מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות

אורנה שץ-אופנהיימר

תקציר

עבודת החונכות היא תהליך מורכב, רווי מתחים וקונפליקטים. המתמחים, עובדי הוראה חדשים, נדרשים להסתגל לתפקיד מקצועי במערכת ארגונית חדשה בעבורם, להתמודד עם קשיים ואתגרים רגשיים, דידקטיים ופדגוגיים שהמערכת החינוכית מזמנת להם, ולהבנות את זהותם המקצועית. בתוך כך עוברים החונכים של אותם מתמחים תהליך של עיצוב תפקידם. בתהליך זה כמה היבטים: מתן תמיכה למתמחה ובה בעת הערכה של מידת התאמתו למקצוע; טיפוח גישה אמפתית אל המתמחה ויכולת הקשבה לצרכיו תוך נקיטת עמדה שיפוטית-מקצועית; ועידוד המתמחה להפעלת שיקול דעת ולאוטונומיה מקצועית תוך שילוב הנחיות מעשיות. תהליכי החונכות מתרחשים במסגרת שבועית קבועה ועקיבה, אך במציאות היום-יומית נדרש החונך להיות זמין בהתאם לאירועים המתרחשים. אף על פי שמכוונות החונך היא בזיקה לצורכי הפרט, כלומר לצורכי המתמחה, עבודתו מתייחסת למערכת הארגונית החינוכית שבה מתרחשת החונכות. מאמר זה עוסק בהיבטים התאורטיים של תפיסת החונכות למתמחים בהוראה כתפקיד מורכב ורווי מתחים. לתפיסה מקצועית זו השלכות לגבי תהליך ההכשרה, תהליך ההתמחות ומערכת החינוך.

על החונכות

מקורו של המושג חונך (mentor) הוא בשם הפרטי מנטור (Mentor) המופיע ב"אודיסאה" של הומרוס. מנטור היה חברו החכם והראוי לאמון של אודיסאוס, שקיבל עליו את גידול בנו טלמכוס, כאשר האב יצא למסעו הארוך. החונך הפך לחבר, והוא חינך והדריך את הנער במעבר לשלב הבגרות. על פי דימוי זה, החונך הוא מבוגר חכם המקבל עליו את האחריות ללמידה ולהתפתחות של צעיר ממנו. במשך מאות בשנים שימשה החונכות כלי להעברת ידע ותרבות לשם הבטחת מנהיגות מקצועית לעתיד. בימי הביניים השתמשו הגילדות למיניהן בכלי החונכות להעברת הידע המקצועי במלאכות השונות. למידה באמצעות חונכות הייתה אמצעי להעביר ידע ל-protégé - בן החסות. החונך היה מורה מגן, מדריך,

פטרון וסנדק. בפרקטיקות של חונכות מסורתית מובנות הנחות על אודות ידע וכוח. יחסי החונכות הוגדרו במושגים של פטרנליזם ותלות, ומקורם ביחסים מדרגיים ששררו בין החונך למתחנך, שנועדו לשמֵר את הסטטוס-קוו של הכוח והידע המקצועיים והחברתיים (Darwin, 2000).

בעבר שימש המונח מנטור לתיאור יחסים של למידה ושל העברה מאחד לאחד. המושג העכשווי הנחיה כולל גם סיטואציות של יחסים בין יחיד וקבוצה של אנשים הצעירים ממנו, כמו מורה ותלמידיו ומאמן וחברי הצוות שלו (Evans, 2000).

חונכות מוכרת ממקצועות כעריכת דין (Samborn, 2000), רפואה (Calkins & Epstein, 1994) וסיעוד (Earnshaw, 1995). ממצא מעניין שעלה ממחקר בהקשר זה מלמד, שאחיות מתחילות העדיפו חונכות בעלות ותק מועט, מכיוון שהן הרגישו יותר קרבה אליהן. במחקרים בנושא הכשרת חונכים לאחיות בבריטניה נמצא שבדרך כלל אין להן הכנה מספקת לתפקיד החונכות, ובפועל רוב החונכות לומדות את תפקידן תוך כדי העבודה (Andrews & Wallis, 1999).

בתכנית חונכות במשטרת העיר לנסינג (Lansing), במישיגן, ארצות הברית, המיון והאימון של החונכים נחשבים למרכיבים קריטיים להצלחת כל תכנית חונכות. החונך כמודל לחיקוי צריך להיות בעל יכולת הסתגלות, מבין, מהימן, מסור ורהוט. כדי לספק הדרכה וייעוץ עליו להיות זמין, תומך, בעל כישורים בין-אישיים טובים, בעל יכולת מקצועית גבוהה ובעל ניסיון (Williams, 2000).

חשיבותו של שלב ההתמחות במקצועות שונים ובכללם ההוראה נובעת מצרכים מקצועיים אוניברסליים של המתמחים. אלה באים לידי ביטוי למשל בצורך ליצור רציפות בין ההכשרה התאורטית לפרקטיקות המקצועיות, בהכרח לתמוך בתהליך החיברות המקצועית ובמניעת נשירה נוכח הקשיים. לכן גם מתפתח ידע גנרי להכשרת החונך למקצוע ולדרכים לחניכת המתמחה.

כאשר השוליה היה בן חסותו של האומן בעל הניסיון ועבד בסמיכות אליו, הלימוד נעשה בדרך של חיקוי. תהליכי ההכשרה המקצועית היום, על ההיבטים התאורטיים והפרקטיים שלהם, מורכבים בהרבה (Scherer, 1999). התשתית התאורטית כוללת עקרונות, מושגים, תפיסות ואידאולוגיות, שהם בסיס הידע המקצועי הנלמד.[1] הרובד הפרקטי כולל התנסות בהתאם למצבים המשתנים

1 במקצועות רבים נוהגים לחייב בשלב ההתמחות לא רק חובת הנחיה והדרכה אלא גם בחינות רישוי המעניקות רישיון עיסוק במקצוע. כך ברפואה, ראיית חשבון, משפטים, פסיכולוגיה ועוד.

