המקום האישי והייחודי של עצמו בקבוצה ובחיים" (דורון, הדר, פרידמן, 2013). 'המטריקס' הקבוצתי נוצר מסך כל ומסך קול המטריצות המופנמות בלב חברות הקבוצה. המשתתפות והמדריכה מאזינות לנאמר, צופות במתרחש ומביעות את עצמן. לא אחת מלאכת הסופרוויז'ן נושאת אופי דינמי יותר, המחייב או המפתה את המשתתפים לצאת מאזורי הנוחות היחסית של הדיבור המקצועי ולהעמיק ביניהם בדיבור על הכאן והעכשיו הקבוצתי ועל מרקם הקונפליקטים הפנימיים והבין-אישיים המשתקפים בקבוצת ההדרכה. המדריכה, שהיא גם המנחה, שואפת להשתמש בתהליך הקבוצתי לשם שיפור ההדרכה. המדריכה והקבוצה נותנות מקום למבעי תסכול, תוקפנות, כאב או כעס. המפגש הקבוצתי מציף מנעד תחושות ורגשות שעצם היכולת להביע אותם לצד ההזדמנות לעבדם, הופכים את הקבוצה למקום המצמיח שבו היא שואפת להיות.

המדריכה, בבואה להתבטא בקבוצה נדרשת לאחריות כפולה ומכופלת. עליה להאזין קשב רב לנאמר ולמה שלא נאמר, להתנהגויות ולרחשי החדר. בסופו של דבר, בעת שכל הקולות מתנקזים למרחב הקבוצתי עליה לבחור מה להגיד ובמה רק להתבונן. המדריכה שואלת את עצמה טרם התערבות "לאיזה אזור אני מכוונת?" היא אינה מעודדת חשיפה לשם חשיפה, או חשיפה שעונה על ציפיות, אלא שואפת להיות ערנית למוטיבציה ולבסיס שמנחים את פעולותיה. על מנת שהמדריכה תוכל לאחוז בקבוצה היא לומדת להקשיב קשב מפוצל, לאמץ הקשבה תלת-ממדית, ולהביט על כמה פרמטרים בו-זמנית. קמחי וליבליך (2016) מתארות את ההקשבה השלמה החפה מכל אג'נדה ומחשבה מקבילה במטפורה 'הקשבה באוזניים יחפות'.

חרדה. החוויה הרגשית הבסיסית והטבעית ביותר באימוץ מקצוע חדש נוכחת ואף מועצמת בהצטרפות לקבוצת ההדרכה המקצועית הראשונה. נוכחות החרדה מתעתעת וחמקנית הן עבור היוצאת בראשית דרכה והן עבור הקבוצה. החרדה נוטה להיות פחות מדוברת ומעט מושתקת, המדריכה מבחינה בה בין השתיקות וצופה בהתנהלותה. חרדה שאין מדברים עליה הופכת לחרדה ממסכת שיוצרת תקיעות בשיח הקבוצתי. חרדה מפני מה? חרדה מלעסוק בתכנים, בתהליכים וברגשות קשים שמתעוררים, חרדה מפני אמת שתצא לאור ותחשוף 'אני' שאינו מושלם, וכמובן חרדת המנחה מפני כישלונה היא. מפאת החרדה יכולה קבוצה להיות תקועה זמן רב בשלב הראשון שבו הכול נעים, או לחלופין, הקבוצה יכולה למצוא את עצמה עוסקת בעיקר באירועי חירום קשים ונדירים. חרדה יכולה להופיע גם בדמות אחת מחברות הקבוצה שאוחזת בכל הקושי. או להבדיל, בשלב האחרון - חרדה מהפרידה יכולה לגרום לקבוצה לעסוק בכול חוץ מאשר בחוויית הפרידה. כל זה ועוד בשירות המוטיבציה הסמויה להימנע מלהתעמת עם המשימה ההתפתחותית-אישית של כל אחת. תפקיד המדריכה להבחין, להבין את התמה, להניח הנחה או לשאול שאלות את עצמה ואז גם את הקבוצה - שאלות שמתחילות להיות רלוונטיות אחרי השלב הראשון - האם חברות הקבוצה מציגות תכנים משמעותיים של קושי? האם הקבוצה מעזה 'להתלכלך'? האם מעזים לשבור את האחדות? האם מובעים כעס, עצב, שמחה, קנאה, גאווה ובושה? האם נעשה עיבוד של דברים או שהקבוצה מעלה תכנים 'מרשימים' אך מעובדים לחלוטין? האם הקבוצה מציפה בתכנים אישיים ורגשיים מאוד פגישה אחרי פגישה? ובעיקר - האם הקבוצה מוגנת ובטוחה דיה כדי לעסוק בחרדה, לחקור את מקורותיה ולקבל אותה, כדי להיות מסוגלת להיחלץ ממנה להמשך חקירה וגדילה עצמית ומקצועית. ברמה האישית ישנן יועצות שמעניקות לעצמן את החירות החשובה לשאול שאלות בנוגע להתאמה שלהן לתפקיד או להתאמת התפקיד אליהן. תפקיד המדריכה בצמתים חשובים אלו לאפשר לשתף ברמה הקבוצתית ולנרמל את התחושה הזאת, כי זה אכן שלב חשוב בהתפתחות שיש להתבונן בו, להבין אותו וממנו להתחזק.

"...סוגיה שהעלו הבנות במפגש האחרון - היוזמה במנחת כישורי חיים בכיתה. הן חשות שהשמורות בחניות אותן במקום צה, האם הן מבליחות "להחציק" כיתה, האם יש שקט בשיעור, האם התלמידים משתפים פעולה, האם הם אוהבים את השיעורים? ורבות חשות שקשה להן במקום צה.
כפי שניסחה צאת אחת המשתתפות בקבוצה - "ביום שאני צריכה להיכנס לכיתה ד'1, אני כבר מהבוקר בחרדה. אני מתכננת מראש הכל בצורה מפורטת. אני נכנסת כולי רועדת".

המדריכה שואלת עצמה לפני העבודה הקבוצתית ובמהלכה שאלות כגון:

- מה קורה בתוכי לנוכח התוכן שמוצג? מה אני חשה? אילו אסוציאציות הוא מעורר בי ואילו תגובות פנימיות?
- איך אשתמש בקולות שעלו בי?
- למה זקוקה המודרכת מהקבוצה וממני עכשיו, מה היא מבקשת?
- האם המודרכת שמשתפת חשופה מספיק כדי לגעת באמת שלה אך גם מוגנת דיה?
- האם מתאפשר במרחב הקבוצתי צעד אחד פנימה למבט אישי-רגשי של אסוציאציות בקרב כלל הקבוצה?
- האם מתאפשר במרחב הקבוצתי צעד אחד החוצה להתבוננות מקצועית ייעוצית לומדת?
- האם אנו מצליחים לנוע בו-זמנית בשני הצעדים?
- איזה מודלינג מקצועי מקבלת הקבוצה?
- איזה תהליך קבוצתי מתנהל בעקבות התוכן שעלה?
- איזה תהליך התפתחות מקצועי מתנהל בעקבות התוכן שעלה?
- איזה תהליך אישי חוותה המודרכת ששיתפה?
- אילו תהליכים אישיים חוות החברות בקבוצה לנוכח התוכן שעלה?
- איזה תהליך אישי עובר עלי כמנחה?

תיאורטיקנים שונים משרטטים את מסלול ההתפתחות הקבוצתי על-פי השלבים. קבוצות הסופרוויז'ן יכולות להיות מוגדרות הן על-פי שלבי ההתפתחות בהדרכת התוכן (ראו פרק 'דרך ארץ' - הדרכה שמזמנת למידה), והן על-פי שלבי התפתחות הקבוצה. ניתן לנסות ולאחד בין שתי האבחנות ולראות כיצד בכל שלב התפתחות של הקבוצה מתגלם גם שלב התפתחות מקצועי. החוקרים מקנזי וליוסלי (1983, בתוך רוזנוסר, 1997) מציעים מודל רב-שלבי להתפתחות קבוצה קצרת מועד. על-פיהם, כל שלב בהתפתחות הקבוצה מכיל מטלה מרכזית, שכוללת סוגיות בין-אישיות, אשר אליהן הקבוצה חייבת להתייחס על מנת שתוכל להמשיך ולהתפתח. ההתמודדות עם המטלות השונות מאפשרת לכל משתתף לחשוף את עמדתו.

המודל המוצג הוא מודל התפתחותי. נציג את השלבים המתוארים על-ידי מקנזי וליוסלי (1983, בתוך רוזנוסר, 1997) בליווי מושגים מהתיאוריה של ביון העוסקת במודל קבוצתי שאינו התפתחות, ושאלות והקשרים הרלוונטיים להדרכת הסופרוויז'ן. ביון מציע הנחות יסוד אשר באות לביטוי במרוצת כל קיומה של הקבוצה, והן מוגשות כאן כהרחבה למושגים ההתפתחותיים מאת מקנזי:

1. **שלב ההתקשרות** (Engagement) - השלב הראשון בהתגבשות הקבוצה מאופיין בחרדת בדידות ודחייה ובפעולה לקראת יצירת תחושת שייכות ואוניברסליות. חוויית האוניברסליות מושגת כשכל החברים השתתפו בפועל בשיח הקבוצתי והביעו בכך מחויבות לקבוצה. בשלב ההתקשרות החשיפה העצמית שטחית עדיין יחסית, וניכר עיסוק מוגבר במאפיינים ובהתנסויות בעלי אופי דומה בקבוצה, בתכנים שבאמצעותם נוצרת אווירת אמון בסיסי, תחושת סיפוק ולכידות קבוצתית ראשונית. כדי שלא לאיים על גיבוש השלמות הקבוצתית מתעוררים בשלב זה פחות קונפליקטים ואף עוצמתם מתונה יחסית. שלב ההתקשרות מאופיין בהקפדה על שיתוף שווה בין כל החברים מתוך שאיפה שהפרטים יהפכו למערכת חברתית בעלת זהות קבוצתית ולא יישארו פרטים מבודדים. בשלב ההתקשרות נבחין יותר במה שמתואר על-ידי ביון (1961) - תלות (Dependency). חברי הקבוצה תלויים במנחה ומניחים כי המנחה, הנתפס על-ידם כיודע כול (בייחוד לעומתם), ידאג להם וישמש עבורם 'מָכל' מזין ומגן הן מהבחינה הרוחנית והן ברמה הגשמית. עם הזמן, מתפוגגת האידאליזציה של המנחה ועימה הציפייה לדאגה אין-סופית מצידה. בצד התפוגגות התלות במנחה, מתעוררים בקבוצה אכזבה וכעס כלפיה, המלווים בתחושות אשמה ודיכאון.

בשלב ההתקשרות פועלת **מדריכת הסופרוויז'ן** ליצירת הקבוצה ולבנייתה. היא מאפשרת למשתתפות פרק זמן להיכרות, לביטוי עצמי וליצירת קשרי לכידות. המדריכה בודקת עם עצמה - איזו אווירה מאפיינת את המפגשים? איך היא תופסת את המקום שלה כמנחה וכמדריכה? כיצד מציגות עצמן חברות הקבוצה? מהי ההתרשמות שלה מחווייתן במפגשים ההתחלתיים? אילו קשרים ויחסים נרקמים בתוך הקבוצה? אילו תגובות אופייניות חוזרות על עצמן בקרב חברות הקבוצה? מהם התכנים המובעים? על מה אין מדברים בהתנהלות, מה 'מתנהג ולא מדובר' והאם ישנן היכרויות קודמות?

מתוך ניסיונן של מדריכות הסופרוויז'ן מאופיין שלב זה בתמות כגון - חרדה, חשש מלטעות, מלהיכשל, מלהיות דחויה בקבוצה ואולי גם בייעוץ. כעס על המסגרת, הצפה, עומס, ריבוי מחויבויות. בקשות להיוועצות בנושאים שונים - אירועי קצה בבית-הספר, גודל משרה, תיאורים קונקרטיים. התמקמות בקבוצה ובבית-הספר (שאלות על חדר היועצת, על המשרה), יחסים עם בעלי תפקיד, עמיתים, רכזים, מנהלים, פסיכולוגים. כמו כן, ניכרים קשיי אמון וקושי בהקשבה עמוקה.

2. **שלב הבידול** (Differentiation) - בשלב הבידול מתחדדים ההבדלים בין חברי הקבוצה ומתבהרים המאפיינים הייחודיים של המשתתפים. חברי הקבוצה מכירים בשונות שביניהם, ואינם מנסים לטשטש אותה בשם האוניברסליות. גוברת המודעות להשקפות השונות, ואף עשוי לבוא לידי ביטוי קיטוב בעמדות וברעיונות עד כדי קונפליקטים ועימותים. בשלב זה נעשה ניסיון קבוצתי לבסס מנגנון להתמודדות עם קונפליקטים. מתוך השוני בעמדות, נשמעים גם ביטויי תוקפנות, תסכול וכעס. שלב הבידול מגיע לפריצת דרך כאשר מקורות המתח מאוררים ונבחנים. בדיקת ההתייחסות של שאר חברי הקבוצה לנושאים, הקונפליקט ובדיקת העמדות השונות מאפשרים לקבוצה לפתח מנגנון בטוח לבדיקת קונפליקטים ולהכרה בשונות בין החברים. ניתן לראות את התהליך הקבוצתי גם כקונפליקט 'מאבק-בריחה' (fight/flight) (ביון, 1967). נדמה כאילו הקבוצה התכנסה כדי להילחם במשהו או לברוח מפניו, וכי עליה לשמר את עצמה. הקבוצה מחפשת אחר מי שיוביל אותה במאבק. ביון מציין, כי במסגרת האווירה במצב מאבק בריחה, תביע הקבוצה התנגדות לחקר עצמי ותראה בכך איום.

ההתנגדות תבוא לידי ביטוי באופנים שונים: פטפוט, איחורים, היעדרויות והתעלמות מניסיונות המנחה לשקף את המצב. חשוב לחדד, כי תופעת מאבק-בריחה עשויה להתרחש בכל שלב במשך כל ימיה של הקבוצה. אולם, בשלב הבידול היא מתרחשת בתדירות גבוהה יחסית. מתפקידו של המנחה בשלב זה לשקף לקבוצה כיצד חבריה בורחים מתוך ניסיון להימנע מיצירת קשרים. משימת ההנחיה בשלב זה מוגדרת על-ידי מקנזי וליוסלי - כאוורור וכבחינה. כאשר הקבוצה והמדריך משכילים ליצור הבניה של הקונפליקטים בעזרת מנגנון אוורור ובחינה, נוצר בקבוצה אקלים שמאפשר את התנהלותה.

בשלב הבידול מאפשרת **מדריכת הסופרוויז'ן** לבדוק את התהליכים הבין-אישיים בקבוצה. היא משקפת ליועצות בראשית דרכן דפוסי תגובה ופועלת ליצירת מנגנוני ונטילציה, בחינה ושיח קשוב. **מדריכת הסופרוויז'ן** בודקת עם עצמה - איזה אקלים מאפיין את הקבוצה? היכן ניתן להבחין בצורך של חברות הקבוצה בהתבדלות, במובחנות האחת מהאחרת? מי הן חברות הקבוצה ובמה הן שונות זו מזו? אילו צרכים שונים מתעוררים בקבוצה? מה קורה לקבוצה במצבי קונפליקט? עד כמה חברות הקבוצה מצליחות להתבונן על עצמן בתוך הקונפליקט? עד כמה הקבוצה מצליחה להחזיק קונפליקט? איך אני כמדריכה מאפשרת את השונות בין המשתתפים? איך אני כמדריכה מאפשרת ביטויי תוקפנות וכעס ומה אני בוחרת לעשות עימם? כיצד אני משקפת את המתרחש בקבוצה? כיצד אני מאפשרת את תגובות המשתתפות זו לזו? כיצד אני מגנה על משתתפות הקבוצה ועל עצמי? באיזה אופן אני כמדריכה משמשת מָכל לתהליכים הקבוצתיים?

מתוך ניסיונן של מדריכות הסופרוויז'ן מאופיין שלב זה בתמות כגון - התמקמות בקבוצה, שאלת מקום, קירבה למדריכה. ההתמקמות בקבוצה כתהליך מקביל להתמקמות בבית-הספר. היווצרות קליקות - 'שותפויות גורל'.

3. **שלב הצבתון האישי** (separation individuation) - הקבוצה הופכת לסביבה תומכת וחבריה חותרים להעמקת ההיכרות ביניהם כאינדיבידואלים. השיח הקבוצתי עוסק בגבול של כל פרט בנפרד. מתוך השיח המגוון עולים ביטויים אמביוולנטיים וניגודים פנימיים. בשלב זה עומדת בפני כל אחד מהמשתתפים ההזדמנות להיות מושא להתבוננות פנימית, לבחינה עצמית ולחידוד תובנות על היבטים שונים בעצמי. הזדמנות זו טומנת בחובה גם סיכון אפשרי לחשיפה ואולי אף לאיום על תפיסתו את עצמו. שלב זה מאופיין בסופו של דבר בפתיחות גבוהה המגבירה תחושת לכידות ושותפות. בשלב זה חשוב, שכל אחד מהחברים יציג במוקדם או במאוחר את יכולת ההשתלבות שלו. שכן, השלב מגיע לפתרון כאשר כל החברים השתתפו באופן אקטיבי בחשיפה עצמית והפגינו סוג של נכונות לדיון בנושאים שונים. האקלים בשלב זה מאופיין בדחף להתקשרות ובירידה בקונפליקט ובלמידה פסיכולוגית מעצימה באמצעות התהליכים שחווים החברים בקבוצה.

בשלב הצבתון האישי מדריכת הסופרוויז'ן בודקת עם עצמה - מה מאפשר פתיחות בקבוצה ומה בולם אותה? כיצד ניתן מקום להעמקת הקשר וההיכרות האישית בין חברות הקבוצה? עד כמה כל חברות הקבוצה מצאו מקום אישי לביטוי ולשיתוף בקבוצה? מי מחברות הקבוצה מעוררת בי דאגה? אילו מודרכות נמנעות משיתוף ואילו מודרכות מרבות בחשיפה אישית? כיצד אני מגיבה לסגנונות שונים של שיתוף או של חשיפה? אילו תגובות קבוצתיות עולות במפגשים? מתן עצות, שיתוף בדומה, בשונה, שתיקה, ביטויים רגשיים שונים לנושאים המועלים. עד כמה התגובות של המשתתפות בקבוצה מכוונות לצורכי האחר?

מתוך ניסיונן של מדריכות הסופרוויז'ן מאופיין שלב זה בתמות כגון - היווצרות תפקידים בקבוצה. התערבויות קבוצתיות של המדריכה הנוגעות לקשר שבין התפקיד בקבוצה לתהליך מחוץ לחדר. דיון גלוי וסמוי על אודות מצב חברתי - קבוצתי, תחרותיות, השוואה. בשלב זה, כאשר המשתתפות שמות דגש על פתרונות פרטניים והחזקה אישית ומשתמשות פחות בקבוצה, נדרשת המדריכה לעבוד על פיתוח תהליך קבוצתי והעמקת אמון.

4. **שלב האינטימיות** (Intimacy) - המטרה בשלב זה היא לחוש אינטימיות ולחקור את משמעותם של יחסים קרובים. המידע שהושג בשלבים הקודמים מביא את הקבוצה לחוות קשרים קרובים כאן ועכשיו. הפרטים נוטים כעת להיות משפיעים ומושפעים יותר זה על זה. האקלים מאופיין בהתקשרות חזקה עם פתיחות וסובלנות ואף יכולה להופיע אוטופיה לא מציאותית כבשלב הראשון, כשהקבוצה חיה בצפייה ובתקווה להולדת רעיון חדש, בריאה או לידה. מקנזי וליוסלי (1983, בתוך רוזנוסר, 1997) מדגישים, כי לקבוצה תנועה ספירלית המתבטאת בכך, שסוגיות שהוזכרו בעבר יעלו שוב בשלב זה ברמת מורכבות גבוהה יותר, מתוקף החקירה ההדדית והקשרים הבין-אישיים בין תת-הקבוצות, ובעיקר בין זוגות של משתתפים העסוקים בבדיקת השונות שלהם זה מזה ובבדיקת המשותף.

בשלב האינטימיות מדריכת הסופרוויז'ן שואלת את עצמה - עד כמה נרקמים יחסים קרובים בין חברות הקבוצה? עד כמה והיכן חברות הקבוצה משמעותיות ומשפיעות זו על זו? היכן ניכרת תנועה בקבוצה? באיזו מידה האקלים הקבוצתי מאפשר פתיחות וסובלנות? עד כמה חברות הקבוצה חוות חוויית למידה והתחדשות? היכן אני חווה התפתחות של הקבוצה? כיצד הקבוצה מתמודדת עם רגשות שליליים שאינם אופייניים בשלב זה כמו: רגשות אשמה, שנאה, הרסנות וייאוש? כמה תשומת לב אני מעניקה ליחסים בין-אישיים בקבוצה?

מתוך ניסיונן של מדריכות הסופרוויז'ן מאופיין שלב זה בתמות כגון - חוויית נזקקות חזקה מאוד, תחושת צורך עמוק. תמות של שאלות פנימיות. חוויות אישיות, משפחתיות ראשוניות - בית ההורים, הורות, זוגיות. סיפורים של ייחודיות והרגשת נוחות עם השונות. השיח גולש מעבר למרחב של גבולות הקבוצה, ביטויים כגון "דיברנו.. התקשרנו.. היינו זו בשביל זו... בדקנו". איחולים הדדיים. ביטויי כעס ואכזבה, איכות של סיפור מורכב יותר, התייחסות רבה יותר לחלקי העצמי, הבעת קשיים, חספוסים ומורכבות. עימות בין חלקים שונים עם אנשים שונים. ניכרת השפעה על היבטים אישיים - מישהי סגורה מאוד משתפת, מישהי מרצה, מביאה קונפליקט, יציאה מקונפורמיות.

5. **שלב ההדדיות** (Mutuality) - שלב החותר להשגת תחושת אחריות הדדית וקירבה. הקבוצה עסוקה בחקר משמעות הקירבה. באמצעות העיסוק הנרחב בגבולות הפרט נבדקות הייחודיות והאחריות האישית של כל פרט כלפי שאר חברי הקבוצה. בשלב זה עולה לדיון ההבדל בין איום הנובע מקשרים בלתי מאוזנים המאופיינים בתלות או בניצול, לבין קשרים שוויוניים, שבהם סוגיית השליטה נפתרה. בשלב בדיקת ההדדיות לא יעלה לרוב תוכן חדש, אך יישפך אור על חומרים ישנים כתוצאה מהחקירה והבנת חשיבותם ליחסים הבין-אישיים. ביון רואה את הקבוצה בשלב ההדדיות כ'קבוצת עבודה'. הקבוצה מתבוננת וחוקרת את המציאות מתוך קבלת מגבלותיה. נצפות פחות בריחות, פחות הכחשות, ויכולת רבה יותר לראות את המנחה כבן אדם, ניכרות פחות הגנות פרימיטיביות והשלכות, פחות 'שעירים לעזאזל' או בעלי תפקידים נוספים שיגנו על הקבוצה מהכאב של הידיעה ובעיקר, ניכרת נכונות של הפרט ללמוד על האחריות האישית שלו, לגעת בכאב, באשמה, בסבל, בתלות, בחולשה, בקנאה, בחמדנות, באובדן ובכאב. מתאפשרת בחינה של היחסים הבין-אישיים בקבוצה, וזאת, לאחר שנרקמה רשת בטוחה לכך.

בשלב ההדדיות בודקת מדריכת הסופרוויז'ן עם עצמה - באיזו מידה התפתחה בקבוצה אחריות הדדית? האם שורים בקבוצה יחסי קירבה חדשים? עד כמה האקלים הקבוצתי מאפשר בחינה של היחסים הבין-אישיים בקבוצה? באיזו מידה חברות הקבוצה חוות ביטחון ומוגנות? עד כמה הקבוצה יכולה להכיל את השונות והיחסים המשתנים בקבוצה? אילו קשרים קיימים בקבוצה? מהי מידת המעורבות שלי בתהליכים הקבוצתיים? מה מבין תגובותיי מאפשר התקדמות ומה בולם את הקבוצה? כיצד הקבוצה מתמודדת עם משברים בתוכה?

מתוך ניסיונן של מדריכות הסופרוויז'ן מאופיין שלב זה בתמות כגון - תהליך קבוצתי - ניתוח הכאן והעכשיו דרך התהליכים הקבוצתיים. היררכיה, תפקידים משיקים או מקבילים, הדדיות מדריכה-מודרכות הבאה לידי ביטוי בזרימה בשיחה, שיחה הדדית, פשוטה. מערכות היחסים בין המודרכות, בדיקת התבטאויות, למידה על עצמי דרך האחר. משברים קבוצתיים ושיח מורכב ומתפתח על אודות הקשיים.

