

תהליכי הכלה בהדרכה

כתבה: הגר אור, מדריכה ארצית באגף עו"ה בתפקידי הדרכה

מהי הכלה בתהליכי ההדרכה? מהו הגבול של ההכלה? מה עוזר לנו להיות מסוגלים להכיל? מדוע להכיל? מה בין הכלה לאמפטיה? האם ההכלה עשויה לתרום להעצמת תחושת המסוגלות? והאם בכלל יכול להתקיים מצב 'הכלה' במפגש ההדרכה? במאמר זה נערך ניסיון לתת מענה לשאלות אלו ואחרות.

על פי הנחות היסוד של ההדרכה מטרת ההדרכה של עובדי ההוראה היא לקדם את האיכות ואת המקצועיות של ההוראה ובכך לקדם את התלמידים בהיבטים לימודיים: קוגניטיביים, רגשיים וערכיים. ההדרכה מכוונת לפיתוח המורה כאדם וכאיש מקצוע, לטיוב התהליך החינוכי בכיתה ולקידום המוסד החינוכי. ההדרכה כפרופסיה מתקיימת באמצעות שיח מתמשך בתהליך אקטיבי בין מבוגרים, המזמן ל"קול האישי" של השותפים בו להישמע ולהתפתח, במטרה לשפר את הידע, הכישורים ותפיסות ההוראה.¹

לדברי פלדמן² ההדרכה היא פעילות דינמית דו-ממדית: הממד הראשון מכוון בעיקרו לתחום האפקטיבי, התחום הרגשי, המתמצה בדיאלוג בין-אישי אמיתי. ואילו הממד השני מכוון בעיקרו לתחום הקוגניטיבי, המתמצה באינטראקציה מקצועית. הלמידה בממד הקוגניטיבי מתבססת על האווירה שנוצרה בממד האפקטיבי (האמון, הפתיחות וכדומה). מכאן נובע כי ההדרכה היא תהליך דינמי של דיאלוג בין-אישי אמיתי, לצד אינטראקציה מקצועית. הואיל ובתהליכי הדרכת המורים פעילים שני התחומים, הקוגניטיבי והאפקטיבי, יש מקום אף לרכישת ידע מתוך גישות תרפויטיות. את התחום האפקטיבי, הדורש מן המדריכה ידע על תקשורת בין-אישית ביססה הגב' חוה קדם³ על משנתו של מ.מ. בובר.

משנתו של מרטין בובר – 'אני-לז' ו'אני-אתה'

הפילוסוף, הסופר והוגה הדעות היהודי **מרטיין בובר** (1878 – 1965) הקדיש את כל מפעלו ההגותי והספרותי לבירור יחסי הגומלין בין האדם לעולם ברבדיו השונים, המתבטאים כהגדרתו באבות-הדיבר 'אני-לז' ו'אני-אתה'.⁴ זהו הבסיס ל**פילוסופיה הדיאלוגית** שלו, אשר נכתבה למעשה כהיענות ומתן תשובה לאתגר הרוחני שמעמיד העולם המודרני לאדם.⁵

בפילוסופיה הדיאלוגית של מרטין בובר הוא מתאר שני עולמות בהם עשויה להתקיים האינטראקציה בין האדם לזולת: **עולם ה'לזים'** הוא אותו עולם חיצוני המורכב מעצמים דוממים, מתים. בעולם ה'לזים' גם האדם עמו אני נפגש נתפס כ'לז', כאובייקט. לצד עולם זה עשוי להתקיים

¹ זילברשטיין, 1998

² פדלמן, תשנ"ד. עמ' 42

³ קורס מדריכות חינוך לשוני, 1995, מנח"

⁴ יורמסון, פרופ' ג'. או. **בובר, מרטין (1878-1965)**

⁵ משה שגר, **בעיית האדם בעולם המודרני**

עולם של 'אני-אתה', עולם של ממשות חיינו, בו אין חפצים מתים. בעולם 'אני-אתה' האדם עמו אני נפגש הוא סובייקט מלא.⁶

כאשר מתקיים מפגש בין 'אני-לז', הוא לא נערך בכל ישותו של 'אני'. הפגישה אינה שלמה משום ש'הלז' נתפס כ**אובייקט**. אין ה'אני' וה'לז' נפגשים אלא בנקודת הגבול הקיים בין שניהם, השרוי כולו בתוך הקשר של חלל וזמן.⁷

