הדרכה במבט חוקר

עורכות:
ד"ר אסתר יוגב
פרופ' רות זוזובסקי

הוצאת הקיבוץ המאוחד ♦ מכון מופ"ת ♦ מכללת סמינר הקיבוצים

תמר גרוס

מודלים מקומיים ביסוד תהליכי הנחיה פרופסיונליים

מאמר זה נכתב בעקבות הזמנה של מכון מנדל למנהיגות. נושא ההדרכה ממלא תפקיד מרכזי בתכניות ההכשרה של המכון. אני מודה לד"ר דניאל מרום ממכון מנדל על ההזמנה ועל האפשרות לפרסם את המאמר באכסניה זו.
ישראל כ"ץ היה שותפי בקיום הראיונות המצוטטים בהמשך. אני מודה לו גם על הליווי לכל אורך הכתיבה.
תודה גם לד"ר אסתר יוגב על הערותיה. כמו כן אני מודה לד"ר שרה שמעוני שקראה את הספר והאירה את עיניי, לד"ר לאריאלה גדרון ולנעמה גרינוולד-קשאני.
תודה לפרופ' אבינועם רכס, לעו"ד אביגדור פלדמן ולאילן גרוסי על שהסכימו להתראיין בנושא תהליכי ההנחיה.

שיחת ההדרכה הראשונה שלי התקיימה בתחילת דרכי כפסיכולוגית ארגונית. באותה השיחה המדריכה שלי נרדמה. לא לזמן ארוך, רק לרגע קט - ועם זאת, היה זה רגע משמעותי. השעה הייתה שעת ערב מאוחרת. ישבנו בקליניקה שלה בצפון תל אביב. בעקבות הזמנתה לספר על עצמי, גוללתי בפניה סיפור ארוך שראשיתו בתיאור אירועי ילדות משמעותיים. דומה שהסיפור שלי היה ארוך מדי; באותם הימים לא הייתי מורגלת בשמיעת קולי האישי, וההתמסרות שלי הייתה מלאה. בצאתי מהפגישה חשתי תחושת שִׂכרוּת קלה, וזאת לנוכח הזמן הארוך שהצלחתי לדבר על עצמי וההתענגות על רצף האירועים שבחרתי להשמיע. במהלך השנים הבאות התנסיתי גם בשיחות הדרכה שהתנהלו בדרך שונה בתכלית - התבקשתי בהן לדקלם הוראות של מבחנים פסיכולוגיים, הוראות שלמדתי בעל-פה. בשיחות הללו "התכווצתי" לנוכח אובדן קולי האישי ונמלאתי געגועים לאותו הערב שהצלחתי להרדים את המדריכה הראשונה שלי.

במאמר הזה אני סוקרת שני מודלים מרכזיים של הנחיה שהתפתחו בזיקה לשדה החינוך: המודל האינסטרומנטלי והמודל ההתפתחותי. לאחר תיאור המודלים הללו מפורטים תהליכי הנחיה שהתפתחו בכמה מקצועות, וזאת תוך כדי סקירת הספרות הרלוונטית ושזירת עדויות של אנשי מקצוע בכל אחד מהתחומים (רפואה, בישול ומשפטים). אני מציעה שלושה הסברים להישענות המכרעת על המודל האינסטרומנטלי במקצועות הללו, ולשם כך אני נעזרת בספרות הפסיכואנליטית ובספרות הביקורתית. לבסוף אני דנה בהשלכות על ההנחיה בשדה החינוך.

המאמר עוסק בסוגיית ההנחיה באותה נקודת זמן שאנשי המקצוע מסיימים את לימודיהם התאורטיים ועוברים לשלב היישום הפרקטי (in service). זוהי תקופה ייחודית אשר בו-זמנית מתרחשים בה שני תהליכי חֲברוּת (סוציאליזציה): כניסה למקצוע וכניסה לארגון. אחד התהליכים המרכזיים אשר מתרחשים במישור המקצועי הוא הניסיון לתרגם את הידע התאורטי שנצבר בתקופת הלימודים לשפת הפרקטיקה. במישור הארגוני מתרחשים תהליכים שעניינם הוא כניסה למסגרת עבודה וניסיון להשתלב בה. בתקופה שהתהליכים הללו מתרחשים בה במקביל, מפגשי ההנחיה עשויים להוות מרחב חשוב ביותר לביסוס זהות מקצועית; המפגשים הללו עוסקים הן בשיח המקצועי והן בשיח הארגוני.

יש לציין כי השיח הפרופסיונלי נתפס כאחת הזירות שבאמצעותן החברה מקיימת פרקטיקות של הדרה והזרה. קיימים אלה המוגדרים כמוסמכים לעסוק בשיח (discourse) המקצועי, ואילו אחרים מוּדָרים ממנו (פוקו, 2005). כך למשל פנקס הפסיכולוגים הוא מסגרת התוחמת קבוצה מסוימת של אנשים ומדירה אחרים העוסקים בטיפול (מטפלים באמנות, ביבליותרפיסטים, עובדים סוציאליים, קרימינולוגים קליניים וכן הלאה). במסגרת הדיסציפלינרית יש תקשורת בין יחידים המהווים 'חברת שיח' (פוקו, 2005). על מנת לשמור על ההדרה של אחרים נערכים ריטואלים אשר מחזקים את מעמדם הפנימי של החברים באותה מסגרת; דוגמה לכך היא התַקנה כי רק אדם שהוסמך להיות פסיכולוג מומחה רשאי לחתום על דוח אבחון. הדבר מחזק את מעמדם של יחידים ומבדל אותם מאנשי מקצוע חדשים. מודגש האופי ההיררכי של הפרופסיות, וזאת תוך כדי הדרה של אחרים וקביעת מִדרג פנימי להפרדה בין אנשי מקצוע ותיקים לבין אנשי מקצוע חדשים.

גם בהקשר הארגוני קיימים סוגי שיח אשר מדירים אחרים וקובעים מדרג והיררכיה פנימיים. כך למשל בארגון הצה"לי השפה רוויה קודים פנימיים, וניכרת ההבחנה בין אלה הנמצאים בפנים לבין אלה המתבקשים להיבדק בשער. המדרג הפנימי בא לידי ביטוי בהיררכיה של שרשרת הפיקוד, כמו גם בדירוגים פנימיים נוספים שמייחסים לחיילים הבאים במגע עם ה"אויב" ערך גבוה יותר מאשר לחיילים המשרתים במערך העורף ובמערך המסייע (בן-ארי ולוי-שרייבר, 2001). התבוננות רחבה יותר במשק הישראלי מגלה כי האופי ההיררכי של ארגונים מתבטא בפערי השכר בין בכירים לבין עובדים זוטרים במשק.

כניסתו של איש מקצוע חדש לעבודה במסגרת מקצועית וארגונית המתאפיינת בהיררכיה פנימית מעלה את השאלה: מה הן הנחות היסוד בדבר למידה שיאפשרו למונחה החדש לבחון את דרכו המקצועית? להלן מתוארים המודלים המרכזיים שהתפתחו בזיקה לשדה החינוך.