6. **שלב הסיום** - השלב העוסק בסיום ובפרידה מאופיין בתחושת הישג וצמיחה מתוך ה'מעבדה' החברתית שנוצרה. נדמה כאילו קיים בקבוצה צורך לסקור את שאירע, ולסכם שוב התרחשויות מעובדות. סיקור וסיכום כהפנמה של ההתנסות וכתנאי ללמידה האופטימלית. הסיום מלווה ברגשות אובדן ופרידה ונוצרת הזדמנות אחרונה להתנסות במיומנויות שנרכשו תוך כדי העבודה. חלק מהמשתתפים עשויים להימנע מלהשתתף בתהליכי הסיום והפרידה, ועל המדריכה להקדיש לכך את תשומת הלב הראויה.

בשלב זה **מדריכת הסופרוויזין** בודקת עם עצמה - אילו מחשבות ורגשות מתעוררים בקבוצה? עד כמה אני חשה מסוגלת להכיל את התכנים המועלים? באיזו מידה הקבוצה עסוקה בתהליכי סיכום וסיום? איזו חוויית גדילה וצמיחה מאפיינת את הקבוצה? באיזו מידה המשתתפות מביעות תחושה שיצאו נשכרות מההדרכה? עד כמה המשתתפות מעבדות את הפרידה הצפויה? אילו רגשות מתעוררים בחברות הקבוצה לקראת פרידה? אילו רגשות מתעוררים בי לקראת פרידה מהקבוצה?

מתוך ניסיונן של מדריכות הסופרוויזין מאופיין שלב זה בתמות כגון - חוויות פרידה מוקדמות, קשיים בפרידה, דפוסי פרידה, אידאליזציה, דה-אבליואציה, הכחשה באמצעות העלאת תכנים חדשים, כישורי פרידה, סיכום והערכה, הודיה, חשש מפני המשולשים, סוגיית הרישיון, שמחת הפרידה, הקלה.

"לאורך כל שנת ההדרכה, במשך תקופת עבודתה של קבוצת הסופרוויזין ניכרת תנועה מתמדת בתהליך ההתפתחותי של הקבוצה.
בתחילת השנה נפגשת הקבוצה לאוסף של פרטים ללא כל קשר בין חבריה, למעט השלב המקדמי שבהם אנכי כולן חוששות וסקרניות. כבר שמתקבעים המפגשים, ועקבות מתחילות להיספות בקבב הנושי שלהן על הקבוצה ואלו. בהתחלה הן מרבות לפנות אלי באופן אישי - בסוף המפגש או בשיחת טלפון. בהמשך, כל שאלה, ולו האישית ביותר, יכולה להיספות בנוכחות יתר חברי הקבוצה.
במפגשים הראשונים יש עיסוק רב יותר בשאלות טכניות: למי פונים ומה כותבים. בהמשך ניתן לראות שאלות נושאים אישיים יותר ופתיחת מקומות כואבים, של אי-הצלחה והתחברות מתוך פתיחות גדולה וחולבת של יתר חברי הקבוצה.
בתחילת השנה אני ברוכה יותר, מקפידה לשים לב לתגובות התזדנות ביותר של חברי הקבוצה: שפת גוף, ישיבה, רמז בקול... ומהי מידת הרלוונטיות של הנושא למבוגה היום-יומית. עם התקדמות המפגשים ניכרת צרימה מיותרת, שבה קורים תהליכים בקבוצה ללא מילים, ללא תכנון מראש, ללא קביעת סדר או מבנה... חברי הקבוצה משוחים את משפטי חבריהם ומשים דגוש להבהיר כל שאלה או נושא בתוכם ולשתף בכך את הקבוצה. באופן מתואם, אך ללא מילים, שותקים כשאישהי מחברות הקבוצה נקוקה לצמן האישי שלה, ומשתפים ומעודדים כשאישהי מחברות הקבוצה נקוקה לכך. תהליכים מתואמים אלה קורים כמבור 5 - 6 מפגשים, ולמשה המלבד החתם והמוכר ניתר כך אך סוף השנה. החל מהחלק השני של חיי הקבוצה, חברי הקבוצה חשים בנוח, צמודים פחות למבודה היום-יומית ומתפנים יותר לשאלות מהותיות. שולות שאלות על משמעות הייעוד. בחלק זה של השנה מתמורר העיסוק במשרכות יחסים מורכבות וכואבות בתוך בית-הספר, גם אנכי אותן מוברכות שבחלק הראשון של השנה הסתדרו מצוין במשרכת. כלומר, מוברכות רבות יותר מוכנות להשוף את עצמן ולשאול את עצמן ואת הקבוצה שאלות קשות. לעיתים שולות בשלב זה שאלות מתוך החיים האישיים, שרק בעקיפין קשורות אל החיים המקצועיים".

המדריכה לומדת לנוע בין התיאוריות והתפיסות, לפתוח חלונות לגישות שונות. כל דרך התנהגות שננקטת בקבוצה או כל אמירה שמובעת בקול נבדקת על-ידי המדריכה בינה לבין עצמה - באיזה שלב נמצאת הקבוצה ובאיזה שלב נמצאת היא עצמה? הבנת השלב משמעותית להבנת דרך ההתנהגות, התכנים ולבחירת ההתערבות.

יופיין של תיאוריות השלבים למיניהן, ובכללן התיאוריה של ליונל ומקנזי שתוארה לעיל, הוא בהתוויית מפת דרכים ידידותית אשר מעניקה להולך הרגל סימנים מוסכמים, מידע על אודות צמתים ודרכים ראשיות ו...חירות לבחור איך ללכת, היכן לעצור ובאיזה מבט להתבונן על הנוף הייחודי שנצפה בדרך. כפי שניסח זאת מאיר שלו בספרו **'רומן רוסי'** "הפריחה ולא הפרי, ההליכה ולא ההתקדמות".

חשוב לזכור, כי בקבוצות שנה ב' או ג' התהליך הקבוצתי מתחיל שוב מבראשית. השלבים ההתפתחותיים מתנהלים כסדרם, אך נדמה כאילו הם מואצים. הקבוצה בשנה ב' או ג' משתנה תמיד, ולרוב נוצרת מידה של נסיגה בשלבים הראשוניים של הקבוצה הנוגעים לגיבוש הזהות הקבוצתית, התפקידים בקבוצה, השפה קבוצתית, ההתייחסות לשאלות כגון - מי נוספה לקבוצה? מי מכירה את המדריכה מהשנה הקודמת? חיבור לסגנון ההדרכה, מקום ההדרכה והמסגרת ועוד. בכל שנה הקבוצה מתחילה מהתחלה. מי שהשתנו הן חברות הקבוצה המנוסות יותר בעבודת הייעוץ והמדריכה.

"מרגישה יותר ניוונית בקבוצה, מרגישה שאפשר לשחרר, להישען אחורה ולאפשר לבנות בקבוצה, לעשות את העבודה.
היוצאות מרגישות שייכות יותר לקבוצה, הן אכפתיות יותר האחת כלפי האחרת, ונפלא כאילו שהן מעריכות יותר את הייחודיות של כל אחת מהן.
איכות היחסים בין הבנות משתנה. ניכרת תמונה חפשה שבה תחושת האיום הסובייקטיבית שחברה מסוימת יכרה כלפי האחרת נעלמה.
בקבוצה שלי משתתפת יוצאת מגדר ובאות הון באישיותה, הן בתפיסת עולמה והן במקום העבודה הייחודי שלה. בתחילת השנה הרגשתי צורך להגן עליה, הייתי ערוכה במפגשים שאני היא תיפגש ממשהו שתאשר את הבנות האחרות בקבוצה.
עם התפתחות הקבוצה הרגשתי כיצד הן לומדות להפנות את השונות הצאת למקומות חיוביים, וכל אחת מהן התעשרה על מגדר בצבות השונות. כיום הן פתוחות יותר, תושפות יותר, ואף מסוגלות לדבר על תושות וכישלונות, בשונ שבתחילת דרכנו המשותפת היה קשה לדבר על כך".

דֶּרֶךְ אֶרֶץ
הדרכה שמזמנת למידה

בידי מדריכת הסופרוויזין מופקדת האחריות לספק ליועצת בראשית דרכה מצע מזין לצמיחה, ללמידה ולהתמחות. בד בבד עם עידוד הצמיחה האישית וההתפתחות המקצועית שואפת המדריכה להקנות למודרכות ידע, ללמדן תכנים, לשכלל מיומנויות, לפתח שפה ולהרחיב את מומחיותן המקצועית. פרק זה מבקש לעמוד על האופן שבו מדריכת הסופרוויזין משמשת גם כמורה וכמלמדת בתהליכי ההדרכה.

במפגשי הסופרוויזין אין הקצאת זמנים נפרדת להוראה וללימוד. הלמידה מתרחשת בתהליך הקבוצתי והבין-אישי ובמקביל אליו. גם יאלום (2006) ממליץ למי שהוא מכנה 'מנחי קבוצת הכשרה לאנשי מקצוע' להשתדל להניח את התהליך הקבוצתי בגלוי על השולחן במטרה לקדם את התהליך החינוכי-לימודי של הקבוצה. מתפקידה של המדריכה לעורר את סקרנות המודרכות ככל הניתן, להזמין אותן לרצות לדעת עוד, "שהמודרך תמיד ילך הביתה עם משהו פתוח, גירוי, שאלה, תהייה, מחשבה". ניתן לראות זאת גם ברובד הדנוטטיבי של ההדרכה, כפי שמתאר אותו זילברשטיין (2009). היות שההדרכה מתרחשת תמיד בהקשר להתמודדות התפקודית של המודרכת, הרי שלהבנתו, המדריכה מבקשת לסייע למודרכת לפתח או לרכוש 'מצב תפקודי' (setting) להתמודדות עם מצבים מורכבים, עם בעיות או עם לבטים. כדי שהמודרכת תלמד למצוא לעצמה מענה, על המדריכה לספק לה "תמיכה, סיוע, ייעוץ מקצועי ומצע רחב של שיקולי דעת". בהמשך, המדריכה מעודדת את המודרכת להפיק מן הסיטואציה שנדונה עקרונות מכלילים, לבחון משמעויות ולנסות להגיע לתובנות מקצועיות ולעקרונות תפקודיים. על-פי גישת ההוראה והלמידה, מסייעת המדריכה למודרכת להבחין בתהליכים, לעצור לחשוב, לחדד הבנה, לזהות דפוסים, לקרוא מצבים, להעלות השערות, לבדוק, לתכנן להוציא לפועל, להתגמש, להתעקש ועוד ועוד, למשל:

1. **חשיבה מערכתית** - המדריכה מתאמנת עם המודרכות בחשיבה מערכתית. המודרכות לומדות לשאול את עצמן כיצד הצעד המסוים שאותו נקטו השפיע על גורמים שונים במערכת כגון - המחנכת, ההורים, החברים לכיתה? למשל, מודרכת שמתלבטת בשאלה

אם לאפשר לתלמיד לעבור כיתה, בוחנת, בצד ההיבטים האישיים של המקרה והילד, גם היבטים מערכתיים. היא מתאמנת בראייה מערכתית לזיהוי האדוות וההשפעה של המעבר על המחנך (הקלה או תחושת כישלון?) על שאר תלמידי הכיתה (עלבון, ערעור יציבות?) על ההורים (מודל לגמישות או מודל לבריחה מהתמודדות?).

2. **נקודת מבט אישית-מקצועית** - המדריכה שואפת להקנות למודרכת כלים לזיהוי הרגשות שמתעוררים בה בסיטואציות ייעוציות-מקצועיות ויכולת לעבדם בהתייחס למשימה הייעוצית שעל הפרק. למשל, מחנכת שחוותה חוסר אונים מול הכיתה ולא מצליחה לבסס סמכות, מעוררת ביועצת אסוציאציות הנוגעות להורות האישית שלה. בהדרכה לומדת המודרכת להתבונן ברגשות שהתעוררו בה ולכבדם, ולזהות כיצד השפיעו על התנהלותה - מה הם תרמו, מתי נוצרה תחושה של זרימה ומתי של צרימה?

ועוד, יועצות חינוכיות נדרשות חדשות לבקרים לנקוט פעולה כנגד עוולות, אי-צדק, פגיעה או סיכון שעימם מתמודדים תלמידים, מורים או הורים. היועצת בראשית דרכה לומדת להכיר את עצמה והתנהלותה באירועים מורכבים כאלו, לנסח לעצמה מצפן ערכים פנימי אשר יבוטא בקול הייעוצי שהיא תביע. ההדרכה מבקשת להיות המקום שאליו מוליכות היועצות את הטלטלה הרגשית המתחוללת בהן בעת המפגש עם אירועי החיים הקשים או העוולות, ואשר בעזרתו הן לומדות לזהות את יכולתן להשפיע כמו את חובתן לפעול.

3. **חשיבה מתרחבת** - המדריכה שואפת לעודד את המודרכות לשאול שאלות, לשער, להניח, לשקול. היא מזמינה אותן להיפתח לאפשרויות, להציב סימני שאלה שמזמנים בדיקה והעמקה. השערות ממוקדות פרט (אולי הן פועל יוצא של חרדה?) והשערות רחבות יותר (אולי מובע פה קול קבוצתי שמבטא את הצורך בתיווך ובהרגעה?) מתוך השאלות, ההנחות וההשערות קל יותר לצאת לקראת בניית תוכנית פעולה.

4. **בניית תוכנית פעולה** - המדריכה שואפת לסייע למודרכות לחשוב כיצד יוכלו ליישם התערבות ייעוצית מתוך ההשערות והשאלות. למשל, יועצת אשר מעוניינת לסייע למחנכת שבכיתתה התגלעו קשיים חברתיים. המדריכה תעודד את המודרכת לפרט את המרכיבים השונים של ההתערבות ביחס לזמן ולהתפתחות המקרה, וביחס לשיתוף

גורמים אחרים במידת הצורך, ותעודד אותה להתאמן בשאלות כגון - מי הם שותפיי ביישום ההתערבות? מהו טווח הזמן שבו עלי ליישם את ההתערבות? מה עלי לעשות כדי ליישם את שתכננתי? ועוד.

5. **למידה כאורח חיים** - המדריכה מבקשת להקנות למודרכת אתיקה מקצועית ומחויבות אישית ללמידה מתמדת. המדריכה שואפת שהמודרכת תגיע למסקנה שעליה להמשיך וללמוד לאורך כל חייה המקצועיים, להרחיב את הידע המקצועי שלה כל העת ולאתגר את ידיעותיה, עמדותיה ודעותיה.

את פעולות ההדרכה שמכוונות להוראה וללמידה יש להנכיח במשורה. פעולות אלו מאפשרות למודרכת, המצויה אולי בסערה או בלחץ, לעשות צעד ראשון עם תחושה של ביטחון. בנוסף, כאשר המדריכה מלמדת, היא למעשה מדגימה למודרכת כיצד לעיתים בכוחה של היוועצת להשמיע קול ברור, שמנחה את העומד מולה ומסייע לו בהתמודדות הנוכחית. קול שמשפיע ושאינו מהסס להביע דעה או עמדה. בהיותן בשטח היועצות נדרשות לזהות רגעי ייעוץ (בדומה לרגעי הדרכה) אשר נדרשת בהם אמירה רבה יותר. רגעים שבהם היושב מולן זקוק להנחיה ברורה כדי לקום ולפעול. בעת שהמודרכות נחשפות בקבוצה לקול מלמד ומייעץ (כאמור במשורה אך בבטחה), הן מקבלות לצד העזרה המידית גם כלי ייעוצי חשוב להמשך דרכן. המודרכות מתבוננות במדריכה כשהיא נעה פנימה והחוצה בסיטואציה המדוברת. נעה על הרצף שבין הוראה, עיצוב והתפתחות ולומדות זאת ככלי וכעמדה.

כאשר ניתנת הנחיה, חשוב לבקש מהמודרכת לחשוב על ההנחיה ולהרחיב באיזה צבע אישי או דרך אישית היא עשויה לממש הנחיה זו. למשל, מודרכת אשר משתפת במקרה של פגיעה מינית בקרב תלמידים. המדריכה תנחה את המודרכת לפעול על-פי הנהלים המקובלים בהתאמה לאירוע הספציפי שקרה בבית-ספרה. על המדריכה להנחות אותה לנקוט עמדה ברורה כאשר עדיין נותרת למודרכת האפשרות לבחור את דרך הטיפול המתאימה ביותר למערכת שבה היא פועלת, בהתחשב בעמדת המנהלת והצוות שאותם היא מכירה. המדריכה תציג קווים מנחים ברורים, ומתוכם תוכל המדריכה לבחור את מה שמתאים לצורכי המערכת, לצד יישום התגובות הנדרשות על-פי חוק.

"משימת ההפוכה שלי נצרכת מהכלי להדרכת יועצים. אני רוצה שהמודרכות תתחלנה לחשוב באופן המאפשר את הפוכיזן. גם אם חלק גדול מהפוכיזן הוא אינטואיטיבי, אנתון שושות הפלקדיה ומנסות לתת שם לדרך שבה בחרון לפעול. המטרה בסופו של דבר היא לעהות את תפיסת התפקיד, את פונקות האתיקה, מיומנויות שיח, עמדות הצוות, להפעיל תוכניות ובסופו של דבר להתפתח מקצועית (ועד שנגיע לכך, זוד ארוכה הדרך...).

הקבוצה מורכבת משתי נשים בוגרות, מורות בהכירות עד אחת עם מיומני הייעוץ במכללה, ויועצת בשירה בוגרת אוניברסיטה בעלת ניסיון בהפוכה עם נוער. השיעור מעניין וניכר בו כיבוד הדדי. הפצירה רבשה את ליבן כשאמרה שחסר לה 'החלק של הכרית המדרכת במורה ועד כמה הניסיון התיעוכי משמעותי'. לעומת צעות, היא מביאה רעננות, התרסה, רוח פמיניסטית ומעורבת בהרן חיובה. תשוב היה לי לעבור, ובירון על הייעוץ כפרופסיה, על הייחוד שבו, על ההבדל בין מורה-יועצת ליועצת.

על הפרק שאלות התלבדויות עם עניינים כגון: יוד שאני עניש לבית-הספר בעלי תרדה שאובחנה כתרדה תברתית - מהו תפקיד היועצת? יוד שסיפר למחנכת שהוא שותה ומעשן כשהוא יושבני - איך מטפלים? שאלות של אתיקה, יועצת שמובאת בשתי שכבות גיל עם שני צוותי מחנכים. באחד - הפוכה צורנת ובשני - תקועה. שאלות על אופות המקום שלי כיועצת, האינטראקציות שאני חווה, הפוכת צוות.

הכול עדיין ניפוני. צריך לאמוף, לארגן, לתת מקום, להאיר מוצקות".

המדריכה, כאמור, בעלת הידע מקצועי שאותו היא שואפת להנחיל לחברות הקבוצה. תהליך הלימוד וההוראה, כאחד משלל חוטי הרקמה של מלאכת ההדרכה, הוא למעשה בבחינת הענקת חוכמת השבט והידע הארגוני לדורות הבאים. מעשה של השראה ונדיבות. המדריכה תופסת עצמה כבעלת ידע וניסיון, היא חשה בטוחה להתבטא בנושאים מקצועיים, חשה נינוחה לבחון סוגיות וסיטואציות, ויציבה דיה כדי להזמין נקודות מבט והתייחסויות נוספות. המדריכה ניצבת איתן ולא חשה מאוימת כאשר הידע שלה מתקבל בהרהור ואף בערעור, נהפוך הוא. המדריכה בתבונתה וביציבותה מדגימה למודרכות כיצד ידע מקצועי הוא בבחינת מבנה שהולך ונבנה, קומה אחר קומה, תוך חיזוק יסודותיו מחד-גיסא והגבהת קירותיו מאידך-גיסא.

המדריכה זוכרת כל העת שהידע אינו סטטי ואינו נצחי. ההתייחסות לידע כאל דינמי ונבנה מאפשרת למדריכה וגם למודרכות להישאר בתנועה מתמדת של למידה והתפתחות. כשהמדריכה אינה מנכסת לעצמה את כיסא 'היודע כול', המודרכות אינן מקבלות את כיסא 'חסרות הידע'. החוכמה והידע במיטבם הם רגעיים, נוצרים כתובנה והארה מתוך הסיפור והדיבור הקבוצתי "ואפילו כולנו חכמים כולנו נבונים כולנו יודעים את התורה, מצווה עלינו לספר ב.... וכל המרבה לספר... הרי זה משובח" (הגדה של פסח). כאמור, על-פי פרופסור משה זילברשטיין (בתוך עמנואל ורייכנברג, 2009), המדריכה מבקשת ליצור בכאן והעכשיו מסגרת של הדרכה המספקת למודרכת תמיכה, סיוע וייעוץ מקצועי, ובעיקר מצע רחב של שיקולי דעת במצב התפקודי שעימו היא מתמודדת. מתוך הכאן והעכשיו של המצב התפקודי הנלמד, שואפת המדריכה לסייע למודרכת להפיק עקרונות מכלילים מההקשר הנתון, לגזור מסקנות ועקרונות הניתנים ליישום במצבים מקצועיים נוספים. יחד עם זאת, מהות ההדרכה אינה נעוצה דווקא בלמידה ובהכללת הנלמד, אלא בהטמעה האישית ובהשפעת התהליך על המודרכת באופן שבו השינוי הנרכש הופך לחלק מרפרטואר דרכי ההתנהגות האישי של המודרכת באופן אותנטי, מתוך חוויית בחירה ובסגנון המתאים לה (שם, עמ' 18). האמונה שמנחה את המדריכה היא, שפירות הלמידה הדינמית ימשיכו להדהד בחוויית המודרכות גם בתום הפגישה, וכל אחת מהן בדרכה תתרגם אותם מ'תורה שבעל פה' ל'תורה שבלב'.

"יוזמת המדריכה בקבוצה תתמקד מזמן לזמן בעניינים הנוגעים לתפקוד המנהלת. מזמן לזמן עליה להעיר למנהלת על הצורך להתמודד עם בעיות הנוגעות לתפקודה, דבר שהוביל במהלך ההתפתחות לתפיסתה של המנהלת כמי שמחזיקה בסמכות ובאחריות של היוזמה. הפעולות בקבוצה מתמקדות בהתמודדות של היוזמה עם המנהלת ובמאמץ שהיא עושה להציב במבחן מזמן לזמן, בירורית שלה לשהות במבחני קונפליקט ובקושי להתמודד עם מורכבות.

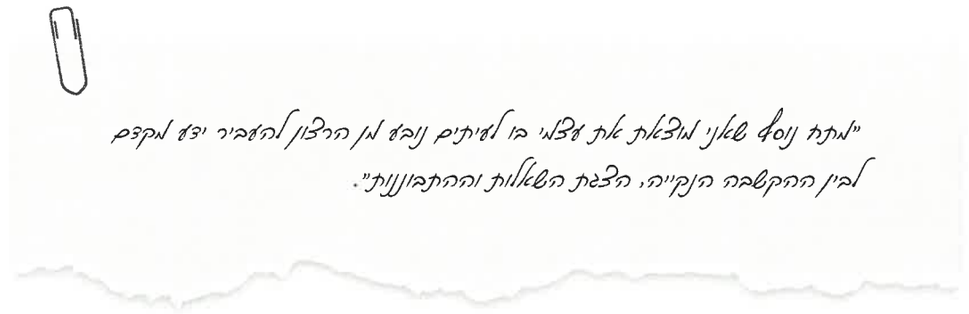
היוזמה הביאה את 'האוטומטים' שהופעלו בה בשעת האירוע בעצרת תהליכי שיקוף והרחבת הפרספקטיבה. היא הצליחה להבחין באתגרי הצוות שלה כלפי המנהלת המקבילים לאתגרי הצוות של המנהלת.

במפגש שלאחרי שיתפה היוזמה את הקבוצה בתובנות האישיות שעלו בה בעת ההשראות במפגש ההדרכה, כמו גם באופן הפעולה שלאותו בחרה לנקוט מול המנהלת (התחברות לתסכול, התנצלות על כך שאמרה את הדברים בפורום שאמרה, ודיבור תצרה למשימה ולשיתוף הפעולה ביניהן).

אבחן ציהוי אתגר הצוות שלה סייע לה לנהל תהליך מקביל עם המנהלת".

למידה מתרחשת במקום שבו האדם מאפשר לעצמו לשאת אי-ודאות. היכולת לשאת אי-ודאות בתהליך ההדרכה משמעותית להתפתחות המודרכת והמדריכה כאחד. המדריכה כ'מלמדת' בוחנת ומעריכה את יכולת המודרכת לשאת אי-ודאות, ושואפת לסייע לה בהרחבת יכולתה זו. לסייע לה להרחיב את גבולות המרחב העצמי שהיא מעניקה לעצמה כדי לחוש סקרנות ופתיחות ללמידה. המדריכה זוכרת כל העת את אוקסימורון הלמידה - על המודרכת להרגיש 'יודעת' כדי להיות מסוגלת להרגיש 'לא יודעת'. היא שואפת להעניק למודרכת תחושת ביטחון (בעצמה, בקבוצה, במדריכה) כך שתהיה מסוגלת לזהות היכן היא אינה בטוחה בעצמה. ההדרכה מבקשת להיות המקום שבו המשתתפות לומדות להתיידד עם סימני שאלה, לא נחפזות להבין, מעדיפות לסיים משפט או פגישה בסימן שאלה על פני 'נקודה, סוף'.