לעומת זאת, כאשר מתקיים המפגש בין 'אני-אתה' הוא נערך על ידי כל ישותו של האדם. ה'אני' הנפגש ב'אתה' רואה בו **סובייקט** שלם. 'האני' אינו מבטל עצמו, אלא פוגש בפתיחות מלאה וחש בכל מאודו את מהותו של ה'אתה'. מפגש של ה'אני-אתה' נערך בתחום הזיקה שנוצרה, ללא גבולות של זמן ומקום.⁸

על מנת להבין את מהותם של יחסי 'אני-לז' ו'אני-אתה' נתאר שתי סיטואציות הדרכה דומות: המדריכה רותי קיימה מפגש הדרכה שבו המורה יובל הביע התנגדות עזה לשינוי אותו היא הובילה. באופן הפגנתי הוא דיבר בטלפון בזמן המפגש, הפריע לה בהערות עוקצניות וכדומה. רותי שהגיעה באותו היום חסרת סבלנות העירה ליובל מספר פעמים ובסופו של דבר היא הודיעה לו שיש לבצע את השינוי כי זו החלטת המנהל. רותי מאוד נעלבה מיובל ולכן שמרה על ריחוק. זוהי דוגמה למצב בו התקיים יחס של 'אני-לז'. רותי לא ניסתה להבין את יובל, לא בררה עמו את סיבת התנהגותו, לא התייחסה באמפטיה ולא הקשיבה לדבריו. אפשר לומר כי רותי התייחסה אל יובל כאל אובייקט, 'אני' וה'לז'. לעומת זאת, במפגש הדרכה אחר שנערך כשבוע לאחר מכן, בו פגשה רותי את רמי היא הצליחה ליצור יחסי 'אני-אתה'. בתחילת המפגש התנהג רמי בחוסר נימוס, שוחח בטלפון, העיר הערות עוקצניות והביע אי רצון מוחלט לכל הצעה לשינוי שהעלתה. תחושת עלבון אחזה ברותי אך היא החליטה להתגבר על עצמה, להשתיק כל רגש פנימי שלילי, להכיל את התנהגותו של רמי ולהקשיב לדבריו. היא פנתה אל רמי ושאלה "רמי קרה היום משהו? הכל בסדר. אני רואה שאתה לא רגוע, אני יכולה לעזור"? ברגע זה חש רמי שרותי 'רואה' אותו כאדם (כסובייקט). בהמשך המפגש רותי שיקפה והדהדה לרמי את התנהגותו ודבריו, מתוך אמפטיה כנה, ולבנה אותו את רגשותיו, תחושותיו ומחשבותיו שהביאו אותו להתנהגויות אלו. רותי חשה בכל מהותה את הקושי והלחץ שהעלה רמי, דבר שעזר לה להבין. רמי מצדו החל, לאט, לאט, להירגע ולעדן את התנהגותו... אין ספק כי רותי קיימה יחס של אני-אתה קשוב ומכבד כלפי רמי.

כאמור, בשיח המיטבי אותו מתאר בובר, תשומת ליבו של ה'אני' מתמקדת בזולת – ב'אתה', מתוך אישור קיומו באחריותו ובייחודיותו, ובהתעלמות מגורמים כמו: תדמית, סטטוס ויוקרה. קבלת ה'אתה' מוכרח שיהיה עימה מימד חשוב המכיר ב"פוטנציאל" של ה'אתה', המאיר את מה שהאדם עשוי להיות.⁹ שיח זה מכיל את **כל ה'אני' וכל ה'אתה'** של המשתתפים בו. במלים אחרות, כל משתתף בשיח הדיאלוגי מביא את כל פרטיותו וייחודיותו למפגש 'אני-אתה'.¹⁰ ולפיכך, המוקד של "אני-אתה" הינו עמוק וכוללני והוא הבסיס לדיאלוג האמיתי.