ופיתוח מיומנויות, נהלים והליכי פעולה. היכולת להמשיג את ההתנסות ולהבינה לאור ההיבטים התאורטיים היא חלק חשוב בהבניית הלמידה המקצועית. ההתפתחות המקצועית מתרחשת בהתאם למצבים המתגלים והמתהווים במהלך החיים המקצועיים, וחלקם נלמדים בזיקה לניסיון הנצבר. במקצועות רבים בשלב הראשוני של ההתערות המקצועית מלווה הרכיב הפרקטי של הלמידה במנחה בעל ידע מקצועי רחב ובעל ניסיון בתחום. מעמדו וסמכותו המקצועית של המלווה הפרקטי, הוא החונך, מוקנים לו לרוב בזכות ניסיונו, הצלחתו המעשית והביסוס התאורטי שהוא יכול להעניק לעשייה המקצועית שלו.

אלא שלמרות המודעות הגוברת לנושא ההתמחות כפי שתוארה לעיל, לְרוב החונכים בתחומים השונים אין הכשרה ייעודית המתמקדת במעשה ההדרכה בדרך של הנחיה פרקטית. שהרי לא די בטיפוח הידע המקצועי הנצבר; נחוצה גם הבנה כיצד להעביר ידע זה. במקצועות מתחום מדעי החברה (פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית ועוד) רווחת הגישה המעודדת קיום סדנאות המקיימות שיח מקצועי בפגישות שנועדו ל"הדרכה על הדרכה". בתחומים אחרים, כמו רפואה, עריכת דין וראיית חשבון, המנחים אינם עוברים הכשרה לתפקידם כחונכים או כמדריכים ואינם חייבים ברישוי פורמלי לעסוק בחונכות מקצועית (Wittenberg, 1998).

העיסוק המקצועי במורים מתחילים ובשילוב חונכות המלווה את כניסתם לעבודה הוא תחום חדש למדי, אך בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות בו. בישראל החונכות למורים בשנת העבודה הראשונה היא כבר בבחינת רכיב חובה. בספרות המקצועית מתוארים שלב הכניסה לעבודה במקצוע ההוראה והמפגש עם המציאות בשדה כ"הלם תרבותי", כעבודה במצב של "הישרדות" וכ"שוק מקצועי פרקטי" (צבר-בן יהושע, 2001; Kelchtermans & Ballet, 2002). נתונים מן העולם על נשירה של מורים בשנים הראשונות לעבודתם מעידים על תסכול ועל קשיי התאקלמות (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005; Toren & Boles, 2003; Wideen, Meyer-Smith, & Moon, 1998).

יש המגדירים את ההנחיה המקצועית למורים בזיקה לשדה שבו מתרחשת העבודה כעבודה פנים אל פנים: "אנו מכנות פעילות מקצועית זו חונכות (mentoring), פעילות שאנו מגדירות כעבודת כיתה פנים אל פנים בין מורה מנוסה יותר למורה מנוסה פחות במטרה לאפשר למורה המנוסה פחות לפתח את הפרקטיקה שלו/ה" (Feiman-Nemsser & Beasly, 1997: 108).

החונכות מאפשרת לתמוך במתמחים להוראה, להנחותם ולהעריך את אופן תפקודם בתחילת חייהם המקצועיים. עם זאת, חוקרים שאספו בשנים האחרונות

ניירות עמדה, מחקרים והערכת תכניות - בסך הכול 245 פריטים העוסקים בחונכות - מצאו מגוון של תכניות ושל סדנאות תמיכה למתמחים, אבל תכניות הכשרה מעטות בלבד לתפקיד החונך (Wang & Odell, 2002).

הוראה של גופי ידע, של עקרונות, של מושגים ושל דרכי מחקר שיש להם זיקה לביצועים מקצועיים, דורשת למידה והכשרה. לכן יש להכשיר חונכים בקורסים מיוחדים שיביאו אותם להיות מקצוענים בתחום (Norman & Feiman-Nemser, 2005). גם ההדרכה לגבי תהליך ההוראה מחייבת למידה מנקודת מבט מקצועית, נוסף על הידע על הוראה.

למרות האמור לעיל בדבר מיעוט התכניות להכשרת חונכים, בישראל מתקיימים זה כמה שנים קורסים לחונכים במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות כחלק מהתפיסה שלהכשרה לתפקיד החונכות זיקה לתהליכי למידה אקדמיים. השמירה על קשר בין הפרקטיקות המתרחשות בשדה כמצבי אמת ובין ניתוח, בקרה, חשיבה ולמידה על תהליכים אלה בזיקה לעולם האקדמי המחקרי, היא חלק מהותי מן התפיסה של הכשרת החונכים. כמו כן, ביסודות הנלמדים בתפקידי החונכות אצור ידע שנצבר על קשיים של מורים מתחילים, והלימוד מבוסס על ההנחה שתהליך הלמידה הוא קונסטרוקטיבי, לנוכח התהליכים הקונפליקטואליים הטמונים בתפקיד.

להלן אסקור בקצרה קשיים של המורים המתחילים, ובהמשך אפרט את התהליכים המלווים את תפיסת ההנחיה הקונסטרוקטיבית, שמובנים בה מתחים תוך-תפקודיים.

על התמודדותו של המתמחה עם הקשיים שמזמנת השנה הראשונה בהוראה נכתב רבות. אני מבקשת להציג ארבעה תחומים עיקריים שעל החונכים להתמודד עמם: תחום התוכן הפדגוגי; תחום הלומדים ומאפייניהם; התחום המערכתי-ארגוני; התחום האישיותי. תחומים אלה יפורטו להלן.

