

פיתוח ידע ותהליכי למידה מבצעיים – שיח מקדם או שיח מטשטש?

אבי גיל¹

מבוא

יצירתן של תפיסה ושל תכנית למלחמה היא מעשה אומנות. ככל יצירת אומנות, כך גם מערכה צבאית: היא נבנית לאורך זמן, תוך שאיפה לקיום הרמוניה וסנכרון בין חלקיה השונים. סנכרון צבאי נמדד ביכולת להשיג קוהרנטיות ואפקטיביות ארגונית. ברמת ניהול מערכות צבאיות, יושגו הקוהרנטיות והאפקטיביות הצבאית, בין היתר, על ידי הלימה בין הרמות השונות – אסטרטגיה רבתי, אסטרטגיה, אופרטיבית וטקטית.

כשעוסקים במנשקים בתוך הפיקוד הבכיר בצה"ל ובמנשק בין הדרג הצבאי לדרג מדיני, קיימת נטייה להיתלות ולבחון את "איכות השיח הבין מדרגי" כמדד הקובע את מידת ההצלחה בניהול המערכה. אומנם לשיח הבין מדרגי בתוך הצבא ולשיח בין הדרג המדיני והדרג הצבאי נודעת השפעה מסוימת על עיצוב המערכות הצבאיות ועל השגת מטרותיהן, אלא שהשפעה זו מייצרת בעיקר "אווירה טובה", ואינה תורמת בהכרח לאפקטיביות ולקוהרנטיות בניהול המערכה. אפשר שיתקיים שיח מצוין, פתוח ושקוף, בין אלוף ובין רמטכ"ל או בין המטה הכללי לקבינט, אולם כאשר שיח זה מתקיים בממדים שונים ומקבילים של ידע, הבנה ותפיסה, הוא מוגבל וחסר למדי.

לאורך כל שנות קיומה של מדינת ישראל ידע שיח זה גוונים שונים והושפע מנסיבות רבות – החל מקשת העימותים והסביבה האסטרטגית וכלה בסוגיות פרסונאליות הנובעות מאישיותם של המצביאים והקברניטים. המחלוקת – שנבעה משיח בין מדרגי, ברמות שונות של ידע והפנמה ומהיעדר קוהרנטיות – אינה חדשה, ולמעשה היא ליוותה כל עימות צבאי רחב היקף, במיוחד בעשור האחרון. ניכר אומנם שהשיח הבין מדרגי השתפר משמעותית מאז נחשף צה"ל

¹ **תת-אלוף אבי גיל** מכהן כיום כמפקד עוצבת 'עידן'. מאמר זה מבוסס על עבודת הגמר של הכותב במסגרת המכללה לביטחון לאומי, משנת 2016, בהנחיית תא"ל (מיל') ד"ר מאיר פינקל.

לתהום התפיסתית שהתקיימה בין אוגדת הגליל, מפקדת פיקוד הצפון והמטה הכללי במלחמת לבנון השנייה ובתקופה שקדמה לה. עם זאת, תהליך תקשורתי שאינו נשען על שפה משותפת ועל למידה לעומק, יכול להיות ענייני ומכובד, אך לא אפקטיבי ופגום בשל פערי ידע מהותיים.

היטיב לבטא זאת מפקד פיקוד הדרום, כאשר לצד המחמאות שהרעיף על השיח הבין מדרגי בהובלת הרמטכ"ל, במהלך מערכת "צוק איתן", הדגיש את חוסר המועילות שלו בהיעדר הבנות אסטרטגיות משותפות:

ההבנה המוקדמת שהייתה לנו על השינוי בסביבה האסטרטגית, בדגש על השינוי בעמדת המתווך המצרי לאחר שינוי השלטון ביולי 2013, צריכה הייתה לסמן לנו כי מנגנוני הסיום, שעוצבו בעמוד ענן אינם רלוונטיים, ונדרש לחפש מנגנוני סיום אלטרנטיביים. הבנה זו לא הופנמה בשיח פיקוד-מטה כללי וכנראה שלא גם בשיח מטה כללי-דרג מדיני.²

דברי מפקד הפיקוד מתארים, למעשה, היעדר הלימה וחוסר תיאום בתוך 'מערכת של מערכות' שאין ביכולתו של שיח רציף, טוב ככל שיהיה, לפתור. לא היה זה המקרה היחיד שבו שני רכיבי המערכת, הפיקודית והרמטכ"לית, אינם מצליחים לעבוד בהלימה ובסנכרון. בראיון לעיתונאי ארי שביט התייחס משה (בוגי) יעלון לשיח בין הרמטכ"ל, בראשות מחליפו דן חלוץ, ובין פיקוד הצפון וסיכמו במשפט אחד: "יש פה שיח. אין פה הקשבה".³ במילים אחרות, יכול להתקיים שיח מצוין בין דרג פיקודי לרמטכ"ל על מנגנוני סיום, אולם כשתשתית הידע והבנת ההשתנות האסטרטגית אינן מבוררת דיין, השיח עקר וחסר.

הנה כי כן, הבעיה אינה רק בקיומו או בהיעדרו של שיח בין מדרגי, כי אם בלמידה מערכתית ליצירת 'מרבצי ידע' משותפים שיביאו לקיומו של שיח בין מדרגי, איכותי ואפקטיבי.

למאיר פעיל מיוחסת האמירה ש"צה"ל מנצח מלחמות מכיוון שמלחמות זה ברדק, ובברדק צה"ל טוב".⁴ ייתכן שאמירה זו מאפיינת את הדרג הטקטי ומבליטה את יכולת האלתור והחשיבה במציאות של אי ודאות וכאוס. אולם דומה ש"ברדק" בתפיסות יסוד, בהגיונות פעולה ובזיהוי מצב אסטרטגי

² ראיון עם אלוף סמי תורג'מן, מיום 25 בינואר 2016.

³ ארי שביט, "יש גבול", **הארץ**, 14 ספטמבר 2006.

⁴ אורי לנדאו, "הפרדוקסים של השנוי המערכתי בצה"ל", **מערכות** 358, אפריל 1998, עמוד 15.

הנובעים מהיעדר 'מרבצי ידע' משותפים, מביא לערעור יכולתו של צה"ל לנצח מלחמות בעידן מורכב זה. המתבונן בהשתאות, פעם אחר פעם, על היחסים שבין הדרג הצבאי לבין הדרג המדיני ועל היעדר הבסיס המשותף בנושאים מרכזיים בניהול המערכות, מוטב לו לחפש את שורשי חוסר הסכרון וההתאמה בתוך הפיקוד הבכיר של צה"ל. במילים אחרות, במציאות של היעדר מכנה משותף בנושאי ליבה תפיסתיים בקרב הפיקוד הבכיר של צה"ל, קשה לצפות לקוהרנטיות ולהסכמה על נושאי ליבה בקרב קברניטי המדינה.

התפיסות והתורות הצבאיות בצה"ל התפתחו בשנים האחרונות, ודומה שלמידה ותהליכי פיתוח ידע מוכרים, מוטמעים ונלמדים, כחלק ממרוץ הלמידה המתקיים בינינו ובין אויבנו.⁵ ההכרה היא שלמידה, פיתוח ידע, וחשיבה מערכתית הוליסטית, כבר אינם "טוב רצוי" לארגון מצטיין אלא "הכרח" המאפשר לשמר עליונות ורלוונטיות. ואכן, יחידות רבות – אוגדות מרחביות, פיקודים ומפקדות ראשיות – מקיימות בשנים האחרונות תהליכי פיתוח ידע אסטרטגיים, תדירים ושיטתיים. אלא, שעל אף שתהליכי פיתוח ידע מוטמעים יחסית בפיקודים המרחביים ואף מובלים על ידי מפקדי הפיקודים, כפי שהתורה הצבאית מנחה וממליצה, הרי שברמה המטכ"לית ניכר שהלמידה ופיתוח הידע שונים ונעדרת בהם קומה מסוימת בלמידה. תוצרי הלמידה המתקיימת בפיקודים אינם מחלחלים ומשתלבים בזו המטכ"לית. הדבר מייצר בעיה תרבותית וארגונית שבה יעסוק מחקר זה.

מטרת מחקר זה הינה לחקור את התרבות ואת תהליכי הלמידה והשיח הבין מדרגי בתוך הצבא ובין הפיקודים למטה הכללי, ולנסות לתרום לשיפור יכולות התפקוד המערכתיות.

מאמר זה מבוסס על עבודת הגמר של תא"ל אבי גיל שנכתבה במסגרת המכללה לביטחון לאומי בהנחיית תא"ל (מיל') ד"ר מאיר פינקל. כותב המאמר היה שותף בתהליכי למידה מן הסוג הנדון במאמר זה מתוקף תפקידו כקצין אג"ם בפיקוד הדרום, ועל כן הידע שהוא מביא מבוסס על השילוב שבין תיאוריה לפרקטיקה. עבודת הגמר התבססה על מגוון רחב של מקורות, בהם: ספרות תיאורטית, מסמכים צבאיים, מחקרים צבאיים, ראיונות אישיים ועוד.

⁵ אמ"ץ/תוה"ד, "עיצוב - תהליכי למידה ופיתוח הידע לצורכי פיתוח התפיסות במפקדה הכללית ובמפקדות הראשיות", התשע"ו 2015. מסמך פנימי.

במאמר זה תוצג תמצית המחקר, בעיקר המסקנות, ויוצג פחות פירוט התהליכים הפנימיים. בהתאם לכך בעבודה ייוצג בקצרה מקרה מבחן אחד בלבד – הלמידה לפני מלחמת לבנון השנייה ופירוט הכשלים והמעכבים בתהליכי הלמידה.

למידה צבאית בעידן הנוכחי

למידה היא תהליך אישי וארגוני. הלמידה הארגונית היא תהליך ממושך ורצוף הנובע מרעיון מסדר ברור. הלמידה אינה מופע או רצף מופעים, כי אם מערכת שלמה שבבסיסה פוטנציאל לשינוי התנהגות ודפוסי פעולה.⁶

המושג "למידה ארגונית" הוא עמום, וניתן לפרשנות ולהתאמה. ה"למידה הארגונית" הנגזרת מתרבות ארגונית⁷ התפתחה רבות בחמישים השנים האחרונות, והיא נתפסת למעשה כיום כמרכיב יסודי ביכולתם של ארגונים לשמר את קיומם.⁸ בתוך עולם זה, ה"ארגון הלומד", בהקשריו הצבאיים, התפתח משמעותית בשני העשורים האחרונים וספרות ענפה נכתבה על הנושא. בעבר עסקו רבות בשאלות של למידה ארגונית, אולם זו נתפסה כחלק מתרבות של תכנון ודקדקנות בפרוצדורות הצבאיות.