עם כל הנאמר לעיל, יש לשים לב כי הצורה המילולית אינה מצביעה באופן ישיר על ההתכוונות. יתכן לומר 'אתה' ולהתכוון ל'לז', ולהיפך. אף אמירת 'אני', לא תמיד תתכוון לנוכח שבזיקה.¹¹

⁶ ש.ה. ברגמן, החשיבה הדו-שיחית, עמ' ל'

⁷ מ.מ. בובר, אני ואתה, עמ' 4

⁸ שם, שם

⁹ ד"ר אדריאנה פלדמן, הדרכה – מהות ומודל

¹⁰ רבקה בר-יוסף, חברה חדשה או נסיון חולף, עמ' 54

¹¹ מ.מ. בובר, אני ואתה, עמ' 4

הטבלה שלפניכם מסכמת על פי פרשנותה של פלדמן¹², את ההיבטים השונים שבגישה הדו-שיחית של בובר, כפי שהם באים לידי ביטוי גם במפגשי ההדרכה :

אני-אתה	אני-לו	
מהות המפגש	אינסטרומנטלי ביסודו.	עמוק וכוללני והוא הבסיס לדיאלוג האמיתי.
ה'אני' במוקד	הדאגה לתדמית ה'אני' מהווה את מקור פועלו.	פעולות ה'אני' נובעות מתוך עצמו.
תפיסת האחר	סכמות צרות של תפיסת האחר – ראייה שנבנית על פרשנות סובייקטיבית, מתוך הסכמה (ראייה רדוקטיבית).	נמנע מהמשגת הדינמי והמתהווה – ראייה שנגזרת מתוך הבנה אובייקטיבית ככל האפשר, ובלתי שיפוטית, של הסיטואציה (ראייה דריוויטיבית).
ה'אני' במוקד בהתייחס לאחר	שתלטנות; פוגע באינדיבידואליות ובאוטונומיה של זולתו.	מצב ממנו נמנע לחלוטין.
הזיקה הנוצרת	הסיבתיות היא המושלת.	הזיקה הנוצרת, מתהווה מתוך הבחירה ומושגת על חירות ההכרעה.

במפגש ההדרכה המכיל יתקיימו יחסים הדדיים, בין המדריך לבין כל אחת ואחד מהמודרכים, המושתתים על יחסי 'אני-אתה' על פי משנתו של מרטין בובר.

הכלה בהדרכה

למושג הכלה מספר משמעויות אותו הוא קיבל לאורך השנים : מן הצד האחד, העולם הטיפולי, שבו הפסיכולוג, או איש המקצוע, מכיל את המטופל, ומן הצד האחר, העולם הפדגוגי, שבו מוכלים כלל התלמידים בכיתה ההטרופית¹³. בין לבין נמצא את המושג 'הכלה' בעולם הדרכת המורים במשמעות הייחודית לו.

¹² ד"ר אדריאנה פלדמן, **הדרכה – מהות ומודל**

¹³ כמתואר בפורטל, בדף 'הכלה והשתלבות': "**הכלה** - מענה לכלל תלמידי הכיתה (כיתה הטרופית), כולל תלמידים זכאי שירותי חינוך מיוחדים, מבלי לצבוע את הצורך שלהם כייחודי, אלא כחלק אינטגרלי מכלל המענים הניתנים לכלל התלמידים. [...] השיח בשילוב עוסק בעיקר בהתבוננות על צורכי התלמיד והתאמתו לסביבה, ואילו השיח בהכלה עוסק בעיקר בהתבוננות על הסביבה והתאמתה לתלמיד."

תחילה נתאר את מושג ההכלה¹⁴ (containment) המקובל בעולם הטיפול:

- אתגר ההכלה מתחיל כאשר **מישהו חש אי נוחות**. (לדוגמה - התינוק בוכה).

- בעקבות זאת **הזולת** שבא במגע עם האדם הלא שקט **חווה בעצמו את חוויית אי-השקט ומנסה לתת פשר לא שיפוטי** לחוויה המסעירה. (האם מנסה להבין ולתת פשר לבכי התינוק. היא מרחיקה מעצמה מחשבות שליליות כגון: הוא כועס עלי...).

- על פי הפשר שניתן **מתבצעת פעולה** שבעקבותיה ישנה צפייה שהמוכל **יחזור למצב מאוזן ורגוע**. (האם נותנת פשר ולכן היא מדברת בנחת תוך שהיא מבצעת פעולות שונות – מערסלת/ מחליפה חיתול/ מאכילה כדי להרגיעו).

- **הכלה מסתיימת רק כאשר המענה מותאם למוכל ובאמצעותו הוא חוזר לחוויה מאוזנת ושקטה**. (התינוק רגוע).