תחום התוכן הפדגוגי - חוסר שליטה בתחום הידע הדיסציפלינרי, קשיים בשילוב שיטות הוראה שונות ואמצעי הוראה, הימנעות מתכנון תכניות וארגון ההוראה לטווח קצר ולטווח ארוך, בעיות בהוראה בכיתה הטרוגנית ובשילוב ידע טכנולוגי ועוד (Feiman-Nemser, 2001).

תחום הלומדים ומאפייניהם - קשיים בניהול הכיתה ובארגונה, בטיפול בבעיות משמעת ובבעיות התנהגות של תלמידים, בהקניית הרגלי למידה ושגרות עבודה אצל תלמידים, בפיתוח מיומנויות למידה, בטיפוח מוטיבציה ללמידה, בקידום

הכיתה הלומדת כקבוצה חברתית ובפיתוח יכולתו של המורה לנוע בין הפרטים והקבוצה (שגיא ורגב, 2002).

התחום המערכתי-ארגוני - פער בין ציפיות המתמחים מן המערכת לבין מה שהם מקבלים ממנה בפועל, ובה במידה - פער בין ציפיות המערכת מן המתמחים לבין תפקודם של אלה כמקצוענים. בתחום זה גם ניכרים קשיי הסתגלות של המתמחים, הבאים לידי ביטוי בתקשורת עם גורמים מקצועיים: המנהל, המורים הצוות המקצועי ההורים ואחרים. קושי בולט נוסף הוא חוסר מודעות לנורמות ההתנהגות ולדפוסי העבודה המערכתיים (גביש ופרידמן, 2005).

התחום האישיותי - העמימות שחשים מתמחים לגבי זהותם המקצועית שטרם גובשה: עמימות זו מביאה למתחים ולתחושות של אי-נחת, תסכול, חוסר אונים ובדידות. הסיבות לכך הן התלבטות לגבי בחירת המקצוע, פער הציפיות בין גורמים שונים (בינו לבין עצמו, בינו לבין גורמים שונים במערכת, לבין ההורים ועוד), עומס וקשיים בניהול זמן מקצועי ופרטי, רגישות לביקורת של גורמים שונים וחשש לדימוי המקצועי המתגבש בעיני התלמידים, העמיתים, ההורים והמערכת.

נמצא שתהליכי ההכשרה, טובים ככל שיהיו, מעמידים את המורה המתחיל מול קשיים שקשה לגשר עליהם, בין השאר בגלל היותו שבוי בתאוריות שנלמדו בשלב ההכשרה. על כן בתהליך הכניסה למקצוע נדרש תהליך של הסתגלות מונחית על ידי בעל ניסיון מקצועי, הוא החונך (רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2002; Bullough, Young, & Draper, 2004).

המתחים התוך-תפקודיים בחונכות

המתחים התוך-תפקודיים המלווים את תפקיד החונך ואת עבודתו המקצועית נובעים בין השאר מסתירות לכאורה באופי התפקיד:

1. תמיכה במתמחה ובה בעת הצורך להעריכו לקראת קבלת רישוי עיסוק בהוראה;
2. מודעות לתלותו המקצועית של המתמחה בחונך כבעל ניסיון, אך גם ציפייה שיהיה בעל שיקול דעת מקצועי ואוטונומי;
3. טיפוח גישה אמפתית והקשבה מלאה לצרכיו של המתמחה מול הצורך במתן עצות מעשיות ושיפוטיות;
4. קיום מסגרת מחייבת של פגישה שבועית קבועה ועקיבה לעומת הדרישה לגמישות ולזמינות של החונך בהתאם לאירועים המזדמנים;
5. מכוונות החונך לצורכי הפרט-המתמחה מול מחויבותו לצורכי המערכת הארגונית שבה מתרחשת החונכות.

המתחים שביסוד תהליכי ההנחיה קיימים הן אצל החונך והן אצל המתמחה, והם משפיעים על הצמיחה המקצועית שלהם כתהליך מקביל, כפי שנפרט להלן.

תמיכה מול הערכה

שנת העבודה הראשונה של המתמחה מאופיינת במעבר מן ההכשרה, שבה אחריותו ממוקדת בלמידה שלו עצמו, לשלב ההעסקה, שבו הוא נדרש לאחריות כלפי לומדים אחרים. מעבר זה ממעמד של לומד למעמד של מורה המנהיג תלמידים הוא גם מעבר ממקום שבו הוא נדרש לידע תאורטי למקום שבו הוא נבחן על יכולתו הפרקטית.

מעברים אלה דורשים תמיכה במורה המתחיל, בצרכיו המקצועיים והאישיים ובלבטיו. הוא מצפה לעידוד בהתנסויותיו החדשות ובהעזה להתמודד עם חלקים שאינם מוכרים לו בתפקידו. התנסויות כאלו כרוכות בתסכול, בתחושות של חוסר אונים ולעתים אף בכישלונות. החונך אמור לתמוך במורה המתחיל הנתקל בקשיים אלה, אך בה בעת עליו להעריך את כישוריו המקצועיים ואת יכולתו ומשאביו להתמודד עם קשיים. הערכה כזאת מורכבת מגילויי היכולות והכישורים המקצועיים של המורה המתחיל לא רק כפי שהם באים לידי ביטוי בזמן הנתון, אלא גם כפי שהם מצטיירים לגבי העתיד. למעשה, על החונך לאמוד את הפוטנציאל הטמון במורה המתחיל כמקצוען לעתיד, ובמובן זה מוטל עליו תפקיד אחראי ביותר - לחרוץ את גורלו, לשמש "שומר סף" המאפשר את כניסתו למקצוע או סוגר בפניו את הדלת אליו (Korthagen, 1996).