אי-הידיעה 'במיטבה' היא נצחית, והראשונה שתדגים זאת היא המדריכה. השדה המצמיח הוא שדה שבו אנשים מביאים את האני שלהם וממנו יוצאים החוצה. השדה האינטר-סובייקטיבי מציע המשגה אחרת בעת שנוצר שם 'המרחב השלישי', בין המדריכה למודרכות. אם המדריכה תהיה מרוכזת רק במשימה היא עלולה להחמיץ את מהות החיבור. על המדריכה לבוא עם ביטחון בידע, במידע, במקצועיות שלה ו...להשאירם בחוץ. להיכנס למפגש ההדרכה כשהיא פנויה לקשר ולהתרחשות. כאשר נוצרים בתוך מרחב המפגש הקשרים משמעותיים, היא יוצקת לתוכם את הידיעות אשר רלוונטיות למרחב הייחודי. למשל, מודרכת אשר מביעה שיפוטיות ואף תוקפנות בקבוצה כלפי אחת המשתתפות. המדריכה שמה לב שהיא מוצפת תחושת אי-נחת וכיצד מתעוררת בה שיפוטיות כלפי המודרכת השיפוטית (קווים מקבילים? העברה?) המדריכה מקצה מקום לתחושה, פועלת על מנת לווסת את התוקפנות שמתעוררת בה, ויחד עם הקבוצה מדברת על הרגשות המעיבים על משתתפות הקבוצה באופן שמאפשר את הרחבת המֶכל הקבוצתי ולא משאיר מקום רק למנעד צר של רגשות. עצם העובדה שהמנחה לא חמקה מהרגשות שהתעוררו בה, ומתוך ההמשגה לקבוצה גם מהצורך לאחוז ברגשות שכאלו (שקיימים באופן נורמלי בקרב כולנו) מתאפשרת אחזקה של הבהלה ומתעצמת תחושת המוגנות.



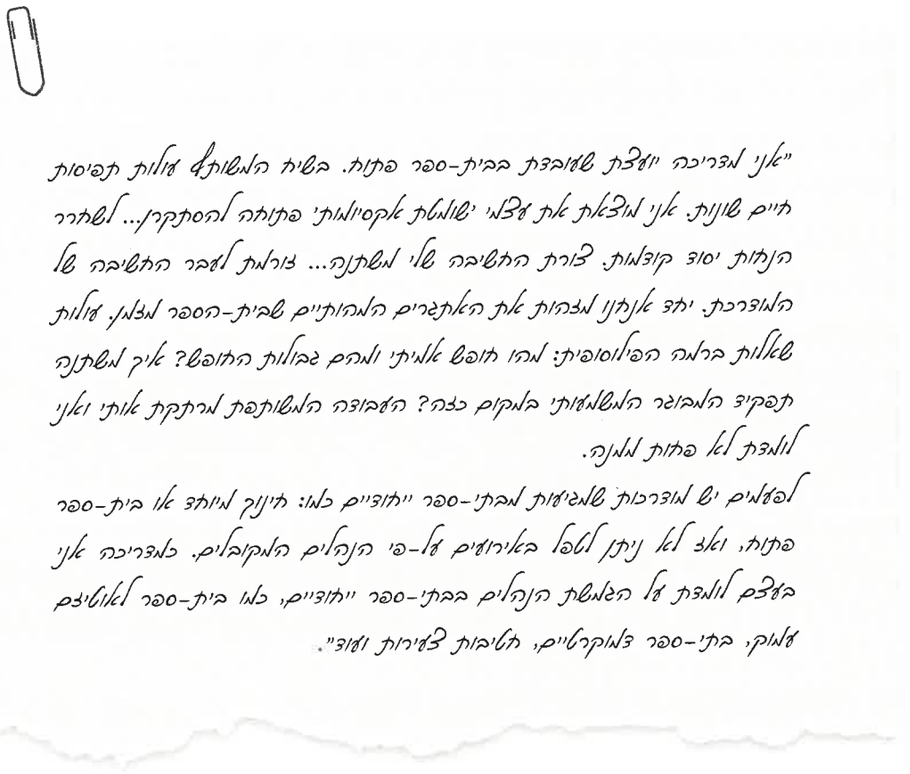
מדריכת הסופרוויז'ן מבקשת כאמור להקנות למודרכות את אבני הדרך הגדולות שמדריכות את תהליך הסוציאליזציה למקצוע. לעיתים נדמה, כאילו עצם ההקניה עלול לחטוא לתהליך הרגשי והקבוצתי. מדריכות רבות מתלבטות בשאלות - האם ללמד? מה ללמד? מתי ללמד? מנסות למצוא דרך להאיר מיומנויות ייעוציות ולהדגים אותן ועדיין להישאר בתהליך רגשי. ישנן מדריכות אשר מאמינות, שהמשגה בזמן אמת פוגעת בתהליך הרגשי ומעדיפות להשאיר זאת לסוף החלק של השיתוף, בבחינת סיכום. אחרות מאמינות שנכון לעשות מעין עצירת 'זום אאוט' להתבוננות מטא-קוגניטיבית על מה שקרה לנו עכשיו לשם למידה והמשגה, ומתוך כך

לחזור לתהליך. כך או כך, אל לה למדריכה לחשוב שדי בהנחיה ובנוכחות כדי לבסס למידה. שכן, להוראה ולהקניה יש ערך מוסף התפתחותי עצום. קבוצות שונות זקוקות לסגנונות למידה מגוונים, וחשוב שהמדריכה תהיה ערה לכך. חשוב לסמוך על הקבוצה שתדע לסמן ואף לומר למדריכה מה נדרש, מה מתאים, מה פחות מתאים ומה כלל לא מתאים. ההוראה וההקניה, רגעי הלימוד וההוראה הם חלק מתהליך ההנחיה הקבוצתי. הם נובעים מתוך תוכני התהליך, מתייחסים לתכנים ולחוויה ומנוסחים באופן שמחבר בין החוויה לבין הידע. למשל, מודרכת ששיתפה בקושי, ואחת מחברות הקבוצה הגיבה אליה במילים "את נשמעת כל כך עצובה בשביל התלמיד הזה". המודרכת המשתפת עצרה. שתקה ובפעם הראשונה בפגישה - חייכה. המדריכה התערבה ושיקפה - "אני רואה שאת מחייכת". המודרכת חשבה רגע וענתה, שההתייחסות של חברתה לקבוצה עשתה לה טוב בלב. המדריכה פנתה לקבוצה ושאלה, מה להבנתן של המשתתפות בתגובה של אותה חברת קבוצה גרם לה לחוש 'טוב בלב'. יחד, מזהה הקבוצה שמדובר בתגובה אמפתית. הקבוצה משוחחת על מקום האמפתיה ביניהן לבין התלמידים.

הסופרוויז'ן מזמן גם למידה עצמית. היועצות נדרשות לזהות תהליכים - כיצד הם משפיעים עליהן - ולבחור את דרכן לנוכח ההשפעה. זילברשטיין (בתוך עמנואל ורייכנברג, 2009) טוען, כי ההדרכה הופכת משמעותית דווקא באותם מקומות שבהם המדריכה 'מרסנת' את כוח ההשפעה הדנוטטיבית שיש לה על המודרכת, ומשאירה מרחב לרובד הקונוטטיבי המשתמע, הפנימי, העקיף. אלה רגעי ההדרכה שבהם המודרכת, מתוך מניע פנימי, מכירה בשינוי הרצוי ומבקשת לממשו בפועל באופן אוטונומי, תוך שהיא מאמצת את אותו שינוי לרפרטואר ההתנהגותי האישי שלה בעבודתה. כשמודרכת בקבוצה זקוקה לפרק זמן ארוך יותר למחשבה על תגובה, זקוקה לשהייה, לשקט, תגובותיה איטיות יותר, על המדריכה לרסן את עצמה, לא לזרז תהליכים. כאשר המודרכת מרגישה שניתן לה הזמן והמקום המתאימים, היא מבטאת רעיונות שנבטו בה ומוצאת את הפתרונות המתאימים ביותר. המודרכת לומדת להשהות תגובות, לעצור, לנשום ואז לפעול על-פי כוונותיה, והמדריכה לומדת מה הם צרכיה של המודרכת.

משאביה הרוחניים ומשאבי הידע של המדריכה הם נכסים יקרים מפז עבור המודרכות, והיקר שבהם הוא כוח הצמיחה, ההתפתחות וההשתנות האין-סופית. על-פי קרון (2000), להדרכה אין 'השפעה חד-צדדית'. שכן, שתי המשתתפות (המדריכה והמודרכת) עסוקות בבניית אותה ישות אשר נמצאת ביניהן ושייכת לכל אחת ואחת מהן. קרון משווה את קשר ההדרכה לסיטואציה שבה מהגר מבקש להפוך לחלק מתרבות מקומית (קהילה, מקום עבודה, כניסה למשפחה...). כדי שייווצר קשר בין החדש לוותיק, יש ליצור תחום ביניים, מה שקרון מכנה 'תת-תרבות' חדשה ומשותפת, הניזונה משתי התרבויות, מאפשרת לשני הצדדים לשמר זהות מקור ומעניקה לשני הצדדים, מדריכה כמודרכת, את האפשרות להיות מושפעות ולהשתנות. ההשפעה אולי אינה סימטרית ובוודאי שאינה הרמונית ופשוטה, אך לתפיסת קרון, הדדיות ההשפעה מקדמת פתיחות ואמון. תהליך ההשפעה אינו קל ולעיתים מביא עימו סתירות ואף התנגשויות כמו גם התרגשות וקירבה. כך או כך, המדריכה והמודרכות שומרות על זהותן האישית והמקצועית תוך שהן פותחות עצמן לקשר הדרכתי של התבוננות וצמיחה.

"אולם בעבר הייתי צוברת באופן יבואן מהכלל כמעט את כל מה שהמודרכות אולמרות ויודעת לשווק את עצמן המתלוים, השקעה, זעל הצלחתי לאחוד במידה ברורה כצו, שובבה שברורה לי להיות מדריכה קבלת פחות מבה. באופן פרדוקסלי, נדמה לי שמובבה צו תרומה לקבובבה. הן נשאו באתריות רבה יותר על מה שקורה בקבובבה והיו פעילות יותר. הן היו קשובות לתבורותיהן, ותגובותיהן ותובנותיהן היום מעניקות יותר. ברורה האישיות, אולי פחות הרשמתי בתגובותי" (שנה פחות נים לאחר) אחל לקבובבה צה הוצו. אפשר להבדיר צאת בם כתנועה בתהליך ההדרכה. היכולת שלי לשתרר ולסמוך על תבורות הקבובבה שישמו את תשובבה".



"אני מדריכה ומלבת שמובבת בבית-ספר פתוח. בשיח המשותף עולות תפיסות חיים שונות. אני מובאת את עצמי 'שומעת אקסיומות' פתוחה להסתקרן... לשתרר הנחות יסוד קודמות. לצורת התשובה שלי משתנה... צורמת לשבר התשובה של המודרכת. יתד אנחנו מצחות את האתגרים המחותיים שבית-הספר מצמן עולות שאלות ברורה הפילוסופית: מהו חופש אמיתי ומהם גבולות החופש? איך משתנה תפקיד המבוגר המשמעותי במקום כזה? השובבה המשותפת מרתקת אותי ואני לומדת זעל פחות ממנה.

לפעמים יש מדרכות שמגיעות מבתי-ספר "יחודיים כמו: תינוק מיוחד או בית-ספר פתוח, ואנ זעל ניתן לטפל באירועים זל-פי הנהלים המקובלים. כמדריכה אני בעצם לומדת זל המשת הנהלים בבתי-ספר "יחודיים, כמו בית-ספר לאוטיזם אמוק, בתי-ספר דמוקרטיים, תגיבות לצירות ואוד".

פריירה (1981) תיאר את המדריך במיטבו כמי שמודע להתפתחות שהמודרך חווה לצידו, מתוך ההליכה המשותפת שלהם, 'מדרכה לצד מדרכה', אך בה בעת הוא מתוודע גם לשינוי שהוא עצמו כמדריך חווה לצד המודרך. המדריך מגיע להדרכה כאדם שלם, אדם במלואו על כל הייחוד שבו, על עולמו, שפתו וקולו הייחודי. כאשר המדריך מאפשר לעצמו תנועה והשתנות תוך כדי תהליך ההדרכה בחדר, הוא מדגים למודרכים פתיחות ללמידה ולצמיחה המעניקה להם חוויית השפעה.

מצופה ממדריכת הסופרוויז'ן לשזור במרחב ההדרכה גם את תבחיני הסטנדרטים בייעוץ החינוכי כדי שכאשר היועצת תצא מההדרכה, בצד התובנות והלמידה הפנימית, היא תרכוש גם יכולות ייעוציות, מיומנויות ייעוציות ושפה ייעוצית. הלימוד בתהליך הסופרוויז'ן מבקש ליצור עבור המודרכות גשר של תודעה והבנה, שמדגים למודרכות כיצד ניתן להתנהל בחיי היום-יום של הייעוץ המקצועי ולהכיל בו-זמנית את עוצמת הרגע הרגשי יחד עם מבט מקצועי, אמירה מקצועית ועמדה. "מסמך הסטנדרטים לייעוץ חינוכי" אשר על בסיסו נבנה "הכלי להערכת היועץ". משמשים "בסיס לשיח מקצועי על הפרקטיקה של עבודת הייעוץ

בתהליכי הדרכה ובתהליכי הערכה. השיח בין מתווה זה לפרקטיקה יהפוך מסמכים אלו למסמכים חיים, המנסחים מחדש את עבודת הייעוץ. הסטנדרטים הם מעין מצפן מקצועי לעבודת היועצים. הגדרת מרחבי העבודה, אמות המידה לביצוע ומדדים להערכה עשויים ליצור מחויבות מתמדת לפיתוח מקצועי" (שפ"ינט, 2016). בעת ההדרכה עושה הסופרוויז'ן שימוש חי ומתמשך בתפיסת הסטנדרטים של הייעוץ החינוכי ובמושגיו, והמודרכת מקבלת הזדמנות להתבונן על עצמה באותם משקפיים מקצועיים-התפתחותיים שבאמצעותם המערכת עצמה מתבוננת עליה. המבט שאליו שואפת ההדרכה אינו מבט שיפוטי או מצנן, אלא מבט המאפשר חידוד המודעות העצמית והצבת יעדים אישיים להמשך התפתחות ולמידה במסגרת הקבוצה בפרט ובחיים המקצועיים בכלל ובעיקר. יתרה מזאת, בתום תהליך ההדרכה תוזמן המודרכת לתהליך הערכה ומשוב במסגרת 'המפגש המשולש' (ראו פרק: 'ציון דרך - על ההערכה בסופרוויז'ן'). מן הראוי להעניק למודרכת הזדמנות להכיר את כלי ההערכה והמשוב שבהם משתמשת המפקחת על הייעוץ בעת שהיא מעריכה את היועצת לקראת קבלת רישיון ייעוץ, ובהמשך בתהליכי ההערכה במעברים בין הדרגות המקצועיות.

על מדריכת הסופרוויז'ן להכיר היטב את **'הכלי להערכת יועצים חינוכיים'** ואת **'מסמך הסטנדרטים בייעוץ החינוכי'**, ולהשכיל לטוות את שפתם ותפיסותיהם ברקמת ההדרכה. "סטנדרט מקצועי מהווה סרגל מדידה אחיד לכל אנשי המקצוע, ומאפשר לבחון בכלים אובייקטיביים את השגת המטרות של השירות ואת דרכי הביצוע [...]. יש בו כדי להביא להגברת המודעות של אנשי המקצוע לאופן שבו מתבצעת עבודתם, לרפלקציה על הפרקטיקה שלהם, ולעידוד חשיבה מטא-קוגניטיבית הנוגעת להתפתחותם האישית. הטמעה של הסטנדרט המקצועי עשויה לעודד מעורבות אישית, ולעורר מוטיבציה לשכלול יכולתם האישית ומסוגלותם המקצועית. תהליכים אלה הם אולי בעלי הערך הרב ביותר, והם עשויים להפוך את מסמך הסטנדרטים לכלי שימושי הנותן בידי היועץ 'סרגל מדידה אישי' להערכה עצמית ולבקרה אישית על מידת התפתחותו, על תחומים שהוא חזק בהם ועל תחומים הראויים לפיתוח נוסף" (מתוך מסמך הסטנדרטים, 2009).

המדריכה מבקשת לשמש מודל לאדם מקצועי המפתח חדשות לבקרים את קולו הייחודי. לפני שהיא מלמדת היא משתדלת לבדוק עם עצמה -

1. מהו הידע שהקבוצה הזמינה כעת? מה מבקשות המודרכות לדעת?
2. מהו מהידע הנדרש שברשותי ואיך אני עצמי עובדת עליו?
3. מה בי מאפשר לי או מונע ממני לזמן להן למידה של הידע הנדרש?

למשל, מדריכה שחוששת מעימותים ואף נמנעת מהם מזהה מורכבות של חברות בקבוצה במצבי קונפליקט בין-אישיים בעבודתן. תוך כדי שיחה היא מזהה, שהאפיון הייחודי שלה עולה כמסר. או לחלופין, היא חשה שהיא מצליחה לסייע למודרכות לזהות כיצד הימנעות מעימותים מגיעה לעיתים מתוך בחירה ועוצמה. היא בודקת עם עצמה את מחירו של אפיון זה, לומדת את הנושא ואת השלכותיו עליה ועל הדרכתה, ומביאה זאת להיוועצות עם עמיתים ולהדרכה על הדרכה.

המודרכות, בדומה למדריכה, מקשיבות לעצמן, לקבוצה ולמדריכה ומפתחות 'קול ייעוצי', שבבסיסו מחשבות על הסוגיות השונות מתוך הפרספקטיבה הייחודית של היועצת - מה היועצת אמורה לעשות כש...? מהו 'קול ייעוצי'? מה מובחן בו? תהליך הסופרוויז'ן מבקש להדגים למודרכות את ייחודיות הקול הייעוצי, וללמדן לפתח את קולן הייעוצי הייחודי - קול רגיש, אנושי ומקצועי, אשר מנחה לשימת לב לפרטים הקטנים אך גם לתמונה הגדולה. זהו קול שמביע השערות, שמטיל ספק, שמציע פירוש, שאומר אמירה. קול חומל ואנושי שמביע אמפתיה, קול ברור ומדויק שמתאר עמדה או הבנה. קול ייעוצי הוא קול נוכח ועוצמתי מעצם היותו מעורב במציאות המדוברת, מעצם הבחירה להיות חלק משמעותי בהתמודדות המקצועית של הלוקחים בה חלק כמו גם נמעניה.

המדריכה אמנם לא מבנה את תוכני המפגשים אך היא בהחלט מבנה ושולטת, ככל הניתן, בידע המצטבר הנדרש. המדריכה בודקת כל העת אילו נושאים חשוב לקדם בקבוצה המסוימת, ואילו צרכים התפתחותיים מסוימים היא זיהתה אצל משתתפת כזו או אחרת אשר חשוב לה להתעכב עליהם וללמדם את הקבוצה. ללמדם, הווה אומר, לעיתים באופן פעיל - כהמשגה, כהדגמה, כהקניית ידע, ולעיתים באופן משתמע - כחלק מהשיח הזורם מתוך התבוננות על הכאן והעכשיו המתהווה בחדר. למשל, הצורך בחיזוק מיומנות ההקשבה, להמעיט בהקשבה תגובתית ולשנות משהו בשפת הגוף כך שתתאפשר הקשבה (מודעות להקשבה באמצעות הגוף). וכל זאת, מתוך התבוננות בשאר המשתתפות, בתרגול הקשבה לנאמר ולמה שלא נאמר, בהתבוננות על 'ההתנהגות', ומעל הכול, הקשבה באותה עת לעצמי, לאחר ולקבוצה. המדריכה אינה בוחרת מראש תכנים. יתרה מזאת, אותו תוכן או ידע דומה יכול להיות מועבר בדרכים שונות בקבוצות שונות או בזמנים שונים. המדריכה היא אוטונומית לחלוטין בבחירת תוכני ההוראה והלימוד שהיא בוחרת לדלות מבין החומרים שהקבוצה מזמנת. הלמידה היא ספונטנית במהותה ונובעת מהתהליך הקבוצתי, אך אופי הלמידה הוא מעמיק ומקצועי.

המדריכה מלמדת - קוראת לתהליכים בשם, מאפיינת התערבויות, מדגימה מורכבות, מקנה מושגים ומדגישה תפקידים. כשהמדריכה מלמדת הקבוצה יודעת זאת. הלמידה אמנם שזורה בהדרכה, אך בשונה משאר תהליכי ההדרכה, ברגעי הלימוד וההוראה המדריכה מציעה משנה סדורה, שניתן לשנן וללמוד, וממנה אפשר לצמוח להרחיב את הדעת או לערער, לבדוק ולהתחבר.

קצרה היריעה מלשער או לאסוף את כל עולם הידע הייעוצי שעולה במפגשי הסופרוויז'ן. יחד עם זאת נדמה, כאילו ניסיון השנים מציף שדה ידע טיפוסי הנדון במפגשי הסופרוויז'ן של יועצות בראשית דרכן. לפניכם דוגמה ל-**40 מושגים, תהליכים, רגעים ויכולות בידע ההדרכתי המצטבר**, אשר מקדמים את הפן הלימודי בתהליך הסוציאליזציה של יועצות חינוכיות בראשית דרכן המקצועית.

"הכול מורכב ושטוח בה בעת. דימוי של פקעת חבלים שצריך להתיר לאט, בסבלנות, לתת למודרכות למצוא את הדרך שתהן לצאת מהפקעת, מי בהתפתלות ומי בהארכה, ומי שתרכה עליה על-ידי האחרות, בתלישתן, בעצירת התהליך. [...] הדיון סוער, רגשי, צריך לפרום את הפקעת לאט-לאט. בסוף, כשהחבלים הופרדו, הם כבר לא נראים מבולבלים, נראה היה שפשוט נשתכו במחיים".

'ארבעים לבינה'

10 מושגים – שחשוב להזכיר, להקנות ולשאוף שיהפכו לחלק מהשפה הדבורה בקבוצה ובחיים המקצועיים של המודרכות.

10 תהליכים ורגעים – אופייניים לעבודה בקבוצה, אשר חשוב לאפשר את התרחשותם ולרוב מומלץ להזמין את הקבוצה להתבוננות בהם.

10 תמות אופייניות – אשר כדאי להתעכב עליהן בעת שהן מתרחשות בקבוצה וכמובן כשהן מתוארות על-ידי המודרכות.

10 יכולות ייעוציות – אשר חשוב שהמודרכות ירכשו, יתאמנו בהן במהלך המפגשים וישכללו את האופן שבו הן מיישמות אותן.

מושגים	תהליכים ורגעים	תמות אופייניות	יכולות ייעוציות
מסגרת (Setting)	ערעור, קונפליקט, מתח	הצפה (עומס, ניהול עצמי)	הבעת אמפתיה
כאן ועכשיו	מפגש של 'חסר בחסר'	אמון - חוסר אמון	אסוציאציות, הדהוד
זיהוי תמה	שינוי - תנועה תוך-אישית	התמקמות	הקשבה
יחסים תוך-אישיים ובין-אישיים	תנועה בין רצפים	יחסים: עם דמויות סמכות, עם המנהל, עם עמיתים	שיקוף, תיוג ומסגור מחדש (רפלקציה, רלייבלינג, רפריימינג)
אתיקה	קול קבוצתי, אוניברסליות	סוגיות של דיווח	הצגת שאלות

השתקפות (mirroring)	תהליכים מקבילים	הנחיית צוותי חינוך והוראה	זיהוי שיפוטיות והתמודדות עימה
העברה והעברה נגדית	תמיכה	עבודה עם שותפי תפקיד וחוויה של שותפי תפקיד פוגעניים	שיום תופעות ואירועים הבחנה במסרים סמויים
מושגי שפ"י	רגעי הארה ותובנה אישיים או קבוצתיים	גבולות	מודעות עצמית - זיהוי צורכי עצמי וצורכי הזולת והתחברות אליהם
גלוי וסמוי	שיתוף מול הימנעות	בחירת המקצוע והגדרת זהות עצמית-מקצועית מובחנות מקצועית	אכפתיות, חמלה וחמלה עצמית, הכלה
היוועצות	החזקה של רגשות מורכבים	הערכה, קביעות, רישיון ייעוץ	אותנטיות - ביטוי רגשי

צִמֶת דְּרָכִים

דילמות וסוגיות אתיות בהדרכת הסופרוויז'ן

"הייעוץ החינוכי [...] מיועד לשרת את הארגון לשם קידום התפקוד המיטבי והרווחה הנפשית של התלמידים וצוותי החינוך" (שפ"ינט). הדרכת הסופרוויז'ן המוענקת ליועצות בראשית דרכן באה אף היא 'להיטיב עם המיטיבים' ולתמוך בהם בתפקודם. בה בעת, השאיפה של מדריכות הסופרוויז'ן **לשפר ולהיטיב** מפגישה אותן עם דילמות ועם מצבים מורכבים אשר בצוק העתים מתורגמות לעיתים לחתירה אתית אחר הטוב היחסי. פרק זה מבקש לעסוק בדילמות ובסוגיות אתיות בהדרכת הסופרוויז'ן.