מודלים של הנחיה

בהסתמך על עבודות של אורלנד-ברק וקליין ושל אחרים (Feiman-Nemser & Parker, 1992; Orland-Barak & Klein, 2005) אני מציגה שני מודלים דומיננטיים המופיעים בספרות המקצועית בנושא חינוך אשר עוסקת בהנחיה. הצגת המודלים חשובה, כי הם בסיס להבנת המשמעות של פרקטיקות ההנחיה אשר מובאות במאמר זה.

המודל הראשון הוא האינסטרומנטלי, והמודל השני הוא ההתפתחותי. לפי המודל האינסטרומנטלי, המנחה נמצא בתפקיד ה"מאמן"; הוא מופיע כסוכן שינוי של המורה החדש אשר נמצא בתחילת דרכו המקצועית. במודל זה מטרת ההנחיה היא שיפור הישגיהם של התלמידים. לעומת זאת, המודל ההתפתחותי מעמיד במרכז את תהליך הצמיחה האישי של המורה החדש. הפרקטיקה של ההנחיה כוללת שיחות אשר מתמקדות בדיאלוג המתהווה בין המנחה לבין המונחה, כמו גם בהתבוננות פנימית של המונחה ופענוח הראייה המקצועית שלו.

ההשוואה בין המודל האינסטרומנטלי לבין המודל ההתפתחותי חושפת את הפער בין הגיונות ההדרכה שעומדים בבסיס המודלים. אם המודל הראשון משקף מגמה של חיקוי המדריך, איש מקצוע שהוא בבחינת אמן ומורה דרך, הרי המודל השני משקף מגמה של תרגום ידע פנימי בהקשר מקצועי.

בהקשר זה יש לציין את ההבדלים המרכזיים בין המודלים הללו. ההבדל הראשון הוא במידת הסימטריה של מערכת היחסים בין המדריך לבין המודרך. אם בהקשר האינסטרומנטלי המנחה נמצא במקום דומיננטי ועליו להוביל את השיחה עם המונחה, הרי בהקשר ההתפתחותי המנחה והמונחה מצויים בדיאלוג אשר במהלכו תפקידי ההובלה עשויים להתחלף. ההבדל המרכזי השני בין המודלים הוא בתוכן השיחה. בהקשר האינסטרומנטלי מועברות הנחיות והצעות קונקרטיות למונחה כדי לשפר את הישגיו. לעומת זאת, שיחה אשר עוסקת בצמיחה אישית ונערכת תוך כדי בירור הדדי של הדעות מאפיינת את המודל ההתפתחותי.

ההבחנה בין המודלים הללו מסייעת לחקור את ההבדלים הקיימים בין סגנונות ההנחיה במקצועות השונים ולחשוב על אודות הנחות היסוד המשותפות אשר עומדות בבסיסם. כך למשל הספרות המקצועית העוסקת בהנחיה בשדה החינוך דנה בחשיבות של אימוץ "תפקיד" של קולגה אשר אין בידיו תשובות לכל השאלות על מנת לקדם את תהליך ההתמחות (Feiman-Nemser, 2001). סגנון זה משקף את הנחות היסוד של המודל ההתפתחותי בהיותו מושתת על דיאלוג הדדי בין אנשי מקצוע. עם זאת, הספרות המקצועית בתחום גם מציינת כי במפגשי הנחיה

המנחים נוטים לאמץ תפקיד של מורה מנוסה - כזה המשמש מושא להערצה ומספק מענה לשאלות, כנהוג במודל האינסטרומנטלי (Koballa et al., 2006). המסקנה היא שלמרות ההכרה התאורטית בדבר חשיבות המודל ההתפתחותי, בפועל קיימות עדויות למרכזיותו של המודל האינסטרומנטלי - ודוגמה לכך היא התפקיד שנוטלים לעצמם המורים המאמנים (Orland-Barak, 2005).

אחת ההשערות העולות בהקשר לפער הזה היא שאף כי הנחיה המתנהלת בהתאם למודל ההתפתחותי מניבה ערך ברור למונחה, המנחים נאלצים לוותר אז על עמדת כוח ועל יוקרה. כמו כן ישנו פער בין הניסיון וההתנסות בעבודת הוראה לבין המיומנויות הנדרשות בעבודת הנחיה, עבודה המהווה מעין "שפה שנייה" עבור המנחים (Orland-Barak, 2005). המונחה גם עשוי להתמסר להנחיה המספקת תשובות ברורות לשאלות ולקשיים שעולים; בדרך זו הן המונחה והן המנחה יכולים לשמר את יחסי הכוח המובְנים במעמדם ולקיים את הקשר ביניהם בהתאם למודל האינסטרומנטלי. הבחירה לאמץ את המודל ההתפתחותי מצריכה ויתור על התפקיד של מורה הדרך הכל-יודע ומעבר למפגש שמתקיים בו שיח ובירור הדדי (כ"ץ, 2001).

אני פונה כעת לתיאור תהליכי ההנחיה בכמה מקצועות, כפי שאלה באים לידי ביטוי בספרות הרלוונטית ובראיונות עם אנשי מקצוע. תהליכי ההנחיה המתוארים מעידים על מרכזיותו של המודל האינסטרומנטלי במקצועות הללו. הצגת תהליכי ההנחיה הללו ותהליך הלמידה המתרחש בבסיסם מאפשרים לבחון את הרלוונטיות של המודל האינסטרומנטלי להכשרת מורים.

דימויי הנחיה במקצועות הרפואה, הבישול ועריכת הדין

מרכזיותו של המודל האינסטרומנטלי מתבטאת בספרות האקדמית הרלוונטית, כמו גם בדימויים שתוארו על ידי מומחים בתחומם ואשר מובאים להלן. למרות השונות המקצועית, השדה הסמנטי המיוצג על ידי הדוברים מלמד על הכיוון האינסטרומנטלי של תהליכי ההנחיה. יש בכך כדי להעיד על נדירותה של פרקטיקה הנחייתית אשר ניזונה מגישה התפתחותית, כמו גם להתוות מרחב לשאילת שאלות שעניינן הוא הסיכוי לקיים דיאלוג בין פרדיגמות ההנחיה הללו בשדה המקצועי בישראל.

בעמודים הבאים אני דנה במקצועות הרפואה, הבישול ועריכת הדין ומביאה עמדה של מומחה מכל אחד מהתחומים הללו (הציטוטים שלהלן לקוחים מתוך ראיונות אשר נערכו עם המומחים). הבחירה בשלושת המקצועות האלה נובעת מהרצון לשלב בין מקצועות שזה מכבר "התמסדו" לבין מקצועות שרק לאחרונה

הוכרו כעיסוקים מובחנים המצריכים מומחיות. מובן כי מכלל זה עולה שהיה אפשר לבחור גם במקצועות אחרים.

בכל אחד מההקשרים הפרופסיונליים נדונים מאפיינים של ההנחיה והנחות העומדות בבסיס צורת הלמידה. בשדה הרפואה הריאיון התקיים עם פרופסור אבינועם רכס; בשדה הבישול המרואיין היה השף אילן גרוסי; עורך הדין אביגדור פלדמן מייצג את שדה עריכת הדין. כל הראיונות התקיימו במהלך שנת 2006. שלושת האישים הללו נבחרו בגלל בכירותם ובגלל מעורבותם בתהליכי הנחיה של עובדים בתחילת דרכם. בשלושת המקרים הראיונות הוקלטו ותומללו במלואם.