בישראל נעשית ההערכה בשני שלבים: באמצע השנה הערכה מעצבת על ידי המורה החונך, ובסוף השנה הערכה מסכמת על ידי צוות מעריכים. עבודת ההערכה מבוססת על גישה תהליכית, הרואה במתמחה מי שעתיד להתפתח ולהשתנות, ובסוף השנה מבקשת להגדיר את הכישורים המקצועיים שלו בערכים ברורים בזיקה לנורמות המקצועיות הנדרשות בהוראה. שילוב זה שבין הערכה מעצבת להערכה מסכמת מטיל על החונך מחויבות מקצועית מצפונית העלולה להביא לקונפליקט רגשי, שהרי תפקידו כתומך מעורר אצל החונך אמפתיה והזדהות רגשית, העשויות למנוע ממנו לעתים לנהוג באופן רציונלי ומקצועי כלפי המתמחה וקשייו. על פי מודל החונכות בישראל, החונך, כאחראי על הבניית תהליך ההערכה, מכנס את הצוות המעריך שבראשו יושב מנהל המוסד החינוכי שבו מלמד המתמחה. אחריות זו של החונך מעצימה את הקונפליקט בין ה"תמיכה" ל"הערכה" הקיים אצלו ממילא. ואמנם, חונכים רבים מבקשים

להימנע מהאחריות להכרעה לגבי מידת התאמתו של המורה המתחיל למערכת החינוך, ומבקשים לצמצם את חלקם בהחלטות קריטיות ערכיות אלו. חונכים אלה מעדיפים להתמקד ברכיב התמיכה, ואכן יש לו מקום מרכזי יותר בתפיסת התפקיד שלהם. נמצא שחונכים חוששים שמא חובת ההערכה תפגע ביכולתם לתת את התמיכה המקצועית הנדרשת למתמחה (פרידמן, 2004; Arends & Rigazio-Digilio, 2000). גם מנקודת מבטו של המתמחה, הדואליות שבתפקיד החונך יוצרת קשיים והתלבטויות: החונך תומך בו לעת צרה, אך בסופו של התהליך חייב להעריך את תפקודו. הוא מבקש תמיכה וסיוע בעבודתו החינוכית, אך לעתים חושש שמא בקשת סיוע תתפרש אצל החונך כחולשה מקצועית ותהיה עילה להערכה נמוכה. ואולם, דואליות זו אינה רק מנת חלקו של המורה החונך; למעשה היא נחלתו של כל מורה ואיש חינוך, שהרי הוא נדרש גם לתמוך בתלמיד וגם להעריכו. תמיכה אותנטית המבוססת על אמון מאפשרת חשיפה לכשלים והבנייתם לכיוון חיובי. על כן אין ליצור הפרדה בין תמיכה להערכה, אלא להבנות אותן כתהליכים מקצועיים מפרים.

המתח שבין התמיכה במתמחה לבין הערכתו ומקומן של אלו בין תפקידיו האחרים של החונך, חושפים את מורכבות התפקיד ומעצימים אותה. הם מעוררים חשיבה מתמדת בדבר התפיסה האישית והמקצועית של מעשה החונכות. עמדה מורכבת זו יכולה לפתוח שיח פנימי וחיצוני מאתגר כתהליך מקביל בין החונך והמתמחה, ולאפשר העמקה של תפקיד ההוראה אצל המתמחה - ושל תפקיד החונכות אצל החונך.

תלות מול אטונומיה

תהליך למידה מטבעו יוצר תלות במומחה. מקור סמכותה של החונכות המקצועית הוא בידע שבידי החונך ובניסיון שרכש לעצמו בשנות עבודתו. הקשיים למיניהם של המתמחה מגבירים את הצורך שלו בקבלת סיוע מבעל ידע וניסיון, ועל כן מתמחים נוטים ליצור תלות בגורם המקצועי המסייע. בספרות המקצועית נדונות שאלות כגון: כיצד מחלצים מתמחים ידע פרקטי מהחונכים, איך הם מנצלים את הידע הטמון אצל חונכים, ובאיזו דרך הם מבנים את עולם הידע המקצועי שלהם וממשים את האוטונומיה שלהם (Zanting, Verloop, & Vermunt, 2003).

טיפוח גישה אוטונומית המדגישה צמיחה מקצועית ומימוש כישורים כרוכה בדיאלוג מקצועי. על החונך למצוא את הדרך להיות בעל סמכות, אך להכיר

בגבולות סמכותו. החונך מביע את דעתו המקצועית, אך בה בעת עליו להיות סובלני ואף יותר מכך - לטפח שיקולי דעת מקצועיים אוטונומיים אצל המתמחה. החונך, שהוא מורה וחבר בצוות המורים בבית הספר, לא תמיד תופס את עצמו כבעל סמכות מקצועית במדרג הבית ספרי. יתר על כן, הזדהותו עם המתמחה ועם קשייו, כמי שחווה קשיים דומים בעבר, מגבירה את ניסיונותיו להיות עמית, חבר שוויוני של המתמחה. בכך הוא נמנע מלפנות אל החלק הסמכותי המקצועי שלו עצמו ומוותר על מקצת מתפקידו. קרון (תשנ"ד) מאזכרת את בובר (תשכ"ו), המדגיש את הצורך ב"מרחק" וב"נפרדוּת" כבסיס לדיאלוג. אליבא דבובר, קשר חֶסר גבולות ברורים הפורץ את גבולות ה"נפרדוּת" מונע את ההכרה באחר ובאחרוּתו (בובר, תשכ"ו: 128). כלומר, דיאלוג אינו יכול להתקיים אם המשתתפים בו אינם מכירים זה בגבולות של זה ואינם רואים את האחר כנפרד ומיוחד לעצמו. דיון זה של בובר מתאים לענייננו.