למידה ארגונית מטבעה היא מאתגרת ומורכבת. להבדיל מלמידה אישית שבה הפרט מוצב במרכז, בלמידה הארגונית יש ללמידת הפרט השפעה משמעותית על הארגון, אולם אין די בכך. מאחר שמדובר במערכת וביחסי גומלין בין כלל מרכיביה, הרי שנדרשת למידה משמעותית בכל אחד ממרכיבי הארגון. במערכת מורכבת אין די בכך שהמנהיג ילמד, ואין למידה ללא למידת המנהיג. ספרות ענפה נכתבה ומחקרים רבים ניתחו את הלמידה הארגונית במערכות שונות. הלמידה הארגונית מקיימת מעגל שנע סביב הסביבה, אמונות הלומד, שינוי התנהגותי, פעולת הארגון וחוזר חלילה.

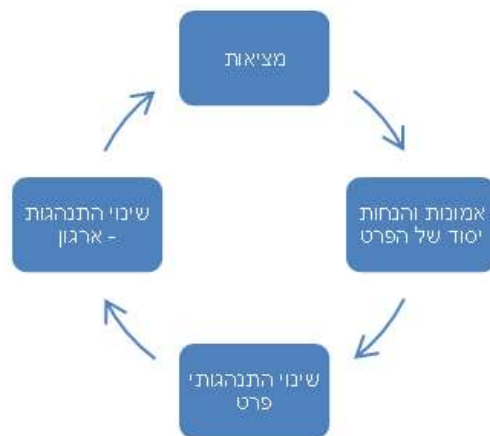
צבאות הם ארגונים מורכבים שאינם נוטים להשתנות לעיתים תכופות או במהירות יתרה, בעיקר תרשים מס' 1: מעגל הלמידה הארגוני

⁶ Dierkes Meinolf, Ariane Bethoin Antal, John Child, Ikujiro Nonaka, **Handbook of Organizations Learning and Knowledge**, Oxford University Press, 2003.

⁷ Raanan Liphshitz, Fridman Victor J, Popper Micha, **Demystifying Organizational Learning**, Sage publication, 2007.

⁸ פיטר סנגי, **הארגון הלומד**, הוצאת מטר, 1995.

כאשר הם אינם חשים את נחת זרועו של הכישלון.⁹ תהליכי למידה, חשיבה ופיתוח ידע אמיתיים ועמוקים המערערים את הנחות היסוד של הפרט ושל הארגון, מביאים לחילוקי דעות משמעותיים ומהותיים שדיון עמוק בהם, ולעיתים אף הכרעה בין דעה כזו לאחרת, יביאו לרמת תיאום גבוהה יותר ויקטינו את מורכבותה. מכאן שהצורך בדיון מקצועי בהתפתחות הלמידה הוא קריטי, ואין בכך חידוש. דומה שכל מנהל זוטר וכל מערכתן צבאי יודעים לספר כיום על חשיבות הלמידה בעידן של שינויים. השאלה המשמעותית העומדת בפני כל מנהל ומצביא אינה האם נדרש שינוי או האם נדרשת למידה, אלא כיצד לעשות זאת באפקטיביות, תוך רתימת כלל המערכת ללמידה ולשינוי? קושי זה



מביא לעיתים קרובות לכישלונם של ארגונים צבאיים המקיימים תהליכי "למידה" אך דבקים באסטרטגיות ובטקטיקות שהועילו להם בעבר, גם כשהסביבה המבצעית השתנתה, ומוצאים עצמם מאבדים את היתרון היחסי מול אויב דינאמי.

ממד הלמידה הבין מדרגית בין הפיקודים לבין המטה הכללי הינו רחב מאוד ותלוי במשתנים רבים: אישיים, ארגוניים ותרבותיים. תהליכי הלמידה, פיתוח הידע, והתכנון המבצעיים בצה"ל, בעיקר אלו המתרחשים ברמות שבין הפיקודים למטה הכללי, מתבצעים לרוב ללא למידה משולבת ומשותפת (כפי שקורה בתהליכי תכנון בתוך הפיקוד ברמת הפיקוד והאוגדה). זאת עולה מסיכומי מפקדים לאחר "חיכוך" שנוצר בין המערכות בתרגילים מטכ"ליים ובמבצעים בעשור האחרון ומתחקירים מטכ"ליים שעסקו בנושא זה. מרבית החוקרים ניתחו ממד אחד של למידה ופיתוח ידע בזירת מבצעים אחת או במבצע או בתרגיל אחד.

⁹ יותם הכהן, "דויד הנחלאווי נגד גוליית הארגוני", **קבצים**, 14 מאי 2014, עמודים 5-1.

בתקופה שבה הדבר הקבוע והיציב ביותר הוא השתנות סביבתית מואצת, למידה אפקטיבית הופכת להיות קריטית. אנשים וארגונים נדרשים לקיים תהליכי למידה משמעותיים, שיטתיים ומהירים. הלומד השיטתי, מצליח לשמור על רלבנטיות כפרט וכארגון. בעולם הצבאי, למידה אמיתית משפיעה על שאלות קיומיות.

"כלים משלימים" ללמידה ארגונית

למידה ארגונית אפקטיבית בארגון, כזו היוצרת "מערכת אפקטיבית", מחייבת שילוב של מספר מרכיבים. כיאה לתורת המערכות – האפקט המוסף הנוצר משילוב של רכיבים אלו, הוא היוצר את תלכיד הלמידה הארגונית.

- **חשיבה הוליסטית, חשיבה מערכתית** – ראיית השלם המערכת. יכולת להבין את דפוסייה השונים של המערכת ובעיקר את ההקשרים הגלויים והסמויים היוצרים את המערכת ומאפשרים לה לפעול ביעילות ובאפקטיביות. ההבנה שנדרשת חשיבה שלמה ולא חשיבה לפתרון בעיה ספציפית.
- **מיומנויות אישיות** – מיומנויות למידה אישיות, סגנון אישי, פתיחות, מסרים ברורים, עידוד מחשבה ויצירתיות. מפקד בירוקרט השוקע בפרטים הטקטיים ושאינו מאפשר ומעודד חשיבה חופשית ושיח ללא מסגור ותיחום, עשוי לערער ולפגוע באפקטיביות המערכת כולה.
- **חשיפת מודלים מנטאליים** – כל לומד מושפע מהנחות יסוד, מדימויים, מאמונות ועוד. אלו משפיעים על צורת החשיבה, על כיווניה ועל פיתוחה. קיומו של מנגנון החושף את מערכת האמונות של כל לומד, יאפשר לו ולעמיתיו לאתגר את יסודותיהם, להעמידם לביקורת ולהיפתח לשינוי.
- **יצירת רעיונות וחזון משותף** – יכולת לצייר את המציאות המתהווה ואת העתיד. בהקשרים צבאיים ברמה האסטרטגית-מערכתית ליכולת לדמיין וליצור תמונות עתידיות, תוך חיבור רעיוני של חברים במערכת, יש חשיבות מכרעת בהשגת אפקטיביות פעולה.
- **למידה קבוצתית** – שיח חופשי, ללא מסגרות חיצוניות מקבעות, תוך נכונות לזנוח את הנחות היסוד. שיח אפקטיבי ופתוח המאפשר לכל חבר

בקבוצה התבוננות חיצונית ופנימית על עצמו, על המערכת ועל עמיתיו ומאפשר להבין, לנטרל ולהתמודד עם הנחות יסוד "מעכבות" למידה. הנה כי כן, על החפץ בלמידה ארגונית, מערכתית, המייצרת קוהרנטיות ואפקטיביות מבצעית, להפנים שאין מדובר בפתרון של תהליכים מבצעיים או בשינוי התנהלות של מפקד זה או אחר ואף לא בויתור על הנחות היסוד הקיימות וקליטתן של חדשות. בכל אלו אין די. היכולת לבצע שינוי ממעלה שנייה מחייב שילוב של כלל רכיבי הלמידה. מפעולת כלל רכיבים אלו, עשויה לצוץ, כ"הגחה", פרדיגמה חשיבתית חדשה.

מקרה מבחן: תהליכי למידה בזירה הצפונית (2002-2006)¹⁰

מצאנו כי מאפיינים לא מעטים בעבודת המטכ"ל, פיקוד הצפון ומפקדות האוגדות היו בעייתיים, ותרמו בצורה ישירה לליקויים במהלכה של המלחמה [...] אלה כללו [...] קושי בתהליכים של שיח, בירור וקבלת החלטות; קושי ניכר בשיח בין דרגי הפיקוד [...] וליקויים ביחסים בין דרגי הפיקוד.¹¹

בשנים 2002-2006 התקיימו במטה הכללי ובפיקוד הצפון מספר תהליכי למידה לאור רציונל של למידה מערכתית מורכבת. באופן עקרוני ניתן לחלק את תקופה זו לשני חלקים: חלק ראשון של התקופה היה בעת שבה הרמטכ"ל היה רב-אלוף משה יעלון ומפקד פיקוד הצפון היה אלוף בני גנץ, וחלק שני היה בעת שבה הרמטכ"ל היה רב-אלוף דן חלוץ ומפקד פיקוד הצפון היה אלוף אודי אדם.

בתקופה הנדונה הטמיע המרכז לחקר תורת המערכה (המלת"ם) בצה"ל את הלמידה המערכתית, הציע שיטות למידה שהלמו את מורכבות התהליכים, ועמד על הצורך המשמעותי ביותר בלמידה מערכתית – 'המוביל כלומד'. לפי תפיסה זו, מוטלת על המפקד החובה להוביל את תהליך הלמידה ולהיות חלק ממנו. ללא שותפות כלומד לא תתקיים למידה.¹² גישת המלת"ם צמחה על קרקע פורייה. הרמטכ"ל יעלון הגיע לתפקידו לאחר כהונה כמפקד פיקוד

¹⁰ פרק זה מבוסס בעיקר על המחקר של אפרים סגולי, **תהליכי פיתוח ידע בהקשר הזירה הצפונית בשנים 2000-2006 - בין עיצוב לבין 'רגל מסיימת'**, מרכז דדו לחשיבה צבאית בינתחומית, יולי 2015, מח-768. מסמך פנימי.