מדריכת הסופרוויז'ן שואפת לפעול מתוך מה שדוד נבו מכנה "הגינות מוסרית וחוקית" (1989). אותה מדריכה מסוגלת לזהות מורכבות בהדרכה בעת שהיא נקרית בדרכה, להתבונן בה ולהבין, שבאין אמת חוקית מוחלטת ויחידה, היא שואפת לבחור בפעולה שתהיה מוסרית, אנושית ורגישה. "עבודה אתית היא עשייה מקצועית מתוך מחשבה ומתוך מודעות לקיומן של דילמות אתיות ברוב המצבים האנושיים" (שפלר, אכמון, וייל, 2004). פתרון אתי אינו מחליף ידע מקצועי, אלא מבוסס על ידע מקצועי ונובע ממנו. אין הדבר בבחינת "איני יודעת מה לעשות לפיכך אני פונה למוסר או ללב", נהפוך הוא. התנהגות אתית נבחנת דווקא כאשר המדריכה יודעת מה אפשר לעשות אך אינה נוקטת מעשה באופן אוטומטי, שמא הוא אינו נכון מבחינה אתית ומוסרית. התנהגות אתית היא התנהגות שנרקמת ונבחרת בתהליך של חשיבה ושל בדיקה. התנהגות שנוצרת מתוך גלישה איטית על מסלול שראשיתו תהייה, מחשבה, התלבטות וסופו נקיטת עמדה, קבלת החלטה ויישום.

"האתיקה היא תפיסה סדורה של האידאל המעשי של ההתנהגות, במסגרת מקצועית" (כשר, 2003). נבחין בין התנהגות אתית לבין מודעות אתית. השאיפה המקצועית הבלתי מתפשרת היא למודעות אתית שבאה לידי ביטוי בהתנהגות. "כללים של אתיקה מקצועית הם כללי התנהגות המיועדים לאנשים העוסקים באותו מקצוע" (וסרשטיין פסברג, 2003). מדריכת הסופרוויז'ן מבקשת לעבוד דרך קבע עם מודעות אתית. רמה אתית גבוהה תורמת לשיפור מקצועי - שמבטיח עלייה ברמה האתית, וחוזר חלילה.

תחום האתיקה מציב בפני מדריכת הסופרוויז'ן שלוש משימות הדרכה:

- משימה אישית - לפעול באופן אתי בעת שבהדרכה עצמה נקרית בדרכה דילמה אתית.
- משימת הדרכה - ללמד את היועצות לפעול בצורה אתית בקבוצה ובשטח.
- משימת הנחיה - לעודד התבוננות אתית ודיונים אתיים על אודות תוכני ההדרכה והכאן והעכשיו הקבוצתי.

שלוש המשימות מייצגות תהליך מקביל המתרחש בעולם הייעוץ החינוכי ובעולמה של קבוצת הסופרוויז'ן. מחויבות המדריכה לדרוש מעצמה רמה גבוהה של אתיקה ויושרה מקצועית בהדרכה מתכתבת עם השאיפה של היועצות בראשית דרכן ללמוד לפעול במידה גבוהה של אתיקה ויושרה מקצועית. מדריכת הסופרוויז'ן שואפת לעשות את הנכון והראוי מתוך אומץ ואחריות אישית גם במקרים שהדבר מצריך ויתור או נקיטת עמדה. בה בעת היא שואפת לעודד גם את המודרכות לאמץ עקרונות דומים של אתיקה מקצועית בעבודתן בשטח. פיתוח היכולות האתיות קשור להתנסות חוזרת ונשנית בדילמות. כאשר המדריכה מזהה שהמודרכת הציפה דילמה שיש לה היבטים אתיים, היא מתייחסת לזה כאל משאב הדרכה יקר וחשוב, מעודדת את הקבוצה להקדיש לכך זמן ומקום, מדגימה לקבוצה כיצד כל התלבטות אתית היא גם הזדמנות ללמידה.

עיסוק בדילמה אתית הוא תמיד מצמית, מזיז את האדם, אף שלרוב הוא מלווה בכאבי גדילה, בוויתור ובתחושת אחריות עמוקה. על מדריכת הסופרוויז'ן לפנות זמן ומקום לניתוח דילמות אתיות, לבחינת סיפורי מקרה, לשיחות ולקריאה בנושא. עליה להרחיב את היכולת של אנשי המקצוע לזהות שהם מתמודדים עם סוגיה אתית ולהתאמן בבדיקות פנימיות ומקצועיות. לעזור להם להבין את המורכבות האתית, לשהות בה ולחקור את מגוון הדעות והאפשרויות עם הקבוצה.

מדריכת הסופרוויז'ן נדרשת למודעות אתית שמלווה אותה כבדרך שגרה. בדיקה אתית נערכת במצבי משבר ודילמה אך גם כמבט מתבונן כל העת. מדריכת הסופרוויז'ן מתבוננת תמיד, תוך כדי שיחה ותנועה, על ההיבטים החוקיים של המתרחש כמו גם על ההיבטים המוסריים. התבוננות שאל לה לגרוע מן הספונטניות של השיח, אך יש בה כדי להבטיח נוכחות של מה שנבקש לכנותו - 'פיקוח עצמי מוסרי'. דילמה אתית קיימת רק בתחום החוקי

והמותר, מה שמחוצה לתחום זה אינו חוקי ולא חלה לגביו דילמה. אולם, לעיתים המדריכה המקצועית פועלת לפי הנוהל, לפי החוק ובהתאם לתפיסת שפ"י, ובכל זאת מצבים מורכבים ודילמות מאתגרים אותה למצוא בתוכה התייחסויות וערכים נוספים, להציב סימני שאלה, לחפש מעגלי השפעה ומעגלי עניין נוספים. מדריכת הסופרוויז'ן במיטבה משתדלת, מן הבחינה האתית, להקדים שאלה לתשובה וספק להחלטה. המדריכה מחויבת לקוד האתי של משרד החינוך בכלל ושל הייעוץ החינוכי בפרט, לקוד האתי של מקצועות הטיפול וההדרכה ולקוד הערכים והמוסר האישי שלה. מדריכת הסופרוויז'ן, ובהשראתה גם קבוצת הסופרוויז'ן, שואפות כל העת להרחיב את יכולתן המקצועית לזהות מורכבות אתית, לשהות רגע, ולערוך שיח פנימי לפני נקיטת פעולה או קבלת החלטה.

מדריכת הסופרוויז'ן שואפת לפתח בקרב המודרכות מודעות אתית המכוונת להתנהגות אתית. קבוצת הסופרוויז'ן מועידה הזדמנות נפלאה לתרגול מְגֻוָּן בהתחבטות אתית. כאמור, חשיבה אתית שבה איש המקצוע אינו ממהר לחרוץ דעה או החלטה אלא מרשה לעצמו להעלות עוד קולות ועוד זוויות מבט. הקבוצה, מעצם השיתוף במפגש הבין-אישי, מאפשרת להשמיע את מגוון הקולות ואת מבחר נקודות המבט, וזו התנסות חשובה. מרחב זה עשוי להעניק לה ביטחון אישי ומקצועי ולשמש מצע לפיתוח יושרה מקצועית ואתיקה אישית.

דילמות אתיות אינן נפתרות, לעיתים דנים בהן והן נחוות. המדריכה והקבוצה שוהות בהן וממשיכות הלאה, ולעיתים המדריכה נדרשת להכריע. דילמות מזמנות התלבטות, והתלבטות מקדמת את החשיבה האתית. לעיתים עצם השיחה והפיכת הסוגיה לגלויה ומדוברת הופכת לחלק מההתמודדות האתית. לעיתים עצם הגילוי מכריע בהחלטה, ולעיתים עצם הגילוי הופך את הסיפור לבר-דיבור ולבר-החזקה ומקל על השותפות. כאמור, מדריכת הסופרוויז'ן מבקשת ללמד את היועצות לפעול בצורה אתית בקבוצה ובשטח. היא מאפשרת התבוננות אתית ודיונים אתיים על תוכני ההדרכה ועל הכאן והעכשיו הקבוצתי, ודרכם מזמנת למודרכות התנסות ואימון בהתנהלות אתית. התנהגות מקצועית עומדת בפני מבחנים שונים לעיתים באמות מידה שונות.

מודעות אתית והתנהגות אתית הן בגדר שאיפה מקצועית גבוהה ומשמעותית. מדריכת הסופרוויז'ן, המונעת מרצונה להיטיב עם המודרכות ולקדמן מן הבחינה המקצועית והאישית, מבקשת בוודאי לעשות כל שביכולתה למענן במהלך ההדרכה. והנה, המפגש הקבוצתי,

השיתוף ותוכני העבודה מזמנים לפתחן של המדריכה וחברות הקבוצה מצבים מורכבים אשר לגביהם נדרשת המדריכה לחשיבה ולליבון אתי - מודרכת שמביעה התנגדות קשה לאג'נדות של שפ"י; מודרכת שלהערכת המדריכה אינה מתאימה למקצוע; מודרכת שמשתפת במידע קריטי המשפיע על תפקודה המקצועי אך היא בוחרת שלא לשתף בו את המפקחת על הייעוץ; מדריכה שמגלה שאחת מהמודרכות היא ידידה של בנה; מדריכה שלאורך שנת ההדרכה מקבלת מהמפקחת על הייעוץ מסרים שיפוטיים על אחת המודרכות, ועוד. התמודדות עם מורכבות אתית דורשת מהמדריכה חשיבה, ליבון וניתוח מצב, ובה בעת גם מציבה בפניה משימה רגשית לא פשוטה. בהתמודדות עם מורכבות אתית עלולה המדריכה למצוא את עצמה מוצפת תחושת אחריות, אשם, חרדה ועומס. עבור רגעים אלו ודומים להם עומדת לרשות המדריכה 'הדרכה על הדרכה'. קבלת הדרכה על הדרכה, על-פי רובין (2003), חשובה עד מאוד במישור האתי. שכן, על איש המקצוע ללמוד להכיר את רגשותיו, דפוסי ההתנהגות שלו, להיות מודע למוטיבציות המניעות אותו אשר קשורות לעבודה המעשית, להיות מודע לרגישויות שלו, לחולשות של עצמו ולהיבטים אישיותיים והתנהגותיים שלו אשר משפיעים על התנהלותו ומעצבים את תפיסת עולמו המקצועית-ערכית. במצבים של דילמה אתית נדרשת המדריכה לרמה גבוהה של ערנות ולמידה עמוקה של מודעות - מודעות ליחסי כוחות, למנגנוני העברה ולגורמי השפעה. המדריכה נדרשת לוודא, שההתנהלות שלה היא התנהלות מודעת ושהיא מאפשרת לעצמה לעבד את הרגשות שמציפים אותה לנוכח הקושי והמורכבות בפגישות ואחריהן, ולזהות צמתים של התלבטות אתית שהיא חווה.

ומה לגבי הקבוצה? מה עושים עם מורכבות החשיפה לעיני הקבוצה? ההתערבות בקבוצה מבוססת על שני חוזים - החוזה של השיתוף, שמגדיר מראש הבטחה להכלה, הקשבה, מקום לחולשות, טעויות וקשיים שמבוטאים בקול, והחוזה של האתיקה, ההבטחה לעצור ולהגן במקומות שהמדריכה מזהה, שחשיפת המודרכת מסכנת אותה אתית או חוקית. המדריכה שואפת לספק מקסימום מוגנות במידה שלא תפגע בצמיחה, ולהחזיק את הרצף שבין קבוצת תמיכה "אנחנו שומעים אותך, דואגים, אנחנו איתך... גם לנו זה קרה", לבין קבוצת משימה "יחד איתך אנחנו מנסים להתבונן על שאירע ולהבין מה זה עשה לך, לנו, איך זה משפיע על האני המקצועי שלך ושלנו". כאמור, אי-אפשר להגביל תוכן ולהישאר קבוצת שיתוף ולמידה אותנטית. אפשר להגביל ולהגדיר את הסגנון ואת עומק העבודה עם התוכן שעלה. המדריכה נושאת באחריות להגדרת גבולות העבודה הקבוצתית בהתייחס לתוכן שעלה, ולא לבחירה של המשתתפת לשתף בו. כמובן, שבאחריות המדריכה לאפשר ולעודד שיתוף, אמון והבעה,

ואלו משפיעים על מידת החשיפה שהמשתתפות בקבוצה נכונות לה, אך עדיין המודרכת בוחרת מה וכמה לספר, והקבוצה בוחרת איך ועד כמה להגיב, והמדריכה בוחרת כיצד לעבד את הדברים בקבוצה.

כיצד מתמודדת המדריכה עם תוכן שלא באמת יוכל להיות נדון ונחקר בקבוצה בגלל סיכון חוקי ואישי? במקרים של חשיפה של המודרכת שעלולה לסכן אותה, על המדריכה לעצור את השיתוף, להעביר מסר של תמיכה, להבטיח המשך סיוע פרטני ולבצע זאת. ההתערבות ההדרכתית במצבי חשיפה יוצרת מודלינג לעבודת המודרכות כיועצות בשטח. מודלינג ליכולת להכיל ולהחזיק, לקבל ולכבד, ומצד אחר, מודלינג לאחריות מן ההיבט של גבולות החוק וטובת המודרכת בכל הקשור לצנעת הפרט. **האחריות והזהירות שנדרש לנקוט אותן כלפי המודרכת הן מעל לתהליך השיתוף והפתיחות.** יש לשים לב למעגל הקבוצתי שנחשף על מכלול מאפייניו - מגזר, מגדר, דת, גיל, סיפורי חיים. שוב, לא ניתן לשלוט בתוכן אך יש להשכיל לבחור התערבות שמאפשרת ביטוי ומשדרת תמיכה, מאפשרת התבוננות וצמיחה וגם שומרת על מוגנות המודרכת ומספקת מודלינג מקצועי ראוי לקבוצה. האחריות שנושאת המנחה היא כפולה. שכן, היא מכוונת לקראת שובה של המודרכת למערכת, ומביעה תמיכה המביאה בחשבון בתהליך מקביל גם את ההשלכות על מקבלי הסיוע ממנה במערכת.

לא כל דילמה היא דילמה אתית. מה הופך דילמה לאתית? האם הסיפור או האופן שבו הוא מתורגם על-ידי המדריכה? האם דילמה אתית היא אובייקטיבית או נתונה לפרשנות? דילמה אתית היא תמיד סובייקטיבית. שכן, היא נובעת מהמפגש האנושי בין האדם וערכיו לבין הסיטואציה, אך ההכרעה בה חייבת להגיע מתוך הפעלת שיקולי דעת מקצועיים ואובייקטיביים, שכוללים בדיקה וליבון של הנתונים. האתיקה מתגלמת מעצם ההכרה בדילמה. למשל, מדריכה אשר בחודש מאי אחת המודרכות משתפת אותה ואת הקבוצה בפגיעה מתמשכת, שהיא חווה כהתעללות מצד מחנכת ומורה מקצועית בצוות. המודרכת מסרבת לשתף בכך את המנהל או המפקחת, ורק רוצה לסיים את השנה בשקט. המודרכת מרבה להסתגר בחדרה בבית-הספר ולבכות. היא מתקשה מאוד להיפגש לשיחות עם אותן מורות, ולכן נמנעת משיח עימן או עם תלמידיהן. בשאר תחומי הייעוץ היא מתפקדת במיטבה, נפגשת עם הורים, תלמידים, מדריכה ומנחה צוותי מורים אחרים ומנהלת קשרי עבודה תקינים עם שאר שותפי התפקיד. המדריכה בדילמה בין מחויבותה לשמור על זכות היועצת שלא לשתף, לבין רצונה לשמור על התלמידים של אותה מחנכת שלא מקבלים את שירותי הייעוץ במיטבם.

המדריכה שואלת את עצמה באיזו דרך עליה לפעול על מנת להיטיב עימה? מתוך כך מתחדדת השאלה - מה טוב עבורה בעיניי ומה בעיניה? האם תעודד את המודרכת לשתף את המפקחת אך תכבד את החלטתה שלא לשתף? האם תסביר לה שמחובתן לשתף את המפקחת על מנת לוודא שהיא תקבל סיוע בבית-הספר וכך גם התלמידים יזכו לשירותי ייעוץ? האם תסתפק בעיבוד הקבוצתי של התהליך, בתמיכה שהיא מקבלת ובשיקוף המורכבות? מדריכת הסופרוויזין נדרשת לשאת באחריות הנוגעת להחלטות של אתיקה מקצועית, ולהיות מסוגלת להגן על ההחלטות שקיבלה על-ידי הצגת התהליך המחשבתי שלה. החלטה אתית היא החלטה שמביעה עמדה. המדריכה שפועלת בהתאם לאתיקה המקצועית שלה מוכנה ליטול אחריות ביחס להחלטה, והיא פועלת מתוך מוסר אישי אנושי. המדריכה אשר מחויבת כמובן להתנהל לפי חוק, שואפת ברמה האתית של עבודתה להעמיד את עשיית הטוב ואת תחושת השליחות והצדק כנר לרגליה בעבודתה. מתוך כך על המדריכה לזכור, שההדרכה חייבת להיות לטובת המודרכת (עשיית הטוב) ועליה לכבד את מרחב האוטונומיה של כל מודרך. מודרכת המתארת קושי תפקודי, למשל - קושי ביצירת קשרים, אי-יכולת לשתף ולהיעזר, קושי בגיוס כוחות במצבי לחץ. המדריכה והקבוצה מאפשרות לאותה מודרכת לבדוק, היא עצמה, עד כמה מתאים לה מקצוע כה תובעני, מלחיץ ובין-אישי במהותו הבסיסית. כמדריכה, לעיתים, ההחלטה האתית לטובת המודרכת היא פשוט לנסות לאפשר לה להתחבר לחירותה הפנימית ולבחור אם נכון לה להילחם כדי להישאר במקום או במקצוע. יחד עם זאת, למדריכה מחויבות ארגונית. האם תביע המדריכה את דעתה? האם תשתף את המפקחת על הייעוץ? איך המדריכה תוכל לדעת בבטחה שהיא פועלת מתוך אתיקה מקצועית?

"בכל השנים שבהן אני מדריכה אני מסוקרנת בסוגיות אתיות, כדי שהסופרוויזין יהיה אפקטיבי, חשוב שתתהיה מודעות בקבוצה והמנחֶה יהיה בטוח.

הבמיה היא, שקשה מאוד לשמור על טריליות בהרכב הקבוצתי. אנחנו משתדלים לא לשבץ יועצות מאותו בית-ספר יחד, גם אם הוא שש-שנתי, לא לשבץ יועצות מבתי-ספר מתחרים, לא לשבץ יחד יועצות שיש להן ילדים בבתי-הספר של האחרות ועוד ועוד [...] ובכל, שיש לי הכרות מוקדמת עם חלק מהיועצות ועם חלק לא.

לדוגמה, יועצת שהייתי מדריכת אתי"ל בבית-ספרה שנה קודם או יועצת שלפתה בי לאורך שנת ההתלמחות הראשונה. אני יודעת שיש מחשבות, תחושות ומודעת להשלכות שיש לתכונות הקבוצה הנוכחות לי וכך אני עושה בימס עליהן. מכיוון שהחיים הם לא טריוויים, אני מודאגת שהדרך שלי להתמודד ולשמש מופלינג בנושא היחל לפרוש על השולחן את כל הקשרים וההיכרויות שלי (אם יש כאלה), ולבקש מהן שיעשו אותו דבר. להביא את המחשבות, הרגשות, התחושות אנחנו ממשיכות מהו אָכל בטוח עבורן ובדרך כלל זה עובר.

ובכל זאת, במשך השנים היו כמה מקרים מורכבים - יועצת שנענתה למדבר על המנהלת שלה מתוך שיועצת אחרת בקבוצה הייתה חברה טובה של אותה מנהלת.

יועצת אחרת, שהפגינה מופנמות ומוסר מקצועות בקבוצה, ורק בשיחה פרטנית באמצע השנה התברר שבאשבר, בעת שעבדה כמורה, היא הסתבכה עם מנהלת וגלגלה לעצוב, ואחת מחברות הקבוצה עבדה בעת כיועצת באותו בית-ספר. מבחינה רגשית היא הייתה תסולה, מכיוון שהייתה בטוחה שהיא שומעת עליה דברים נוראיים. מצבים מורכבים רבים לא ניתן לצפות מראש. חשוב לדבר על המורכבות, לעודד את המודרכות להביע את ישעמד להן על קצה הלשון, ובטוח את הדברים".

על מנת להגיע למצבי המורכבות והדילמות באופן שקוף וגלוי ככל הניתן, על המדריכה ליידע את המודרכות מראש באשר להנחיות שפ"י -

- חובת נוכחות כתנאי לאישור השתתפות.
- מפגש משוב של המדריכה והמודרכת עם המפקחת לקראת סוף השנה.
- דיווח מצד המדריכה למפקחת במקרים חריגים, למשל - דאגה למוגנות המודרכת, עדות לפגיעה אפשרית בחסרי ישע, עבירה על החוק.
- חיזוק תוכני הדרכה לאור פנייה של המפקחת למדריכה בבקשה לחזק מודרכת מסוימת בעקבות ידע שהתקבל מהשטח ו/או על סמך תצפיות שערכה, ובשקיפות עם המודרכת.
- השתתפות המדריכה בקבוצת הדרכה על הדרכה לאורך השנה.

המדריכה משתפת את הקבוצה במחויבותה האישית והמקצועית לחיסיון ולפרטיות המשתתפות. היא מתארת את המרחב המוגן שהיא מזמינה את הקבוצה ליצור יחד. בה בעת היא חושפת את ההקשר הארגוני ודרישותיו ומאפשרת הדהוד של המסר בקבוצה. יש לדבר מראש על מחויבות המדריכות כלפי הפיקוח. למתבונן מהצד נדמה שכביכול מרגע שהמדריכה הסבירה זאת לקבוצה, הרי שמן הבחינה האתית בוודאי יקל עליה להתנהל. הקלה זו מתגמדת למעשה מול השאלה העיקרית שעימה מתמודדת המדריכה - "איך אצליח להכיל את המורכבות הזו בתוכי?" המדריכה שואלת את עצמה איך היא תמצב לעצמה מחוון פנימי בו-זמני וברור, המתייחס למילוי תפקיד של הדרכה מטעם הארגון, לבין שאיפתה להיות אובייקטיבית, לא שיפוטית ומיטיבה. הכלה פנימית זו של הדואליות שבהדרכה היא נושא שיש לעסוק בו ולעבד אותו. המדריכה מחפשת בתוכה איזון פנימי בין חוויית הנאמנות למודרכת לבין חוויית הנאמנות לארגון ולמשימה, איזון פנימי בין קבלה ללא תנאי ושיפוט של המודרכת כאדם, לבין מבט מעריך ולעיתים אף שופט של המודרכת כיועצת בראשית דרכה וכיועצת לעתיד. איזון פנימי שיאפשר לה לשאול איך אני שומרת עליה ובה בעת אני שומרת על יושרה מקצועית.

"לאורך שנותיי כמדריכת סופרוויזין נתקלתי פה ושם במצבים שבהם היו לי ספקות לגבי יכולתה של אותה מודרכת להיות יועצת טובה: פעם זה בגלל נקישות ומוסר תלונה והתפתחות, פעם בגלל רגישות-יתר ורמת מוסן נמוכה... זה תלוי כל כך בקשה... אני מוצאת את עצמי נקרעת מהספקים... כשאני מוצאת את הדרך לעזור למודרכת להבין שעוותה על הייעוץ אין זה אומר להיכשל, אלא פשוט למצוא דרך מתאימה יותר למושג. יש הקלה עמוקה אך לא תמיד זה קורה..."