מנקודת המבט של המתמחה, מחד גיסא הוא תלוי בתמיכת החונך בפיתוח תחושת מסוגלות מקצועית וביסוס הזהות המקצועית הסובייקטיבית שלו. מאידך גיסא, עליו להכיר בכישוריו ללא תלות בחונך אלא מתוך אמון בכוחותיו-הוא, גם אם ההכרה שלו בכישוריו ובדרכו האישית-מקצועית מנוגדת בהיבטים אלה או אחרים לתפיסת העולם של החונך ולשיטות העבודה שלו (כ"ץ, 2003; קרון, 2003).

קיים גורם נוסף המשפיע על האוטונומיה המקצועית הן של החונך והן של המתמחה. כל העוסק בהוראה נושא עמו "תבניות נוף" של מורים מעברו. ההיסטוריה האישית והניסיון שחווה כל אחד מהשותפים בתהליך במערכת החינוך, יכולים להשאירם שבויים בתפיסותיהם מן העבר. חשיפת התפיסות הללו ופיתוח מודעות לתלות בדמויות מהעבר יאפשרו לחונך לחשוף דמויות אלו אצל עצמו ואצל המתמחה, להכיר בהן, אך להתפתח בדרכו האוטונומית ללא תלות בהן. תהליך התפתחות זה אצל המתמחה כרוך בשינוי נוסף שעליו לעבור: עליו להשתחרר מהתלות שטיפח במהלך הלימודים בדימויים האוטופיים שלו כמורה. עבודת ההנחיה כרוכה בחשיפת העולם הפנימי של המתמחה לדימויים אלה ובעימות של דימויים אלה עם המציאות. בירור זה יאפשר למתמחה לסמוך על כישוריו האותנטיים ויחזק את חירותו המקצועית. גם כאן על החונך לעמוד לרשותו של המתמחה כתומך המאפשר למתמחה לבחון את הפנטזיות שלו ולטפח את זהותו המקצועית ואת דימויו העצמי, ללא תלות בו (בן פרץ, 2001; Connely & Clandinin, 1999).

ביטוי לצורך בהבניית אוטונומיה מקצועית אפשר למצוא למשל בסיטואציה של צפייה בשיעוריו של המתמחה ובשיח הרפלקטיבי המתפתח בעקבותיה. הדיאלוג המתפתח בעקבות הצפייה לא נועד רק לבחון את כישוריו המקצועיים של המתמחה אלא בעיקר לשמש מקור לשיח על ההיבטים המקצועיים של המתמחה ולסייע בידו להבנות את סגנון ההוראה שלו (זילברשטיין, 1998).

אמפתיה והקשבה מול שיפוט וביקורת

תהליך החונכות בהוראה מבוסס בין השאר על אמפתיה של החונך כלפי המתמחה ועל הזדהותו עם קשייו ועם התמודדויותיו. כיצד פועל החונך בשעה שהמתמחה מגלה קשיים? האם הוא רק אמפתי כלפיו או גם מתייחס באופן ביקורתי ומאפשר לו ליצור אבחנה בין הסוגים השונים של קשייו? למעשה, החונך מצופה "להיכנס לנעליים" של המתמחה ולראות את עולמו המקצועי מנקודת מבטו (קובובי, תשנ"ב; Nodding, 2002). אבל בתהליך זה יש עוד רובד: בצד האמפתיה כלפי המתמחה נדרשת מן החונך הקשבה גם לעולמו הפנימי שלו עצמו. קשייו והתלבטויותיו של המתמחה מהדהדים בראשו של החונך ומעוררים בו הזדהות - או דחייה. על כן, קבלה של המתמחה כרוכה בהתמודדות של החונך עם עולמו האישי שלו, עם חוויותיו מהעבר כמורה/גננת מתחיל וביכולת לזהות את קשייו שלו בעבר ובהווה. אלה מלווים אותו כאשר הוא מקשיב למתמחה שלו (שץ-אופנהיימר, 2002). כבעל ניסיון מקצועי הוא מעמיד את ניסיונו לרשות המתמחה, ונדרשים ממנו ביטחון מקצועי, פתיחות אישית ואמון בכישוריו המקצועיים, שכן הוא חושף את עצמו לפני המורה המתחיל על מעלותיו ומגרעותיו, הישגיו וכישלונותיו. תהליך זה של הקשבה, אמפתיה והכלה של עולמו הפנימי של המתמחה דורש מהחונך יכולת, מודעות וכושר להבחין בין החלקים של עולמו שלו לבין החלקים של עולם המתמחה. עליו לברר לעצמו מה מייצג המתמחה בעולמו שלו כחונך, ומה מייצג הוא בעולמו של המתמחה. החונך צריך לזהות קשיים הממוקדים בעולמו ו"מושלכים" על המתמחה מתוך אמפתיה, ולהבחין ביניהם לבין קשיים המצויים בעולמו של המתמחה כדי לדעת איזה מענה לתת למתמחה. תהליך רפלקטיבי זה, הנוצר על ידי האמפתיה, מכונן את יחסי האמון החיוניים לתהליך החונכות והנדרשים להרחבת העבודה המקצועית הכרוכה בה.

לעתים גילוי אמפתיה כלפי קשיים שונים של המתמחה מנוגד לצרכים האחרים של המתמחה. קורה שדווקא בעקבות מצוקה ותחושת בלבול הוא מחפש

