

סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך, טכנולוגיה ולאמנויות
המכללה לחינוך, האקדמית חמדת

חונכות פרופסיונלית בראייה מערכתית: תפיסות של חונכים, מתמחים
ומנהלים

ד"ר רינת ארביב אלישיב, מכללת סמינר הקיבוצים
ד"ר מיכל לוי-קרן, מכללת סמינר הקיבוצים
ד"ר ריבי כרמל, מכללת סמינר הקיבוצים
ד"ר אתי גואטה, האקדמית חמדת

יולי 2022

3	 תקציר
12	 רקע תיאורטי
19	 שאלות מחקר
21	 מורים חונכים
50	 מורים מתמחים
69	 מנהלי בתי ספר
84	 השוואה בין הקבוצות:
84	 חונכים, מתמחים ומנהלים
96	 דיון ומסקנות
106	 מקורות
113	 נספח א' - שאלון חונכים
118	 נספח ב' - שאלון מתמחים
121	 נספח ג' - שאלון מנהלים

תקציר

דוח מחקר זה מתמקד בתחום החונכות למורים מתחילים הנמצאים בשלב הכניסה להוראה. מטרתו לשקף תפיסות כלפי תהליך זה תוך התייחסות לפרספקטיבות שונות של השותפים הרלוונטיים: חונכים, מתמחים ומנהלי בתי ספר. המטרה היתה לזהות את הגורמים המניעים את התהליך ומקדמים חונכות מיטבית ובמידה רבה אף מבטיחים את הצלחת תכניות אלו, אשר מופעלות במערכת החינוך בישראל החל משנת 2000. המחקר נערך במסגרת פרויקט בינלאומי פרומנטורס (Promentors), שנתמך על ידי תכנית אירסמוס+ של האיחוד האירופי, ובתמיכת האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך.

חונכות היא אבן דרך בתהליך הסוציאליזציה של מורים מתחילים בתחום ההוראה. היא מהווה פרקטיקה רווחת בכניסה לפרופסיות רבות, המבוססת על למידת עמיתים, קשר בין אישי ויחסי גומלין בין בעל מקצוע מנוסה לבין בעל המקצוע המתחיל בשלבים הראשונים בתפקיד (Freiman- Nemser, 2012). פרקטיקה זו מהווה מקור תמיכה חשוב ומרכזי בקליטה של מורים חדשים במערכות חינוך במדינות רבות (לסקירה ראו: Kearney, 2014; Ingersoll & Strong, 2011). תרומתה מודגשת בהצבת עוגן מקצועי, חברתי ורגשי למורה המתחיל בכניסתו למקצוע (ארביב אלישיב ועמיתותיה, 2019; שץ-אופנהיימר, 2021; Ingersoll; Bressman, Winter & Efron, 2018; Strong, 2011). למרות תמורות רבות שהתרחשו בשנים האחרונות בנושא החונכות בשלב הכניסה להוראה, שאלות רבות נותרו פתוחות באשר לתרומה של החונכות להתפתחות הפרופסיונלית של מורים לאורך הקריירה המקצועית ולא רק עבור המורים המתחילים. המחקר הנוכחי מבקש להעמיק את השיח בנושא זה. הייחודיות שלו נעוצה בהפניית הזרקור לפרספקטיבות מגוונות ורלוונטיות, כל זאת במטרה לתמוך במסוגלות של המורים החונכים לבצע חונכות אפקטיבית, כמו גם לקדם תהליך פרופסיונלי שיעשיר את השדה החינוכי ויתמוך בהתפתחות הפרופסיונלית של המורים.

מבחינה קונספטואלית תהליך החונכות נבחן במחקר תוך התייחסות לשני עמודי תווך המניעים אותו: רכיבים פרקטיים ותפיסות פרופסיונאליות, כאשר התשתית לבחינת שני רכיבים אלה היא תחושת שביעות הרצון מהחונכות. **הרכיבים הפרקטיים** מתייחסים להיבטים הארגוניים הכרוכים ביישום החונכות, והם כוללים סדיריות בהבניית התפקיד ברמות שונות, בין היתר בביצוע בפועל של משימות החניכה, בקידומו ברמה הארגונית ובמתן תמיכה לשותפים בתהליך. **התפיסות הפרופסיונליות** כוללות היבטים הקשורים למיצוב תפקיד החונכות ובכלל זה תפיסת החונכות

כתהליך של העברת ידע, כתהליך למידה הדדית, כתהליך של התפתחות פרופסיונלית וכתהליך המחייב הכשרה מקצועית.

במסגרת המחקר הועברו שאלוני סקר לכל אחת מהקבוצות. השאלון הועבר בצורה מקוונת לכלל החונכים, המתמחים ומנהלי בתי הספר בשנת הלימודים תשפ"א. הפנייה למשתתפים נערכה באמצעות האגף להתמחות וכניסה להוראה. השאלונים בקרב מנהלי בתי הספר הועברו גם באמצעות פניה לבוגרים של תכנית הכשרת המנהלים של אבני ראשה. המדגם הסופי כלל 1,061 מורים חונכים, 1,196 מורים מתחילים בשנת ההתמחות ו- 161 מנהלי בתי ספר.