במפגשי ההדרכה פועלת המדריכה רוב הזמן במעין 'בועה מקצועית מוגנת'. מפגשי ההדרכה נערכים בחדר מעבדה, רחוק מהשטח והכיתה, המודרכות מביעות ומביאות את עצמן, והנגיעה האישית והעמוקה מקבלת הד קבוצתי ויוצרת צמיחה, התבוננות והתפתחות. המדריכה מעבדת את המציאות בחדר ולא יוצאת החוצה להתערב בה. אולם, מה קורה באותם רגעים נדירים שבהם נדלקת נורה אדומה בתודעת המדריכה? למשל, מדריכה אשר מזהה קווים מדאיגים ואולי אפילו לא בריאים בתפקוד המודרכת. המודרכת מתעתעת, מספרת את אותו סיפור בכמה גרסאות, מדברת באופן תלוש ולעיתים נראה שהיא מאבדת כביכול אוריינטציה תוך כדי שיחה, נעה באופן קיצוני בין תוקפנות כלפי החברות בקבוצה לבין תיאור תחושת רדיפה, "כולכן מסתכלות עלי, כולכן צוחקות עלי מאחורי הגב". היא מתארת כיצד בבית-הספר היא שומעת לעיתים קולות שגורמים לה לעשות דברים כמו להיכנס לכיתה אחרת באמצע שיעור או להתקשר לקולגות מבלי לדעת למה. המדריכה דואגת לשלום המודרכת, היא עורכת עימה שיחה אישית ומביעה התעניינות בשלומה, והן חושבות יחד מה יכול להקל עליה או לעזור לה. בנוסף, היא ממליצה לה לפנות לרופא המשפחה ולבקש עזרה מקצועית. בהמשך, מתלבטת המדריכה אם די בהתערבות שלה או שמא עליה לשתף גם את המפקחת על הייעוץ. כאמור, המדריכה הצהירה מראש בבניית החוזה, שבמידה שיתגלו מצבים קיצוניים היא תתייעץ ביחס אליהם עם המפקחת, ואם ניתן תביא זאת לידיעת המודרכת, אך לא תמיד. המדריכה שואפת לפעול בדרך אנושית, מיטיבה ככל הניתן, לצמצם נזקים, להעצים את תחושת השליטה של המודרכת במצב ולחתור ללא פשרות לפעולה שתשמור על כבודה. במערכת השיקולים

שמפעילה המדריכה היא נעזרת כמובן במדריכה המחוזית ובקבוצת ההדרכה על הדרכה. בבואה לפעול היא משתפת את המודרכת באופן אישי בחששותיה, שבה ומעודדת אותה לקבל תמיכה וסיוע, מציעה לה לפנות למפקחת ולעדכן במצבה, ובמידת הצורך מציעה לה לעשות זאת יחד איתה. המדריכה זוכרת כל הזמן את מחויבותה לשמור על המודרכת "העיקרון האתי החשוב ביותר במתן שירות מכל סוג הוא עשיית הטוב וצמצום נזק אפשרי ולעיתים בלתי נמנע כתוצאה מעשייה זו" (שפלר, אכמון, וייל, 2004).

לעיתים מתמודדות המודרכות עם מצבי משבר קשים אשר עשויים ליצור תגובה רגרסיבית של קושי נקודתי: מודרכת שבעלה עזב אותה, מודרכת שגילתה שלא תוכל ללדת, מודרך שהכלה עזבה אותו יום לפני החתונה, מודרך שזה עתה שיתף את אשתו וילדיו בעובדת היותו הומוסקסואל ועוד. מצבי משבר מטלטלים את הפרט ואת הקבוצה, אך בה בעת הם משמשים מצע לגדילה. מדריכת הסופרוויז'ן שואפת לאפשר למודרכת ששיתפה הזדמנות להיתמך בקבוצה, להתבונן בקשייה ולהתמודד עימם. בצד שאיפת המדריכה לתמוך במודרכת היא גם מבקשת לעזור לה לראות כיצד התמודדות זו משרתת את צמיחת נפשה המקצועית. משימה זו, החשובה עד מאוד בפני עצמה, מזמנת כמובן גם דילמה אתית. האם התמיכה במודרכת היא חלק ממשימת ההדרכה? התשובה היא בוודאי שכן. אלא שעל תמיכה זו להיות מלווה כל העת גם בהתבוננות מקצועית ובזיהוי המקומות שבהם המשבר מעצב את התנהלותה המקצועית של אותה מודרכת ומלמד אותה דברים על נפשה ועל אישיותה אשר משפיעים על התאמתה למקצוע הייעוץ ועל תפקודה בו. וכיצד התמיכה במודרכת מתכתבת עם החובה להעריך אותה מבחינה מקצועית ולהכשיר אותה לתפקידה? נדמה, כאילו מדריכת הסופרוויז'ן מהלכת על חבל דק בעת שהיא מנסה לאזן בין רצונה לתמוך לבין חובתה להצמיח ולהבטיח את מקצועיות המודרכת. אלא שדווקא הלך הרוח האתי הופך את החבל הדק לקרקע בטוחה. המדריכה בודקת עם עצמה כל העת ומוודאת שהיא מעניקה תמיכה וסיוע מרביים לאותה יועצת במשבר, אך בה בעת היא משקפת לה גם את האחריות המקצועית המוטלת עליה. המדריכה מעניקה לאותה יועצת כלים אתיים ומעודדת אותה לדווח לסביבה המקצועית הרלוונטית, למנהל/ת בית-הספר ולמפקח/ת על הייעוץ, על מורכבות המצב באופן שגם בימים שבהם היא אינה במיטבה, תהיה הסביבה מודעת לכך, תמצא לה חלופה ותהיה מסוגלת ליצור פתרונות גלויים.

הדילמה מתחילה, כאמור, כשהמדריכה מבינה שהמצב הרגשי משליך על חייה המקצועיים של המודרכת, והיועצת נוכחת לדעת שהיא למעשה עסוקה בהישרדות בעקבות החוויה האישית שלה. הסמן האתי הוא הפגיעה בתפקוד המקצועי. כאמור, כאשר אחת מחברות הקבוצה נמצאת במצב של משבר או שמתגלה מצב הנובע ממרכיבי אישיות, והמצב מדאיג מאוד להערכת המדריכה, הרי שעליה לפרוץ את הבועה ולשקול לפנות למפקחת. בפנייה לפיקוח, באילו מושגים תשתמש המדריכה? המדריכה נדרשת לניסוח זהיר של המצב. למדריכה אין מנדט לערוך אבחון נפשי או רגשי למודרכת. המדריכה מתייחסת בדבריה רק לתפקוד הגלוי. מדריכה יכולה למשל לומר למפקחת - "אני רואה שבקבוצה היא אינה מסוגלת להביע אמפתיה", "נדמה כאילו היא תופסת מקום ללא שום רגישות לאחרות", "נדמה כאילו היא אינה רואה זולת", "היא מביעה מצוקה מתמשכת", "היא מתמודדת עם מצב חיים קשה". מדריכת הסופרוויז'ן אינה מבטאת הערכה שמציעה הגדרה רגשית או נפשית של המודרכת. הפנייה לפיקוח צריכה להיעשות אחרי שהמדריכה קיימה שיחה אישית עם אותה מודרכת, **ואם המצב מאפשר זאת**, אף הצהירה באופן גלוי שהיא תשתף גם את המפקחת בדאגתה לה.

מדריכות רבות מוצאות עצמן מתלבטות בסוגיית ההערכה. האחראית על הערכת היועצות, זו שמעניקה את הרישיון ומי שמקבלת את ההחלטה באשר להמשך דרכן המקצועית של המודרכות - היא המפקחת על הייעוץ. מדריכת הסופרוויז'ן אינה נדרשת להכריע בשאלת הרישיון. יחד עם זאת ברור, כי למדריכה חלק מסוים בתהליך הערכת היועצת. למודרכות ברור, כי המפקחים/ות על הייעוץ קשובות לדעת המדריכות וכי לדבריהן יש משקל והשפעה בהחלטת המפקח/ת. כאמור, השיח הקבוצתי על ההערכה בתוך ההדרכה חשוב שייערך עם ייסוד הקבוצה, כחלק מהגדרת העבודה המשותפת. הדיון המוקדם על ההערכה יוצר שקיפות אתית ומדגים למודרכות פרק באתיקה ובאמינות.

בעקבות מפגשי ההערכה והשיחות עם המפקחים/ות, שבה ובודקת המדריכה עם עצמה כיצד היא תופסת את תפקידה ביחס לארגון ומהו המקום האישי שהיא מעניקה לתפקיד 'שומרת הסף של הייעוץ החינוכי' בתפיסתה המקצועית. לעיתים עומדת המדריכה מנגד ומוצאת את עצמה מגינה על זכותה של המודרכת להתנסות חוזרת ולהתחלה חדשה. יחד עם זאת, כאשר המדריכה מזהה שתפקוד המודרכת עלול לפגוע באוכלוסייה שעליה היא מופקדת, ובכללה קטינים חסרי ישע, עליה לשתף בכך את המפקח/ת.

מדריכת הסופרוויז'ן שואפת לפעול בהגינות בשלושה רבדים - הראשון, חיסיון מקצועי. הבטחת החיסיון מאפשרת למודרכות לפתח אמון וחירות פנימית להביא את עצמן במלוא האותנטיות. השני, מחויבות לשפ"י ולמערכת החינוך. השלישי, מחויבות למוגנות ולביטחון של המודרכת בכל הקשור לתכנים שהיא מביאה להדרכה. משולש הרבדים מזמן מורכבות אשר בעטיה עשויה המדריכה למצוא את עצמה מתלבטת בסוגיית השיתוף והדיווח. לפניכם רשימת מקרים לדוגמה, שבהם שיתפו מודרכות את הקבוצה מתוך אמון וביטחון בחיסיון - בגדר 'מה שהיה בחדר, נשאר בחדר', בעוד שהמדריכה מצאה עצמה מתלבטת בשאלת השיתוף או הדיווח למפקח/ת על הייעוץ:

- מודרכת משתפת בחוויה שחוותה או שעדיין חווה מצב מסוכן בחייה הפרטיים או במקום עבודתה (מחשבות על אובדנות, הטרדה, אונס, איום על חייה).
- מודרכת משתפת במידע על קטין שמצוי במצב מסוכן (במשפחתו, בסביבתו, בבית-הספר) והיא אינה מסוגלת לפעול לטיפול במצב.
- מודרכת משתפת במחלה קשה מאוד שפקדה אותה.
- מודרכת משתפת בתהליך קשה ומטלטל שהיא עוברת במשפחתה (גירושין, מחלת ילד).
- מודרכת משתפת בתהליך הנוגע להצהרה על זהות מגדרית חדשה.

ובכן, מה קורה כשמודרכת מסרבת נחרצות לשתף את הפיקוח במידע? אם מדובר במידע על אודות קטין שמצוי בסיכון - יש חובת דיווח. אם מדובר במידע שהיא מצויה בסיכון - יש חובת חיסיון אך חשוב לפנות להיוועצות. אל לה למדריכה להישאר לבדה. עליה להתייעץ ולתעד, להפעיל שיקול דעת, לנסות לאסוף מידע רב ככל האפשר והבנה של הרקע והסביבה ולזהות מורכבות ואינטרסים. כאשר המדריכה מתמודדת עם סוגיה אתית, אשר מפאת חיסיון מצד המודרכת היא אינה בטוחה שהיא יכולה להביא לפתחו/ה של המפקח/ת על הייעוץ, היא יכולה להציג את הדילמה להדרכה על הדרכה, או לבקש היוועצות אתית עם המדריכה המחוזית. להתייעץ ובמקביל להמשיך להתעניין, לבדוק דרך קבע מה שלום המודרכת, ולהיות ערנית לאפשרות שהתפקוד שלה מושפע מהקושי שעליו אינה מדווחת למפקחת. אם המדריכה מאמינה, שיש יסוד לשער שתפקודה המקצועי של המודרכת מושפע מהקושי,

וכי ההערכה עליה עלולה להיות מושפעת מתפקודה הנ"ל, הרי שעליה לפנות אליה שוב, לשתף אותה במחשבה על הקשר בין הקושי לבין התפקוד ולבין ההערכה הצפויה. חשוב להציע לה חלופות כגון - לפנות למפקח/ת (פנייה משותפת למפקח/ת), לחשוב יחד על שינוי אשר עשוי למזער את השפעת הקושי, להציע לה לבקש מהמפקח/ת את דחיית ההערכה. למשל, מודרכת שעברה אירוע חד-פעמי של הטרדה מינית על-ידי הורה בבית-הספר. היועצת הפסיקה מיד את ניסיון ההטרדה שאכן לא נשנה, ובהנחיית המדריכה היא פנתה לקבל סיוע רגשי. המודרכת מסרבת נחרצות לשתף את המשטרה, כמו כן היא מסרבת לשתף את המפקח/ת על הייעוץ באשר לאירוע. המודרכת עובדת במגזר שמרני ושיתוף בתוכן הזה עלול לגרום לה לפגיעה או לסיכון. מדריכת הסופרוויז'ן מזהה בתפקוד המקצועי של היועצת נסיגה ומורכבות אשר עשויות לנבוע מהשפעות הפגיעה. מורכבות זו ניכרת לעין ומשפיעה על שביעות הרצון של המפקח/ת מתפקוד היועצת, ועשויה להשפיע על הערכתו/ה בתום השנה ולהביא לכך שלא תקבל המלצה לרישיון ייעוץ. המדריכה מעודדת את המודרכת לשתף את המפקח/ת באופן חסוי ולבקש שנת ניסיון נוספת, בליווי תמיכה והדרכה.

במקרים חריגים ביותר, כאשר נגרמת פגיעה בתלמידים ובתפקוד המקצועי של היועצת המודרכת, באחריות המדריכה להביא את הנושא לידיעת המפקח/ת, לאחר שיחה אישית עם המודרכת והבאה גם לידיעתה על דבר הדיווח. במקרים שבהם המודרכת מסרבת לשתף את הפיקוח ואין עדות לפגיעה בתפקוד המקצועי, הרי שאין הכרח לעדכן את המפקח/ת.

המדריכה נדרשת למעשה ל'הערכת פגיעה', היינו התבוננות אתית במצב מורכב והפעלה מודעת של שיקול דעת וניתוח המצב לאור השאלה - האם נמעני הייעוץ של המודרכת (התלמידים) נפגעים מהמצב? חשוב ומומלץ להביא סוגיות כגון אלו להתייעצויות בקבוצת הדרכה על הדרכה, להתייעץ עם המדריכה המחוזית, ובמקרים מורכבים ניתן תמיד לפנות להתייעצות עם מנהלת אגף ייעוץ.

לעיתים, העזרה הרבה ביותר שהמדריכה יכולה להעניק למודרכות היא זיהוי מצבים כלליים כמצבי פגיעה או כמצבי קושי - לקרוא לדברים בשם כדי לסייע להן להתמודד איתם. בזהירות ובעדינות תאפשר המדריכה למודרכת לשאול את עצמה - מה היה כאן? מה חוויתי? מהי מהות הפגיעה או הקושי? גם אם למדריכה ניסיון וביטחון באירועים כאלה, יש לתת שהות לדברים. אירועי חיים מאופיינים במורכבות. למורכבות משתנים של זמן ושל מקום, של

מגזר ושל דת, של מגדר, לחצים פוליטיים, ערכים ועוד. למודרכת הבנה וידע רבים יותר על מורכבות חייה בכלל ועל מורכבות האירוע בפרט. על המדריכה לאפשר למודרכת לחלוק את הידע שלה עם הידע שלה כמדריכה לפני שתאמר לעצמה או לקבוצה "אני מבינה מה קורה כאן". המדריכה שואפת לפעול בזהירות ובצניעות, להישאר פתוחה ולא להניח מראש הנחות חד-משמעיות. בעקרונות ההתערבות חשוב להביא בחשבון תמיד את החוק ואת מדיניות משרד החינוך (חובת דיווח, חוק היידוע, פטור מדיווח). למשל, יועצת מעלה בהדרכה תיאור של בעלי תפקידים שמבצעים עבירות שאולי אינן פליליות ולא נדרשת בעטיין חובת דיווח, אך הן בעייתיות מבחינה ערכית. למשל, מנהל שמפלרטט עם מורה ומתבטא כלפיה באופן סקסיסטי, "אם המורה שלי הייתה נראית ככה, כל היום הייתי מכין שיעורי בית בשבילה", "את תסתדרי מצוין באסיפה, אני בטוח שכל האבות בכיתה יהיו בעדך...". המדריכה והקבוצה עוזרות ליועצת ששיתפה להבין יחד את משמעות התנהגותו של המנהל ומה היא מעוררת בה, וכיצד ניתן לאפיין את ההתנהגות. המודרכת נעזרת בקבוצה כדי לשאול את עצמה אם התבטאויות המנהל הן בגדר 'לא לעניין' או שמא יש כאן הטרדה. עם תום תהליך ליבון המצב והבנתו תעודד מדריכת הסופרוויזין את אותה יועצת לפנות למורה ולעודד אותה לקבל עזרה דרך הפיקוח. דוגמאות נוספות - מנהלת שמפלה, מנהל שמועל בכספים... ההתלבטות האתית במקרים אלו היא של היועצות. מדריכת הסופרוויזין, חובתה היא חובת הדרכה, הנחיה ולימוד המודרכות כיצד לזהות את המורכבות, לשהות בה ובהמשך, כיצד נכון לפעול. למשל, יועצת מספרת לקבוצה שיש לה קשר רומנטי בהסכמה עם גבר בצוות, מנהל או בעל תפקיד. מהו תפקיד המדריכה? לעודד אותה לפנות בשקיפות לפיקוח ולבקש העברה בסוף השנה. ואם היא מסרבת כי היא לא רוצה לעזוב? האם זוהי דילמה אתית? תפקידנו בהדרכה הוא קודם כול להיות עם המודרכת ולהמליץ לה תמיד לפנות למפקח/ת שי/תעזור לה להתנהל ולוודא שאין המצב פוגע בתפקוד שלה.

לפעמים מציגה יועצת לקבוצה סוגיה מתוך משאלה לקבל גיבוי להחלטה האתית שלה. ומה תעשה המדריכה? תגבה, תשמור? ומהו מחיר ההגנה, ומהם הרווחים ממנה? תפקיד המדריכה הוא לחדד את הדברים, שמעצם העובדה שמדובר בהחלטה אתית שאין בה נכון או לא נכון, על מי שקיבל את ההחלטה ומחזיק בה לעמוד מאחוריה ולהיות מסוגל להגן עליה, גם אם אחרים יחשבו אחרת. לחדד את העובדה שיש כאן דילמה אתית. המדריכה שואפת לעזור למודרכות לזהות היבטים אתיים בתוך הדילמות המקצועיות.

מהו תפקיד המדריכה במצבים פליליים? למשל, כאשר מודרכת משתפת את הקבוצה באירוע קיצוני שיש לו אספקטים פליליים, ונדרשת מידה גבוהה של חיסיון בטיפול בו. אירוע שהיא בודדה בהתמודדות עימו אך החשיפה שלו עלולה ממש לסכן אותה. כאשר נודע למדריכה על עבירה פלילית יש לפנות למפקחת ולמדריכה המחוזית לשם היוועצות וגיבוש הדרך הנכונה מבחינה משפטית להתנהלות המדריכה.

"במהלך שנות ההדרכה מצאתי את עצמי פעמים רבות נקרעת בין נאמנותי ליועצות בקבוצה לבין מי שמפעיל המקבוצי, או בין ההיגיון שאומת לי שקורה משהו לא טוב, למשהו שעל הפיקוח להיות מר לו. בפעמים אלה לא פקפקתי ברגע שיש להביא את העניין ליידיעת המפקחת על הייעוץ, והתהייה שלי נעצה רק למשך הזמן מתי אפשר ליידע שיניע לפני שיהיה מאוחר מדי?!"

סוגיות אתיות רבות בהדרכה נובעות מתחום המסגרת. מדריכות מוצאות את עצמן מתלבטות בשאלה אם על המדריכה להיות זמינה לסיוע מעבר למפגשי הקבוצה כמסר של זמינות ותמיכה. באופן כללי, ההדרכה היא תהליך קבוצתי, וככזה היא מתנהלת בגבולות המפגשים הקבוצתיים. המדריכה שואפת לאפשר לחברות הקבוצה להשתמש בכוח הקבוצתי כמצע להתפתחות, ולכן מעודדת אותן לסמוך זו על זו ולשתף בחדר גם במצבים מורכבים ובקשיים. יחד עם זאת, ישנם מצבים שבהם המדריכה תזמין יועצת לשיחה אישית - יועצת שהמדריכה מזהה שהיא במצוקה, יועצת שהמדריכה מעריכה שהיא זקוקה לטיפול, יועצת שמגלה קשיי ויסות או קושי בהכלה. מהו תפקיד המפגש האישי? לרוב נועד המפגש לאפשר למודרכת לשתף את המדריכה במידע שהיא אינה מצליחה להציג בפורום הקבוצתי, ולאפשר למדריכה להציע למודרכת המלצות מקצועיות אישיות כגון - פנייה לסיוע רגשי, פנייה לפיקוח, שיקוף מורכבות ועוד. על השימוש בשיחה האישית כ'כלי' להיות נדיר, ועל המדריכה להשתדל

להשתמש באופציה זו במשורה. הפגישה האישית גוזלת מהמודרכת את הרווח ההתפתחותי של שיתוף בקבוצה. היועצת מקבלת אולי ייעוץ אישי וממוקד מהמדריכה אך היא מחמיצה את ההד הקבוצתי ואת ההזדמנות לראות את עצמה בהיכל המראות הקבוצתי. שיחות פרטיות עשויות לפגוע במשמעות של התהליך הקבוצתי, לטובת שיתוף פעולה עם הפנטזיה שמתפתחת תכופות בקרב משתתפי קבוצות - לפתח 'קשר אישי בלתי-אמצעי' עם דמות הסמכות.

אחד ההיבטים המורכבים של קהילת הייעוץ החינוכי הוא ממשקי העבודה המשותפים. לא אחת מתגלים בתוך קבוצת ההדרכה ממשקי היכרויות מסוגים שונים. למשל - מדריכה שמזהה בקבוצה שם של יועצת שבעבר הייתה המחנכת של בנה. מדריכה שמזהה בקבוצה שם של מודרכת שהיא קרובת משפחה רחוקה שלה ועוד. במקרים כאלו המכונים על-ידי רבקה לזובסקי (2010) 'קונטמינציה', בבחינת גילויי עריות מקצועי, י/תערוך המפקח/ת שינוי בשיבוץ על מנת לנטרל ככל הניתן היכרויות מוקדמות. לעיתים, בשל אילוצי מגזר או אילוצים גיאוגרפיים, מבקש/ת המפקח/ת על הייעוץ מאותה מדריכה באין ברירה לקבל לקבוצתה את אותו אדם - השכן, האח של... המדריכה ניצבת בפני דילמה אתית - האם להסכים לקבל לקבוצתה את אותה מודרכת? סירוב המדריכה לקבלה לקבוצה עלול ליצור מצב שהמודרכת תהיה חייבת לנסוע לקבל הדרכה בעיר אחרת, רחוקה יותר. ובכן, האם חייבים להימנע מהשיבוץ הנ"ל? ואם כן, מי תעזוב - המדריכה או המודרכת?

בנוסף, לא אחת מתגלים קשרים ונחשפות היכרויות מוקדמות רק לאחר תחילת העבודה, למשל - המדריכה מבינה שהתלמיד של אחת המודרכות הוא בן של חבריה הטובים, שתיים מהמודרכות מגלות שבני הזוג של שתיהן חולקים מקום עבודה, אחת המודרכות היא חברה טובה של מנהל/ת בית-הספר של אחת המשתתפות בקבוצה. המודרכת היא בתה של המטפלת של המדריכה, מדריכה שעובדת בצמידות עם מפקחת על הייעוץ שהיא אותה מפקחת של המודרכות ועוד... כשבמהלך ההדרכה מתגלות היכרויות בין המודרכות והן מביאות זאת לידיעת המדריכה והקבוצה, חשוב לאפשר להתבטא בנושא. מומלץ להתייחס למצב באופן גלוי ולאפשר למשתתפות להביא למודעותן כיצד משפיעה עליהן ההיכרות בקבוצה ובכלל. כשמתגלה היכרות בין המדריכה למודרכת שאינה חושפת סוד פרטי, הרי שלנוכח ההיכרות חשוב להתנהל בשקיפות ולשתף את הקבוצה, תוך בדיקת ההשתמעות של ההיכרות עבור כולן. שוב, התנהלות המדריכה מדגימה ליועצות בראשית דרכן מהי התנהלות אתית במצבי

היכרות מוקדמים עם שותפי תפקיד ועם הורים. זו הדגמה של שקיפות והבנת המורכבות והשלכותיה ברגישות לעצמי, לאחר ולסביבה. חשוב לזכור, שהיכרויות מחוץ לחדר עלולות להגביר בקרב המשתתפים חרדה וחשש משיתוף. המדריכה שמזהה תחושות אלו מוזמנת להקצות להן מקום ובמה, לאפשר לחברות הקבוצה להביע אותן באופן שיזמין דיון חוזר על חובת החשאיות והחיסיון בין חברות הקבוצה. חשוב מאוד לערוך שיח בשאלה "מה עושים מחוץ לקבוצה?" על חברות הקבוצה להיות מחויבות להבטחה ולהבנה שאין ממשיכים לדבר על חומרי העבודה של הקבוצה מחוץ לקבוצה, בממשקי העבודה כמו גם בשאר ממשקי החיים.

האתיקה, כתפיסת עולם וכעמדה פנימית, אין לה גבולות. היא מלווה את האדם המקצועי בבחינת נאה דורש נאה מקיים. תיטיב לעשות מדריכת הסופרוויז'ן אם תזהה בעצמה תהליכים מקבילים להתחבטויות האתיות שחוות המודרכות ושחווה היא במגע איתן. מדריכת הסופרוויז'ן, אשר שואפת למקצועיות ברמה גבוהה ולמידה של אתיקה מקצועית בעבודתה, שואלת את עצמה "מה אני מביאה להדרכה על הדרכה, האם אני באמת מאפשרת לעצמי בדיקה של האזורים העיוורים שלי והתבוננות בהם? של הקושי?" השיתוף בקבוצת ההדרכה הוא נדבך חשוב בבניית האישיות האתית של המדריכה. יחד עם זאת חשוב שהשיתוף לא יפגע בחיסיון המודרכות בקבוצות ואל לו לשמש במה להעברת מידע אישי. השיתוף בקבוצה הוא לשם התפתחות מקצועית בלבד. ניתוח האירועים הוא מודל והיוועצות, וחברות הקבוצה נמנעות מלהזכיר שמות או מאפיינים שעשויים לחשוף מידע אישי על אודות נמען ההדרכה.