פתרונות מובנים ועצות מעשיות שיקלו עליו. החונך נדרש לכאורה לתת תשובות בהירות, "מרשמים" מהירים ומבטיחים של התנהגויות שיש בהן כביכול אמיתות מוחלטות. הפיתוי של החונך לעשות קיצורי דרך וללמד את המתמחה כיצד עליו לנהוג ומה עליו לעשות, ללא ביקרות מקצועית הוא גדול. הדואליות של פיתוח אמפתיה כתהליך מתמשך מצד אחד והשארת מרחב לביקורת מקצועית מצד שני יוצרת אצל החונך מתחים, ודורשת ממנו מאמץ לשיקול דעת מקצועי. זה קורה למשל בניתוח אירועים של בעיות התנהגות עם ילדים, בניתוח שיחות עם הורים וכדומה. במקרים אלו עשוי להתעורר אצל החונך קונפליקט בין הרצון להקשיב ולהיות אמפתי לבין הצורך להיות ביקורתי. האמפתיה מאפשרת לחונך ללמוד ולהכיר את המתמחה, אך גם לזהות את קשייו-הוא. אחריותו של החונך היא בין השאר להבחין בין היותו אמפתי לקשיים זמניים והתפתחותיים לבין היותו שיפוטי וביקורתי בבואו לבחון את הקשיים העלולים ללוות את המתמחה לאורך חייו המקצועיים. השיח הדיאלוגי והרפלקטיבי שבין החונך למתמחה יאפשרו לזהות מצבים שנדרשת בהם עמדה אמפתית או עמדה שיפוטית למען קידומו של המתמחה (Strong & Baron, 2004).

קביעות ועקיבות מול זמינות הקשר

בכל קשר בין-אישי, טיפולי והדרכתי יש משמעות לקביעת הגבולות של מרחב ההנחיה בזמן ובמקום. גם בעבודת ההוראה והחינוך יש ערך רב להגדרת גבולות הזמן, לקביעות של שגְרות ולעקיבות של הרגלים. הקצאת משאבי זמן - יחידת זמן - לתפקיד החונכות ולהבניית מסגרת המיועדת למפגש עקיב ורציף מעניקה לתפקיד אופי מקצועי ויעיל. מסגרת יציבה של זמן ושל מקום מאפשרת לנקז אל מרכיבים אלה את שלל המתחים הרגשיים. מסגרת קבועה מעניקה למתמחה ביטחון בתמיכה הרצופה שיקבל כל השנה, גם אם כשל, חש כעס או נואש, ומאפשרת לו שלא להתנהל באופן אימפולסיבי, אלא להשהות את הריגושים המציפים אותו.

על מנת ליצור את המסגרת שבה מדובר יש צורך בהכרה ובתמיכה מערכתית, כלומר של הנהלת בית הספר, שכן ההנהלה היא זו המאפשרת את תרבות הקליטה. הבניית המפגשים כקבועים, סדירים וגלויים מתממשת בעקבות "חוזה" המתקיים בין המתמחה לחונך. החונך מתוגמל על עבודתו ועל כן אינו "מתנדב" או "חבר", אלא מקצוען. עם תחילתו של הקשר הבין-אישי מתבררים הציפיות ההדדיות ומבנה העבודה. המסגרת הקבועה מאפשרת

לעסוק בנושאים מקצועיים ודאיים כמו קשר עם הורים, שיח בעקבות צפייה בשיעור, הכנת תכנית לימודים ודרכים להערכת מבחנים.

עם כל האמור לעיל, יש משמעות רבה גם ל"חונכות מזדמנת", המתרחשת לכאורה בדרך מקרית בהפסקה או במסדרון בדרך לשיעור. להיותו של החונך זמין למתמחה ולהימצאותו בחלל המערכת בהישג יד יש השפעה על המתחים הנוצרים בתפקיד החונכות כתפקיד מקצועי או "חברי". ואמנם, החונך, שהוא מורה-עמית, חבר צוות בבית הספר, נפגש עם המתמחה בחדר המורים, מפגש אקראי לאחר שיעור, שניתן להביע בו בקשה לתמיכה קצרה ("הורה התקשר אמש וכעס עליי") או עצה כלשהי בנושא התנהגותם של ילדי הכיתה. מדובר אפוא בחונכות מובנית ומאורגנת בזיקה לזמן ולמקום קבועים ועקיבים מחד גיסא, ובמפגשים אקראיים מאידך גיסא. על החונך להפעיל שיקול דעת מקצועי ולהבחין בין סוגי בקשת העזרה והסיוע הנדרשים ממנו ולדעת לנתבם, אם במפגש קצר מועד ובלתי פורמלי ואם בפגישה פורמלית מתוזמנת מראש. הכפילות שבמפגשים, הפורמליים והבלתי פורמליים, עשויה ליצור אצל המתמחה תחושת נוחות, אך גם מתח. עליו להתפנות למפגש הקבוע ולמקד את הנושא שהוא מבקש לדון בו, ובה בעת זמינות המפגש הבלתי פורמלי יכולה לנסוך בו ביטחון ולמנוע את שחיקתו (גביש, 2002).

לא רק על החונך אלא גם על המתמחה ללמוד להבחין בין צרכיו - מתי הוא יכול לדחות פנייה לחונך ולהמתין להצעות להתמודדות עם קשייו, ומתי עליו לפנות לעצה מיידית. על ידי כך הוא לומד לסמוך על שיקול דעתו, שכן ברקע זמינה לו תמיכה מקצועית. בירור סוגיית הגבולות המקצועיים הן של ההנחיה והן של ההוראה (למשל, עד איזו שעה ראוי להתקשר טלפונית לביתו של החונך, או מתי יכול הורה להתקשר טלפונית אל המורה), בזיקה למגוון מצבים, דורש הבנה מעמיקה של חשיבות התפקיד ומחזק את ההיבטים המקצועיים של החונכות.

תמיכה ביחיד מול טובת המערכת וצרכיה

אחת השאלות המהותיות בהקשר של החונכות בהוראה היא שאלת המטרות והיעדים של התפקיד. האם מדובר במטרה מיידית - לתמוך במתמחים המתחילים את דרכם המקצועית - או שיעדי החונכות הם מעבר לסיוע לפרטים והם בגדר מטרות לטווח רחוק, כשיפור המערכת החינוכית. במילים אחרות, מיהם צרכניו של החונך: המתמחים? התלמידים של המתמחים? ההורים? מערכת החינוך? דילמה כזאת מאפיינת תהליכי חונכות מקצועיים. כך למשל, בתהליך ההתמחות

בטיפול פסיכולוגי נשאלת השאלה כלפי מי מגלה אחריות המדריך של המטפל - כלפי המטפל-המודרך שלו או כלפי המטופלים של המודרך? יכולתו של החונך לנוע בין מושאי החונכות השונים מתוך אחריות אתית היא אחד הנושאים שכרוכים בהם מתחים תוך-תפקודיים.