¹¹ מדינת ישראל, הוועדה לבדיקת אירועי המערכה בלבנון 2006 – וועדת וינוגרד, **דין וחשבון סופי – כרך א'**, ינואר 2008, עמוד 292.

¹² ראיון עם תא"ל (מיל') ד"ר שמעון נווה, 2 בפברואר 2016.

המרכז שבה הוביל תהליכי פיתוח ידע משמעותיים, שהביאו, כך האמין, למוכנותו של צה"ל למבצע 'חומת מגן'.¹³ יעלון ביקש למצב עצמו כרמטכ"ל באופן שונה, ובניגוד לקודמיו שהתרחקו מליבת העשייה, החליט להוביל את מרבית תהליכי פיתוח הידע. לאור הבנתו את חשיבות למידת המנהיג, השקיע יעלון זמן רב בהכנות למפגשי החשיבה ובדיוני החשיבה עצמם.¹⁴

גישת הרמטכ"ל ללמידה באה לידי ביטוי בסדרת מפגשים שקיים בפיקוד הצפון בחציון השני של שנת 2002. הרמטכ"ל הוביל את דיוני פיתוח הידע שנערכו בפיקוד הצפון, והתנהלותם שיקפה ניסיון להסדרת המתחים שהתקיימו בין המטה הכללי לבין פיקוד הצפון, שקיים תהליכי פיתוח ידע זירתיים.

במהלך סדרת המפגשים הובלטו המתחים והגישות השונות: בין המטה הכללי שדגל בהגיון פעולה עקיף, שעיקרו הסרת איום החיזבאללה באמצעות פעולה נגד הסורים, ובין גישת הפיקוד שפיתח תפיסה של פעולה ישירה מול החיזבאללה. יעלון מיצב את מעמדו כרמטכ"ל שותף בתהליכי למידה והקפיד לקיים דיונים פתוחים שעסקו במתחים תפיסתיים בין הפיקוד למטכ"ל. מפגשים אלו נוהלו כך שכל דרג הציג את הידע שפיתח, את תובנותיו ואת לבטיו, ולמעשה הביא למפגש ידע חדש שנוצר במרחבי חשיבה אחרים. לתפיסתו, השיח ובירור המחלוקות שגובשו בתהליכי למידה נפרדים, הביאו ללמידה מיטבית ולהשתנות.¹⁵

בתקופת יעלון שונה התמהיל הקיים בין דיוני הערכת המצב המטכ"ליים ובין פורומי החשיבה והעיצוב והושם הדגש על דיוני החשיבה. יעלון מיסד קבוצות חשיבה שונות, לרבות צוות חשיבה ('צוות אלטרנטיבי'), שנועדו לבחון ולתקן את הרעיונות ואת תוצרי צוותי החשיבה שהוביל.¹⁶

במקביל לתהליכי פיתוח הידע המטכ"ליים, התקיימה בפיקוד הצפון, בהובלתו של האלוף בני גנץ, שורת דיונים שעסקה בפיתוח ידע ובחשיבה מערכתית. גנץ הקים צוותי חשיבה בהשתתפות מטה הפיקוד, מפקדי האוגדות ומפקדי החטיבות ועוזר הרמטכ"ל לענייני חשיבה ששימש 'מחבר' (קונקטור) בין

¹³ ראיון עם רא"ל (מיל') משה (בוגי) יעלון, 5 בפברואר 2016.

¹⁴ אפרים סגולי, שם.

¹⁵ ראיון עם רא"ל (מיל') משה (בוגי) יעלון, 5 בפברואר 2016.

¹⁶ יעקב זיגדון, **עיונים בתורת בניין הכוח הצבאי**, צה"ל – המכללה הבין-זרועית לפיקוד ומטה כללי, 2004.

התהליך המטכ"לי לבין התהליך הפיקודי. תהליכי פיתוח הידע הפיקודיים שולבו במפגשים עם הדרג המטכ"לי ועם הרמטכ"ל, ונעשה מאמץ להביא ליצירת ידע משותף שיביא לליבון סוגיות מהותיות שבמחלוקת.

באפריל 2005, חודש לפני חילופי הרמטכ"לים, יצאו הכוחות הסוריים מלבנון, והפיקוד מצא עצמו מול מציאות חדשה ומתהווה בחזית הלבנונית. הקשב של הרמטכ"ל נתון היה לתכנון תהליך ה"התנתקות" ובהיערכות להעברת הפיקוד לרב-אלוף דן חלוץ, ועל כן הנחה את מפקד פיקוד צפון להוביל את תהליך פיתוח הידע לאור המציאות החדשה.¹⁷

באופן כללי ניתן לומר כי בתקופת יעלון וגנץ התקיימו תהליכי פיתוח ידע מטכ"לי ופיקודי, בהובלת המפקדים בכל דרג, תוך קיום שילוביות פרסונלית וארגונית ושיח לליבון מחלוקות עיקריות. עם זאת, מרבית דיוני החשיבה ו'העיצוב' נותרו ברמה של רעיונות מערכתיים ולא הושלם המעבר בין שלב ה'עיצוב' (האסטרטגי) לשלב התכנון המבצעי (אופרטיבי), בין השפה המופשטת והמומשגת מחדש ובין השפה הצבאית בעולם הפיזי במציאות החיכוך. צוות התחקיר שהוביל מפקד אוגדה 36 לאחר מלחמת לבנון השנייה, הדגיש את הפער שנוצר בין הרמה המערכתית ותוצרי 'העיצוב' לבין כמות התוצרים ואיכותם ברמת התכנון המבצעי.¹⁸

הפער המרכזי בעת הזו בא לידי ביטוי בחוסר ההכרעה בין התפיסות והגישות השונות שהתפתחו בפיקוד ובמטה הכללי ובמשמעותן האופרטיבית. לראיה, התפיסה המבצעית של צה"ל שהתבססה על תוצרים רבים של דיוני חשיבה אלו, אושרה ותוקפה רק במרץ 2006. עוזר הרמטכ"ל לחשיבה הסביר שהיה זה מהלך מכוון שנועד לשמר גמישות מחשבתית, שתסתיים עם המעבר למצב חירום ובהקשר מסוים למציאות המבצעית המתהווה, ואילו ראש אגף המבצעים דאז, האלוף גדי אייזנקוט, טען שיש להכריע על מנת לאפשר לפיקוד להכין את תוכניותיו.¹⁹

בסתיו 2005 ובקיץ של אותה שנה נערכו חילופי מפקדים בצמרת המטה הכללי ובפיקוד הצפון. בחודש יוני נכנס לתפקיד הרמטכ"ל, רב-אלוף דן חלוץ, ובפיקוד הצפון, סיים האלוף גנץ את תפקידו, ובמקומו מונה אלוף אודי אדם.

¹⁷ אפרים סגולי, שם.

¹⁸ פיקוד הצפון, **מצגת תחקיר פיקודי בראשות מפקד אוגדה 36**, 10 במרץ 2007.

¹⁹ לשכת הרמטכ"ל, **"תזוזת היבשות"**, מסמך פנימי, 2005; אפרים סגולי, שם.

למען ההגינות, יש לציין שנדרש זמן על מנת למסד תהליכי חשיבה ונדרשת התבססות בארגון. הן הרמטכ"ל חלוץ והן אדם כאלוף, שירתו זמן קצר יחסית בתפקידיהם, ובחינת עשייתם מוגבלת.

חלוץ הבהיר, מיד עם כניסתו לתפקיד, שהוא מצדד בקיומם של פורומי חשיבה ופיתוח ידע²⁰, אולם, הוא לא ראה עצמו כמוביל הלמידה. חלוץ ראה בפקודים 'סוכני ידע' מטעם הרמטכ"ל, מחוללי ידע זירתי ומפתחי התוכניות האופרטיביות.

בתקופת חלוץ הוקמה מחלקת 'עיצוב' המערכה באגף המבצעים. הייתה זו מחלקה שהוכפפה לאגף המבצעים ושהוקמה ביוזמתו של ראש האגף, אלוף גדי איזנקוט, בין היתר בשל הוואקום שנוצר בהעדר 'מפקד לומד'. מיקומה של המחלקה ומעמדה לא היו ברורים ותוצרי הידע שפותח לא מוצו כלל, בעיקר מכיוון שחלוץ התנתק, הלכה למעשה, מתהליכי פיתוח הידע.²¹ חברי וועדת וינוגרד ייחסו את תרבות השיח והדיון הנמוכה בצה"ל במלחמה, לסגנונו הפיקודי הסמכותי והדומיננטי של חלוץ, שעכב למידה והביא להסכמה ולדחיית מחלוקות.²² קודמו של חלוץ בתפקיד, יעלון, שהקפיד לייצר אווירה פתוחה ולימודית, התייחס לשינוי שחל, לתפיסתו, לאחר חילופי המפקדים:²³

הפיקוד הבכיר התרחק מפרטים וכשהפיקוד הבכיר מתרחק מפרטים יש התרופפות. יש רפיון. טונוס השרירים משתנה. במקביל, התהליכים של חשיבה מעמיקה נקטעו. הועבר מסר ברור שעל כולם ליישר קו. שהחלטות מתקבלות לפני הדיון ולא במהלכו. יוחס ערך רב מדי לכריזמה. למהירות שבה החלטות מתקבלות. מי שדעתו הייתה אחרת הורחק או הושקע. נוצר הלך רוח לא בריא.

מן הראוי לציין, שבתקופת כהונתו של חלוץ פיתחה חטיבת המבצעים תכנית מבצעית שנבעה לכאורה מהגיונות מערכתיים שפותחו באג"ת, אלא שהחיבור הרופף בין תהליכי פיתוח הידע לתכנון המערכתי והיעדרו של 'המפקד הלומד' מליבת הלמידה, הביאו לבנייתו של "מגדל בבל", ללא שום קוהרנטיות בין רכיבי המערכת ולכניסה למלחמה ללא תוכניות מסוכמות.²⁴ מפקד אוגדת

²⁰ לשכת הרמטכ"ל, "שיחת פתיחה פורום מטכ"ל", 1/06/2005. מסמך פנימי.