- חשוב לזכור כי ההכלה מתקיימת בתוך "מיכל" שיש לו גבולות. **אין הכלה ללא גבולות**. המכיל לא מבטל את עצמו ולא מפקיר את הגבולות. כמו בכל עשייה בחיינו עלינו למצוא את שביל הזהב ולפסוע בו בצורה מאוזנת.

כיצד ניתן להאיר מתוך ההמשגה שלעיל את משמעותה של ה'הכלה' בעולם ההדרכה? לדברי ירושלמי¹⁵ ככל שהאינטראקציה הנוצרת בין המדריך למודרך דומה יותר לאינטראקציה הנוצרת בין אם לבנה, כך יכול המדריך "להתנתק" מתוך עצמו ולהעמיד את כל האנרגיות הטמונות בו לרשות המודרך. המדריך, הבטוח בקבלתו ע"י המודרך, מרכז עצמו בהקשבה כנה ואמיתית מתוך אמפטיה והזדהות למודרך, ממש כשם שהאם מקשיבה לבנה הקט. ההקשבה האמפטית מאפשרת למדריך להכיל את המודרך תוך שהוא חש ומאבחן את צרכיו הלימודיים וההתפתחותיים של המודרך, ובוחר את אסטרטגיות ההדרכה המתאימות לסיטואציה הייחודית שנוצרת בעת ההדרכה. בהתבסס על הנאמר לעיל נתאר את ההכלה בתהליכי ההדרכה:

- המדריך **המכיל חש אמפטיה כנה כלפי המודרך המוכל**. מתוך **הקשבה בלתי שיפוטית והזדהות עמוקה** הוא נכנס לנעליו של המודרך המוכל. (המדריך במצב של 'אני-אתה').

- המדריך מנסה לתת **פשר לא שיפוטי** להתנהגותו של המודרך.¹⁶

- במהלך שיח ההדרכה המדריך המכיל, באמצעות דבריו (כגון: שיקוף, הדהוד, עידוד ועוד), מעצים את **תחושת המסוגלות** של המודרך המוכל.

- **ההכלה מתקיימת כאשר ניתן מענה מותאם למודרך המוכל, באמצעותו הוא חוזר לחוויה מאוזנת ושקטה**, ומקבל תובנות וכלים לפיתוח אישיותו, שיבואו לידי ביטוי בעבודתו.

- היחיד שיכול להעיד על **הצלחת חוויית ההכלה** הוא המודרך המקבל את ההכלה.

¹⁴ את משמעותה של ה'הכלה' טבעו הן ויניקוט והן ביון. הם אף כי השתמשו בשני מושגים שיש ביניהם חפיפה רבה, על אף השונות שביניהם (ביון דיבר על 'הכלה' וויניקוט על 'החזקה'). ההמשגה שלעיל מתייחסת לדומה שביניהם ולכן מוזכרים השמות של שניהם. למעוניינים/ות – קישור למאמר מבהיר בנושא: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2655>

¹⁵ ירושלמי, תשנ"ד

¹⁶ ויניקוט (על פי גוטפלד, תשנ"ד) מדגיש כי **התשובות נמצאות רק אצל המטופל** (לענייננו המודרך), לכן תפקיד המטפל (המדריך) להיזהר לא לפרש מוקדם מדי את דברי המטופל, בכדי לא "לקחת" ממנו את הפירושים ולהפריע לו להיות יצירתי במציאת פתרונות ומציאת דרכו בכוחות עצמו – תהליך גילוי ויצירתי זה תורם לתהליך ההתבגרות של המטופל.

בתהליכי ההכלה המדריך יוצר מרחב בטוח שבו הוא מאפשר למודרכים לחוות רגעים של רגרסיה, שכוללים תגובות רגשיות חזקות (שליליות או חיוביות), מצבי מודעות משתנים, תחושות של כעס, התנגדויות ועוד. המרחב הבטוח נוצר על ידי יכולתו של המדריך להקיף את הסיטואציה ולהכיל את המודרכים מתוך הבנה אמפטית וקבלה, תוך שמירת גבולות ברורים ומקובלים, וללא שיפוטיות כלל.