חלק מתהליך החיברות המקצועי שעובר המתמחה הוא כניסה למערכת ארגונית גדולה. לסביבה הארגונית שהפרט מתפקד בה יש ערך ומשמעות לגבי מידת הצלחתו. תנאים סביבתיים מאפשרים לו לממש את כישוריו מתוך תחושת ביטחון בסביבתו ואמון ביכולתו - או מונעים זאת ממנו (Feinman-Nemser, 2001; Kelchtemans & Ballet, 2002).

המערכת הפוליטית-חברתית של הארגון החינוכי רוויה מתחים ותהליכים דינמיים סמויים וגלויים. בתחילת דרכו המתמחה אינו יודע לזהותם ולנווט בנבכי הארגון. החונך הוא חלק מהארגון ופרט במתווה החברתי, הפוליטי והארגוני. כיצד ינהג החונך עם המתמחה? האם יחשוף לפניו את הקשיים, הקשרים והרשת החברתית של המערכת החינוכית שבה הוא פועל, או יאפשר לו לזהותם בדרכו ועל פי תפיסותיו?

החונך מתמקד בעבודת המתמחה כמי שעובד בד' האמות של הכיתה, אך המורה אינו חי רק במסגרת הכיתה, אלא גם מעורב במערכת הארגונית. הוא מנהל יחסי גומלין עם מורים, חברי צוות מקצועיים, הורים, הנהלה ואחרים. הוא חולק אתם את תכנית הלימודים ואירועים חינוכיים, ויושב אתם בחדר המורים (Hargeraves & Fullan, 2000). החונך שייך לחלל ארגוני זה, ומן הבחינה הזאת הוא קשור למתמחה ומחויב לו, אך בה במידה הוא גם נפרד ממנו. המנהל, כראש הארגון, דורש מן החונך מחויבות לארגון, וכך עלולים להתגלע קונפליקטים בין הדרישות המקצועיות של החונך מן המתמחה מן הצד האחד לאלו שמופנות אל החונך מן הארגון שבראשו עומד המנהל - שבחר בו - מן הצד האחר.

קורה לעתים שעל המתמחה, אם בגלל מצוקת כוח אדם ואם עקב חוסר שיקול דעת מקצועי וכדומה, מוטלות המשימות הקשות ביותר בבית הספר. יש מתמחים המקבלים כיתות קשות עמוסות תלמידים, ובכך הם נדונים מראש לכישלון (Imig & Imig, 2006). האם החונך בעל המכוונות כלפי המתמחה יכול להתערב בשיקולים מערכתיים? כמו כן קורה שלמתמחה תפיסות חינוכיות ואידאות מקצועיות שאינן עולות בקנה אחד עם תפיסות הארגון שזה עתה התחיל לעבוד בו. כיצד על החונך לנהוג בקשר לכך? האם עליו לחשוף פערים אלה? האם עליו "לסגל" את המתמחה למערכת המעסיקה אותו, או לעודד אותו להבנות את תפיסת עולמו המקצועית גם אם היא עלולה לחבל בהיקלטותו המקצועית?

מנקודת מבטו של המתמחה, המתח שבין הצורך להיקלטות מיטבית במערכת, שלעתים עלולה להיות מנוגדת להשקפותיו החינוכיות והמקצועיות, לבין המוטיבציה לשנות, להשפיע ולבטא את עמדותיו - ראוי שייחשף ויתברר בתהליך החונכות. על החונך אפוא להתמודד עם שאלות אלו של מחויבות כלפי המתמחה בזיקה לארגון - לא רק מנקודת מבטו שלו, אלא מנקודת מבטו של המתמחה; עליו לעודד את המתמחה לחשוף מתחים הקיימים אצלו.

אם כן, מקומו של המנהל באופן ההיקלטות של המתמחים, ההבחנה בין צורכי המערכת לבין הדמויות האנושיות הפועלות בה, ההכרה בתהליכים דינמיים בין-אישיים הקיימים במערכת - כל אלה מלווים במתחים בין-אישיים. החונך אמנם תומך במתמחה, אך הוא מעורר בו מודעות וחושף אותו למורכבות של המציאות המערכתית שהוא פועל בה, מציאות שלעתים לא המתמחה עומד במרכזה אלא גורמים שונים נוספים במערכת ששניהם גם יחד פועלים בה.

סיכום

במאמר זה ביקשתי להציג את המתחים התוך-תפקודיים המַבנים את עבודת החונכות הניתנת למתמחים בהוראה. לחונכים תפקיד מכריע בקביעת מידת התאמתם של המתמחים למקצוע ההוראה, בשילובם בעבודה, ברמה המערכתית, במניעת נשירתם ובפיתוח תרבות של קליטת מורים מתחילים יעילה ואנושית. מודעות ומעורבות מערכתית ופיתוח זהותם המקצועית של המתמחה ושל החונך - כל אחד מהשלב שבו הוא נמצא - מלווים במתחים. חשיפתם של מתחים אלה והדרכים להתמודדות עמם משמשים למתמחה ולחונך מקור להעצמה ולפיתוח כישוריהם. יתר על כן, פיתוח מנהיגות באמצעות תפקיד מדרגי - חונכות - בתוך בית הספר מקדם לא רק את המורה המתחיל והחונך, אלא את כל המערכת הארגונית (לזובסקי וזייגר, 2004; פרידמן, 2002; Evertson & Smithey, 2000).