בְּדֶרֶךְ נִכֶּלֶת
הדרכה על הדרכה בסופרוויז'ן

הדרכה. מילה אחת המשמשת לתיאור שני כיווני פעולתה - מה נותנת המדריכה? הדרכה. מה גמול המודרכת? הדרכה. דו-משמעות זו משקפת נאמנה את המסר העמוק של ההדרכה - קֵיוּם כולכן נותנות ומקבלות, מדריכות ומודרכות. מדריכת הסופרוויז'ן במיטבה היא חלק משרשרת הדרכה ארוכה, שבה היא אמנם מעניקה הדרכה, אך בו בזמן היא גם נמען הדרכה ממדריכה, שאף היא זוכה להדרכה וכך הלאה... "צו החיים תן וקח. כך נברא העולם; שכל אדם יהיה משפיע ומקבל ומי שאין בו שניהם כאחד - הריהו כאילן סרק" (רבי יצחק מזידיטשוב). הדרכה היא פעולה של צמיחה בתנאי מוגנות. בצד השתלמויות מקצועיות ולמידה ארגונית מתמשכת זוכות מדריכות הסופרוויז'ן לאורך כל שנות עבודתן בתחום גם להדרכה קבוצתית. "הדרכה במיטבה היא יצירה שפתית משותפת של עמיתים לדרך, יצירה המשכית ומתהווה אשר מציעה לשותפים למפגש אתגרים ואפשרות לגדילה. יש בה מסירה ויש בה קבלה; יש בה דיבור ויש בה הקשבה; יש בה שותפות ויש בה נפרדות; כולה תלויה בדבר שלשמו נפגשו המדריך והמודרך - ועם זאת, בסגולותיה היא שיח של אהבה" (כ"ץ, 2011).

זיו (2013) מכנה את ה'הדרכה על הדרכה' - 'הדרכת-על', ורואה אותה כ"המשכו של התהליך המכשיר את המדריך לקראת בכירותו". על-פי זיו, מתפקידה של מדריכת-העל לעודד את התבגרותה ועיצובה המקצועי של המודרכת, לשדרג את התעדכנותה והתפתחותה המקצועית ולמנוע שחיקה ועייפות. בהשאלה מהמודל של זיו להדרכת-על בעולם הפסיכולוגיה, ניתן לזהות גם בתהליך ההדרכה על הדרכה בייעוץ החינוכי ארבעה מרכיבים -

- הקהילה החינוכית (צורכת שירותי ייעוץ מהיועצת החינוכית)
- היועצת (מעניקה שירותי ייעוץ לקהילה)
- מדריכת הסופרוויז'ן (מלווה את היועצת ועומדת לצידה בקשיים ובהתלבטויות)
- מדריכת-על (מרחיבה ומעשירה את המיומנויות של המדריכה)

"הדרכת-על היא תצפית אל הספירליות ההולכת ומתהווה [...] תכלול של ארבעת המרכיבים". ההדרכה על הדרכה, על-פי זיו (2013), היא בבחינת מבט פנורמי אשר מתבונן על הסצנה מפרספקטיבה רחבה, המאפשרת התבוננות על הדרך כולה כספירלה עולה (לעניינו - מהנועץ אל היועצת, אל המדריכה, אל מדריכת-העל) עד שאותו מבט חוזר מעובד אל הנועץ, לאחר שעבר את תחנות הביניים.

החל משנת 2012 מתנהלים באגף ייעוץ באופן סדיר מנגנוני 'הדרכה על הדרכה'. מדריכות הסופרוויז'ן מתאגדות בקבוצות הדרכה קטנות במחוזות השונים ונהנות מהדרכה מקצועית של מדריכות סופרוויז'ן מחוזיות. מדריכת המדריכים חשוב שתהיה מי שקיבלה הדרכה לאורך שנים, והיא בעלת ניסיון כמדריכה וכמודרכת בקבוצות ובאופן פרטני. ארגון הסופרוויז'ן מושתת על התפיסה שלפיה, **הדרכה היא הדרכה היא הדרכה**, בין אם מדובר בהדרכת יועצות צעירות בראשית דרכן ובין אם מדובר בהדרכת מדריכות הסופרוויז'ן. "ההדרכה הופכת לחלק מובנה ומרכזי בעיצובו של האני המקצועי ומלווה את המדריך לאורך שנים רבות" (זיו, 2013). ואכן, גם מדריכות-העל זוכות להדרכה מקצועית בעבודתן מדי שנה ושנה.

ההדרכה, כתרבות ארגונית ואישית, נתפסת כתת-פרופסיה בייעוץ. אמנם הדרכה היא הדרכה היא הדרכה, אך ההבחנה המבדלת בין קבוצות ההדרכה שונות נעוצה תמיד במשימת הקבוצה. המשימה הראשונה של קבוצת מדריכות הסופרוויז'ן היא לקבל הדרכה על הקבוצות שלהן. מדריכת המדריכים, בדומה למדריכת הסופרוויז'ן עצמה, אוחזת בתפיסה המנחה לגדילה ולפיתוח בתוך תהליך הסוציאליזציה לארגון. אולם, בשונה ממדריכת הסופרוויז'ן, עסוקה מדריכת-העל (המדריכה המחוזית) פחות בחוויית הכלה ותמיכה ומקצה מקום נרחב יותר ללמידה, להתפתחות ולצמיחה. פוקס (2002) מתאר גישה 'מעצבת' בהדרכה, שעל-פיה המודרכת היא אשת מקצוע, שיש לעזור לה להשתפר ולהתפתח מבחינה מקצועית ואישית. תוצרי ההדרכה המעצבת הם: צמיחה אישית, יכולת להפעיל שיקולי דעת מקצועיים וליישמם.

מדריכת הסופרוויז'ן מתחייבת לקבל הדרכה על הדרכה ולהשתתף בקורסים השנתיים של מדריכות הסופרוויז'ן. לפיכך, המשימה השנייה של קבוצת המדריכים היא המשך הכשרה וביסוס ההכשרה הייחודית לתפיסת התפקיד והכלים של מדריכת סופרוויז'ן. המדריכות המשתתפות בקבוצת הסופרוויז'ן מגבשות, באמצעות התהליך הקבוצתי, את זהותן הייחודית כמדריכות סופרוויז'ן. לעיתים תהליך גיבוש הזהות הופך מורכב יותר דווקא מתוך האבחנה

הנדרשת ביחס לשאר תפקידי ההדרכה בשפ"י. חלק ממדריכות הסופרוויז'ן עובדות בו בזמן גם כמדריכות בתחומים נוספים. מפגשי ההדרכה על הדרכה מסייעים להן לפתח זהות הדרכתית מובחנת, ומתוכה תהליכי הדרכה ייחודיים הנדרשים במשימת הסופרוויז'ן. זיקוק האבחנה ופיתוח הזהות הייחודית תורמים בסופו של דבר לכלל הזהויות המקצועיות של אותה מדריכה, אשר לומדת לעשות שימוש מושכל ומובחן באותו כלי ובאותו פורמט בסגנון ייחודי המותאם לכל תפקיד. ברגע שהמדריכה מודעת לייחודיות הדרכת הסופרוויז'ן, השימוש שאותו תעשה בכלי שפ"י יהיה אחר, מדויק ויעיל יותר עבור נמען ההדרכה. לפיכך, מתפקידה של מדריכת המדריכים לסייע לאותה מדריכת שפ"י מומחית, לדייק בשימוש בכליה ולהשתמש בהם באופן מותאם לתהליכים שונים.

למשל, מדריכת אקלים בבית-הספר, אשר פוגשת יועצת ומנהלת שנקלעו למערכת יחסים מקצועית - תוקפנית, תסייע להם לזהות יחד מה מקורה של אווירת התוקפנות והמתח בארגון, כתהליך מקביל, מה עומד בבסיסה, ואילו מהלכי תקשורת ואמון חשוב להן לבסס ביניהן ובתוך הארגון. בדמות אותו מהלך תעמוד התמה הארגונית, והעבודה על מערכת היחסים המורכבת תהיה חלק מהתהליך הארגוני. מדריכת סופרוויז'ן עשויה לפגוש יועצת שמשתפת את הקבוצה במשבר אמון ובתוקפנות שאליהם נקלעה ביחסיה עם מנהלת בית-ספרה. בעבודה עימה תסתייע אותה יועצת בקבוצה ובמדריכה כדי לחקור את המפגש האישי שלה עם יחסי סמכות, עם תוקפנות ועם סוגיות אמון. התמה הבית-ספרית הארגונית בוודאי עשויה לעלות כרקע חשוב להבנת הדינמיקה, אך בדמות התהליך ובליבו יעמדו היועצת, זהותה המקצועית והתפתחותה האישית-מקצועית, ולאורן המחשבה על התמודדות יעילה עם המשבר.

קבוצת ההדרכה על הדרכה מזמנת מקום מקצועי שבו יכולה מדריכת הסופרוויז'ן להתאמן בהרחבת דרכי ההתמודדות בתחומים שבהם היא חסומה, תקועה, נזקקת. לכל מדריכה אזורי עיוורון, והדרכה על הדרכה עשויה להרחיב אזורי ראייה. מבני ההדרכה משקפים את מכלול התהליכים המקבילים ועושים בהם שימוש להרחבת טווח המודעות וההבנה של המודרכות.

בהדרכה על הדרכה נרקמת לה מעין סאגה עלילתית של העולם הייעוצי. סיפורי המדריכים מבטאים את סיפורי היועצים אשר הביאו לקבוצת ההדרכה הראשונית את סיפורי הנועצים. וכך, סיפורה של אפרת מכיתה א' יכול להיות נדון בסופו של תהליך בקבוצת ההדרכה על הדרכה, כשהוא מובא כסיפורה של חני, מדריכת הסופרוויז'ן, שנחשפה לסיפורה של מיכל,

היועצת של אפרת, ובה בעת קשובה להם תמר מדריכת המדריכים ואף הקבוצה. סיפור שפוגש סיפור שפוגש אדם ועוד אדם ועוד... בהדרכה על הדרכה נדרשת המדריכה ונדרשת הקבוצה לזכור ולעיתים לשכוח, של מי היה הסיפור. בהדרכה על הדרכה הסיפור הוא תמיד של המודרכת שמשתפת בו את הקבוצה. בתהליך ההדרכה שואפת מדריכת-העל, מדריכת הסופרוויז'ן המחוזית, לזהות מתוך הסיפורים של שלוש תחנות הביניים את הסיפור האחד שאוצר בחובו הן את הסיפורים האישיים והן את סיפורי הקבוצות. אולם הסיפור, כאמור, אינו מובא בפני עצמו, אלא תמיד כ'אני בסיפור', אלא שאותו אני מהדהד בתוכו גם את שלל סיפורי הדרך שמתוכם נוצק ועבורם נוצר. המדריכה והקבוצה שואפות למצוא את הסיפור הייחודי של המספרת, מתוך ההבנה שיש קשר לסיפורים האחרים ולהשפעתם. בעוד שמדריכת הסופרוויז'ן פוגשת במפגשי ההדרכה שהיא מנחה את הנמענים הסמויים של היועצות בראשית דרכן, הרי שהמדריכה של המדריכות פוגשת את כל אותם נמענים בליווי הייצוגים הסמויים שמביאה המדריכה עצמה. במפגשי ההדרכה על הדרכה נדמה כאילו נמלא החדר ביותר סמויים. 'השלישי האחר', נדמה כגדול יותר, ונוצרת ציפייה לרמת מודעות אחרת במסגרת מה שמכנה מולי להד "הבלתי מודע הקולקטיבי" (בתוך וייל וטרליוק, 2004, עמוד 236). יחד עם זאת, מרכז הסיפור הוא תמיד המדריכה שהביאה את הסוגיה, והסיפור הבלתי מודע הקולקטיבי הוא בבחינת כלי לעזרת הקבוצה.

"הנה אחד היסודות בהדרכת הסופרוויזין - הדיון הזה על הכאן והעכשיו, על מה שקורה לנו בקבוצת ההדרכה על הדרכה, שמבהיר לנו מה קורה שם בקבוצת המודרכות שלנו. קבוצת ההדרכה על הדרכה היא, לעיתים, השלכות של מה שקורה לי כמדריכה בקבוצה שלי.

היכולת שלנו להתלוצץ עם חוסר בהירות ומוסר יצא מובנה ושלם בשלב צה, והוא חלק מהבשלויות שלנו כמדריכות. במקביל, היכולת שלי כמדריכה לאפשר לקבוצה שלי לצאת עם תסכול סביר, לא תפגע בתפקודן כמודרכות אלא תאפשר להן להתמודד ולתפש ולעבוד את היצע הקיים בהן, בד בבד עם בניית התהליך המשותף.

תוך כדי התפתחות ושתרין, אני מרגישה את כובד המשימה. אני מרגישה אחריות אישית להביא אותן מהמקום הזה, המקום הלא יודע, המקום המתסכל, לתחושת מסוגלות. האם נכון? אני אומרת לעצמי בשלוש רבעים מפני שאני מאמינה בכוחה של הקבוצה, אני מאמינה בתהליך הקבוצתי".

בראיונות שנערכו עם מדריכי המדריכים בארגון הסופרוויז'ן בשנת 2016 התבקשו מדריכי המדריכים למנות נושאים אופייניים שעולים בקבוצות ההדרכה על הדרכה:

תכנים

- סוגיות הדרכה אשר קשורות להנחיית קבוצות -
  - בניית קבוצה, מסגרת (setting), תהליכים בקבוצה, התנגדויות בקבוצה, פערים בקבוצה.
  - קשרי חוץ ופנים בקבוצה - כשהחוץ נכנס פנימה לקבוצה (היכרויות וקשרים עם מודרכת, מציאות חיצונית והשפעתה על ההדרכה ועוד).
  - מתח בין תהליכים דינמיים בקבוצה לתהליכים התפתחותיים של המודרכת.
  - דילמות המיוחדות להדרכה קבוצתית כמו יחסי כוח בקבוצה, שונות בצורכי חברות הקבוצה.
  - סוגיות הקשורות לתפיסת הקבוצה כשלם.
- זיהוי תהליכים מקבילים ועבודה עליהם.
- קשיים שמתגלעים בתהליך הלמידה של היועצים בקבוצות ההדרכה -
  - איך אני עוזרת למודרכת להתפתח?
  - התמודדות עם שונות ברמת הידע בקרב המודרכות.
  - התמודדות עם שונות ביכולת לעשות רפלקציה ולהתבונן לעומק בתהליכים אישים ובין-אישיים.
- פער בין המדריכה למודרכת בתפיסת תפקיד היועצת.
- חסמים, התנגדויות.

- נושא הגבולות - בקבוצות, בשטח - קושי בנפרדות של היועצות והתערבבות עם המערכת. איך אני עובדת עם סמכות? איך אני עובדת בתוך ארגון?
- התמודדות עם המערכת (בית-הספר, מודרכות, מורים) ועם דרישותיה הסותרות והמורכבות.
- הערכה בהדרכה - המתח בין הדרכה להערכה, המדריכה כשומרת סף.
- היוועצות בנושאי ייעוץ ספציפיים.
- איך מקדמים שיח ברמה הרגשית - חווייתית?

תהליכים

- ונטילציה, שיתוף, קושי בהכלה, בהתמודדות עם הזדהות.
- זיהוי תהליכים מקבילים ועבודה עליהם.
- סוגיית הקשר עם הפיקוח על הייעוץ.
- רפלקציה על תהליכי הדרכה.
- התמודדות עם הקושי להתערב באופן אותנטי וישיר, בדיקות 'אומץ'.
- חשש מהשטחה ורידוד של העבודה מתוך הימנעות מקונפליקטים, ממורכבות ומההתמודדות במצבי קונפליקט.
- חשש מאי-קבלה אם מתעקשים על עמדה מקצועית ברורה.
- התייחסות לשונות ויוצאים מן הכלל. הדרכת מדריכים שמתמודדים עם בעיות מיוחדות.

קבוצות ההדרכה על הדרכה מאפשרות למדריכות להיפגש עם עמיתים, ליצור לעצמן קבוצת שייכות מקצועית וקבוצת תמיכה, קבוצה התומכת בפיתוח ובחידוד הזהות המקצועית הייחודית למדריכת הסופרוויזן. זהו כמעט המקום הארגוני היחיד שבו מדריכת הסופרוויז'ן פוגשת עמיתות לשיחה, לשיתוף ולהיוועצות. לאור העובדה שהכלה נתפסת אצל המדריכות כמרכיב חשוב בהדרכת סופרוויז'ן כמו גם הצורך בקבלה, הרי שלקבוצות אלה מקום חשוב בחוויית התמיכה של המדריכה. רנה לוי (2004) מתארת את הצורך הבסיסי של כל מודרך לקבל משוב, לקבל הערכה אמיתית וכנה. "המשוב מספק למודרך אמפתיה במונחי קוהוט (Kohut ,1981) או אישור במונחי בובר: הכרה באחֵרות גם כשיש ויכוח או עימות" (1965, Buber בתוך וייל וטרליוק, 2004, עמ' 315).

מקום של שייכות לשם התבוננות, חיזוק עצמי וחיזוק מקצועי. ההדרכה על הדרכה מבקשת לתת תוקף מקצועי לעבודת מדריכות הסופרוויז'ן ולחזק את מחויבותן. מפגשי הקבוצה, הנערכים במרחק מהשטח, מיועדים למעשה לנשות מקצוע שהן לרוב עסוקות מאוד ומתנהלות במתח שבין היותן יועצות לבין היותן מדריכות סופרוויז'ן, ולעיתים אף מדריכות בתחומים נוספים. אותן נשות מקצוע מוצאות לעצמן במפגשי ההדרכה על הדרכה רגעים של נגיעה וקשר עם עמיתות, מקום למרחב משלהן.

לעיתים נדמה כאילו בהצטרפות לשפ"י מתחייבת היועצת בראשית דרכה ללמידה התפתחותית לאורך כל חייה המקצועיים, שבחלקה היא אקדמית ומבוססת תוכן ובחלקה האחר היא תהליכית ומבוססת צמיחה אישית. "הדרכה יעילה היא זו שמכירה בכך, שהדרך שבה היא מתבצעת אינה פחות חשובה ממה שנלמד בה" (טנא, בתוך וייל וטרליוק 2004, עמ' 27). גם מדריכת שפ"י מקבלת הדרכה לאורך כל עבודתה כתנאי וכזכות. הכרה מקצועית ואישית במחויבות לצמיחה מתמדת. ניתן לראות בקבוצות ההדרכה על הדרכה בסיס להאחדה ארגונית, תרבות ארגונית ומודלינג ליצירת מרחב התפתחותי מיטבי. השונות בתוך קבוצת המדריכות היא גדולה. יש מי שזקוקה לעיבוי הנפח הרגשי ולהיפך, יש כאלו שצריך להזכיר להן שהן אינן מטפלות אלא מדריכות. הקבוצה היא הטרוגנית עם אג'נדות מגוונות מבחינת ותק בייעוץ ובתחומי עיסוק נוספים. ומה קורה כשמתגלעים מתחים וסוגיות מתחומי חיים נוספים? ההדרכה על הדרכה כוללת כמובן עיסוק בדילמות, מעודדת העמקת מודעות ולמידה מגדלת. ההדרכה על הדרכה תומכת בהתפתחות המקצועית של המודרכת, אך לא רק. "בהדרכה מתקיימת השפעה הדדית בין המדריך למודרך בעיצוב העצמי המקצועי. כך, כל קשר הדרכה ספציפי מהווה מערכת

אקולוגית ייחודית שבה מתרחשים תהליכים התפתחותיים של מודרכים ושל מדריכים כאחד כאנשי מקצוע. בסביבת ההדרכה טמון, אם כן, פוטנציאל התפתחות ובנייה מקצועית ואישית של המודרך - אך לא רק שלו, אלא גם של מדריכו באופן מקביל והדדי, גם אם לא סימטרי" (ירושלמי, 2012).

מדריכת המדריכות (כאמור, המדריכה המחוזית) נדרשת לאתיקה מקצועית גבוהה, שמירה על סודיות, יצירת ביטחון במרחב ההדרכתי והשתתת אמון בסיסי. המדריכה שואפת להעניק תשומת לב לממשקים מקצועיים-רגשיים. היא מזמינה את הקבוצה להתבונן במקביל בכמה שדות - קוגניטיבי-תיאורטי, תוך-אישי, בין-אישי וקבוצתי, ומתוך ההתבוננות הרחבה לשתף בחוויות ולעבד אותן. "בקבוצות העשרה לאנשי מקצוע [...] כל חבר צריך להיות ער לדרישות הכרוכות בחברות: נכונות להשקיע מעצמו רגשית בקבוצה, לגלות את רגשותיו כלפי עצמו וכלפי שאר החברים, ולחקור תחומים שבהם היה רוצה לחולל שינוי אישי" (יאלום, 2006 עמ' 543).

בקבוצת ההדרכה על הדרכה מתממש לו מעגל החיים הארגוני של שפ"י ונוצק האתוס הייעוצי שקורא לכל חברה בארגון, יועצת, מפקחת ומדריכה, להמשיך לפעול ללא לאות למען פיתוחה האישי, המקצועי, האתי והתפקודי לטובת קהליה ומשימותיה ולמען רווחתה.

צִיּוּן דֶּרֶךְ
על ההערכה בהדרכת הסופרוויז'ן

הַעֲרָכָה מתרחשת בכל רגע נתון שבו האדם שואל את עצמו "עשיתי טוב? האם פעלתי כשורה?" הערכה היא כמובן בלתי נמנעת גם במערכות יחסים. אנשים צופים באנשים ומגבשים לעצמם דעה על האופן שבו פועל ומתנהל האחר. לעיתים הערכה היא תהליך פנימי ולא מדובר, לעיתים ההערכה באה לידי ביטוי באופן גלוי "צדקת", "טעית", או באופן משתמע "הטלתי את המשימה על מישהו אחר". הערכה היא כלי להתבוננות במציאות תוך הבעת עמדה כלפי המציאות, וככזו, היא מזוהה לעיתים קרובות עם ביקורת או עם שיפוט, עם ציונים ומיונים. הערכה יכולה להתגבש באופן אינטואיטיבי וזורם או להיות מבוססת על מדדים ועל מחוון. כך או כך, בסופו של דבר מדובר בהסתכלות סובייקטיבית על מציאות אובייקטיבית. מדעי החברה בכלל והייעוץ החינוכי בפרט עושים שימוש יום-יומי בטכניקות של הערכה ושיפוט אנושי. וייל וטרליוק (2004) טוענים, כי איש המקצוע מתחומי מדעי החברה מתבונן על נתונים אובייקטיביים ונותן להם משקל. הערכת איש המקצוע את אותם נתונים היא שנותנת להם ערך. "הערכה ההיא פעולה בעלת גוון שיפוטי, המתבססת על קריטריונים בהירים, מציאותיים ובני השגה, המשקפים את אמות המידה של הארגון" (קדושין, 1992). פרק זה מבקש להעריך את מקום ההערכה בתהליך הסופרוויז'ן.

חשוב לזכור, כי ההערכה בהדרכת הסופרוויז'ן אינה קשורה רק לסוף התהליך. ניתן לומר, כי בעצם הבחירה לשתף ולהשתתף בתהליך ההדרכה - בוחרת המודרכת ובוחרת הקבוצה להיכנס לתהליך ממשב של הערכה. "המודרך רוצה הערכה וזקוק לה לאורך כל תהליך התמחותו המקצועית. הערכה משרתת את צורכי הmirroring והיא נותנת ביטוי להכרה (acknowledgment) של המדריך במודרך. המודרך זקוק להערכה כחלק מתהליך גיבוש הזהות המקצועית שלו, והיא משמשת ראי, שמולו הוא יכול לבדוק את עצמו ואת התפתחותו המקצועית" (רנה לוי, 2004). ההערכה הממשבת, הנשזרת בתוך שגרת המפגשים, בתוך הדהודי החברות, מתגבשת מסך כל האסוציאציות, העצות וההתייחסויות שמעניקות חברות הקבוצה לחברותיהן ושמעניקה המדריכה למודרכות. התרגול המתמשך בהבאת תוכני האני המקצועיים והאישיים,

בדיקתם בעין כנה והאזנה להם באוזן פתוחה, הופכים לשפה התפתחותית חיונית עבור היועצת בראשית דרכה. המדריכה שואפת ללמד את חברות הקבוצה לשאול את עצמן ואת עמיתיהן שאלות אשר פותחות מרחבי צמיחה ומסייעות ליועצות ללמוד להעריך את צדקת הדרך שבה בחרו, את יעילות הדרך, השפעתה וטיבה. שאלות פותחות ובודקות שלא לשם מתן ציון אלא לשם למידה: זיהוי דפוסים, הפנמת מנגנונים אישיים וזיהוי הכוחות הזמינים והכוחות הפחות זמינים עבור כל משתתפת, כאשר אלה ואלה מהווים חלק חשוב באישיות המקצועית המתפתחת. שאלות לבדיקת הקיים כמו גם להכרה בחֶסֶר. שאלות שמזמנות נחמה ועידוד לצד שאלות שמזמנות הכרה בספק ובחולשה. כיצד מעוררת המדריכה את תשוקת הלמידה במודרכת? היא עושה זאת בכוח האותנטיות והדוגמה האישית. בכוח מוכנותה היא עצמה להיות מלמדת ולומדת, צודקת וטועה, יודעת ובודקת - כל העת. כיצד מעוררת הקבוצה את תשוקת החֶסֶר במודרכת? היא עושה זאת מעצם האפשרות להביא את עצמן במלואן כטועות וחוששות, כמתלבטות ואף כחרדות. כאשר עצם היכולת לשתף ולעבוד נחשבת למיומנות מקצועית ומעידה על עוצמה אישית.