רפואה

בשדה הרפואה קיימת חלוקה בין פעולות יומיומיות ושגורות לבין פעולות המסתמכות על רמת המקצועיות האישית של המתמחה (Atkinson, 1995). כמו כן הפעולות נחלקות לאלו המתבצעות מול קהל ולאלו המתבצעות מאחורי הקלעים (Sinclair, 1997). הפרקטיקה של 'ביקור רופאים' ליד מיטת החולה היא דוגמה לפעולה שגורה בשדה הרפואי אשר מתקיימת בפומבי ובאופן טקסי. הטקס מדגים את מודל החשיבה ואת השפה הרפואית (Atkinson, 1995), ולמעשה זהו מודל הנחיה המאפשר לערוך השוואות באמצעות שימוש במונחים רפואיים מקובלים.

הציטוטים הבאים לקוחים מתוך ריאיון עם פרופסור אבינועם רכס אשר התקיים במשרדו בבית החולים. הציטוטים מדגימים את הדברים המופיעים בפסקה שלעיל:

> ויש מה שנקרא הביקור הגדול - שבו כל המחלקה, כל הרופאים של המחלקה יחד עם מנהל המחלקה שמוביל את הביקור, עוברים מחולה לחולה ומסכמים את השבוע, מסכמים את הידע שקיים אצל החולה באותו רגע. הרופא הצעיר הוא זה שמציג - ולכן קוראים לזה הצגה - מציג את החולה בפני ה-staff, מסכם את הנתונים, מגן על היפותזת העבודה, כך נקרא לזה - מה האבחנה המבדלת, מה האבחנה המשוערת - ועל דרכי הטיפול שננקטו או הצעות להמשך טיפול, והוא נתון לבקרה מקצועית של החברים שלו.

הציטוט שלעיל מדגים את אחד האופנים של תהליך ההנחיה - באמצעות תגובות מכוונות אשר מגדירות את שיטת החשיבה המקובלת (Sinclair, 1997). המתמחה שומע את תגובותיהם של רופאים בכירים בסיטואציות בלתי פורמליות, כמו למשל שיחות מסדרון. הרופאים הבכירים מעמתים אותו עם הנחותיו

ומבקשים להציע לו כמה עוגני חשיבה. זוהי צורת למידה אינסטרומנטלית, הן בגלל א-סימטריה ביחסים שבין מנהל המחלקה לבין המתמחים והן בגלל ההתמקדות במטופלים. הדבר מודגם להלן:

> אחרי לילה שאת לא ישנה, את "פרונטלית". בסלנג זאת אומרת שאת מתחממת מהר ומתרגזת מהר. זה פיזיולוגי, זה כולם. והרבה פעמים הם לא הולכים הביתה, הם ממשיכים לעבוד - אבל הם עייפים וטרודים וכדומה, ואז הם בקלות מאוד עונים לא נכון ומתפרצים על החולה. כשעומד רופא כזה לידי, אני בשקט לוחץ לו על היד, תופס לו את היד, נותן לו סימן, והוא תֵכף מבין.

האינטראקציה המתוארת כאן מתאפיינת בכך שקיים תרחיש ידוע ומקובל של דרך פנייה נכונה למטופל, דרך שאפשר להזכירה למתמחה באמצעות סימונים בידיים. הלמידה המתוארת לעיל היא אינסטרומנטלית: המנחה מציג בפני המתמחה את דפוס ההתערבות הראוי, אך אינו עוסק בבירור הנחותיו של המתמחה בדבר הטיפול בחולים.

מה הן ההנחות אשר עומדות בבסיס סוג הלמידה הזה? באיזה אופן סבורים הרופאים שידע מעשי מועבר מרופא אחד למשנהו? אחת ההנחות על אודות דרך ההעברה של הידע הרפואי היא "see one, do one, teach one" (Sinclair, 1997: 256). משפט זה טומן בחובו הנחה בדבר מידת האחריות שיש לרופאים ובדבר נקודת הזמן של העברת שרביט האחריות לרופא במהלך הכשרתו. כמו כן המשפט הזה מעיד על סוג הידע שרופאים שואפים להעביר מרופא לרופא: ידע מדויק, כזה אשר אפשר להעבירו בעל-פה בין רופאים ללא חשש שהדברים יעוותו עם הזמן בתהליך ההעברה. הדבר עולה בקנה אחד עם המודל האינסטרומנטלי - אין מקום לתהליך פנימי של עיבוד ותרגום הידע לאוצר מילים פרטי, אלא רק לאימון של הרופא לפרקטיקה ברורה. המשפט הנ"ל גם מבטא את ההנחה כי לידע הרפואי יש נְראוּת, ולכן מודגשת חשיבותו של חוש הראייה בתהליך ההנחיה. למעשה, העיקרון הזה משמר את חוסר הסימטריה בין המבצֵע לבין המתלמד ומדגיש את בהירותו של הידע המעשי.

ההנחות שלעיל חושפות את ההקשר שנוסחה בו הפרקטיקה של ההנחיה הרפואית לכאורה: חדר הניתוח (Sinclair, 1997). בדומה להיערכות בשדה קרב הנעשית בהתאם לתרחישי פעולה ברורים, גם הפרקטיקה של התנהלות בחדר ניתוח מתאפיינת במערך פעולות ידוע:

> אם תיקח את הכירורגיה, עכשיו אנחנו מדברים על כירורגיה... המנתח הראשי הוא יד ראשונה - וככה זה מופיע, זאת אומרת מנתח ראשון, מנתח שני, שלישי ורביעי - אז יש בדיוק כיתת אמן, קלסי כיתת אמן... אתה עומד בניתוח, אתה

מחזיק את הרטרקטורים שפותחים את הבטן, ואתה באופן פסיבי מסתכל על מה שה-senior physician או senior surgeon עושה. אתה מסתכל. לאחר מכן, בפעם הבאה ה-senior surgeon אומר: אתה תעשה חתך בבטן ותפתח עד הפאסיה, עכשיו אני אקח. בפעם הבאה הוא אומר: אתה תפתח את זה עד הפאסיה. בפעם הבאה הוא אומר: תגלה לי את זה ותחתוך כאן. זאת אומרת, אתה נכנס לתוך העשייה הכירורגית גם כן באותו מודל של 'האם הצליל שלך נקי'. ואז הוא אומר: תחזיק את זה יציב, תחזיק את זה ככה, הוא מתקן פיזית את הצורה.

המודל של כיתת האמן מדגיש את חלוקת האחריות וההיררכיה בין הרופאים בחדר הניתוח. תהליך הלמידה ההדרגתי מאפשר למתמחה לדייק בבואו ליישם את הטכניקה של הרופאים אשר מנחים אותו. ייתכן כי החלוקה של הלמידה לשלבים ממוקדים והעיסוק בחיקוי מקלים את תהליך הכניסה של המתמחה לתפקידו ומייצרים עבורו מרחב פעילות מוגדר ובטוח. בציטוט שהובא לעיל קולו של המתמחה לא נשמע, ולפיכך אין בציטוט הזה משום ראָיה לצרכיו של המתמחה.