²¹ "תזוזות היבשות", שם; אפרים סגולי, שם.

²² דני חלוץ, בגובה העיניים, הוצאת ידיעות אחרונות, ספרי חמד, תל אביב, 2010, עמוד 394.

²³ ארי שביט, "יש גבול", הארץ, 14 ספטמבר 2006.

²⁴ שם.

הגליל, תא"ל גל הירש, אף הסביר שהסיבות לפער בין קצבי הלמידה של הדרגים נעוץ בשינוי שעבר צה"ל מיום שהרמטכ"ל יעלון סיים את תפקידו. הירש טען נגד חלוץ שכרמטכ"ל הוא לא שימר את אותם קצבי למידה ולא את שיטות הלמידה, ובהיעדר נקודות אחיזה אסטרטגיות בתהליך הלמידה, מבוצעת הלמידה האופרטיבית והטקטית בחלל משל עצמה. היא הופכת ל'מנותקת'.²⁵

כמו הרמטכ"ל חלוץ, ניכר שגם אלוף אודי אדם לא ראה עצמו כמחולל את תהליך הלמידה וכמוביל, אלא כמפקד האמור לאשר או לאתגר את 'מפתחי הידע'. מיד עם כניסתו לתפקיד החל בתהליך חדש של פיתוח ידע תחת השם 'רוח צפונית' שעיקריו היו פעולות מוגבלות מול החיזבאללה במסגרת 'משבר בסביבת הסכס'. אדם נקט לכאורה באותה צורת פיתוח ידע, תוך שימוש בשפת המערכה והעיצוב, אולם ללא מתודולוגיה ברורה, ונראה כי התנגד לשימוש בשפה המערכתית.²⁶

בהקשר לחלק זה של התקופה ניכר כי הרמטכ"ל חלוץ ומפקד הפיקוד אדם לא האמינו בדיוני החשיבה והעדיפו לעבור היישר לתכנון האופרטיבי, איש איש וסיבותיו. אומנם, במרבית הדיונים נעשה שימוש בשפה המערכתית ובמערכת המושגים שירשו מקודמיהם, אולם דומה שנפקדותם מכיסא ה'קברניט הלומד', המוביל את תהליכי פיתוח הידע, לימדה על עומק אמונתם בתהליכים. הרמטכ"ל חלוץ, כך ניכר, היה שבוי בפרדיגמה של 'הכרעה מן האוויר' ועל כן לא ייחס חשיבות רבה לקוהרנטיות שבין העיצוב, התפיסות והתכנון האופרטיבי. יתרה מכך, במפגשים המעטים שהתקיימו כישיח בין מדרגי, בין המטכ"ל ובין פיקוד הצפון, הרמטכ"ל כלל לא השתתף.²⁷ עמדו על כך חברי ועדת וינוגרד בציינם שהתפיסה המבצעית, שהוביל המטכ"ל – תקיפות מסיביות באש באמצעות חיל האוויר – הסתברה כבלתי הולמת דיה לנסיבות, לאויב ולזירה. צה"ל ומפקדיו נזקקו לזמן רב מאוד כדי לעכל אמת זו וכדי ולנסות לייצר תפיסה מבצעית חלופית בהתאם לאילוצים. כשזו נוצרה וגובשה, היא כבר הייתה בלתי רלוונטית.²⁸

²⁵ גל הירש, **סיפור מלחמה סיפור אהבה**, הוצאת למשכל, 2009, תל אביב.
²⁶ ראיון עם תא"ל (מיל') גל הירש, מיום 20 בדצמבר 2015; אפרים סגולי, שם.

²⁷ אפרים סגולי, שם.
²⁸ דו"ח ועדת וינוגרד, שם, עמוד 256.

ראוי לציין כי חלקם של חלוץ ואדם היה פחות יותר מזה של קודמיהם בתפקיד, זאת בשל משך הזמן הקצר יחסית שניתן להם לבצע תהליכי פיתוח הידע לפני המלחמה.

לסיכום, היעדר הקוהרנטיות בתהליכי פיתוח הידע בין חברי הפיקוד הבכיר של צה"ל בתקופה שקדמה למלחמת לבנון השנייה, הביאה, בין היתר, לכניסה למלחמה ללא תכנון מבצעי. היעדר תפיסת הפעלה מגובשת, ריבוי מחלוקות שלא לובנו וחוסר הסכמה על הגיונות פעולה, שללו למעשה את קיומם האפקטיבי של ההיבטים הפיזיים שראשיתם בתוכניות מבצעיות. גם לעניין זה נדרשו חברי ועדת וינוגרד :

מצאנו חוסר בולט ברמות הגבוהות של צה"ל בחשיבה אסטרטגית. חולשה זו השפיעה על התכנון של הפעולות הצבאיות ועל ניהול המלחמה. חשיבה כזו אמורה להיות מרכיב חשוב בגיבושה של תפיסת הפעלה ובגזירתן של תוכניות אופרטיביות המטמיעות תובנות ונתונים על צבאנו ועל צבאות האויב ומאפייני הזירות.²⁹

למידה מערכתית בצה"ל – מעכבים ומכשולים

בחינה חלקית של הלמידה בצה"ל דרך התבוננות על מספר תהליכי עיצוב ופיתוח ידע שאחד מהם הוצג לעיל בקצרה כמקרה מבחן, חושפת פערים מבניים ותרבותיים המשמשים "מעכבי למידה" משמעותיים, משפיעים על קוהרנטיות המערכת ומביאים לשחיקה באפקטיביות המבצעית.

מיינהולף מונה שלוש משפחות של מעכבי למידה ארגונית: חסמי למידה תהליכית, חסמים תרבותיים ופסיכולוגיים וחסמים ארגוניים/מנהיגותיים.³⁰ יחזקאל דרור בספרו, 'מנהיג תהיה לנו', מקדיש פרק שלם לכשלי 'עיצוב' מדינאות ומחלקם לכשלים אישיים הנובעים מזהות המנהיג וצבר חוויותיו ואמונותיו, לכשלים פסיכולוגיים ולכשלים ארגוניים.³¹

לטובת מיקוד פְּשָׁלִי הלמידה ופיתוח הידע ומעכביהם, יוצגו כשלים אלו בארבע קטגוריות: מעכבים אישיים, תרבותיים, ארגוניים ופסיכולוגיים. לא למותר

²⁹ שם, עמוד 426.

³⁰ Meinolf Dierkes et al., *Ibid.*

³¹ יחזקאל דרור, *מנהיג תהיה לנו*, ידיעות אחרונות-ספרי חמד, 2011.

לציין, כי אין דיכוטומיה בין קטגוריות אלו, וקיימים הקשרים וזיקות בין ההיבטים השונים כבכל מערכת מורכבת.

מעכבים אישיים – המפקד הלומד

מצביאים גדולים, מנפצי פרדיגמות ופורצי דרך, היו אלו שהשקיעו בלמידה אישית ותפסוה כחיונית. כזה היה לורנס איש ערב, הנחשב ללמדן מופלג, ושהיה ביכולתו להשתנות ולהמציא עצמו מחדש בכל פעם.³² ההתפתחות המתמדת של הידע הצבאי של לורנס הונעה גם באמצעות "חויית העשייה" וגם באמצעות יוזמות חשיבה. לידל הארט העיד שמעולם לא התוודע לגנרל ש"השכיל לסייר או לבקר במחוזות האינטלקטואליים בהם שוטט" כלורנס. ההתנסויות



תמונה מס' 1: ת. א. לורנס

המעשיות והמבצעות אפשרו לו לבחון בביקורתיות, לפתח חלופות מערכתיות, ליזום שינויים מגוונים ולשנות באופן מודע את מהלך המערכה. למעשה, טען לידל הארט שהלמידה האישית המתמדת להרחבה קבועה ומודעת של הידע הצבאי היא זו שהעמידה את לורנס במדרגה העליונה באמנות המלחמה והאירה את מצוינותו כמצביא.

לורנס יצר תיאוריה, פיתח אותה תוך כדי התנסויותיו

האופרטיביות והסיק את המשמעויות על התפתחות המערכה. "איני חושב שהוא ראה את הדברים בהירות מלאה בראשית מסעו, אולם במהלך תנועותיו

³² חלקים מהספר תורגמו לעברית וחולקו במסגרת קורס תא"לים:

B.H Liddell Hart, **Colonel Lawrence: the man behind the legend**, New York, Halcyon House, 1937.

המבצעים (וחשיבותו) הוא למד והגיע להבנה מערכתית של הדברים" ציין לידל הארט.³³ כך וכפועל יוצא של מסע למידה מתמיד לבירור הגיון המציאות המשתנה, סתר לורנס, פירק או פירש מחדש את אותן ההגדרות שהוא עצמו קבע קודם. על חשיבות תהליך הלמידה שייחס לורנס ליכולתו לפעול בצורה אפקטיבית, ניתן ללמוד מהכרתו שלימוד והכרה של מנהגיהם ואמונתם של הערבים, הם הכרח, והם לא רק מונעים בעיות, אלא בעזרתם אפשר לצפות מה יהיה יחסם של הערבים כמעט לכל דבר.³⁴

בבחינת תהליכי פיתוח הידע בפיקוד צפון בתחילת שנות ה-2000 שהוצגו לעיל, בולטים ההבדלים בין הצמד יעלון כרמטכ"ל וגנץ כאלוף, מול חלוץ כרמטכ"ל ואדם כאלוף. יעלון וגנץ הציבו את עצמם במוקד הלמידה, הובילו בעצמם את התהליכים ועיצבו את מנגנון הלמידה – אווירה, דירקטיבה, יכולת לשנות ולהשתנות.