היועצת בראשית דרכה, אשר תיגש להדרכה מתוך מוכנות לגמישות פנימית וללמידה עצמית, תהיה פתוחה יותר מזו אשר תבוא עם תחושת יכולת ותפיסת עצמי מקובעות. החוקרת קרול דואק, מחברת הספר **'כוחה של נחישות'** (2008), מבחינה בין אנשים הנוטים לחשוב בתבנית חשיבה מקובעת ביחס ליכולותיהם ולכישרונותיהם, לבין אותם אלו בעלי תבנית חשיבה מתפתחת, אשר מאמינים שכישרונות ויכולות ניתן לבנות ולפתח עם הזמן. חברת הקבוצה אשר תחשוש מספקות ומטעויות עלולה להרחיק מעליה רגעים של למידה מניסיון, בעוד שחברת הקבוצה אשר לא תחשוש מאותם הדהודים שיגרמו לה להרהר בצדקתה, תרשה לעצמה ללמוד מהקושי ולהפוך קושי רגעי להצלחה עתידית. "מה הטעם לבטל זמן שוב ושוב בניסיון להוכיח כמה נפלא אתה", שואלת דואק "כשאפשר לנצל את הזמן הזה כדי להשתפר באמת?" ולעניינו, הפן הרפלקטיבי שמציעה ההערכה שבהדרכה הוא בגדר הזמנה לצמיחה מתוך התבוננות על קשיים ומורכבות. באמצעות החשיבה המתפתחת על תפקודה, לומדת היועצת בראשית דרכה להיות יועצת מתפתחת וגדלה אשר נשענת על האמונה, שבאמצעות רצון ומאמץ תוכל לפתח את התכונות המקצועיות והאישיות הנדרשות לה בעבודתה. יועצת שרואה בהדרכה אופק אין-סופי של צמיחה ולאו דווקא חוף או מעגן. מודרכות בעלות תבנית חשיבה מתפתחת נוטות להתייחס לאספקטים הרפלקטיביים בכלל ולהערכה הגלומה בהם בפרט הזדמנות ללמוד, להחכים, להרחיב ידע. עבורן התפתחות נובעת מתוך מאמץ, עבודה

קשה ובעיקר מוכנות לטעות, לצדוק ושוב לטעות, בדרך אל האופק. בה בעת, עמדה זו מאפשרת גם למידה של חוזקות ולמידה מהצלחות.

הדרכת הסופרוויזין תמלא אחר ייעודה בעת שחברות הקבוצה, היועצות בראשית דרכן, תחושנה מוגנות דיין ושלמות דיין להיפתח ולשתף. יחד עם זאת חשוב לזכור, כי ההדרכה מתנהלת בקונטקסט ארגוני ובמימון הארגון, והיא אחד מהתנאים לקבלת קביעות בארגון. שכן, שפ"י ומשרד החינוך בכללו, דורשים מכל יועצת חינוכית להשתלב במשך שנתיים (לפחות) בקבוצות סופרוויזין ולקבל הדרכה מחברות הארגון. היועצת בראשית דרכה מוצאת עצמה בהתלבטות בין שני כוחות עוצמתיים - מצד אחד הרצון להיפתח, להיות אותנטית ולחשוף חולשות ומורכבות על מנת ללמוד ולצמוח. ומנגד - הרצון להרשים את המדריכה ואת הקבוצה, להיתפס בעיני הקבוצה והמדריכה כחזקה, מוכשרת, בעלת כוחות, כיועצת טובה. מתח זה מושפע מאוד גם מהידיעה שבסוף ההדרכה ייערך מפגש הערכה של המודרכת, וכחלק ממפגש זה תעניק לה המדריכה משוב באוזני המפקח/ת על הייעוץ. מתח זה, המובע לרוב בשלב גיבוש הקבוצה ובתהליך התבססות האמון, מיושב בדרך כלל על-ידי המשתתפות בעת שנובטת בהן ההבנה, כי יועצת טובה איננה היועצת שיודעת הכול, אלא, דווקא היועצת שיודעת לשאול. היועצת בראשית דרכה מבינה חיש מהר, שיועצת טובה היא יועצת שעושה אמת בנפשה, ומי שלא חוששת ללמוד ולשאול, יועצת שתרה אחר המורכבות, שמנסה לזהות את תחומי העיוורון שלה ואינה מסתירה אותם. יועצת טובה היא זו שהופכת את ההתלבטות והספק למצע פסיעותיה.

"והנושא הבא, המאוד מאוד מרכזי - מערכת היחסים המקצועית והאישית עם המנהל או המנהלת. באיזה שהוא שלב מגיעה ההבנה שאי-אפשר בלעדיו או בלעדיה. לא מעט מפגשים עוסקים במערכת היחסים הזו. עד כמה הוא מעריך אותי? ניתן לי מקום? ניתן בי אמון משתף אותי. האם אני חלק מהצוות הצה שקבוצת ההנהלה, אני משמעותית? פעתי נספרת שם?

וכן- מורכבות בצורת הניהול, סגנון הניהול, איפה צה פוגש אותי, מהו החלק שלי שם, איך הצוות מגיב לצורת הניהול הזו, מהו המקום שלי בצוות או עם הצוות? דילמות נוספות משמעותיות הן הפאבודה עם הצוות, מהו המשמב שלי שם, איך אני בונה אמון, מה קורה כאשר ההתנהלות של אנשים בצוות היא מורכבת, אני חלק מהם או חלק מההנהלה? ועוד.

וכן- סוגיית ההורים, פגישות עם הורים, באיזה שלב, על איזו נושאים, לא תמיד יש לי מה לומר, ומה מצופה מהיועצת... דרישות של הורים, תוקפנות, מעורבות- יתר, התנגדויות ועוד".

בתהליך הסופרוויזין מצופה מחברות הקבוצה להביא את עצמן במלואן על כוחותיהן ועל חולשותיהן, מצופה מהן אך הן גם בוחרות. היועצת המקצועית תרה ומבקשת אחר הדרכה, שואפת לשתף פעולה באופן כן וגלוי, להאיר עבור עצמה ועבור עמיתותיה תחומים של עיוורון, כאב וקושי, כמו גם של מודעות והבנה. היועצות בראשית דרכן שואפות ללמוד באופן אותנטי וגלוי מעצמן ומחברותיהן לקבוצה כדי לצמוח ולהתפתח כנשות מקצוע. סקר שנערך בקרב יועצות בראשית דרכן העלה, כי הן רואות בהדרכת הסופרוויזין משאב התפתחותי מעצים. ההערכה, כחלק מובנה מן השיח ההדרכתי, משמשת אמצעי לקידום ההתפתחות המקצועית ולבניית הזהות המקצועית של המודרכת. המודרכת מגיעה להדרכה כדי לשפר את תפקודה המקצועי ולקדם את התפתחותה, ועל המדריכה לעזור לה בכך. על מנת לקדם את תהליך ההתפתחות המקצועית וההתמחות, נדרשות המדריכה וחברות הקבוצה לשימוש שוטף בטכניקות של הערכה הנוגעות לשאלות של מה נבחר לשפר, לחדד, לשנות? ההערכה

ככלי חשוב לדיוק מקצועי ולעידוד צמיחה אישית, הערכה שלא לשם מדידת איכות העבודה אלא לשם למידה איכותית של עצמי בתוך משימות העבודה. על-פי לוי (2004), המודרכת כמהה לשמוע בבהירות ובאמפתיה על תחומי החוזק והחולשה שלה ורוצה גם לדעת מה עליה לעשות כדי לשנות, לשפר, להשתפר ולהשתנות. למעשה, ככל שהמודרכת מוקירה את המדריכה, חשוב לה יותר לקבל הכרה, הבנה והערכה ממנה. הערכה, גם אם היא מכילה אלמנטים ביקורתיים על התפקוד, תיתפס כבונה כל עוד תהיה אמפתית (מכילה הבנה מורכבת של הזולת) ותוביל לשינוי בתפקוד המקצועי. משוב, לפי לוי (שם), עלול להיות פוגעני, אף אם הוא יכיל רק הערכה חיובית של התפקוד, אם הוא ייתפס על-ידי המודרכת כלא מתייחס למורכבות ולפרובלמטיות של תפקודה כפי שהיא חווה את עצמה. במצב כזה המודרכת עלולה לחוות את המדריכה כלא אמפתית. תגובות הכלה וקבלה של המדריכה אין די בהן. המדריכה מבקשת להרחיב עבור המודרכות את תפיסת ההדרכה השלמה הכוללת תמיכה, ליווי, הערכה, הוראה ולמידה, וכן את תפקיד הקבוצה בתוך ההדרכה. ההדרכה השלמה בתיווך המדריכה נתפסת, כאמור, כהזדמנות לגדול כ"קבוצה של עמיתים ביקורתיים ותומכים" 'critical friends' (עמנואל ורייכנברג, 2009).

"אחד התפקידים המורכבים בהדרכת הסופרוויז'ן, בעיני, הוא היכולת להיות בין התמיכה להדרכה [...]. מצד אחד לתמוך, לעודד הצלחות קונפליקטים, כישלונות, משברים, לבין הצורך להדריך בסוף שנה [...] מורכבות שמובילה בתשובה לקראת סוף שנה ב' [...] מכיוון שאני חלק מהחלטה, שמבישה בתשובה גם את הדמה שלי, בין לקבל רישיון "סוף קבוע לבין לעבור עוד שנת סופרוויז'ן (שנה ג'). נכון שהדרכה איננה נבחנת מצי-הצלחת משברים (להפוך הוא - דווקא מי שמעלה, מתמודדת, היא זו שעוזרת לנו ביותר שהיא במקום הנכון מבחינת עבודת היומדת). ונכון שאני כמדריכה מסתכלת על התהליך שהמודרכת עוברת אל המסר של יאני המדריכה התומכת, המלווה, אל גם צאת שנצאות בחלק מתהליך ההדרכה שלי, הופך את התפקיד למורכב.
אני שואלת את עצמי לא פעם אם צה נכון? האמת, כבל שהצמן עובר אני מושבת שצה נכון שהמדריכה תהיה חלק מתהליך צה. אם עושים הדרכה משבחת לאורך כל השנה, המודרכת לא מופתעת בסוף השנה אלא מוכנה לבקי, אל עדיין המורכבות קיימת".

השיח הקבוצתי על אודות ההערכה בתוך ההדרכה חשוב שיתנהל **עם ייסוד הקבוצה**, כחלק מהגדרת העבודה המשותפת. הדיון המוקדם בהערכה מאפשר שקיפות ומדגים למודרכות פרק באתיקה ובאמינות. "כאשר מרכיב ההערכה מופיע במודל ההדרכה, משולב באופן גלוי ומדובר בתהליך ההדרכה ומהווה חלק ממערך משוב ללמידה ולהערכה עצמית רפלקטיבית אזי, המתח סביב סוגיית ההערכה והשפעתו על יחסים בין המדריך למודרך הופכים לגלויים ולבני דיבור. המודרך, הופך למעשה לשותף פעיל לניהול תהליכי השיפור וההתקדמות שלו. בעזרת תהליך זה ההערכה מרחיבה את גבולותיה, מעבר להיותה כלי בקרה או פיקוח פורמלי אל היותה גם אמצעי דיאלוגי המקדם רפלקציה, מטא-רפלקציה ושיפור עצמי. המדריך וקבוצת ההדרכה ממלאים תפקיד של עמיתים ביקורתיים ותומכים - "(critical friends) (עמנואל ורייכנברג, 2009). בתפקידה כשותפה בתהליכי הערכה, נדרשת המדריכה למידה רבה של שקיפות. כבר במפגש הראשון על המדריכה ליידע את הקבוצה על מבנה תהליך ההדרכה - המסגרת, המפגשים, מהות ההדרכה ובכללה פונקציית ההערכה. על המדריכה לציין את משמעות המרחב המוגן בקבוצה, ובו בזמן עליה להדגיש שקבוצה זו אינה בועה פונקציונלית. היינו, אמנם קיימת חובת חיסיון וסודיות וחשוב שזו תישמר בקפידה הן בין חברות הקבוצה והן מצד המדריכה, אך יחד עם זאת, כאמור, במקרים חריגים וככל הניתן בשקיפות עם המודרכת, יובאו בפני המפקח/ת על הייעוץ סוגיות אישיות-מקצועיות להיוועצות ולידיעה.

ההערכה המסכמת של כל אחת ממשתתפות קבוצת הסופרוויז'ן נעשית בתום שנת ההדרכה, במפגש המכונה 'משולש'. המפגש המשולש מזמן את היועצת, אשר סיימה את שנת עבודתה הראשונה או השנייה, את המפקח/ת על הייעוץ ואת מדריכת הסופרוויז'ן. המפגש אורך לפחות כשעה, ותכליתו לערוך שיח מקצועי משולש אודות שנת עבודתה כיועצת וניתוח תהליך התפתחותה המקצועית אישית בשנת ההדרכה. המפקח/ת על הייעוץ מעניק/ה ליועצת בראשית דרכה משוב אפקטיבי ומקדם לקראת המשך או אי-המשך השתלבותה במערכת החינוך כיועצת, ולקראת מתן או אי-מתן רישיון הייעוץ. המפגשים המשולשים נקבעים לרוב לתקופה שבין החודשים אפריל - מאי. יוזמת המפגש והאחראית לתיאומו היא המפקחת על הייעוץ, והיא אף מנחה אותו. המפגשים מבוססים לרוב על מסמך הסטנדרטים ועל תהליכי הערכת יועצים של ראמ"ה. לפיכך, נדרשת מדריכת הסופרוויז'ן להכיר את מסמך הסטנדרטים - 'סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי' (דשבסקי,2009) ואת המסמך - 'הערכת עובדי הייעוץ החינוכי בתוך - כלי ההערכה של ראמ"ה'.

המפגשים המשולשים בסוף שנת העבודה הראשונה של היועצת בראשית דרכה מתמקדים בעיקר בתהליך ההתפתחות האישית והמקצועית שלה. מפגשי סוף שנת העבודה השנייה עוסקים גם בהערכת עמידתה בסטנדרטים המקצועיים הנדרשים, כפי שאלו מופיעים במסמך הערכת היועצים של ראמ"ה (כמופיע לעיל). במפגש המשולש מוזמנת היועצת המודרכת לתאר את חוויית ההתפתחות שלה בקבוצת ההדרכה ובמקום העבודה. בהמשך, גם המדריכה מוזמנת לתאר את סרגל ההתפתחות המקצועית של היועצת המודרכת, כפי שבא לידי ביטוי במפגשי ההדרכה. המדריכה מבססת את דבריה על תהליך ההדרכה, תוך שהיא משתמשת בשפת 'המחוון למדריך' ו'הכלי להערכת יועצים'.

על המדריכה להיערך למפגש המשולש מבעוד מועד, ולנקוט את הצעדים הבאים:

1. כמפגש או שניים לפני מפגש הסיכום מבקשת המדריכה מכל מודרכת לכתוב לעצמה סיכום רפלקטיבי של התהליך. כאמור בפרק הלמידה, לאורך שנת ההדרכה המדריכה מקפידה לחשוף את המודרכות למושגים ולנושאים אשר לאורם הן מוערכות ואשר בהתאמה אליהם נבנה תהליך ההתפתחות המקצועית שלהן (ראו פרק למידה). המדריכה מנגישה את המחוון למודרכות על מנת שיסייע להן בהמשגה הרפלקטיבית של התהליך שחוו.

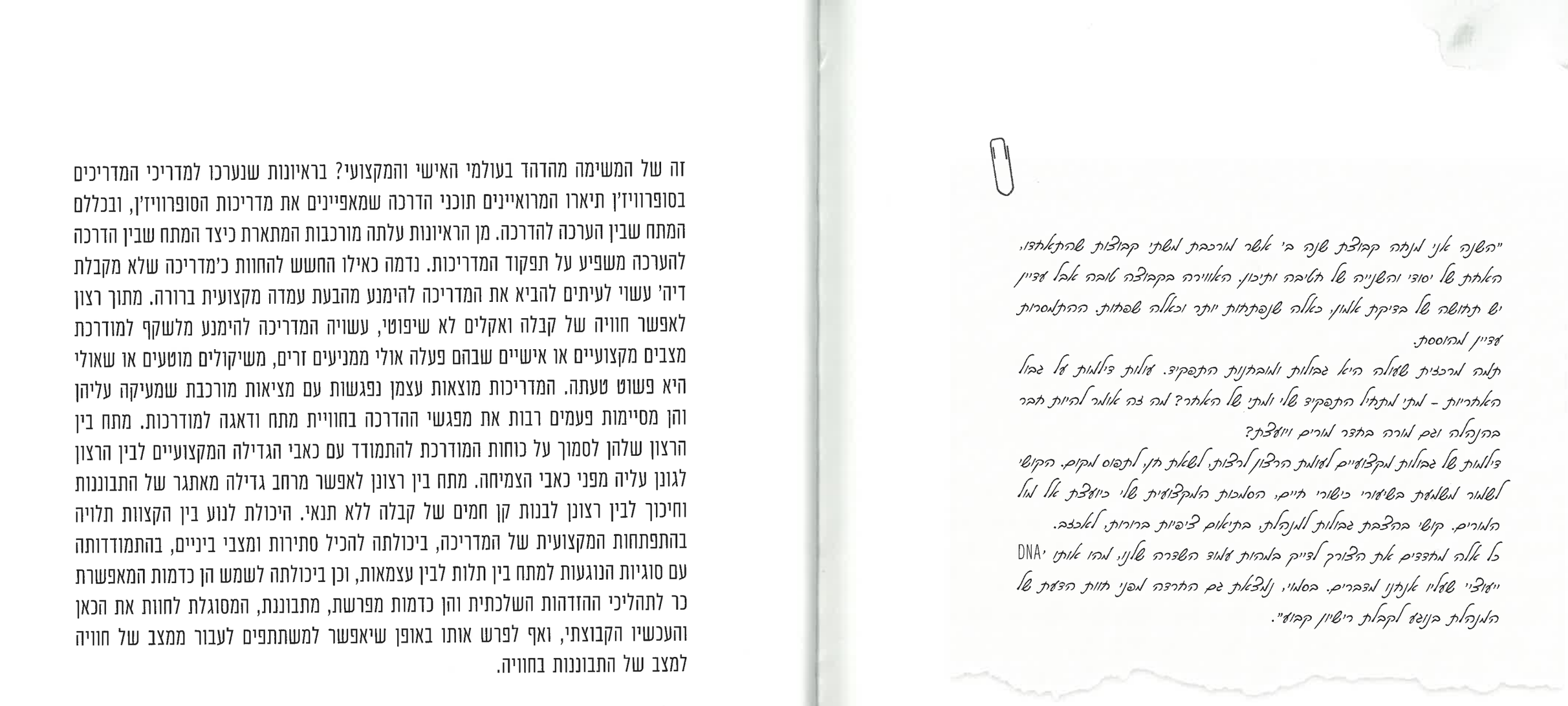
2. המדריכה מסכמת לעצמה בכתב את תהליך ההתפתחות השנתי שעברה היועצת בקבוצה. בכתיבת הסיכום היא נעזרת בסיכומי הפגישות שתיעדה לאורך השנה ובמדדי המחוון (הסיכום הוא אישי ולא נמסר לאיש. המדריכה מתעדת אותו ושומרת אותו אצלה).

3. לפני המפגש המשולש עורכת המדריכה מפגש סיכום קבוצתי. במפגש מדברים בקול על המדדים המופיעים במחוון ואשר לאורם מוערכות המודרכות. המודרכות משתפות זו את זו במשוב שחיברו על עצמן, ומרחיבות זו עבור זו את המבט הרפלקטיבי. הן מעניקות משוב ומסייעות לחברותיהן לחדד את תהליך הצמיחה כמו גם להדגיש נקודות לשיפור. המדריכה משתפת אף היא במסרים של הסיכום והמשוב שהיא מעניקה לכל מודרכת. בנוסף, ישנן מדריכות אשר בוחרות לערוך גם מפגש סיכום פרטני עם כל מודרכת להעמקת התהליך הרפלקטיבי ולסיוע בהכנה למפגש המשולש. חשוב מאוד

שהמדריכה תנסח את המסרים המסכמים שלה למודרכות בהלימה לאופן שבו היא תציג אותם במפגש המשולש.

בסוף המפגש המשולש מסכמת המפקחת את המפגש ומתעדת אצלה את הדברים. חשוב לזכור, כי המפגש המשולש הוא בבחינת המשך טבעי לפעולות רבות שנוקטת המפקחת בהקשר לייעוץ לשם ליווי היועצת בראשית דרכה, לתמיכה בה ולהתבוננות מעריכה ושיח רפלקטיבי על אודות תפקודה. בשנה השנייה, לקראת הדיון בקבלת רישיון ייעוץ קבוע, חשוב לערוך את המפגש המשולש עוד לפני סיום תהליך ההערכה של היועצת (באחריות המפקח/ת) כדי שיתרום להחלטה. לפיכך, לעיתים נדרשות היועצת והמדריכה לערוך את פעולת הסיכום לפני תום שנת ההדרכה.

במשך השנים חלה תנועה והתפתחות בתפיסת תפקיד המדריכה במפגש המשולש. עד שנת 2010 התנהלו המפגשים לאור תפיסת 'ההדרכה כבועה פונקציונלית' אשר ראתה את תהליך הדרכת הסופרוויז'ן כנטול הערכה. באותם ימים המדריכה הייתה מי שמראה את הדרך ומלמדת את רזי הצעידה בדרך המקצועית תוך הטמעה של השפה הייעוצית, ונדרשת פחות לתאר את התהליך ההתפתחותי שעברה המודרכת במושגי הערכה. במהלך השנים, כתוצאה מההתפתחות בתפיסות ההדרכה במקצועות טיפוליים ולאור שינויים בתפיסות שפ"י, החלו להתגלע בקיעים ב'בועה הפונקציונלית', ועל סדר היום הקולקטיבי של מדריכות הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי עלו השאלות - מה בין הדרכה להערכה? האם יש סתירה בין השתיים? האם אפשר להפריד ביניהן? כיום התהדקה התפיסה המקפלת בתוכה את ההכרה בחשיבות ההערכה בתוך תהליך ההדרכה, כפי שמקובל במקצועות טיפוליים ובחינוך. בדומה מציינת רנה לוי (2004), שלא רק שאין סתירה בין הערכה לבין הדרכה, אלא שהערכה הכרחית לקיום תהליך הדרכה משמעותי, ושמדובר בשני תהליכים השזורים זה בזה ואין להפריד ביניהם. תפיסת ההדרכה הרווחת בקרב מדריכות הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי, נכון לכתיבת שורות אלה, מבוססת על ההבנה, שמרחב הלמידה והצמיחה בקבוצה הוא גם מרחב להערכה מבלי לפגוע בהיותו מרחב מכיל, תומך ומוגן. המדריכה פועלת מתוך תפיסה שמקפלת בתוכה את משימת ההערכה כמרכיב בהדרכה.



"השנה אני מנחה קבוצת שנה ב' אשר מורכבת ממשתי קבוצות שהתאחדו, האחת של יסודי והשנייה של תיכון והאווירה בקבוצה טובה אבל עדיין יש תחושה של בדידות אמון כאלה שפתאום יותר וכאלה שפחות. ההתלמדות עדיין מהוססת.

תמה מרכזית שעולה היא בעולות ומובחנות התפקיד. עולות בילמות על בעול האחריות – מתי מתחיל התפקיד שלי ומתי של האחר? מה צה אומר להיות חבר בהנהלה ועם מורה בחדר מורים וויעצת?

בילמות של בעולות מקצועיים לעמות הרצון לרצות, לשאת חן, לתפוס מקום. הקושי לשמור משמעת בשיעורי ביישורי תיים, הסמכות המקצועית שלי כויעצת אל מל המורים. קושי בהצבת בעולות למנהלת, בתיאום ציפיות ברורות, לאכצה.