המדריך המכיל את המודרך מתוך אמפטיה ורצון טוב, משקף לאורך התהליך למודרך את התנהגותיו, תפיסותיו וכיו"ב לצורך העלאת דפוסי התנהגותו הלא מודעת אל המודע. המודרך "הפוגש" עצמו בשיקוף התנהגותו על ידי המדריך, עובר תהליך של שינוי תוך בדיקה ועיבוד של הנחותיו, הוא מחדש את תפיסותיו והבנותיו המקצועיות. ישנם מדריכים הנוהגים לפרש ולשקף את דבריו של המודרך בצורת שאלה, וכך אינם פוגעים בזכותו הבלעדית של המודרך לפרש את דיבורו האישי.¹⁷

בהדרכה המכילה, על מנת שמפגש 'אני-אתה' יצליח ואף יצמיח ויעצים את תחושת המסוגלות, על המדריך להיות מודע גם להיבטים הקשורים לאופן הלמידה של מבוגרים. בניית זהותו של המורה, התפתחותו, צמיחתו והשינויים החלים בו, נתפסים כתהליך של למידה המושתת על עקרונות האנדרגוגיה, במהלכו מפתח המורה את הידע, המיומנויות וההתנהגויות המקצועיות הדרושות לו. ההדרכה מעוררת ועוזרת למורה לעבור תהליך זה.¹⁸ המדריך, שעליו מוטלת האחריות לעורר את תהליכי הלמידה והשינוי הנחוצים למודרכיו, חייב להכיר ולהבין את מהותם של התהליכים. ללא היכרות והבנה מעמיקה, יתכן ולא יוכל המדריך להכיל את המודרך, להתייחס באמפטיה כלפיו וכלפי צרכיו, ולא יאפשר לו לעבור את התהליכים לעומקם על מנת להפנים את השינויים הנדרשים. אך תהליך הלמידה אינו דבר קל, ואינו מובן מאליה. זהו תהליך הדורש מהמודרך הכרה באי הצלחה, או בהצלחה חלקית, של דרכו המעשית עד כה, דבר המעורר התנגדות פסיכולוגית כבר בתחילת תהליך הלמידה.¹⁹ ככל שהמורה וותיק ומנוסה יותר כך עלול תהליך השינוי להיות עבורו קשה יותר, הוא עשוי להפגין אי רצון ואי התעניינות בהדרכה והתנגדותו הפסיכולוגית לתהליך תגדל.²⁰

תהליכי הלמידה אצל האדם הבוגר כוללים כמה שלבים החוזרים על עצמם במחזוריות כל עוד ממשיך המודרך את הלמידה, תהליך שבמהותו הינו אינסופי. מעקב אחר שלבים אלו יאפשר בצורה מובנית לראות את הקשיים העומדים בפני המדריך והמודרך בתהליך המורכב אותו הם עוברים יחדו. בפירוט שלהלן מושם דגש על הקשיים העומדים בפני המודרך, לצד תפקידו של המדריך בכל שלב.²¹

שלב 1 – המודרך מתפקד בביטחון וביציבות. תפיסתו העצמית גבוהה אך היא מדומה, הוא אינו מודע לקשייו, לעכבות ולמעצורים הקיימים במהלך עבודתו, ולכן הוא מפגין פעמים רבות את התנגדותו לתהליך הלמידה. חשוב שבשלב זה יהיה המדריך סובלני, וידע להכיל את התנגדותו והתמרדותו של המודרך וזאת מתוך מודעות והבנה כי התנהגותו של המודרך הנה שלב מוכר וידוע בתהליך הלמידה.²² ההכלה של המודרך על ידי המדריך נותנת לו מרווח נשימה ומאפשרת לו להפנים ולהבין את הצורך בשינויים הנדרשים, בקצב האישי שלו.

¹⁷ גוטלפלד, תשע"ד

¹⁸ חודרוב, 1997

¹⁹ באב"ד, 1985, בתוך: עמיר, ועקנין, תשנ"ה, עמ' 53

²⁰ ירושלמי, תשנ"ד

²¹ על פי סטולטנברג (1982, ע"פ אליצור ואחרים, תשנ"ה)

²² ארזי, בתוך: ירושלמי, קרון, תשנ"ד

שלב 2 – לאחר שהמודרך הפנים שיש צורך בשינוי, הוא מפתח מודעות לקשיו ולבעיותיו וכעת הוא עשוי לחוש מבוכה רבה. לשלב זה ניתן לקרוא "שלב עמום", שכן הידע החדש שתפס את מקום הידע הישן עדיין לא מספיק ברור וידוע למודרך, אך הידע הישן כבר אינו מתאים.²³ חשוב כי המדריך יהיה ער לשינויים הפנימיים החלים במודרך, יהיה זמין בתקופה זו, ידע להכיל את המודרך בעת הצורך ולעודדו, יהווה אוזן קשבת, יהיה למשענת תומכת ויכוון ויאפשר את התקדמות המודרך בהתאם לאופיו האישי וקצב התפתחותו.