אף שרופאים רבים אינם נמצאים בחדר הניתוח במהלך יום עבודתם, תהליך ההנחיה משמר את סוג הלמידה הרלוונטי לחדרים הללו. הציטוט אשר מובא להלן מדגים את האופן שרופא צעיר למד לבשר בשורות קשות למטופלים שלו. אף שזהו סוג אחר לחלוטין של למידה מאשר זה הנדרש בחדר הניתוח, המודל של כיתת האמן מהדהד גם כאן:

> איך את אומרת לחולה שיושב מולך שהוא חולה במחלת גרנגרסון... את יודעת מה זה? זו מחלה שמתים ממנה תוך שנתיים. אז כשבא חולה כזה עם חולשת שרירים, ועושים לו בדיקות, ופתאום מתברר האבחנה, וצריך להגיד לו את זה... איך אומרים לו את זה? האם אומרים לו את זה בחדר, בעמידה, עם כל האנשים מסביב? עם וילון פתוח, במקום שאין פרטיות וכדומה, או אחרת? אז אני הרבה פעמים קורא לרופא הצעיר, או שהם הרבה פעמים קוראים לי - כי הם לא יכולים להתמודד עם הדבר הזה - ואני אומר להם: בוא תשב אתי בחדר ותשתוק, רק תשמע. ואני עשיתי ב... עושים את זה כל הזמן, זה נורא ואיום, החולה האחרון התפרק פה לחלוטין כשאמרנו לו את זה. הוא ישב ממול, ובאיזשהו מקום צריך להסביר לו שהוא הולך למות. זה לא דבר שעמדת בפניו אי-פעם, זה נורא קשה. וכשיושב הרופא הצעיר ושומע את הצורה האמיתית, ההדרגתית, האמפתית - שמצד אחד אומרת את האמת ולא משקרת, ומצד שני מנסה להקל עליה ככל האפשר - אז זה דוגמה של communication skill.

הקטע שלעיל מתאר ניסיון לאפיין את הדרך הראויה לאמירת הדברים: בתוך חדר סגור, על ידי אדם אחד, בצורה אמיתית, הדרגתית ואמפתית. קיים מתח בין הניסיון לומר את האמת לבין הניסיון להקל על החולה, אך דומה כי אפשר ללמוד כיצד לשלב בין השניים. המיומנות המועברת למתמחה מתאפיינת בנְראוּת, כמו גם בכך שאפשר להעבירה מרופא אחד למשנהו. עוד יצוין כי גם בהקשר הנוכחי ההיררכיה המקצועית מתבטאת באופן ברור ומוחשי.

עד כה נדונו פרקטיקות ההנחיה וההנחות אשר עומדות בבסיס הלמידה בהקשר הרפואי. אציין כי צורת העברה זו של הידע משמרת שפה, דרך חשיבה והתנהגות "רפואיות". יש לכך יתרונות ברורים: למידה של פרוטוקול פעולות קבוע עשויה לסייע לרופא לפעול בצורה טובה ויעילה יותר. עם זאת, האם יש תועלת בהנחיה הצומחת מנקודת המבט ההתפתחותית? איך מיסוד של הנחיה ברוח זו היה משפיע על הרופאים ועל המקצוע בכללותו?

ייתכן כי בהקשר של שדה הרפואה יש מקום להפריד בין תהליכי הנחיה שעניינם הכשרת רופאים צעירים לבצע פרוצדורות כירורגיות לבין תהליכים הקשורים בפיתוח קשר מקצועי עם מטופלים. כיום מתפתחת מגמה של שיתוף מטופלים בדרך הטיפול בהם, ולעתים הם אף שותפים מלאים לקבלת החלטות בעניינם. שיחות מסוג זה תובעות מהרופאים לפתח קשרים אישיים עם מטופלים. מובן כי קיים שוני בין רופאים בנושא של דרך פיתוח קשרים עם מטופלים - זהו רכיב של עבודת הרופא אשר אינו ניתן לחיקוי. ייתכן כי אימוץ המודל ההתפתחותי בנושא של פיתוח קשרים אישיים עם מטופלים יאפשר לרופאים לחקור ולבסס את סגנון ההתקשרות האישי עם המטופלים שלהם.

בישול

מודל ההנחיה הרווח בעולם הבישול מתבסס בעיקר על העיקרון של לימוד תוך צפייה במומחה (השף המבשל), מודל המוּכָּר היטב מההקשר הרפואי. פיין (Fine, 1985) דן בכך שתהליך החֲברוּת (סוציאליזציה) של מתמחים אשר לומדים בישול כולל פיתוח של חוש אסתטי בכל המישורים - מראה, טעם ומרקם (טקסטורה) של האוכל. הוא מפריד בין הלימוד של היכולות הטכניות לבין דרך העברת הידע האמנותי למתמחים. ההנחה כי בישול הוא מעשה אמנות מתבטאת בתהליך ההכשרה במגוון אופנים. כך למשל תצלומים של מאכלים שהוצגו בתערוכות מוצגים לראווה; התצלומים הללו "מראים" למתבונן כי אוכל הראוי לצילום ולתיעוד הוא חלק מהזיכרון המקצועי של העוסקים בתחום.

דוגמה קונקרטית לטשטוש הגבולות שבין בישול כמעשה טכני לבין בישול כמעשה המעורר השתאות נמצאת בציטוט הבא של השף אילן גרוסי: "ויש לנו מחשבה למקם מצלמות בתוך המטבח ולהקרין בפרקי זמן מסוימים, מתי שנרצה, את המטבח על הווילון".

העשייה של הטבחים מפוקחת ומבוקרת על ידי המבט של האורחים במסעדה. האחרונים מוזמנים לצפות במתרחש בחלל המטבח. הספרות המקצועית מלמדת שטבחים מפנימים את ה"מבט" של הלקוח ומנסים כל העת להתאים בין הציפיות של הלקוח לבין דרך ה"טיפול" שלהם באוכל (Ashley et al., 2004). בדומה לכך מתאר פיין (Fine, 1985) את פיתוח חוש הטעם כחלק מרכזי בתהליך ההכשרה. הוא טוען כי המתמחים סופגים בלשונם את התרבות הקולינרית שהם מקדמים בסביבת הלמידה שלהם. תהליך למידה זה מתואר בריאיון עם השף אילן גרוסי:

> אני עושה להם את זה המון, גם לחברה הצעירים יותר. זאת אומרת, כשהם מכינים מנה אני אומר להם: תעצרו דקה אחת. אוקיי, עשיתם את המנה, עכשיו קחו את המזלג ותאכלו את המנה. תטעמו עכשיו את המנה שלכם. עכשיו, יש המון דברים מאוד עדינים. התיבול למשל הוא נושא מאוד חשוב. עכשיו תאכלו את המנה - מה חסר לכם? טעימה לכם? לא טעימה לכם?... חסר עוד לימון?... כל מיני דברים קטנים. והם טועמים והם לומדים.

הציטוט שלעיל מדגים את נושאי המפתח אשר על המתמחים ללמוד במהלך ההנחיה הנערכת בתחילת עבודתם. אחד הדברים העולים מתוך הציטוט הוא טִבעו המדויק של מעשה הטעימה. בנקודה מסוימת הם מתבקשים לעצור; מזלג ושאלות מכוונות המוגדרות מראש אמורים לשמש אותם לצורך הטעימה.