ממצאי המחקר מצביעים על כך **שהרכיבים הפרקטיים** נתפסים באופן אמביוולנטי על ידי המשתתפים. לגבי היישום בפועל של החונכות, הרי שקיימת הסכמה בין החונכים והמתמחים כי תהליך זה בוצע ברמה גבוהה. כפי שעלה מהממצאים, שני הצדדים טענו כי הסדירויות הכרוכות בביצוע משימות החניכה מתקיימות בתכיפות גבוהה. גם הבניית אפיקי תקשורת בינאישית תומכת מצד החונך דורגה על ידם ברמה גבוהה, אם כי דירוג החונכים נמצא גבוה יותר באופן מובהק. התפיסות האמביוולנטיות באות לידי ביטוי בעיקר ביחס להקשר הארגוני. הממצאים במחקר מצביעים על כך שהסדירויות הארגוניות מתבצעות באופן חלקי למדי. קיימת תמימות דעים בין החונכים והמנהלים כי הסדירויות הארגוניות ברמת המוסד מבוצעות במידה בינונית בלבד, בין היתר התוויית תהליכים מוסדרים לבחירת חונך, הסדרת תפקיד אחראי על תהליכי הקליטה של מורים מתחילים בארגון והקצאת משאבים ליישום התפקיד. דרוג המנהלים בהקשר זה גבוה מעט, אם כי מובהק סטטיסטית, מזה של החונכים, אך עדיין מתייצב ברמות הבינוניות של הסולם. לגבי הסדירויות ברמת החונך, ובכללם: תאום ציפיות מהתפקיד, תמיכה מקצועית ומשוב, נמצאו פערים בתפיסת מנהלי בתי הספר והמורים החונכים. בעוד שהמנהלים טוענים שהללו מתקיימות באופן רציף, האחרונים מדרגים את תדירותן ברמה בינונית. הבדלים אלו נמצאו מובהקים סטטיסטית. פערים דומים נמצאו גם ביחס לתמיכה במורה החונך. גם בהקשר זה החונכים טוענים שניתנה להם רשת תמיכה בניהול התפקיד במידה סבירה.

בהקשר הפרופסיונאלי, תפיסות המשתתפים בכל שלוש הקבוצות הינן חיוביות. בכולן ניכרת הסכמה כי החונכות כורכת בתוכה ממד פרופסיונלי בהתפתחות של צוותי ההוראה ובייחוד של המורה החונך. הדירוגים של מנהלי בתי הספר והמתמחים היו גבוהים במיוחד, ואילו הדירוג של החונכים היה נמוך יותר והתבסס על רמה בינונית-גבוהה.

שני משתנים נוספים שנבדקו בהקשר זה מתייחסים לתפיסת החונכות כתהליך של העברת ידע ולתפיסת החונכות כתהליך של למידה הדדית. משתנים אלו משקפים את התמורות שחלו בשנים האחרונות בחונכות, מתהליך הממוקד בהעברת ידע במודל היררכי מבעל המקצוע המנוסה לבעל המקצוע הצעיר, היא התפתחה לתהליך המבוסס על שותפות, פתיחות והדדיות שבו שני הצדדים חווים צמיחה מקצועית (Canipe & Gunckel, 2020; Gallo-Fox & Scantlbury, 2016). הממד של העברת ידע בתהליך זה לא התבטל לחלוטין, הוא נותר חשוב וחיוני להצלחת תהליך הסוציאליזציה של המורה המתחיל (Dominguez & Hager, 2013), אך הוא קיבל גוון נוסף שלוקח בחשבון את השילוב בין תהליכים של התמקצעות והעמקה במקצוע ההוראה לבין מיקוד הידע והפרקטיקות הייחודיות לה (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022). תמורות אלו באות לידי ביטוי גם בממצאים המחקר הנוכחי. המשתתפים בכל הקבוצות דרגו את החונכות כתהליך שכורך בתוכו מצד אחד העברת ידע ומצד שני למידה הדדית. במקביל לכך, נמצאו פערים בתפיסות הללו. בקרב החונכים והמתמחים ניכר כי החונכות נתפסת כתהליך המשקף העברת ידע באופן מובהק יותר מאשר תהליך המבטא למידה הדדית. בקרב המנהלים לא נמצא הבדל בהקשר זה. ניתן לומר, אם כן, שבקרב החונכים והמתמחים בולטת תפיסה מסורתית של תפקיד החונכות – העברת ידע. הם מאמצים גישה סמי-פרופסיונלית של חונכות, לפיה העברת הידע זוכה במשמעות דומיננטית, בעוד הלמידה ההדדית מקבלת מקום חשוב, אך משני. בקרב מנהלי בתי הספר נראה כי הם מאמצים גישה פרופסיונלית רב-ממדית של החונכות, הכורכת בתוכה לצד העברת הידע גם תהליך למידה הדדי ופיתוח מקצועי במידה דומה. יחד עם זאת, מומלץ במחקר נוסף לבחון באופן מעמיק פעולות של מנהלי בתי ספר המעודדות חונכות כלמידה הדדית וכתהליך של העברת ידע בבתי הספר על מנת לתת בסיס איתן לממצא זה. הדבר נדרש גם לאור ממצאים נוספים במחקר בקרב המנהלים שעלולים להיתפס כמסייגים אותו. ממצאים אלו מבליטים את מקומה של תפיסת החונכות כמנגנון להעברת ידע בכל הקשור לשביעות רצונם של המנהלים מתהליך החונכות ומתהליך קליטת מתמחים בבית הספר. תפיסת החונכות כלמידה הדדית ומנוף להתפתחות פרופסיונלית לא נמצאו רלוונטיות בהקשר זה.