בשלב זה ל'הכלה' תפקיד חשוב. כעת על המדריך להכיל באמפטיה ורצון טוב את לבטיו וקשיו של המודרך. הוא מפתח ומעשיר ביחד עם המודרך את מקצועיותו כמורה, מעצים את תחושת המסוגלות שלו וממשיך ללוותו לאורך הדרך.

שלב 3 – המודרך נמצא בשלב בו הוא ארגן וגייש מחדש את מקצועיותו. הוא מודע ליכולותיו ולאי-יכולותיו, ומסוגל לעמוד במודעות מול קשיים ואי-וודאות. תפיסתו העצמית יציבה ומציאותית והוא מעוניין להמשיך ללמוד ולהתמקצע. המדריך והמודרך ממשיכים את ההדרכה כהנחיה לימודית ומחקרית, אך עתה הם דנים על הסיטואציות הלימודיות כשותפים שווים החוקרים יחדו את תהליכי ההוראה, מקומו של המורה, דרכי עבודתו, כישוריו המקצועיים ועוד.²⁴

כאמור, תהליך הלמידה הוא תהליך ארוך וממושך, שלבי ההתפתחות החוזרים על עצמם במעגליות, מאפשרים את התפתחותו המקצועית המעמיקה של המודרך. להצלחת ההדרכה המושתתת על האינטראקציה והדיאלוג, על המדריך ללמוד להכיל, לחוש אמפטיה, להקשיב, לקבל, להקיא, להבין את מודרכו ועוד פעולות נפשיות דומות. זאת במטרה להצמיח את המודרך ולאפשר לו להיות 'מורה-מומחה בעל חשיבה-תוך-פעולה' לפי דרכו ובהתאם לאופיו. התנהגות הדרכתית זו מהווה שיא של נתינת כבוד מתוך אמפטיה והקשבה כנה. היא מצריכה את סובלנותו וסבלנותו של המדריך, לא רק כלפי המודרך אלא אף כלפי רגשותיו, מחשבותיו ותחושותיו האישיים שלו עצמו.

לסיכום, נחדד, כי ייחודו של הדיאלוג בהדרכה הוא בכך שהינו מגלם בתוכו "תלת-שיח": מדריך-מודרך-תלמידים (המובאים למפגש באמצעות דיבורו של המורה). באינטראקציה מדריך-מודרך שנוצרת קיימים גם התלמידים. ההדרכה מכוונת כלפי למידתו של המורה, התפתחותו והתמקצעותו האישית, אך בד בבד מטרתה לקדם אף את תלמידיו ולאפשר את התפתחותם הקוגניטיבית והאפקטיבית כאחד.²⁵ לדברי לוריא ומור²⁶ על מנת להיטיב את ההדרכה יש צורך לשים דגש רב יותר על התפיסה הרואה חובה לשלב רגשות, להעצים יחסים אישיים ולבסס את האמון בין מדריך למודרכיו. לפי תפיסה זו בייס הוא מקום רווי ברגשות וההוראה היא פרופסיה שהרגשות מאוד מעורבים בה, הם מנוע מאוד מרכזי. כך גם פרופסיה ההדרכה, הקשורה בקשר ישיר להוראה, מלווה ברגשות, מכילה התנגדויות והתנהגויות שליליות, לצד רגעי אור וצמיחה. מכאן עולה כי יחסי מדריך-מודרכים המושתתים על יחסי אמון ומבוססים על דיאלוגים פדגוגיים רפלקטיביים פוריים, מאפשרים תהליכים של צמיחה וגדילה ומעצימים את תחושת המסוגלות.

לסיים, נציין כי מן הראוי שתהליכי ההדרכה יהיו תהליכים מקבילים (מודלינג) אותם יישמו גם המורים בכיתותיהם.