פרקטיקה נוספת שתיאר אילן גרוסי היא לזרוק לעיני המתמחים החדשים מנות אוכל אשר זה עתה הוכן. גם פרקטיקה זו צוינה כדרך של הנחיה: "באיזשהו מקום אתה לא עושה את זה בשביל לפגוע, אבל אתה מתבאס על המנה או על הטבח שעובד אצלך כל כך הרבה זמן והוציא מנה כזאת".

בשתי הדוגמאות קיימת היררכיה ברורה בין המנחה לבין המונחה. כמו כן יש שימוש בפרוטוקול מובנה של שאלות.

הדגשת חשיבותם של אסתטיקה ושל טעמים מקובלים רומזת למשמעות הסוציולוגית והחברתית של אוכל בכלל ושל בישול בפרט. המסר התרבותי אשר מועבר באמצעות תכניות טלוויזיה העוסקות בבישול וספרי בישול עדכניים הוא שהכנת אוכל היא מעשה המשקף את הסיכוי לחיים בעלי אופי נהנתני ומעודכן

תרבותית (Ashley et al., 2004). במהלך הבישול האוכל משתנה ממצבו הגולמי והטבעי למצב אסתטי, כזה המותאם לדרישות התרבות והחברה. בארת (1998) מתאר את הסטייק כמוצר תרבותי אשר באמצעות אכילתו אוכליו מקווים להתקרב לחיות, לדם ולכוח בעל עוצמה. הוא דן ב"אופי הגבולי" של מגוון דרגות עשייה אשר מבטאות את המשחק המדויק של השף עם הטבע. בישול הוא מרחב הכולל סמלים רבים, ואלה מועתקים לשדה ההנחיה של שפים חדשים. העיקרון של הפנמת הדרישות האסתטיות החברתיות כחלק מתהליך ההכשרה מַבנה מערכת יחסים של כוח בין מי שהוסמך על ידי החברה לקבוע סטנדרטים חברתיים לבין מי שעוסק בחיקוי באמצעות התנסותו בסטנדרטים הללו.

לסיכום: הדוגמאות ממחישות כיצד עקרונות של חיקוי, שימוש בפרוטוקול מובנה של שאלות והיררכיה בין המנחה לבין המונחה מתבטאים בתהליך ההנחיה במקצוע הבישול. המשקל המכריע שיש לטעם הלקוחות בהערכת המקצוע מסביר את ההתבססות על המודל האינסטרומנטלי, מודל שבעזרתו אפשר להבטיח עמידה בסטנדרטים מסוימים. הנחה זו מזינה את ההיררכיה בין אלה שיודעים לטעום, לחבר בין חומרים ולקלוע לעיניו וללשונו של הלקוח לבין אלה שלא יודעים לעשות זאת. האם במקצוע הזה יש מקום גם לאימוץ של עקרונות הנחיה המעודדים דיאלוג לא מוגדר בין הטבח החדש לבין השף המנוסה? איך ישפיע מתן דגש רב יותר לצמיחה האישית של הטבח על תְפקודה של מסעדה?

עריכת דין

קיין (Cain, 1983) טוען כי מלאכתו העיקרית של עורך דין היא לתרגם שפה יומיומית לשפה משפטית. טיעון זה מהדהד בעבודתם המקפת של סאליבן ואחרים (Sullivan et al., 2007): הם מעידים כי מלאכת התרגום של סיפור מקרה לעובדות משפטיות היא הנושא העיקרי אשר מודגש בבתי הספר למשפטים בארצות הברית. באופן ספציפי יותר הם טוענים כי היכולת "לחשוב כמו עורך דין" מתגבשת אך ורק במסגרת של מתודולוגיית הוראה הנסמכת על סיפורי מקרה. במילים אחרות, העשייה האינטלקטואלית הנדרשת היא למצות נקודות בעלות פוטנציאל משפטי מתוך סיפור כאוטי ומסובך. לטענת החוקרים, דרך זו אינה מביאה לפיתוח קול ייחודי של הסטודנטים אשר נושא את חותמם האישי.

הטענות הללו מהדהדות גם בדבריו של עורך הדין אביגדור פלדמן. הציטוטים המופיעים להלן לקוחים מתוך ריאיון עִמו, והוא דן בהם בתקופת ההתמחות במקצוע:

כל העולם של המשפט הוא עולם מלא רעש ומהומה ודיונים והמתנות ומחכים. והדברים מתפתחים, ואז נעצרים, ואז מתחדשים שוב לאחר הרבה זמן, ודברים נכנסים באמצע. זה עולם מאוד רועש ולא ממוקד לכאורה. וכדי "לארגן" את התודעה שלך לקלוט רצף כזה של דברים - זה לוקח זמן.

הציטוט הזה מדגים את טבעה המורכב של מערכת המשפט ומעלה שאלות בדבר הדרך שבאמצעותה המתמחים מצליחים "לארגן את התודעה" שלהם. עולה השאלה: איך תהליך ההנחיה מסייע למתמחים בכניסתם לעולם המשפט? כמו כן עולה כי בית המשפט הוא לא מקום אשר מזמין תהליכי הנחיה: "הפרקטיקה עצמה זה אתה מול בית המשפט - בלי מתווכים ובלי אפשרות להשתהות, לעצור לרגע, להתייעץ. מהלך בזמן אמת ללא אפשרות להשהיה או לחלוקה." בהנחה שהמרחב של בית המשפט מאפשר למתמחים לצפות יותר מאשר לדון עם עורכי הדין על אודות מהלכים משפטיים, עולה תהייה בדבר מרחב הלמידה האפשרי לפני הדיון בבית המשפט ומערכת הקשרים המתנהלת בתוך המשרד.

קשרים משמעותיים עם דמויות בכירות במשרד עשויים לקדם את המתמחה במהירות ולהשפיע על סיכוייו להישאר בחברה שהוא עובד בה (Higgens & Thomas, 2001). מחקר מקיף של ארגון ה-MCCA (Minority Corporate Council Association) מראה כי מערכות יחסים בין חונך לבין חניך נוצרות גם בין עורכי דין ממגזרים וממינים שונים, ולעתים מערכות היחסים הללו מתאפיינות במידה רבה של פתיחות גם בהיבטים דוגמת פיתוח קריירה. לפי המחקר הזה מערכת היחסים בין החונך לבין החניך משרתת מטרות ארגוניות של קידום מתמחים ראויים ושל בניית רשתות ארגוניות המגבירות את ההטרוגניות של הדעות המושמעות.