מפקד פיקוד הדרום לשעבר עמד על חשיבות הלמידה האישית של המפקד:

כדי לפתח ידע, אתה חייב להיות במעגל. אתה לא יכול להיות מחוץ למעגל ולפתח ידע. אתה לא יכול להבין את הניואנסים, להתחבט, להתלבט, ויותר מזה, אתה גם לא תדע ליישם אותו [הידע שרכשת, א.ג.] אם אתה לא נמצא בתוך המעגל. אני אשלח לך את כל הסטנוגרמות של כל הדיונים, אשלח לך את כל המצגות, ואפילו אשב ואעביר לך אותם, אתה לא תעבור את תהליך פיתוח הידע האישי, שבסוף יש לך בין האוזניים, שביום פקודה הוא משמש לך כבסיס.³⁵

מרכזיות המפקד כמוביל למידה – פיתוח הידע בפיקודים – לכאורה, חיוניות הלמידה האישית ברורה לכל, כל מפקד מדגיש את חיוניות הלמידה לארגונו, וזו מוזכרת כמעט בכל מסמך המכבד את עצמו. אלא שבתרבות שלנו בצה"ל העיסוק בטקטיקה והלהט להתעסק ב"כאן ועכשיו", מביאים מצביאים להקים 'צוותי חשיבה ופיתוח ידע' המנותקים מהמצביא עצמו. לכאורה, הם חושבים, לומדים ומפרשים, והמפקד יאשר את תוצרי למידתם.

³³ שם.

³⁴ עמרם שייר, **לורנס – המרד במדבר – ולאחריו**, ספריית פועלים, 1972.

³⁵ ראיון עם אלוף סמי תורג'מן, מיום 25 בינואר 2016.

מכאן שכל תהליך למידה ו'עיצוב' המנותק מהמפקד דינו כישלון. פתרונות, דוגמת מינוי פורום חשיבה שיציג תוצרים למפקד (כפי שהתקיים בתקופתו של חלוץ כרמטכ"ל), או למידה בין רכיבי משנה במערכת, ללא נוכחות ראש המערכת, לא יצליחו להביא, במרבית המקרים, לשינוי פעולות המפקד ולשינוי אמונותיו.

ללמידה האישית של המנהיג בראש יחידתו יש כמוכן השפעה ארגונית מכרעת. כששתי מפקדות מקיימות למידה נפרדת, כל אחת לומדת מנקודת המבט שלה, במימדים ובמרחבי העיסוק שלה, ומפתחת לעצמה פרדיגמות שונות. כשהמנהיג נעדר מתהליך הלמידה בארגון, כשאין למידה אישית שלאחריה חיכוך משמעותי, לא מתקיימת למידה אמיתית באותה מפקדה, ולזו יש השפעה על פיתוח הידע והלמידה המערכתית.

מנגד, האתוס המנהיגותי, לא כל שכן הפיקודי, הוא של המנהיג הבטוח בעצמו והמשדר בטחון רב – 'מנהיג עובר מסך'. מנהיגים מסוג זה מעכבים למידה, הן ברמה האישית והן ברמת המוטיבציה בקרב חברי הארגון. למידה מחייבת 'פניות' מחשבתית ומנטאלית. מנהיגים שנוהגים 'לשאל תשובות' ושאינם מוכנים ונכונים להתערטל מדמות המנהיג הסמכותי ולחבוש את כובע החשיבה, לא יצליחו להביא להשתנות ארגונית.

בספרו 'הברבור השחור' מתאר המחבר את 'אשליית ההבנה', כאחת משלוש התופעות המעכבות את היכולת להתייחס לעבר, וללמוד ממנו. 'אשליית ההבנה', היא תופעה אחת מ'שלישיית האטימות', ופירושה ש"כל אדם חושב שהוא יודע את העולם סביבו".³⁶ אלא שלטענתו, העולם מורכב יותר מכפי שנדמה לנו, ורוב מוחלט של נסיבות וקשרים פשוט נעלם מאיתנו. השתנות, במערכות מורכבות, מחייבת מנהיגות רותמת ומשתפת.³⁷ מנהיג שאינו נכון לקיים דיונים פתוחים, כ"ראשון בין שווים", תוך שמירה על סוג של צניעות פיקודית ויחיה ב'אשליית הבנה', משל הוא מבין הכל, יעכב למידה ויגרום לאנשיו שלא לקרוא תיגר על 'ידיעותיו'.

הרמטכ"ל יעלון התייחס לדמות המנהיג הלומד והמשתף, בראיון שהעניק ערב סיום תפקידו:

³⁶ נסים ניקולס טאלב, **הברבור השחור**, הוצאת דביר, אור יהודה, 2009.

³⁷ ראיון עם רא"ל (מיל') משה (בוגי) יעלון, מיום 5 בפברואר 2016.

לא הצלחתי ביצירת דמות המנהיג המשתף והמקשיב, שמטפח "סל" מרובה מחשבות, דעות, עמדות ונקודות תצפית. המערכת הצבאית, מטבעה, מחפשת את המנהיגות הכריזמטית, הפופוליסטית, זו היודעת הכל. מפקד מנוסה הנסמך על "עברו" וניסיונו הוא בחזרת "עושר שמור לבעליו לרעתו" [...]. לצערי, גם כרמטכ"ל לא הצלחתי להטמיע כי מפקד שמתיעץ הוא מפקד משתף, שאינו נופל ביכולתו ובסמכותו מן המפקד "היודע הכל".³⁸

ואכן, ניכר שכרמטכ"ל וכמפקד פיקוד, תרם יעלון לנכונות פקודיו לקיים למידה משמעותית, בעיקר מכיוון שנהג להגיע לדיוני החשיבה, מתוך צניעות מנהיגותית ורצון כן להיפתח ללמידה, מחד גיסא, ולשמר את מערכת הפיקוד והשליטה ההיררכית, מאידך גיסא.

מעכבים תרבותיים

לתרבות של עם ושל צבאו נודעת השפעה על דרך הלמידה ואיכותה. 'ישראליות', מתאפיינת בתכנון קצר מועד, בתרבות של 'הערכת מצב' מתמשכת ובריבוי התרבויות ותת התרבויות בחברה הישראלית ובצה"ל. כל אלה, בנוסף על קצב החיים בישראל – המביא לרצון להספיק 'הכל, כאן, מהר ועכשיו' – מעכבים תהליכי פיתוח ידע ו'עיצוב' חיוביים המאופיינים בחשיבה שמעבר לאופק ובחשיבה לטווח רחוק.

תבניות החשיבה בצה"ל, כבכל מערכת של מערכות, נגזרות ונובעות מצורת וממבנה תהליכי החשיבה (F^3 – Function follow form). הצורה שבה בוחר המנהיג, במקרה זה המצביא הצבאי, לקיים את תהליכי הלמידה ביחידתו, משפיעה כמובן על ממדי החשיבה ותוצריה.

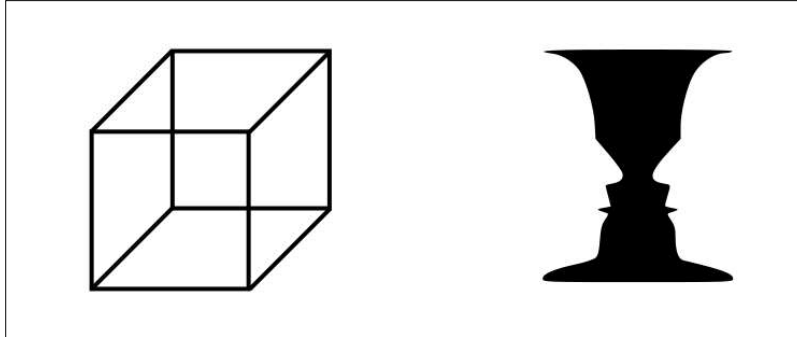
מדובר בעניין תרבותי, ולא רק בעניין צבאי. באופן כללי, בתרבות המערב, מרבית הרעיונות מעוצבים על ידי ויכוח. אלא שעל פי רוב, הוויכוח מתועל ומוכתב. איש איש נכנס עם דעותיו ואמונותיו, אחד המשתתפים מציג את הרעיונות והמידע, וכל השאר מנותבים ומשתתפים עד לגיבוש פשרה או לסיכום המנהל/המפקד. מרבית הדיונים מתנהלים כך. זוהי תמצית התרבות הארגונית בצה"ל. בתרבות היפנית, לעומת זאת, מייצרים ומקבלים החלטות באופן

³⁸ ארי שביט, שם.

שונה.³⁹ נכנה זאת "מערכת פתוחה". הרעיונות מבצבים כשתילים מטופחים הגדלים ולובשים צורה. בדיונים רבים שתכליתם ליצור ידע ולפתחו, מתקיים סיעור מוחות פתוח וחופשי, תוך "התנתקות מקומית" מהיררכיה וסמכות. כל משתתף מציג את רעיונותיו בדרכים חופשיות ועצמאיות ללא סדר דוברים קבוע.

תפיסת האדם מוכוונת להבנת העולם באמצעות דימויים והתנסויות שלמות. בדיונים "סגורים", דוגמת הערכות המצב ועבודות המטה המתנהלות בצורה לוגית וקבועה, משתמשים ב"גשטלטים" (צורות), בתבניות ובסכמות קבועות של חשיבה הממסגרות ומתחמות את גבולות החשיבה.⁴⁰ מדובר בארגז כלים של תיאוריות פעולה ארגוניות המקבע תבניות קוגניטיביות שאותן קשה עד בלתי אפשרי לפרוץ. מרבית תוצרי החשיבה וההחלטות המתקבלים בתום דיונים כאלו, מבטאים שינוי מן המעלה הראשונה המתבצע על פי רוב, תוך שימוש במרשמי פעולה ובסכמות קוגניטיביות קבועות המסדירות את פעולת הארגון. דיונים אלה מבטאים, כאמור, תהליכי חשיבה ממעלה ראשונה, ומשולים לניווט ולנהיגה בכביש. במהלך הנסיעה משתמש הנהג/נווט בכלי המפה והניווט הקיימים עבורו, ובוחר את כיוון נסיעתו ואת יעדו. ניתן לומר שמסגרות הדיון השגרתיות הללו אינן מאפשרות "קפיצות מחשבתיות" או חשיבה ממעלה שנייה, בעיקר בשל הצורך לעסוק בדחוף, ב"כאן ועכשיו". לחץ זה מביא, הלכה למעשה, לתיחום הדיון ומסגור החשיבה, לשימוש בסכמות מוכרות ומוגבלות (חלק מ"המדע הנורמלי"), ואינו מאפשר לפרוץ למוסכמות. הרוצה לפרוץ גבולות חשיבתיים, נדרש לקיים תהליכים המאפיינים "מערכות פתוחות".