כל אלה מחזירים את הצורך לדייק במהות שמוצ השירה שלנו, מהו אותן 'DNA ויעוצי שעלינו אנחנו מצהירים. בסמוי, לעצמנו צם התרצה מפני מות הצעת של המנהלת בעונה לקבלת רישיון קבוע".

סוגיית ההערכה בתום תהליך ההדרכה מביאה לפתחן של המדריכות והמודרכות כאחד, שאלות אתיות ושאלות על פתיחות, אמון ושיתוף. נדמה כאילו ההערכה מכניסה ממד נוסף למערך היחסים 'מדריכה - מודרכת'. ההערכה בהדרכה, למרות היותה כה מרכזית בתהליך הסופרוויז'ן, נתפסת לעיתים כמורכבת בעיני מדריכות הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי. לעיתים תספרנה המדריכות, כי היו מעדיפות להימנע מתהליכי ההערכה בהדרכה, ולעיתים הן מרגישות צורך לעבוד על עצמן כדי שתהיינה מסוגלות להעריך את המודרכות מבלי שרגשות אשם יציפו אותן. מצב זה מוכר בעולם הטיפולי ומשתקף בספרות על ההדרכה במקצועות הטיפוליים השונים (קרון וירושלמי, 2000). המדריכות מוצאות את עצמן משתמשות בקבוצות ההדרכה על הדרכה לשם התלבטות בשאלות כגון - מהי האחריות שלי כמדריכה על המשך עבודת המודרכת? מהי דומיננטיות ההשפעה שלי? איך זה משפיע על התפקוד שלי, וכיצד גוון

זה של המשימה מהדהד בעולמי האישי והמקצועי? בראיונות שנערכו למדריכי המדריכים בסופרוויז'ן תיארו המרואיינים תוכני הדרכה שמאפיינים את מדריכות הסופרוויז'ן, ובכללם המתח שבין הערכה להדרכה. מן הראיונות עלתה מורכבות המתארת כיצד המתח שבין הדרכה להערכה משפיע על תפקוד המדריכות. נדמה כאילו החשש להחוות כ'מדריכה שלא מקבלת דיה' עשוי לעיתים להביא את המדריכה להימנע מהבעת עמדה מקצועית ברורה. מתוך רצון לאפשר חוויה של קבלה ואקלים לא שיפוטי, עשויה המדריכה להימנע מלשקף למודרכת מצבים מקצועיים או אישיים שבהם פעלה אולי ממניעים זרים, משיקולים מוטעים או שאולי היא פשוט טעתה. המדריכות מוצאות עצמן נפגשות עם מציאות מורכבת שמעיקה עליהן והן מסיימות פעמים רבות את מפגשי ההדרכה בחוויית מתח ודאגה למודרכות. מתח בין הרצון שלהן לסמוך על כוחות המודרכת להתמודד עם כאבי הגדילה המקצועיים לבין הרצון לגונן עליה מפני כאבי הצמיחה. מתח בין רצונן לאפשר מרחב גדילה מאתגר של התבוננות וחיכוך לבין רצונן לבנות קן חמים של קבלה ללא תנאי. היכולת לנוע בין הקצוות תלויה בהתפתחות המקצועית של המדריכה, ביכולתה להכיל סתירות ומצבי ביניים, בהתמודדותה עם סוגיות הנוגעות למתח בין תלות לבין עצמאות, וכן ביכולתה לשמש הן כדמות המאפשרת כר לתהליכי ההזדהות השלכתית והן כדמות מפרשת, מתבוננת, המסוגלת לחוות את הכאן והעכשיו הקבוצתי, ואף לפרש אותו באופן שיאפשר למשתתפים לעבור ממצב של חוויה למצב של התבוננות בחוויה.

רפלקציה כמרכיב בהערכה: ההמשגות, הלמידה, השימוש בשפת הרפלקציה והסטנדרטים, כמו גם השימוש בשפת ההערכה, שזורים מראשית ימי הקבוצה במצבי החיים הקבוצתיים, בתכנים ובדילמות להיוועצות. קרי, המדריכה מזמינה אותן, כבר בשלבים הראשונים של התפתחות הקבוצה, להשתמש בהמשגות רפלקטיביות מבוססות שפת הסטנדרטים. למשל, מדריכה יכולה ליזום עצירה מתודית שבה תזמין את חברות הקבוצה להתבוננות אישית וקבוצתית על מיומנות מקצועית או על יכולת מקצועית שבאו לידי ביטוי בחדר. המדריכה משתדלת לשייים את המתרחש בחדר בין המשתתפות כאן ועכשיו במושגים מקצועיים הלקוחים מכלי הערכה. "אני מזמינה אתכן להתבונן על ההקשבה של כל אחת מאיתנו". בשלב מתקדם יותר בתהליך הקבוצתי נרצה להזמין ולפתח את המיומנות והיכולת לתת 'משוב מקדם למידה' שעושה שימוש במושגים הללו. למשל, המדריכה תזמין את אחת המודרכות להתבונן בהקשבה שלה כאן ועכשיו, ותעודד אותה לבדוק עם חברות הקבוצה האחרות איך הן חוו את ההקשבה שלה או איזו מראה הן יכולות להציע כדי שהיא תתבונן בה - הקבוצה כהיכל של מראות - המראות



משקפות מציאות שמקדמת למידה, שיקופי מציאות משפיעים על ההערכה עצמית אך הם גם מכינים את המודרכת ללמוד להתבונן על עצמה מתוך שיקופים והדהודים. למידה זו תשרת אותה היטב גם בהגיעה למפגש המשולש.

"בקבוצה של שנה ב' יש שיסוק רב בשיקום אצו בפוש.
שאלות כמו ילמה אני בשבם פה? מה מבפים ממני להוכיח? לפשלים לאו ברור שב הפוש... אני כאן אבל לאו ממש ברוכה להיות כאן.
התחושה שלי כמדריכה שאין צמן ילבצני, שיש לדייק בנקודות בשבוצה כי צו השנה האחרונה.
נקבר מתח בין הרצון לקבם ולהאיץ לבין הצורך שלהן לקבל הפרכה, הכרה וקבלה ללאו תנאי.
באחת הקבוצות שרוה תחושה שלי מאין תחרות בין היוצבות בימס להוכחה שהן טובות ושבשבם נעשה להן עול, שלאו מאפשרת ברצף ניכחות מלאה והתלקבות בכאן ובפכשיו.
בהחלט מאתגר... עסוקה בשב כמה להצן לפולת לקבם... שב כמה להוציאו מאצור הנוחות לפולת לאפשר חוויה של משנות ובימחון...
בוצקת שב כמה אני ניוונהלמתוהה בהתלוצבות עם יוצבות שנה ב', ומיך להתציק ביסוניים יחב... מנסה לנשום עמוק יחב איתן ולהתלוצב עם הפרכה ששנה צו מציפה באופן אינהרנטי".

בְּהֶמְשֵׁךְ הַדֶּרֶךְ

תמונת העתיד של הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי

מאת - אלה אלגרסי ורויטל איזנברג

פרקי הספר נכתבו כרשת דרכים שהלכה והסתעפה עד שהגיעה לסופה בפרק האחרון, אשר ברוב שובבותו מעז ומבקש להיקרא דווקא כפרק הפותח את המחר הארגוני של תחום הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי.

להזדמנות לשבת ולצייר את תמונת העתיד של הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי הגענו מתוך הדרכים שבהן פסענו שתינו במסענו המקצועי. גיליון הציור שמונח לפנינו נקי וחלק, אך פלטת הצבעים שלנו מגוונת ועזה כמו גם סיפורנו האישי בשפ"י. מדריכת הסופרוויז'ן פגשה אותנו, הצעירות, אֵי אז בראשית דרכנו (לפני שנות דור). היא ליוותה אותנו המתפתחות במערכת מתפקידי ייעוץ להדרכה ולפיקוח, לאורך שלל תפקידינו במטה, היא הייתה אנחנו ואנחנו היינו היא שנים כה רבות, בבחינת 'דרכך משתקפת בי דרכי'. כעת היא ניצבת לנגד עינינו ובראש מעיינינו, ובעצם עבודתנו למענה אנו מביעות את תודתנו על תרומתה לנו ולכל אחד ואחת מנשות ומאנשי שפ"י לדורותיהם.

תמונת העתיד של הסופרוויז'ן יוצאת מתוך תמונת עבר והווה מקצועיים, אשר ספר זה שרטט והציג בפני קוראיו. הספר זימן עבורנו במה לביטוי תחושותינו החמות ועמדותינו המעריכות כלפי קהילת מדריכות הסופרוויז'ן. קהילה, שהיא מבנה ארגוני מקצועי, רב-השפעה, הנדרש לאחריות מקצועית עצומה. תמונת העתיד של ארגון זה צריכה להיכתב מבחינתנו בתנאים של חיבה, בדומה למצע הארגוני שמאפשר את הלמידה המקצועית בתחומו. אנו קוראות להמשיך להעמיק ולפתח את תורת הדרכת הסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי, ולראות בו תחום דעת מתפתח. תמונת ההווה טובה והעתיד אינו רחוק, הוא בר-השגה.

לאורך השנים גיבשנו קהילת מדריכים מחויבת להתפתחות מקצועית מתמשכת. מיסדנו מפגשים מקצועיים ארציים של ימי למידה והעשרה בכל שנה ושנה. יצרנו מבנים מחוזיים של

הדרכה על הדרכה בהנחיית מדריכת הסופרוויז'ן המחוזית. מלבד אלה, פועלת כל שנה קבוצת הדרכה והיוועצות למדריכות המחוזיות. מכאן יש להמשיך ולפעול לאיחוד שפות בהדרכה, להרחבת המשאבים ולהעמקת ההכשרה. אנו מציעות את הספר כעוגן תיאורטי ומקצועי אשר עשוי לסייע בהכשרת מדריכים, אבל מבקש להיקרא כספר פתוח ומתפתח אשר מאפשר לקורא בו כמו גם לארגון כולו להמשיך לגדול, ללמוד, להשתנות ולצמוח.

מדריכות הסופרוויז'ן הן קהילה מקצועית הפועלת למען משימה משותפת, ומבקשת לבסס את עשייתה על כינון יחסים, על העמקת למידה ועל פיתוח תחושת שייכות, מתוך תחושת משמעות מקצועית. מדריכות הסופרוויז'ן עושות תפקידן נאמנה לאורך שנים. בתהליך כתיבת ספר זה זכינו לקרוא עבודות, הגיגים, מסקנות ותובנות של מדריכות הסופרוויז'ן, ונחשפנו לעושר מקצועי, למומחיות גבוהה, ליושרה ולשאיפה להיטיב עם היועצות בראשית דרכן, עם שפ"י ועם מערכת החינוך בישראל.

חדשות לבקרים אנו עומדות נפעמות מול אותן מדריכות אשר מקפידות ובאות למפגשי ההדרכה על הדרכה על חשבון זמנן החופשי, משתתפות השתתפות פעילה ומעורבת בימי הלמידה הארציים ומגלות רמה מקצועית גבוהה ובלתי מתפשרת בהדרכתן. ועל כך יעידו משובי היועצות בראשית דרכן, משובי המפקחים על הייעוץ ומשובי המדריכים של המדריכים. ספר זה אף הוא משמש עדות צנועה לתרומתן הגדולה לפיתוח תורת ההדרכה באגף ייעוץ ובשפ"י ולמימושה.

אנו אסירות תודה למדריכות הסופרוויז'ן, ובציור תמונת העתיד שלהן ושל הארגון אנו מזמינות אותן ואת המטה להמשיך ולפתח:

- תהליכים להעמקת הזהות המקצועית הייחודית של מדריכת הסופרוויז'ן ושל המדריכה המחוזית.
- מיסוד תהליכי הערכה למדריכת הסופרוויז'ן - משולש מפקחת, מדריכת מחוז ומדריכה, הערכה מעצבת ומשוב מקדם למידה
- המשך סופרוויז'ן במרוצת כל שנות עבודת היועצות. מיסוד מבני הדרכה מתמשכים בדומה למפגשי העמיתים הנערכים כיוזמות חשובות אך פרטיות של המפקחות על הייעוץ.

לפעול למען הגדרה מוסדית של תפקיד 'מנחות העמיתים' (היועצות אשר מרכזות את הקבוצות) **כ'יועצות מובילות'**, אשר תהיינה בוגרות קורס הדרכה של שפ"י ותקבלנה יום הדרכה המלווה בהכשרת סופרוויז'ן ברמה מחוזית או ארצית.

- הדרכת סופרוויז'ן ליועצות בתוך יום העבודה המוכר כחלק משעות עבודתה במערכת וביסוס מפגשי העמיתים כמקום להיוועצות, לשיתוף ולהדרכה, מתוך ההבנה שעל ההדרכה להיות חלק מחיי היום-יום הייעוצי לאורך השנים.
- העמקת ממשקי שיתופי הפעולה וההפריה ההדדית בין כלל תפקידי ההדרכה בשפ"י.

יועצות חינוכיות פועלות ללא ליאות מתוך שאיפה להיטיב עם קהליהן, לקדם צדק חברתי, לאפשר שיח אישי רגשי, לשפר תהליכי הוראה למידה, להעצים חוסן ולגדל חברה צודקת, ערכית, הוגנת ומוגנת. הסופרוויז'ן מבקש להיות המקום שגומל להן בראשית דרכן על התכוונותן המקצועית, המקום שבו הן מקבלות את מה שהן צריכות ללמוד להעניק הלאה עוד שנים רבות אחר כך. מקום לתמיכה ולאמפתיה, המסייע למודרכות לזהות מורכבות של מצבים כמו גם מורכבות פנימית שמתגלעת בתוכן. מסייע להן בהתמודדות עם ערכים סותרים, עוזר להן להחזיק מורכבות של סיטואציה ומורכבות אישית. תהליך קבוצתי שמאיר רגעי התבוננות ונגיעה מכוננים שבהשראתם הן תפעלנה בהמשך הדרך.

היוועצות בראשית דרכן זקוקות למוגנות ולקשר כמצע להתמודדות ולגדילה. את המצע הזה מספקת ההדרכה במיטבה.
מבקשות לסיים עם שיר מאת קרן אלקסלסי מדריכת סופרוויז'ן ממחוז דרום אשר מיטיבה לתאר את הוויתה היחודית של מדריכת הסופרוויז'ן.



היכל המראות

להיכנס לחדר ולהתכנס
להתבונן בנשמות
לשמוע את פעימות לבן
הקולות והמראות
ולראות את עצמי

להבין שאני נוגעת בנשמות
שחשובה העדינות
ושיש להתבונן בעיניים טובות

וכמו בהיכל מראות
את רואה את עצמך
כמה פעמים
ובזוויות שונות.

מרגישה שהמים שהשקיתי
השקו גם אותי
והאוזנים שהיו בהקשבה
הדהדו בתוכי
והעיניים המתבוננות
מציירות לי תמונה

תמונה עם גוונים
תמונה בממדים
התמונה הראשונה ממעל
והתמונה שמתחת

מספרת לעצמי סיפור
של צייר עם דף
המתבונן בנוף בסקרנות ובגילוי
עם מכחול וצבעים
שמתחיל
ויוצא לדרך
אל הלא נודע.

קרן אלקסלסי - יועצת חינוכית ומדריכת סופרוויז'ן במחוז דרום

מקורות

אוסטרוויל, ז'. (1985). פתרונות פתוחים - טיפול פסיכולוגי בילד ובסביבתו.
תל אביב: שוקן.

אוסטרויל, ז'. (1987). קונסולטציה בחינוך, בתוך: א' לסט, (עו') עבודה פסיכולוגית בבית-הספר. ירושלים: מגנס.

ארהרד, ר'. וקלינגמן, א' (עורכים) (2004). ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה.
תל אביב: רמות.

ארהרד, ר'. (2008). מחקר היועצים החינוכיים בישראל. ירושלים: השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.

ארהרד,ר'. (2014). ייעוץ חינוכי מקצוע מחפש זהות. תל אביב: מכון מופת.

ארנון, ח' והלמן, ש'. (2004). על הדרכה והתפתחות מקצועית של יועצים חינוכיים.
בתוך: ר' ארהרד וא' קליגמן (עורכים), ייעוץ בבית-הספר בחברה משתנה (עמ' 443-463)
תל אביב: רמות.

ארנון, ח'. (2013). תהליכים מקבילים בהדרכה האישית. ירושלים: אבני ראשה.

ארנון, ח'. (2016). ריאיון על ידי אורית ברג וענת דותן, יוני 2016: תל אביב.

ביון ר', ווילפרד, ר'. (1961, תורגם 1992). התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים.
תל אביב: דביר.

ברוך, ח'. (2009). הדרכה (סופרוויז'יון) בגישה הפסיכואנליטית של פסיכולוגית העצמי.
נדלה מאתר אינטרנטי. http://www.ippa.org.il/uploadimages/super2.doc. מרס 2022.

ברק, ח'. (2008). עבודה עם התנגדויות בקבוצה. אתר פרטי חלי ברק. http://www.hebpsy.net/me_article.asp?id=93&article=1657. נדלה במרס 2022.

ברזילי, ד'. (2000). האדם הדיאלוגי - תרומתו של מרטין בובר לפילוסופיה. ירושלים: מאגנס.

גרזי, ש'. (2012). הרצאה בנושא 'טרנספורמציה בדרכו של השלם החסר'. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית. http://www.hebpsy.net/calendar.asp?id= 2469. מרס 2022.

דוד,נ. (1989). הערכה המביאה תועלת : הערכת פרויקטים חינוכיים וחברתיים. הוצאת מסדה.

דויק קרול, ס'. (2008). כוחה של נחישות. ירושלים: כתר.

דורון, י' , הדר, ב' ופרידמן, ר'. (2013). על אנליזה קבוצתית כגשר בין האישי והחברתי. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2904. מרס 2022.

דשבסקי, ע'. (2009). סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי. ירושלים: גף הפרסומים, משרד החינוך.

הראל, ר'. (2014-2015). סיכומי הרצאות וסדנאות לקהילת מדריכות הסופרוויזין בנושא סוגיות בהדרכה, סיכמה ענת דותן: תל אביב.

וייל, ג' וטרליוק, נ'. (2004). (עורכים). הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית. ירושלים: משרד החינוך.

וסרשטיין-פסברג, ס'. (2003) אתיקה וחוק. מתוך ג' שפלר, י' אכמון וג' וייל (עורכים). סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי. פרק 3, עמ' 52-74. ירושלים: מאגנס.

זיו, י' ובהרב י'. (2011). מסע קבוצתי - המדריך למנחה הקבוצות (מהדורה נרחבת). תל אביב: גל.

זילברשטיין, מ' וצבר בן-יהושע, נ' (1988). כיצד להפוך את 'תכנית הלימודים' לכלי המארגן את החשיבה הדידקטית של המורה? בתוך: הלכה למעשה בתכנון לימודים. ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים, גיליון 6.

יאלום, א"ד (2006). טיפול קבוצתי: תיאוריה ומעשה. אור יהודה: כנרת, מגנס.

ירושלמי, ח' (2012). הדרכה כמרחב של השפעות הדדיות. נדלה מאתר פסיכולוגיה עברית: http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2754. מרס 2022.

כץ, י' (2011). הדרכה כשיח של אהבה. בתוך א' יוגב ור' זוזובסקי (עורכות). הדרכה במבט חוקר (עמ' 140-158. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.

כשר, א' (2003). אתיקה מקצועית. בתוך ג' שפלר, י' אכמון וג' וייל (עורכים). סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי. פרק 1, עמ' 15-25. ירושלים: מאגנס.

לוי, ר' (2004). הדרכה בפסיכולוגיה חינוכית. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

לזובסקי, ר' (2010). מבוך השמירה על סודיות בייעוץ חינוכי: תאוריה, מחקר ומעשה. תל אביב: מכון מופ"ת.

עמנואל, ד' ורייכנברג, ר' (2009). הדרכה משמעותית - אפשר גם אחרת. תל אביב: מכון מופ"ת, בית-הספר למחקר ופיתוח תכניות.

פוקס, א'. (2002). על מדריכים מודרכים והדרכה. תל אביב: צ'ריקובר.

פרסומי משרד החינוך. 'אופק חדש' - מתווה המדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה, (2009). מתווה המדיניות להתפתחות מקצועית בייעוץ, עמ' 55-57.

פריירה, פ'. (1981) פדגוגיה של מדוכאים. ירושלים: מפרש.

קוהוט, פ'. נדלה מאתר טיפולנט. https://www.betipulnet.co.il/lexicon/%D7%A7%D7%95%D7%94%D7%95%D7%98_%D7%94%D7%99%D7%99%D7%A0%D7%A5. מרס 2022.

קרון, ת' וירושלמי, ח'. (1994). הדרכה בפסיכותרפיה. ירושלים: מאגנס.

קרון, ת' וירושלמי, ח'. (2000). בין מדריך למודרך. ירושלים: מאגנס.

רובין, ש' וקורן ד'. (2003). אתיקה מחקרית: רקע בסיסי והצעות מעשיות. בתוך ג' שפלר, י' אכמון וג' וייל (עורכים). סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי. פרק 37, עמ' 603-619, ירושלים: מאגנס.

רוזנווסר, נ' ונתן, ל'. (עורכים) (1997). הנחיית קבוצות - מקראה. ירושלים: המרכז הקהילתי ע"ש חיים צפורי.

רוזנטל, ל' (2011). מי (לא) מפחד מהדרכה קבוצתית? פסיכולוגיה עברית. אוחזר מתוך https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2602. מרס 2022.

שושני, ס' וברגר, מ'. (2007). היכל המראות - טיפול קבוצתי. פורסם במגזין קבוצות - קהילת מנחי הקבוצות בישראל (גיליון מספר 2). נדלה מאתר האינטרנט קבוצות - קהילת מנחי הקבוצות בישראל בגרסתו המקוונת http://www.igroups.co.il/fullart.asp?art=123.

שמר, א' ובר גיא, א'. (2004). היוועצות: שותפות בין עמיתים בלמידה ארגונית בשירותי אנוש. מקבץ, כתב עת הישראלי לטיפול קבוצתי, 9 (1), עמ' 4, 63-89.

שפלר, ג'. (2007). מקצועיות. בתוך ג' שפלר, י' אכמון וג' וייל (עורכים). סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי. פרק 4, עמ' 75-87. ירושלים: מאגנס.

תודר, מ' ווינברג, ח'. (2006). הקבוצה בארץ המראות. מקבץ, 11,(1), עמ' 35-55.

Berger M. in Jeffrey L. K. (2012) The Wiley-Blackwell Handbook of Group Psychotherapy, The Dynamics of Mirror Reactions and their Impact on the Analytic Group (p. 197-216). John Wiley & Sons, Ltd.

Bion, W.R. (1967). Second Thoughts. London: Heineman

Buber, M. (1965). The Knowledge of Man. R. G. Smith and MauriceFriedman (translation). New York: Harper & Row.

Caplan, G. (1970). The theory and practice of mental health consultation. N.Y: Basic Books.

Kadushin, A. (1992) Supervision in Social Work (3rd. ed.), New York: Columbia University Press. Revised fourth edition published 2002.

Elkind, D.(1995). School & Family in the Postmodern World. Phi-delta kappan, Vol. 77, No. 1, Sep, PP. 8-14.

Kohut, H. (1981). On Empathy. In: P. Ornstein (Ed.). The Search of the Self: Selected Writings of Heinz Kohut., Vol. 4, N.Y.: International Universities Press.

Kohut, H. (1984). How Does Analysis Cure? Chicago: Univ. of Chicago Press.

Foulkes, S.H. (1964) Therapeutic group analysis. London: George Allen and Unwin Ltd.

Obermen, A. (2005)Effective clinical supervision for professional school counselors. Guidanace & Counselling, 20(3-4), 147-151.

Popper, M. & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A cultural and structural approach to organizational learning. Journal of Applied Behavioral Science, 34, 161-178.

Popper, M. & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: mechanisms, culture and feasibility. Journal of Management Learning, 31, 181-196.

Rogers, C.R. (1958). The Characteristic of a Helping Relationship. Personnel and Guidance Journal, 37, 6-16.

Romano, J.L.,Wahl Herting, K. & Koch, J.M.(2008). School counselor training: School and societal needs in the 21st century. In: H. L. K. Coleman & C. Yeh (Eds.),Handbook of school counseling, (pp.293-308). NY: Routledge.

Somody, C, Henderson, P., Cook, K. & Zambrando, E. (2008). A Working system of school counselor supervision. Professional School Counseling, 12(1),22-33.

ההזמנה לסופרוויז'ן בייעוץ החינוכי היא הזמנה להיכנס הביתה ולשהות במקום בטוח, מקום שבו יכולה היועצת החינוכית להתפתח בתנאים של דאגה, נתינה ומחויבות. ההזמנה לקבל סופרוויז'ן בייעוץ החינוכי היא גם הזמנה ארגונית לצאת לדרך של למידה והתפתחות, אשר תימשך כל חייה המקצועיים של היועצת.

בשתי המטפורות, זו הפותחת דלת וזו שמציירת דרך, מזמינה מדריכת הסופרוויז'ן את המודרכות למצוא בתוכן תשוקה ללמידה ולהתפתחות המקצועית.