אף שהמחקרים הללו מציגים ממצאים ברורים ומובהקים, הם לא מעמיקים בדיון על אודות התרחשויות בתוך הקשר ועל אודות שאלות דוגמת "איך לומדים?" דיון כזה נמצא במאמרה של פלטשר (Fletcher, 1998) העוסק במבנה הלמידה בארגונים. היא מציגה מודל למידה המבוסס על ההנחה כי פיתוח קשרי עבודה משמעותיים הוא תנאי להתפתחות אישית וארגונית. תהליך של 'העצמה הדדית' (mutual empowering) המתקיים בין החונך לבין החניך הוא דוגמה לדפוס אינטראקציה אשר נועד לסייע לאחרים לבטא את יכולתם בהקשר מקצועי. דפוס זה מבוסס על קשר סימטרי בין החונך לבין החניך ועל תהליכי למידה הדדיים. קשר מסוג זה אינו נפוץ בסביבת הלמידה הארגונית, כפי שבא לידי ביטוי בציטוט הבא:

אין כמעט דיבור. יש לפעמים דיבור אחרי ניתוח של מה שהיה, באופן כזה או אחר, אבל שוב - יש כנראה סגנונות שונים, אני לא כל כך אוהב לדבר עם המתמחים. אני מצפה שהם יספגו את זה. אין תהליך של לימוד במשרד. הוא קיים, נגיד, כן באופן טכני: כותבים טענות (בעיקר בנושא כתיבה), מתמקדים במחקר משפטי, יש תהליך של הכנת מסמכים ועדכון על ידי. כל דבר שמתמחה כותב ועובר אליי, ואני מתקן. הכול נעשה בריצה קדימה בדרך העריכה.

תהליך ההנחיה המוקפד אשר מתואר בציטטה הזו משקף את סוג ההתייחסות למילה הכתובה ולתוצר הסופי שמייצג את המשרד. מבחינה זו מערך התיקונים מהווה מרחב למידה משמעותי המאפשר למתמחה ללמוד סגנון מסוים של ניסוח טענות משפטיות במקרה מסוים. עם זאת, תהליך הלמידה אינו כולל שיח, ולכן המתמחה אינו עוסק בבירור העמדה המשפטית העקרונית יותר. ייתכן שאם היה נערך בירור מסוג זה, הדבר היה ממריץ אותו לנהל משא ומתן "עם התיקונים".

את התהליך הכללי של הנחיה בסביבה הארגונית תיארו קובלסקי ואחרים (Covaleski et al., 1998). החוקרים התמקדו בדרך ההדרגתית שבמהלכה מתמחים או עובדים חדשים עוברים תהליך של חִברוּת (סוציאליזציה) ומפנימים את הידע המקצועי - בד בבד עם הפנמת נורמות התנהגותיות מקובלות, כמו למשל לבוש הולם וסגנון דיבור. הציטוט הבא מתאר תהליך של פיתוח עמדה אישית בנושא המקצוע, עמדה המתגבשת בעקבות ה"היצמדות" למנחה במהלך ההתמחות:

רוב עורכי הדין שהם טובים, נגיד, שאני מכיר באמת - הם די אידיוסינקרטיים. הם די ייחודיים בסגנון, בתפיסה, בהתנהלות שלהם. הם לא תואמים איזשהו מודל. אבל התמחות היא לא המקום שאתה עושה את זה. זה לא בהכרח חיקוי של המאמן שלך, אבל היא מכניסה אותך באופן מוגן בהתחלה אל תוך הטריטוריה הזו, ואז אתה מתחיל ללמוד את הפרסונה שלך.

תקופת ההתמחות נתפסת כתקופת מעבר שבסופה אפשר להתחיל לפתח קול ייחודי. ההנחה היא כי רק לאחר שלומדים להתמצא בתוך הטריטוריה, אפשר להתפנות לעבודה של "המצאת העצמי". קשר הנבנה על יסודות אינסטרומנטליים של היררכיה נועד לסייע למתמחה לעמוד במשימה הזאת. המטרה של צמיחה אישית, מטרה המודגשת במודל ההתפתחותי, נתפסת כאן כעיסוק שיש לקדמו בטווח הרחוק יותר.

לסיכום: בהקשר המשפטי של תהליך ההנחיה תוארו שני אתרים מרכזיים. האתר האחד הוא בית המשפט, והאתר האחֵר הוא המשרד - ובפרט תהליך העריכה

המתבצע בתוכו. בהתמחות מתמקדים באיש המקצוע החדש ובעיקר ב"ארגון התודעה שלו", לא בצמיחתו האישית. השאלה המתבקשת היא אם המטרות הללו ("ארגון תודעה" וצמיחה אישית) סותרות זו את זו. האם למשל ניהול משא ומתן בנושא המסמכים שכותבים המתמחים היה מועיל למשרד ולמקצוע?

הסיבות למרכזיות של המודל האינסטרומנטלי

המודל האינסטרומנטלי בולט במקצועות שתוארו לעיל. מודל זה מזמן לבעל המקצוע החדש צפייה בבעל מקצוע בכיר אשר מתמחה בסיטואציות מסוימות (בחדר הניתוח, במטבח או בדיון בבית המשפט), וזאת מתוך ציפייה לכך שהמונחה יפעל בהתאם לדרך פעולתו של המנחה. עם זאת, בכל אחד מהמקצועות הללו קיימים היבטים מקצועיים שאי-אפשר לחקותם - והכוונה היא בעיקר לפיתוח קשר אישי ומקצועי עם מטופל, עם סועד או עם לקוח של עורך הדין. פיתוח של גישה אישית-מקצועית אל מקבל השירות הוא אחד הרכיבים המקצועיים אשר אפשר לבררו ולבססו באמצעות המודל ההתפתחותי. הדבר חשוב בעיקר בשדה הרפואה, שם קיימת התייחסות של רופאים לחוויה הרגשית אשר נלווית למפגש עם המטופל - הן בסיטואציות דרמטיות בחדר הניתוח, הן בסיטואציות יומיומיות של מפגש עם רופא במרפאה (Gawande, 2002). המודעות הגוברת לחוויות הסובייקטיביות של רופאים בעת מפגש עם מטופלים, כמו גם להשפעתם של האחרונים על תהליך הטיפול, מעידה כי יש מקום לפיתוח מבני הדרכה המאפשרים בירור מעמיק יותר של הסוגיות הללו.

בד בבד עם ההמלצה לפתח מבנים ארגוניים התומכים בצרכים של אנשי מקצוע בתחילת דרכם, עולה שאלה בנושא מרכזיותו של המודל האינסטרומנטלי במקצועות הללו. בפרופסיות האלו איש המקצוע נאלץ לקבל החלטות ולתפקד בצורה עצמאית ביותר, לעתים ללא תמיכה של אחרים. לפיכך מפתיע שאין ניסיון לבסס את המודל ההתפתחותי.

לדעתי קיימים שלושה הסברים אפשריים למרכזיותו של המודל האינסטרומנטלי במקצועות אשר יש בהם מקום למודל ההתפתחותי: הקשר הבין-אישי, הצרכים של המונחה והשיח המקצועי.

אשר לקשר הבין-אישי: עצם המפגש בין מדריך למודרך בהקשר מקצועי שקיימות בו היררכיה וסמכות יוצר יחס הכולל יסוד של 'העברה' במובן הפסיכואנליטי (transference). "העברה היא הדרך שבה מאציל המטופל על האנליטיקן תכונות השייכות בדין לאנשים אהובים (או שנואים) בעבר או בהווה, שבעולם ה'ממשי', והוא עושה זאת בחשאי ולפרקים בגלוי" (גיי, 1993: 209).