²³ טאול, 1954

²⁴ שרמר, 1993

²⁵ קרון, תשנ"ד

²⁶ לוריא ומור

ביבליוגרפיה

1. בובר, מ.מ, "אני ואתה", **בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה**, הוצאת מוסד ביאליק, ירושלים, תשמ"א, עמ' 103-3
2. בר-יוסף, רבקה, "חברה חדשה או נסיון חולף", **מרדכי מרטין בובר במבחן הזמן**, עורכים: קלמן, י', מנדס-פלור, פ', הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשנ"ג, עמ' 37 - 46
3. ברגמן, ש.ה, "החשיבה הדו-שיחית של מ. בובר", **בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה**, הוצאת מוסד ביאליק, ירושלים, תשמ"א, עמ' יא'-מו'
4. גוטפלד, ט. "על פרשנות בהדרכת מורים", בתוך: פלס נ. אוריון ס. **הדרכת מורים – אסופת מאמרים**, משרד החינוך והתרבות והספורט, ירושלים, 1993, עמ' 29 - 40
5. זילברשטיין, מ', **ההוראה כעיסוק פראקטי-רפלקטיבי; קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופית**, משרד החינוך והתרבות, תשנ"ח, 1998
6. חודרוב, ר. "תפיסת התפקיד של מורים מאמנים", בתוך: פלס נ. אוריון ס. **הדרכת מורים – אסופת מאמרים**, משרד החינוך והתרבות והספורט, ירושלים, 1993, עמ' 59 - 77
7. טאול, ש. "עקרונות למידה בסיסיים", בתוך: רייכמן נ. **הדרכה – SUPERVISION**, הוצ' ע"י מרכז מידע ותוכניות של תוכנית שוורץ, האוניברסיטה העברית בירושלים, 1954, עמ' 99 - 111
8. יורמסון, פרופ' ג'. או. "בובר, מרטין (1878-1965)", **פילוסופיה**, שרפשטיין, פרו' בן עמי, יורמסון, ג'. או. (עורכים), סדרת אנציקלופדית "אופקים חדשים", 1967, בתוך: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=873>
9. ירושלמי, ח. "גורמים מבניים המשפיעים על מסירות מדריך", ירושלמי ח. קרון ת. **הדרכה בפסיכותרפיה**, הוצ' ספרים ע"ש י"ל מאגנס, ירושלים, תשנ"ה, עמ' 196 - 205
10. לוריא, איתמר, מור, פלורה, "מניחים את התשתית: בין מדריכים", **מורים ותלמידים: שיח ההדרכה בחינוך פסיכודינמי**, הוצ' ג'וינט ישראל אשלים, ירושלים, 2014
11. אליצור, א. קרטש ר. שפיזר נ. "התפתחות זהותו של פסיכותרפיסט בחוג לפסיכותרפיה", בתוך: ירושלמי ח. קרון ת. **הדרכה בפסיכותרפיה**, הוצ' ספרים ע"ש י"ל מאגנס, ירושלים, תשנ"ה, עמ' 27 - 51
12. עמיר, ועקנין, "הכשרת המורה המדריך להנחיית מורים על פי 'סגנון מתווך'", בתוך: **הדרכת מורים – אסופת מאמרים (2)**, משרד החינוך והתרבות והספורט, תשנ"ה, עמ' 53
13. פלדמן אדריאנה, **הדרכה – מהות ומודל**, בתוך: http://www.tzafonet.org.il/kehil/shaal/asufa1_4.doc
14. קרון תמר, **תלת שיח - המימד הדיאלוגי ביחסי מטפל-מטופל-מדריך**, <https://drive.google.com/drive/search?q=%D7%AA%D7%9E%D7%A8%20%D7%A7%D7%A8%D7%95%D7%9F>
15. שר משה, "מרטין בובר – בעיית האדם בעולם המודרני", 2006, בתוך: <http://www.orianim.ac.il/Site/heb/TmplCourse.aspx?CourseID=1056&AccountID=25>
16. שרמר, עודד, "הנחיית המורים והדרכתך: פרספקטיבה ביקורתית", בתוך: פלס נ. אוריון ס. **הדרכת מורים – אסופת מאמרים**, משרד החינוך והתרבות והספורט, ירושלים, 1993, עמ' 7 - 28