³⁹ אדוארד דה בוונו, **שישה כובעי חשיבה**, כנרת הוצאה לאור, 1996.
⁴⁰ שרלוט סילס, סו פיש, פיל לאפרוות', **ייעוץ על פי גישת הגשטלט**, הוצאת "אח", תל אביב, 2002.



איור מס' 2: האגרטל של רובין והקובייה של נקר – דוגמאות לעקרון הרב-קוטביות (Multistability) בפסיכולוגיית הגשטלט.

הבנת הפרספקטיבות השונות של כל צורה דורשת זמן וביצוע "קפיצה מחשבתית"

בניגוד לקיום תהליכי חשיבה מסורתיים אלו, ניכר שבהטמעת תהליכי העיצוב ופיתוח הידע בצה"ל טמון פוטנציאל משמעותי לשינוי תרבותי. יש לציין שתהליכי חשיבה, בוודאי אלו ששבו והתפתחו מאוד בשנים האחרונות בצה"ל, מאפשרים למידה ממעלה שניה, "קפיצות מחשבתיות" וגיבוש פרדיגמות חדשות תוך נטישת אלו שנתפסו כבלתי רלוונטיות. בהשוואה ל"דיונים הסגורים", הרי ש"מערכות ידע פתוחות" אלו מאפשרות להפליג בחשיבה ולצאת מתבניות מקובלות. בתהליך זה עוסק הקברניט ב"מיפוי מפות" ולא מסתפק עוד בניווט אל היעד.

דיוני הערכת המצב ושייכות שבהם מוצגות עבודות המטה הצה"ליות, הם למעשה "מערכת סגורה" ומוגבלת של למידה, וניכר שאלו מבטאים עיסוק מוגבר בניסיונות ליצור "שליטה במצב". התרבות הצבאית מתאפיינת בניסיונות אין סופיים לשלוט במצבים אשר במהותם השליטה בהם מוגבלת⁴¹, ולכן מרחבי הדיון מוגבלים וכך גם החשיבה מתוחמת, על פי רוב, לנושאים שעל הפרק. אומנם, יש בדיונים אלה קצינים ה"שוברים" את המסגרת, יוצאים ממנה ומנסים לפתח רעיונות וכיווני חשיבה שונים, אולם לרוב ניסיונות אלו

⁴¹ עמיר סנדר, ברנט נתי, קופרשמידט אמיר, בר-יוחאי אמיר, "מתרבות צבאית לתרבות קרבית", **מערכות** 423, פברואר 2009, עמודים 4-11.

לא צולחים ותיחום הנושא מלכתחילה, מחד גיסא, וסיכום המפקד, מאידך גיסא, מקבעים את המסגרת החשיבתית.

אחד ממפקדי האוגדות בעבר ששירת גם כקצין שריון ראשי וחקר מטעם מחלקת מדעי ההתנהגות בצה"ל את תרבות החשיבה הצבאית של מפקדי העתיד, טען במאמר שעסק בקונפורמיות צבאית, שבצה"ל מתקיימים מעט מדי דיונים פתוחים וסיעורי מוחות על אף שהם אמצעים חשובים לקידום החשיבה ולטיוב התוצרים. לשיטתו, יש להנחיל תרבות של דיון אמיתי ופתוח שכן החשיבה הסדורה המתקיימת בתהליך הערכת המצב היא חשיבה שטחית, שאינה מאפשרת התמודדות עם מערכות מורכבות ומאתגרות.⁴²

אחת הבעיות המרכזיות נעוצה בערבוב בין המושגים ובתחושה שחשיבה ולמידה מתקיימות, אף הן, במסגרת אותם "טקסים" ארגוניים, תחת אותו הגיון מסדר ובאותה רמת ניתוח. כך למשל, טוען אל"ם אורטל⁴³, שמאחר שהתנאי ההכרחי לייצור ידע חדש הוא שיתקיים חיכוך מתמיד שיציף את הסתירות בין התפיסה ובין המציאות האסטרטגית, הרי שנוהלי הקרב, המבוצעים באמ"ץ, משמשים מקום המפגש בין הפיקודים המפתחים ידע ומתחככים עם המציאות ובין המטה הכללי המצוי בחיכוך שונה. לתפיסתו, נוהלי הקרב לתוכניות האופרטיביות הם מצע איכותי לחשיבה מוכוונת עתיד ולוויכוח עקרוני בין זרמים תפיסתיים שונים על טיבו של המענה הרלוונטי נוכח האתגרים השונים. אורטל מוסיף וקובע שסביב התכנון האופרטיבי מתפתח שיח בנוגע לפערים לא פתורים בין התפיסה הצה"לית ובין הסביבה הצה"לית. גישה זו מציגה תמונה חלקית ואינה משקפת את מרבית הדיונים על התוכניות המבצעיות. דבריו של אורטל משקפים אומנם את השיח סביב התוכניות האופרטיביות ברמה שבין הפיקוד ובין האוגדות, אולם בכל הקשור לשיח בין המטה הכללי ובין הפיקודים מתקיים לרוב שיח שמתמקד, בסופו של דבר, באורכו של "החץ הכחול" ובעומקו. במילים אחרות, בדיונים סביב תוכניות אופרטיביות עוסקים לא מעט בהספקי תקיפות המטרות ובכיווני החצים, ולא

⁴² עמי מורג, "מחשבות על קונפורמיות ועל לויאליות", **מערכות** 439, אוקטובר 2011, עמודים 55-52.

⁴³ ערן אורטל, "האם צה"ל מסוגל לפריצת דרך חשיבתית?", **מערכות** 447, פברואר 2013.

בשאלות יסוד, דוגמת תפיסות לגבי המתח שבין התמרון והאש או בפתרון מחלוקות מהותיות.⁴⁴

מעכבים ארגוניים

כשלי עיצוב ופיתוח ידע ארגוניים קיימים בכל ארגון גדול. בצה"ל – ארגון צבאי המצוי במלחמה או בהתכוננות למלחמה – יש לכשלים אלה מאפיינים נוספים המעצימים את פוטנציאל הנזק העלול להיגרם בניהול מערכות צבאיות, קוהרנטיות ואפקטיביות. נושאים אלו – דוגמת דחיית מחלוקות כנורמה ארגונית; קיום אימוני מפקדות באופן חד זירתי ובנפרד; היחס בין 'מבצעים', 'תכנון' ו'עיצוב' במטה הכללי ובפיקודים; נקודות המבט השונות בין הדרגים השונים; תדירות תחלופת המפקדים הבכירים בצה"ל; המבנה המחלקתי של החילות לעומת מבנה רשתי נדרש; הלמידה הנדרשת מפיקוד בזירתו שאינה מלווה לעתים קרובות בלמידה מטכ"לית ונתק מובנה, יזום ומתבקש לעתים, בין הדרג הפיקודי המפתח ידע ומומחיות ובין הדרג המדיני – מובילים במרבית המקרים ללמידה שאינה קוהרנטית ולניהול מלחמה או מבצע צבאי בצורה שאינה אפקטיבית ואינה מיטבית.

מעכבים פסיכולוגיים-קוגניטיביים

כשלים פסיכולוגיים של פיתוח ידע, נובעים מאופיו של האדם ומטבעו ומשפיעים על יכולתו לשנות דפוסי חשיבה ולהשתנות. בתהליך 'עיצוב' ופיתוח ידע קיימים מספר כשלים פוטנציאליים: 'מסגור' חשיבתי ופרדיגמטי; הפחד המלווה את בני האדם המצויים בתהליך של שינוי; החשש מניסיון לערוך שינויים לאחר ניסיון כושל בעבר; למידה שלא בהקשר רלוונטי; הקושי לעבור מתיאוריה והגות בזמן שגרה לפרקטיקה וקבלת החלטות מורכבות בחירום, וכשל בזיהוי המציאות הסביבתית כתוצאה מרציונאליות חשיבתית שונה. על היבטים אלו, הדורשים העמקה והתייחסות משמעותית מצד מומחים לעניין, לא ארחיב במסגרת זו.

⁴⁴ ראיון עם אלוף (מיל') טל רוזן, מיום 25 בינואר 2016; ראיון עם תא"ל יעקב בנג'ו, מיום 20 בדצמבר 2015.

'מתחבקים בשגרה, רבים במלחמה' – דחיית מחלוקות מהותיות כנורמה

ארגונית

בשנת 2010 פורסם מאמרו של אמיר אבולעפיה שעסק בהיעדר אומץ הלב האזרחי בצה"ל.⁴⁵ אבולעפיה טען שקצינים בצה"ל חוששים להביע דעה עצמאית ומנוגדת לעמדת מפקדיהם. המסמך שעורר עניין רב, צוטט במספר רב של עבודות ומאמרים ונלמד בקורסי הפיקוד של צה"ל. מדובר במאמר חשוב המצביע על בעיה אמיתית בצה"ל, בעיקר בקרב הקצונה הזוטר. עם זאת, זו אינה הבעיה בקרב הקצונה הבכירה, בוודאי שלא בקרב התא"לים, האלופים והרמטכ"ל. בדרגים אלו לא ניכרת בעיה בהבעת עמדה אישית, אלא בעובדה שפעמים רבות אין מלבנים מחלוקות ואין ניסיון אמיתי לחקור ולברר. בעשרות דיונים מבצעיים, אישורי תכניות והערכות מצב מביעים קצינים את דעתם, לא חוששים לצאת כנגד מוסכמות ופרדיגמות "מבוססות", אולם דומה שעם סיום הדיון, הנושא נשכח, עד לדיון המהותי הבא באותו נושא.

'עמימות מצביאותית' היא חשובה. היא מאפשרת לכל 'רכיב' במערכת לפרש ולהמשיג את המציאות המתהווה ואת אתגרי העתיד. עם זאת, אחת שסומנו נושאי ליבה חיוניים (הן נושאים תפיסתיים והן נושאים תכנוניים, פיזיים) במחלוקת, מן הראוי לבחנם.