באחת ההרצאות אשר נשא פרויד בארצות הברית, הוא ביקש להסב את תשומת לבו של הקהל לכך שהמטופל מדמיין כי המטפל הוא בבחינת "שליט אדיר כוח היכול לסייע לו בביטול קשייו" (פרויד, 1966: 70). פרויד אף הוסיף כי יש ערך תרפויטי לאמונה זו, והודות לה מתאפשר השיח החקרני שמזמנת האנליזה. בהמשך ההרצאה פנה פרויד לקהל והצהיר כי נדרשת מידה רבה של צניעות כדי לזכור שהאידאליזציה של המטופל איננה תגובה לתכונותיו הטובות, אלא תגובה לתפקיד שהוא נטל על עצמו בסיטואציה מסוימת - ולכן פרויד מציע למטפלים לחקור את מערכת היחסים בהתאם לראייה זו. במונחים של הנחיה אפשר לומר כי עצם המפגש בין אדם המחפש את דרכו המקצועית לבין איש מקצוע בכיר מעורר קשר שיש בו יסוד של 'העברה' (או 'יחס טרנספרנסיאלי'). במפגש כזה קיימת נטייה מובנית של המודרך לביטול עצמי, לאידאליזציה של המדריך ולראייתו כמקור סמכות היכול לסייע בפתרון כל הבעיות. אם נעדרת ההכרה בכך שישנו יסוד של 'העברה' ביחסי המדריך-מודרך, המדריך עלול להאמין שהוא אכן בבחינת "שליט אדיר כוח". אי לכך המדריך יכול לבנות מערכת יחסים המתבססת על כך שהוא פותר את בעיותיו של המודרך, וזאת בהתאם להנחות המודל האינסטרומנטלי.

הסיבה השנייה למרכזיותו של המודל האינסטרומנטלי במקצועות הללו היא הצרכים של המודרך. אנשי מקצוע הנמצאים בתחילת דרכם חווים רמה גבוהה של חרדה מעצם הכניסה לפרקטיקה (קשאני, 1998). בשל החרדה הזו הם נוטים לבקש מהמדריכים כלים ופתרונות אשר הם יכולים לאמץ מיָדית. המודל האינסטרומנטלי נותן מענה לחרדה זו, כיוון שהוא מבוסס על מתן פתרונות ומתהדר בהצגה ברורה של פרוצדורות מסוימות אשר אפשר להפנימן ולהטמיען. יש מקום להכיר במשאלה זו של המודרך לקבל כלים ופתרונות כצורך התפתחותי (ולעתים גם אישיותי). עם זאת, הסתמכות מוחלטת על המודל האינסטרומנטלי עלולה להגביר את יחסי התלות בין המדריך לבין המודרך ולבסס את תחושת החרדה.

המודל האינסטרומנטלי זוכה לעדנה באותם המקומות שהשיח המקצועי עולה בקנה אחד עם הנחות היסוד של המודל. שיח מקצועי המתאפיין בהיררכיה ברורה בין חדשים לוותיקים, בהנחת יסוד כי קיימות פרוצדורות נכונות ומוכחות (best practices) ובלחץ להישגים תואם את הנחות היסוד של המודל האינסטרומנטלי. מודל זה מושתת על העיקרון כי יש מומחה ש"יודע" ומתמחה ש"צריך לדעת". כמו כן המודל הזה מאפשר להציג פרוצדורות או שיטות עבודה מסוימות ולבדוק את מידת הטמעתן; כך למשל רופא יכול להראות למתמחה איך מבצעים חתך בבטן כדי לבצע ניתוח קיסרי ולבדוק אם המתמחה פועל

בהתאם. בדומה לכך עורך דין יכול להציג בפני מתמחה איך בונים טיעון ולבדוק אם הלה הצליח להפנים את עקרונות העבודה. יצוין עוד כי בשלושת המקצועות הללו קיימות דרכים למדידה ולהערכה של הישגים: אם טבח מגיש לסועד צלחת אוכל לא אסתטית, במוקדם או במאוחר יהיו לכך השלכות; רופא שאיבד את יכולתו לבצע חתך מדויק לא יוכל לנתח לאורך זמן; ועורך דין ש"מפספס" ראיות חשובות עלול לאבד לקוחות יקרים. בד בבד במקצועות הללו אפשר להעריך את הישגיו של הפרט - ישנם טבחים, רופאים ועורכי דין בעלי שם המזוהים כמומחים בתחום מסוים וזוכים להערכה גדולה.

אם כן, שיח מקצועי המתאפיין בהיררכיה, בפרוצדורות ובנראוּת גדולה להצלחה או לכישלון עשוי ליצור את התנאים להסתמכות על המודל האינסטרומנטלי.

השלכות על תהליכי ההנחיה בחינוך

כיום הנחת המוצא בספרות המקצועית אשר עוסקת בהכשרת מורים היא שיש לאמץ את עקרונות המודל ההתפתחותי בעת מפגש ההנחיה (Orland-Barak, 2005). עם זאת, ממחקרים עולה שבשיחות הנחיה קיים עדיין שימוש במודל האינסטרומנטלי (Koballa et al., 2006). להלן אני מנסה להרחיב מעט על אודות הפער הזה בין המלצת התאוריה לבין המצב בפועל. לשם כך אני נעזרת בשלושת ההסברים שתוארו לעיל - הקשר הבין-אישי, צרכיו של המודרך והשיח המקצועי - ומשתדלת לתת המלצות קונקרטיות בהקשר של הכשרת מורים.

אשר לקשר הבין-אישי, הרי שבמפגש ההנחיה המתרחש בהקשר זה קיימים יחסי סמכות בין המדריך לבין המודרך. יחסי הסמכות הללו באים לידי ביטוי גם בחיבור שקיים בחלק מהמקומות בין הנחיה לבין הערכה או פיקוח. מובן כי אם קיים חיבור כזה, הוא משפיע על הקשר המתהווה בין המדריך לבין המודרך ומבליט את ממד הסמכות הטמון בקשר: בקלות רבה המודרך עשוי לייחס למדריך תכונות של "שליט אדיר כוח", אם ידוע לו שבכוחו של המדריך להשפיע גם על עתידו המקצועי. יש חשיבות רבה לאמונה של המורה החדש בכך שהמדריך יכול לסייע לו. אמונה זו עשויה לשרת את תהליך הכניסה למקצוע - היא יכולה לאפשר בנייה של אמון הדדי ותחושת ביטחון אשר יסייעו בפיתוח שיחה ההולמת את עקרונות המודל ההתפתחותי. עם זאת, יש מקום לחקור את הקשר המתהווה - ובייחוד את הייצוג הפנימי של המדריך כמקור סמכות - וזאת בהתאם לעקרונות המודל ההתפתחותי. כהמלצה ארגונית יצוין כי עשויה לצמוח תועלת רבה למדריכים מיצירתן של מסגרות הדרכה, כיוון שאלו יסייעו להם בבחינת עולמות הייצוג התת-מודעים אשר כובלים את הקשר ההנחייתי.