הפרקטיקות של החונכות כוללות תהליכים מורכבים גדושי מתחים, שחלקם הם פרי הקונפליקטים שבין הצרכים השונים של המתמחה (פתרונות מהירים לקשיים מול יצירת תהליך של טיפול חינוכי בקשיים), בין התפקידים השונים של החונך (הצורך לתמוך במתמחה מול חובת הערכתו את המתמחה כמורה) ובין הדרכים השונות שעליו לנקוט (פתרון מיידי או פתרון לטווח רחוק).

חשיפת הרכיבים המַבנים את עבודת החונכות וחשיפת גופי הידע המקצועיים המלווים את תפקידו של החונך מעודדות חקירה נוספת בדבר השפעותיהן של אלה על שלב ההכשרה המקצועית של המתמחים ועל מגוון התפקידים של מורים מקצועיים כחונכים.

מקורות

בובר, מ' (תשכ"ו). *פני אדם: בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית*. ירושלים: מוסד ביאליק.

בן פרץ, מ' (2001). מחקר ביוגרפי: זיכרונות של מורים לאחר פרישה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 121-500). לוד: דביר.

גביש, ב' (2002). *הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

גביש, ב' ופרידמן, ר' (2005). ציפיות המתכשרים להוראה כאנשי ארגון: סביבת עבודה מקצועית, קולגיאלית, הכרה וכבוד. בתוך: א' פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן 2* (עמ' 132-153). תל אביב: עמותת המורים.

זוזובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2005). *מורים בישראל*. דוח רקע שהוגש ל-OECD - ארגון לשיתוף פעולה כלכלי ולפיתוח. ירושלים ותל אביב: משרד החינוך ואוניברסיטת תל אביב.

זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית - הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים), *רפלקציה בהוראה - ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (עמ' 15-42). תל אביב: מכון מופ"ת.

כ"ץ, י' (2003). הדרכה נוכח ניגודים וסתירות. *אנליזה ארגונית, 6*, 23-27.

לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה - הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה. *דפים, 37*, 65-95.

סטרהובסקי, ר', מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. *עיונים במינהל ובארגון החינוך, 26*, 123-158.

צבר-בן יהושע נ' (2001). ניתוח פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר - מורים טירונים כמהגרים. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 441-468). לוד: דביר.

קובובי, ד' (תשנ"ב). *ספרותרפיה - ספרות חינוך ובריאות הנפש*. ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית.

קרון, ת' (תשנ"ד). תלת-שיח: הממד הדיאלוגי ביחסי מטופל-מטפל-מדריך. בתוך ת' קרון וח' ירושלמי (עורכים), *הדרכה בפסיכותרפיה* (עמ' 183-195). ירושלים: מאגנס.

קרון, ת' (2003). דילמות אתיות בהדרכה כתהליך עיצוב. בתוך ג' שפלר, י' אכמון וג' ייל (עורכים), *סוגיות אתיות במקצועות הטיפול והייעוץ הנפשי* (עמ' 579-589). ירושלים: מאגנס.

רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2002). *הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה* (שלב א'). בית ברל: מכללת בית ברל.

שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. *דפים, 34*, 10-45.

שץ-אופנהיימר, א' (2002). סיפורי חיים מקצועיים ככלי לפיתוח כישורי הדרכה. בתוך ס' אוריון ואחרים (עורכים), *המדריך למורה* (עמ' 1-8). ירושלים: משרד החינוך.

Andrews, M., & Wallis, M. (1999). Mentorship in nursing: A literature review. *Journal of Advanced Nursing, 29*, 1.

Arends, R. I., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). *Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice*. Paper presented at the annual meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC).

Bullough, J. R., Young, J., & Draper, R. J. (2004). One year teaching internships and the dimensions of beginning teacher development. *Teacher & Teaching, 10*(4), 365.

Calkins, E. V., & Epstein, L. C. (1994). Models for mentoring students in medicine: Implications for student well-being. *Medical Teacher, 16*(2-3), 253-260.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity.* New York & London: Teachers College Press.

Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly, 50*(3), 197-211.

Earnshaw, G. J. (1995). Mentorship: The student's views. *Nurse Education Today, 15*, 274-279.

Evans, T. W. (2000). The New mentors. *Teachers College Record, 102*(1), 244-263.

Evertson, M. C., & Smithey, W. M. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research, 93*(5), 294-303.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education, 52*(1), 17-30.

Feiman-Nemser, S., & Beasley, K. (1997). Mentoring as assisted performance; A case of coplanning. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 108-128). London & Washington: The Falmer Press.

Hargeraves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice, 39*(1), 50-56.

Imig, D. G., & Imig, S. R. (2006). What do beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education, 57*(3), 286-291.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120.

Korthagen, F. A. G. (2003). In Search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*, 77-97.

Lazovsky, R., & Reichenberg, R. (2006.) The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: Perceptions of inductees in five study tracks. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 32*(18), 153-70.

Nodding, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.

Norman, P., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity and mentoring. *Teaching & Teacher Education, 21*(6), 679-697.

Sanborn, H. V. (2000). The Buddy System. *ABA Journal, 86*, 9.

Scherer, M. (1999). *Better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestion and responses. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 47-57.

Toern, V., & Boles, K. (2003). *Who's teaching your children*. New Haven and London: Yale University Press.

Vonk, J. H. C. (1995, April). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper Presented at The Annual Conference of the AERA, San Francisco, CA.

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research, 72*(3), 481-546.

Wideen, M., Meyer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research, 68*(2), 130-178.

Williams, J. (2000). Mentoring for law enforcement. *FBI Law Enforcement Bulletin, 69*(3), 19-25.

Wittenberg, P. M. (1998). Successful mentoring in a correctional environment. *Federal Probation, 62*(2), 77-92.

Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers' practical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*(3), 197-211.