היכולת לקיים למידה אמיתית ולהביא לשינוי התנהגותי מחייבת להשקיע יותר ו'לעבוד על החלקים הקשים'.⁴⁶ כישרון והבנה בלבד אינם מביאים ל'קפיצות' מחשבתיות ולשינוי בהתנהגות. נדרש חיכוך בין תפיסות, מחשבות ואסכולות שונות. על המצביא לסמן אחת לתקופה את מוקדי המחלוקת העיקריים, את הסוגיות שהימנעות מהכרעתן, בצורה מסודרת ולא תוך התבססות על מחשבות או אמונות, תביא לפגיעה בקוהרנטיות ובאפקטיביות בחיכוך האמיתי.

בהתייחסם לתרבות השיח והדיון במלחמת לבנון השנייה עמדו חברי ועדת וינוגרד על ממדי התופעה:

חוסר המיצוי של הידע והניסיון במטכ"ל, התבטא גם בכך שלמרות שבהתייעצויות ובדיונים התעוררו לעתים מחלוקות עמוקות וחשובות לגבי

⁴⁵ אמיר אבולעפיה, "האומץ להביע דעה עצמאית", **מערכות** 433, אוקטובר 2010.

⁴⁶ דיוויד פרקינס, **הלמידה כמשחק**, הוצאת ספריית פועלים, 2011.

מתווה הפעולה והתאמתה להשגת היעדים הנדרשים – לא תבע איש מהקצינים, שהשמיעו עמדות ורעיונות שלא התקבלו ולא השתקפו בסיכומים ובהחלטות, לקיים דיון רציני ומושכל בנושא או להכריע בו בצורה מסודרת – בצבא פנימה או בהתייעצויות עם הדרג המדיני.⁴⁷

ובחלק מהסיכומים העירו על ההשלכות החמורות של ההימנעות מהכרעה בין מתחים ומחלוקות מהותיות של תפיסות ברמה המטכ"לית – פיקודית:

כפי שראינו, התגלו פערי תפיסות ומתחים, בממשק בין המטכ"ל ופיקוד הצפון, כמעט מתחילת הלחימה. הבעיה שהתגלתה במלחמת לבנון הייתה כי הטיפול בפערים לא היה יעיל והפערים, המחלוקות וחוסר האמון שנוצרו, השפיעו על ניהול המלחמה ועל תוצאותיה.⁴⁸

הנה כי כן, לא זו בלבד שהפיקוד הבכיר של צה"ל נמנע מהכרעות בסוגיות מהותיות במהלך דיוני העיצוב והתפיסות, אלא שהימנעות זו מתרחשת גם בלחימה. הגם שדברים נאמרים באומץ על ידי המפקדים, לא מתקיים תהליך אמיתי שנועד לברר את הסוגיות עד תום ולמצוא את ההתאמה בין מרכיבי המערכת השונים.

לסיכום, הימנעות מחיכוך נדרש זה והגעה להכרעה תפיסתית, מבלי ש"חריב התמרון" מצויה על צווארנו, אפשרית כמובן וניתן להמשיך לחשוב ולתכנן. אולם, דומה שבעת מלחמה או בעת מצב חירום התחמקות מהכרעה תביא לפתרונות מקומיים, ללא הגיון מסדר, שכן, הפסיקה תכריע לכאן או לכאן, והפער יצוף במלוא חומרתו.

"דברים שרואים מכאן לא רואים משם" – המערכת המורכבת ורכיביה

המציאות מורכבת מכפי הנראה לנו, ומערכות מורכבות מזהות מציאות, לא כל שכן דינאמית ומשתנה באופן שיטתי, בצורות שונות מנקודות מבט שונות. כשבפיקוד הצפון מזהים את ההשתנות המבצעית ברמת הגולן הסורית ועדים לאובדן המשילות הסורית וללחימה בין ארגוני המורדים לכוחות אסד במרץ 2011, באמ"ן, באמ"ץ ובאג"ת מזהים אף הם את ההשתנות. אלא, שנקודות

⁴⁷ דו"ח וועדת וינוגרד, שם, עמוד 306.

⁴⁸ שם.

המבט שונות וכל אחד מזהה השתנות "שונה", והיכולת להשתנות מבוססת על יכולת למידה בין המערכות.

כשבפיקוד הצפון לומדים את השינוי ומנסים להבין את משמעות ה"ספר" ברמת הגולן, במטה הכללי ובזרועות השונות מזהים כבר הקשרים מבצעיים שניתן להעתיק מהמציאות שהתפתחה במרחב סיני למרחב רמת הגולן. המטה הכללי מסוגל לגבש תובנות ותוצרי למידה מבצעיים שגובשו בדרום ולנסות להכילם בצפון. הדבר תלוי ביכולת להביא לרצון מפקדים בפיקוד הצפון ללמוד מניסיונם של אחרים.

יתרה מזאת, כשפיקוד מרחבי מקיים תהליך 'עיצוב' ופיתוח ידע, על מפקד הפיקוד להבין כי הוא מפתח ידע מנקודת מבט פיקודית ולא מטכ"לית. הוא אינו מטה כללי והוא אינו יכול להיות מטה כללי. בתהליך פיתוח ידע שהחל בפיקוד הדרום בחודש מאי 2013, נקבע ש"התהליך יובל על ידי מפקד פיקוד הדרום וייעשה מתוך נקודת הראות המטכ"לית. כלומר, התבוננות כוללת על כלל המאמצים הצבאיים (תוך חשיבה על הממשק עם מאמצים נוספים ועל האופן בו אלו משרתים יעדים לאומיים)".⁴⁹ הגדרה זו היא בעייתית, שכן הפיקוד אינו יודע ואינו צריך לדעת להיות מטה כללי. בלמידתו של המערכת הוא מוגבל ביכולתו לראות שיקולים אסטרטגיים וכאלו הקשורים לאסטרטגיה רבתי (בחירות בארצות הברית והשפעתן על עזה, תהליכים חברתיים עולמיים ועוד). עליו לייצר את הידע ולפתח חשיבה, שתהווה קומה או זווית נוספת, במערכת כוללת של ידע מתהווה.

⁴⁹ מרכז דדו לחשיבה צבאית בין-תחומית, "תהליך למידה בנושא עזה-הצעה למתכונת", מאי 2013. מסמך פנימי.



**התבוננות על גינה ציבורית, משתי זוויות שונות, מגלה
לכאורה שתי גינות שונות**

ההשתנות המהירה והדרמטית מביאה עמה זווית נוספת המשפיעה על המערכת. במציאות הנוכחית מזהה הפיקוד המרחבי, לעיתים קרובות, את השינויים מהר יותר מהמטה הכללי. בעבר, שינוי בסוריה או במצרים היה מתחיל כשינוי אסטרטגי בהתהוות מסוימת שכיוון הפעולה שלה במרבית המקרים מלמעלה (משטר, שליט) למטה (צבא, עם). במציאות המתהווה, בעיקר בחמש השנים האחרונות בזירות 'ספר' כרמת הגולן וסיני, הפיקודים מזהים בשטח את השינויים המתהווים על ידי שבטים, ארגונים כמעט ללא ידיעת ושליטת הממשל. את הביטוי המרכזי לכך ניתן היה למצוא בהתבטאויות ציניות, לכאורה בהלצה, ש'הפיקודים רק מפריעים למטה הכללי לעבוד'.

הנה כי כן, יש להכיר בכך שהתהוות 'bottom-up' מחייבת שינוי והתאמת מקום הפיקוד בלמידה המטכ"לית, ולמצוא בצורה אמיתית את השילוביות הנדרשת היוצרת את אותה 'הגחה', את אותו ערך מוסף הנוצר מלמידה משותפת.

סיכום והמלצות

למידה ארגונית היא נושא מורכב וסבוך המחייב נכונות פיזית ומנטאלית ומורכב מהיבטים מנהיגותיים, תרבותיים, פסיכולוגיים ועוד. ההבנה שמדובר במערכת מורכבת, למידת מרכיביה ו'חיסמיה', חיוניות לשם בחינתה בהקשרים צבאיים ומבצעיים, ומהווה שער לחקירת התהליכים בצבא. לפני כעשור, לאחר פרישתו מצה"ל, התייחס הרמטכ"ל יעלון לחשיבה, פיתוח הידע והלמידה בצה"ל:

נדמה לי שהכישלון המרכזי שלי הוא באי-הצלחתי לשנות את אופן החשיבה הצה"לי [...] שאפתי להכניס את הצבא לתרבות שמתבססת מחד גיסא על נוהלי חשיבה מסודרת, ומאידך גיסא – שתהיה בארגון גם חשיבה "פרועה", ספקנית וביקורתית.⁵⁰

ואכן, ניכר שבמרבית תהליכי פיתוח הידע בעשור האחרון הכתיבו התרבות הצבאית וההיררכיה הארגונית את שיטת הלמידה שהושפעה אף היא מטראומת מלחמת לבנון השנייה. למעשה, תהליך 'עיצוב' הכרוך בחשיבה מופשטת, בהמשגה חדשה ובפריצת גבולות, נכרך עם שפת המערכה, והודחק לנוכח עליית השפה של התיאוריה ויישום הטקטיקה הצבאית. כך למשל, נשמרה 'היררכיה' ארגונית – הפיקוד למד ופיתח ידע עבור המטה הכללי. ידע זה עבר, לכאורה, למטה הכללי בדיונים על תכניות אופרטיביות (לרוב בוויכוח סביב התכלית האסטרטגית, ולא בכדי) ולא פותח מעבר לכך. לכאורה, כשהפיקוד הוא מפתח הידע הבלעדי בזירה שלו, המטכ"ל מפתח תלות בפיקוד ולמעשה "מחפש משמעות".

אלא שהמציאות מורכבת יותר. המטה הכללי נדרש לקיים תהליך פיתוח ידע רב זירתי ופיתוח ידע לזירות השונות בהקשר רב זירתי, והמפקדות והפיקודים נדרשים לפתח ידע זירתי או זרועי (בהתאמה). רק לאחר שהמטכ"ל יאתגר את

⁵⁰ ארי שביט, שם.

הפיקוד, והפיקוד יאתגר את המטכ"ל, יתפתח ידע חדש.⁵¹ רק מתוך הלמידה החדשה, האישית בכל ארגון ושל כל ארגון, 'יגח' ידע חדש. דבריו של משה יעלון, שהוזכרו לעיל, נכתבו לפני כעשור ושיקפו את המצב לאשורו. אולם עם זאת, דומה שהצבא מצוי בראשית תהליך של שינוי ארגוני ותרבותי בכל הקשור לפיתוח הלמידה והחשיבה המערכתית. כיום מתרחשים תהליכים שיש בהם פוטנציאל להעמיק את הלמידה המשותפת ולייצר לכידות ארגונית, כגון גישת מפקדים המקדמת את הלמידה, שיח משופר בין הפיקוד למטכ"ל, מיצובו של מרכז דדו בתהליכים, הכשרת מפקדים בכירים בתחום ועוד.