אשר לצרכיו של המודרך, הרי שפרח ההוראה נאלץ להתמודד בו-זמנית עם אתגרים רבים: החומר הלימודי, המפגש עם התלמידים בכיתה והמפגש עם מערך בית הספר כולו. התביעה להתמסר לשיחת הנחיה אינה טריוויאלית; הנחיה כזו נערכת בהתאם לעקרונות המודל ההתפתחותי - המודרך אמור להתפנות לעסוק בעצמו כסובייקט, בפיתוח הידע האישי שבו ובחוויה הרגשית הטעונה הכרוכה במפגש עם הכיתה. מובן כי הנטייה הראשונית היא לשמוע ממומחה מהי הדרך לפעול בסיטואציות מסוימות המתרחשות בכיתה וכיצד יש לארגן ו"להעביר" את החומר הדרוש לתלמידים. יש מקום להכיר בצורך ההתפתחותי והאישיותי של המונחה, וקיימות כמה אפשרויות להיענות לכך בלי לנטוש את עקרונות המודל ההתפתחותי. כך למשל אם מציעים הצעה או מתארים פרקטיקה מסוימת להוראת יחידת לימוד, אפשר לבדוק עם המונחה את דעתו בנושא ולהציע לו לשנות ולעצב מחדש לפי ראות עיניו. דרך זו מזמינה את המונחה לראות את הרעיון של המנחה במונחים של אובייקט אשר אפשר לפרקו ולהרכיבו מחדש. אפשר לומר בהכללה כי מודגש מתן המענה לצרכים ההתפתחותיים המשתנים של מונחים, וזאת בלי לערער על היותם אנשי מקצוע ראויים.

לבסוף יצוין כי השיח החינוכי נוטה לסטנדרטיזציה בכל הנושאים שעניינם הוא הישגי התלמידים (Orland-Barak, 2005). בתי ספר מוערכים בהתאם לאחוזי התלמידים הזכאים לתעודת בגרות, וההישגים הללו נבדקים גם ברמת המורה הספציפי. כמו כן בתי ספר יכולים לבחור לאמץ שיטת הוראה מסוימת במקצוע ספציפי ולדחוק פרקטיקות הוראה אחרות. באמצעות ההטמעה של שיטות הוראה מסוימות אפשר לבחון לאורך זמן את הישגי התלמידים.

אשר למורה הנמצא בתחילת דרכו, הרי שייתכן כי המדריכות הפדגוגיות מייצגות את האינטרס של פרחי ההוראה, והן בעלות עמדה ייחודית הרואה במודל ההתפתחותי כלי חיוני להכשרת מורים. קול זה מיוצג היטב על ידי המדריכות הפדגוגיות שכתבו מאמרים באסופה זו. עדות לכך אפשר לראות באסופה זו במאמרים העוסקים בתהליך ההתפתחות של הקול האישי (כמו למשל מאמרה של אירית כהן אשר דן במשמעותה של רפלקציה). בסביבה ארגונית המתאפיינת בלחץ להישגים ובסטנדרטיזציה יש מקום לחזק את מקומה של המדריכה הפדגוגית כמייצגת מודל התפתחותי אשר עשוי לשרת את מערך בית הספר כולו. יש עדות באסופה זו לפוטנציאל הקיים בהרחבת הגבולות של תפקיד המדריכה הפדגוגית (דוגמה לכך היא מאמרה של שלי פטאל אשר מתאר את שיתוף הפעולה בין המכללה לבין השדה החינוכי).

לסיכום: מאמר זה מדגים את מרכזיותו של המודל האינסטרומנטלי בכמה מקצועות. שלוש סיבות מרכזיות מסבירות את התופעה הזו. בשדה החינוכי

יש התייחסות לחשיבותו של המודל ההתפתחותי; עם זאת, ההקשר המקצועי וההקשר הארגוני שבתוכם הקשר הזה מתקיים אינם תואמים לחלוטין את המודל הזה. יש חשיבות לבניית מסגרות ארגוניות למנחים, וזאת כדי לבסס ולפתח את הקול ההתפתחותי בתוכם.

ביבליוגרפיה

בארת, ר' (1998). *מיתולוגיות*. תרגום: ע' בסוק. תל אביב: בבל.

בן-ארי, א' ולוי-שרייבר, ע' (2001). בינוי-גוף, בינוי-אופי ובינוי-אומה: המגדר והשירות הצבאי בישראל. *תרבות דמוקרטית, 4-5*, 99-130.

גיי, פ' (1993). *פרויד: פרשת חיים לזמננו*. תרגום: ע' גינצבורג-הירש. תל אביב: דביר.

כ"ץ, י' (2001). על ההדרכה: מבוא. *אנליזה ארגונית, 4*, 52-55.

פוקו, מ' (2005). *סדר השיח*. תרגום: נ' ברוך. תל אביב: בבל.

פרויד, ז' (1966). *מבוא לפסיכואנליזה - סדרה חדשה של הרצאות*. תרגום: א' בר. תל אביב: דביר.

קשאני, ב' (1998). *חוויה של חונכים (טרום מטופלים) בקשר של חונכות ובהדרכה והשפעת רמת מודעות לעצמי ולאחר חווית ההתנסות*. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך בפסיכולוגיה", אוניברסיטת חיפה.

Ashley, B., Hollows, J., Jones, S. & Taylor, B. (2004). *Food and cultural studies*. London and New York: Routledge.

Atkinson, P. (1995). *Medical talk and medical work*. London: Sage.

Cain, M., (1983). The general practice lawyer and the client: Towards a radical conception. In: R. Dingwall & P. Lewis (Eds.), *The sociology of professions: Lawyers, doctors and others* (106-130). London: Macmillan Press.

Covaleski, M. A., Dirsmith, M. W., Heian, J. B. & Samuel, S. (1998). The calculated and the avowed: Techniques of discipline and struggles over identity in big six public accounting firms. *Administrative Science Quarterly, 43*(2), 293-327.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education, 52*(1), 17-30

Feiman-Nemser, S. & Parker, M. B. (1992). Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research, 19*(8), 699-718.

Fine, G. A. (1985). Occupational aesthetics: How trade school students learn to cook. *Urban Life, 14*(1), 3-31.

Fletcher, J. K. (1998). Relational practice: A feminist reconstruction of work. *Journal of Management Inquiry, 7*(2), 163-186.

Gawande, A. (2002). *Complications: A surgeon's notes on an imperfect science*. New York: Picador.

Higgens, C. M. & Thomas, D. A. (2001). Constellations and careers: Toward understanding the effects of multiple developmental relationships. *Journal of Organizational Behavior, 22*(3), 223-247.

Koballa, T. R. Jr., Bradbury, L. U., Deaton, C. M. & Glynn, S. M. (2006). *Conceptions of mentoring and mentoring practice in alternative secondary science teacher education*. Paper presented at the meeting of the STEM (Science, Technology, Engineering and Math) – Alternative Certification for Teachers Conference, Arlington, VA.

Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education, 56*(4), 355-366.

Orland-Barak, L. & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 379-402.

Sinclair, S. (1997). *Making doctors: An institutional apprenticeship*. Oxford and New York: Berg.

Sullivan, W. M., Colby, A., Welch Wegner, J., Bond, L. & Shulman, L. S. (2007). *Educating lawyers: Preparation for the profession of law*. Indianapolis, IN: Jossey-Bass and The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.