תהליכים אלו מעידים על היווצרות אווירה מעודדת ומייצרת למידה ועל הזדמנות אמיתית להטמיע שינוי משמעותי בלמידה המערכתית בצה"ל. ובכל זאת, נותרה לצבא כברת דרך משמעותית בשיפור תהליכי הלמידה המשותפים ובהשלמתם. דומה שהתבוננות על חוסר יכולתו של צה"ל להטמיע שינוי בלמידה המערכתית ולהתמיד בכך לאורך זמן, עשויה ללמד על הסיכונים והכשלים העלולים לעכב התקדמות זו ואף לסכלה.

אין פתרון פשוט לבעיות מורכבות. הצעה של פתרונות 'בית ספר' ואמונה שניתן באמצעות מספר הנחיות 'לסדר' את המערכת, תהיה הצעה שסותרת למעשה את כל המוצג בעבודה זו ותהווה למעשה סטייה מובנית מהגיון החשיבה המערכתית.

המאמר עסק בלמידה מערכתית, בין שתי מערכות מורכבות ופתוחות הפועלות פעמים רבות בממדים וברבדים שונים של עיסוק ומתוך נקודות מבט שונות. ברור אפוא, שעל ההמלצות להיות מותאמות לאופי המורכב של המערכות ולא לנסות להציע רק פתרונות "פשוטים" שכן, אלו יביאו במקרה הטוב לשיפור בשיח, אך לא בלמידה המשותפת ובוודאי שלא לשיפור באפקטיביות המבצעית. כך למשל, המלצה על למידה משותפת וקבועה של מטה כללי ופיקודים אינה בת יישום נוכח הדיסציפלינות השונות בין המדרגים וכאילוץ של זמן שלא ניתן להתעלם ממנו⁵², וסביר להניח שהתוצאות יוותרו כבעבר. על אף היריעה

⁵¹ ראיון עם אלוף סמי תורג'מן, מיום 25 בינואר 2016.

⁵² ראיון עם אלוף ניצן אלון, מיום 22 בנובמבר 2015.

הרחבה שבה עסק המאמר עד עתה, נבחר למקד את ההמלצות בשתי סוגיות בלבד:

למידה מטכ"לית בהובלת המפקד – זהו תנאי בלעדיו אין למידה אפקטיבית. שום פתרון ארגוני או אישי לא יתחיל, כמו דברים רבים בצבא, ללא מתן דוגמא אישית. דומה שרק מיסוד של תהליך עיצוב מטכ"לי ועקבי בראשות הרמטכ"ל, יביא ללמידה אמיתית ולשינוי תרבותי. מסמך אסטרטגיית צה"ל שפורסם באוגוסט 2015, איננו עוד מסמך צה"לי שכן, הדומיננטיות של הרמטכ"ל בגיבושו בלטה בכל תהליך ההטמעה. הרמטכ"ל הוביל את תהליך הלמידה שקדם לכתיבתו, הוא מזוהה עם המסמך, ועל כן ברורה חשיבותו לכל צה"ל. על המטה הכללי לקיים למידה רב זירתית לצד העמקות ולמידה זירתית בהובלת הרמטכ"ל. בדומה לאופן שבו הרמטכ"ל וחברי המטה הכללי מקיימים סדנאות רבות בעיסוק בבניין הכוח, נדרש לקיים סדנאות זהות בכל הקשור ללמידה ולהפעלת הכוח.

מיסוד מנגנון הבניית הסכמות ובירור מחלוקות – תהליכי העיצוב בפקודים ובמטה הכללי חושפים את המתחים והמחלוקות המהותיות בכל אחת מהזירות ובזירת המלחמה. במקום להתעלם ולהתחמק מעיסוק בסוגיות אלה בימי שגרה ובהיתקלויות החזיתיות שהן מזמנות למקבלי ההחלטות במעבר לחירום, נדרש לפתח מנגנון מטכ"לי אחר שיביא לבירור המחלוקות בראיה של זירת המלחמה. נדרש לקיים באופן שיטתי ועקבי מנגנון שיביא להבניית ההסכמות בין הרמטכ"ל לבין מפקד הפיקוד הרלוונטי, בעומק הנדרש, תוך בירור סוגיות ליבה הנמצאות במחלוקת. מומלץ למסד מנגנון קבוע שיביא למינוי צוותי מחקר ולבחינת סוגיות מהותיות ברמה המטכ"לית. הרעיון הוא להסמך את ראש אגף המבצעים או את סגן הרמטכ"ל (כפי שהיה בתקופת הרמטכ"ל יעלון) כאחראי על הנושא ושיהיה בסמכותו למנות צוותי חשיבה לתחומים ונושאים ספציפיים לבחינת שאלות מהותיות (אמפירית כשניתן) ולהכנתם לסדנה המטכ"לית העיתית שתעסוק במחלוקות ליבה. עם סיומה של סדנה זו, ניתן יהיה לסכם סוגיות אלו בצורה מקצועית ולאחר למידה ושיח אמיתי. האם ניתן לסכם ולברר כל סוגיה? ברור שלא. אבל יש בתהליך זה סיכוי טוב יותר להביא אנשים להיות מוכנים לזנוח את אמונותיהם והנחות היסוד שלהם, ולאמץ תפיסות חדשות.

רשימת המקורות

- אבולעפיה, אמיר. "האומץ להביע דעה עצמאית". **מערכות** 433, אוקטובר 2010.
- אורטל, ערן. "האם צה"ל מסוגל לפריצת דרך חשיבתית?". **מערכות** 447, פברואר 2013.
- דרור, יחזקאל. **מנהיג תהיה לנו**. ידיעות אחרונות-ספרי חמד, 2011.
- דה בונז, אדוארד. **שישה כובעי חשיבה**. כנרת הוצאה לאור, 1996.
- הירש, גל. **סיפור מלחמה סיפור אהבה**. הוצאת למשכל, 2009, תל אביב.
- הכהן, יותם. "דויד הנחלאווי נגד גוליית הארגוני". **קבצים**, 14 מאי 2014, עמודים 5-1.
- זיגדון, יעקב. **עיונים בתורת בניין הכוח הצבאי**. צה"ל – המכללה הבין-זרועית לפיקוד ומטה כללי, 2004.
- חלוץ, דני. **בגובה העניים**. הוצאת ידיעות אחרונות, ספרי חמד, תל אביב, 2010.
- טאלב, נסים ניקולס. **הברבור השחור**. הוצאת דביר, אור יהודה, 2009.
- לנדאו, אורי. "הפרדוקסים של השנוי המערכתי בצה"ל". **מערכות** 358, אפריל 1998, עמודים 13-19.
- מדינת ישראל. הוועדה לבדיקת אירועי המערכה בלבנון 2006 – וועדת וינוגרד, **דין וחשבון סופי – כרך א'**. ינואר 2008, עמוד 292.
- מורג, עמי. "מחשבות על קונפורמיות ועל לויאליות". **מערכות** 439, אוקטובר 2011.
- סילס, שרלוט, סו פיש, פיל לאפרוות, **ייעוץ על פי גישת הגשטלט**. הוצאת "אח", תל אביב, 2002.
- סנגי, פיטר. **הארגון הלומד**. הוצאת מטר, 1995.
- סנדר, עמיר, ברנט נתי, קופרשמידט אמיר, בר-יוחאי אמיר. "מתרבות צבאית לתרבות קרבית". **מערכות** 423, פברואר 2009.
- פרקינס, דייוויד. **הלמידה כמשחק**. הוצאת ספריית פועלים, 2011.
- שביט, ארי. "יש גבול". **הארץ**, 14 בספטמבר 2006, <http://www.haaretz.co.il/misc/1.1137177>
- שייר, עמרם. **לורנס – המרד במדבר – ולאחריו**. ספריית פועלים, 1972.

- Liddell Hart, B.H. **Colonel Lawrence: the man behind the legend**. New York, Halcyon House, 1937.
- Liphshitz, Raanan, Fridman Victor J, Popper Micha. **Demystifying Organizational Learning**. Sage publication, 2007.
- Meinolf, Dierkes, Ariane Bethoin Antal, John Child, Ikujiro Nonaka. **Handbook of Organizations Learning and Knowledge**. Oxford University Press, 2003.

מסמכים צה"ליים פנימיים

- אמ"ץ/ תוה"ד. "עיצוב תהליכי למידה ופיתוח הידע לצורכי פיתוח התפיסות במפקדה הכללית ובמפקדות הראשיות". התשע"ו 2015. מסמך פנימי.
- לשכת הרמטכ"ל. "תזוזת היבשות", 2005, מסמך פנימי.
- לשכת הרמטכ"ל. "שיחת פתיחה פורום מטכ"ל", 1/06/2005. מסמך פנימי.
- מרכז דדו לחשיבה צבאית בין-תחומית. "תהליך למידה בנושא עזה-הצעה למתכונת". מאי 2013. מסמך פנימי.
- סגולי, אפרים. **תהליכי פיתוח ידע בהקשר הזירה הצפונית בשנים 2000-2006 – בין עיצוב לבין 'רגל מסיימת'**. מרכז דדו לחשיבה צבאית בינתחומית, יולי 2015, מח-768. מסמך פנימי.
- פיקוד הצפון, **מצגת תחקיר פיקודי בראשות מפקד אוגדה 36**, 10 במרץ 2007.

ראיונות

- רא"ל (מיל') משה (בוגי) יעלון, 5 בפברואר 2016.
- אלוף ניצן אלון, מיום 22 בנובמבר 2015.
- אלוף סמי תורגימן, מיום 25 בינואר 2016.
- אלוף (מיל') טל רוסו, מיום 25 בינואר 2016.
- תא"ל יעקב בנגיו, מיום 20 בדצמבר 2015.
- תא"ל (מיל') גל הירש, מיום 20 בדצמבר 2015.
- תא"ל (מיל') ד"ר שמעון נווה, 2 בפברואר 2016.