חשוב לציין כי התפיסות כלפי תהליך החונכות הן ביחס לרכיבים הפרקטיים והן ביחס להיבטים הפרופסיונליים חיוביות יותר בקרב חונכים שבחרו בתפקיד בעצמם ללא בקשה מפורשת מצד המנהל או המפקח, בקרב חונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית בתחום החונכות, כמו גם בקרב מתמחים שמונה להם מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, שקיימת הלימה במקצוע ההוראה שלהם ושל המורה החונך וכאלו שהשתתפו בחממות למורים חדשים. כמו כן, בקרב הגננות בגני הילדים ניכרת תפיסה פרופסיונלית יותר של תהליכי החונכות הן בקרב החונכים והן בקרב המתמחים, כאשר

זו באה לידי ביטוי בהתייחסות לחונכות כמנוף להתפתחות מקצועית של צוותי הוראה, כזו הדורשת הכשרה ותומכת בלמידה הדדי. יתרה מכך, גננות חונכות נוטות בשיעורים גבוהים יותר ממורים חונכים בבתי הספר לבחור מרצון בתפקיד, להשתתף בהכשרה מקצועית ולהביע נכונות להמשיך בחונכות.

צלע נוספת שנבדקה במקביל למנעד ההיבטים הכרוכים בתפיסת תפקיד החונכות היא **תחושת המסוגלות בביצוע התפקיד**. סוגיה זו נבדקה בקרב החונכים בלבד, והיא התייחסה לשלושה רבדים: מסוגלות ביישום משימות החניכה, מסוגלות בזיקה לארגון ומסוגלות בהבניית מסד של תקשורת בינאישית תומכת עבור המתמחה. ממצאי המחקר מלמדים כי מורים חונכים בכל שלבי החינוך מדווחים על תחושת מסוגלות גבוהה בכל הקשור למשימות הישירות של תהליך החונכות ובמתן תמיכה רגשית ואמפתיה כלפי המתמחה. תחושת המסוגלות בזיקה לארגון, לעומת זאת, דורגה על ידי החונכים ברמה בינונית בלבד. החונכים מדווחים על מידה מוגבלת של מסוגלות לתרום לעיצוב המדיניות הארגונית בכל הקשור לקליטת מורים חדשים ובייחוד ביחס לתהליכי החונכות. ממצא זה נמצא בהלימה עם ממצאים אחרים במחקר הנוכחי אשר הציפו את האתגר שבבניית סדירות ארגונית ברמת החונך וברמת המוסד החינוכי. עוד נמצא כי תפיסות חיוביות כלפי היישום הפרקטי של החונכות וסדירות ארגונית ברמת המוסד מעוררות רמה גבוהה של מסוגלות לבצע את התפקיד ברמת המשימות הכרוכות בו וברמת הארגון בהתאמה. עוד נמצא כי תפיסות פרופסיונאליות חיוביות כלפי תחום החונכות הן בעלות אפקט דומה על כל שלושת רבדי המסוגלות המקצועית שנבדקו במחקר הנוכחי. באופן ספציפי, תוצאות הניתוח הרב משתני מלמדות שהבניית רשת תמיכה למורה החונך ותפיסת החונכות כתהליך של העברת ידע תורמות באופן חיובי לחיזוק תחושת המסוגלות של החונכים בכל ההיבטים. סדירות שוטפות ביישום משימות החניכה תורמת למסוגלות בביצוע התפקיד בפועל, וכי סדירות ארגונית מטפחות מסוגלות בזיקה לארגון. תפיסת החונכות כתהליך של התפתחות מקצועית מעוררת תחושת מסוגלות ביישום משימות החניכה ובזיקה לארגון גם יחד, בעוד שתפיסת החונכות כלמידה הדדית תורמת לחיזוק המסוגלות להבניית תקשורת בינאישית תומכת עם המורה המתמחה. יוצא אפוא, שטיפוח תחושת מסוגלות ברבדיה השונים בקרב חונכים היא תוצר של הבניית תפיסה מקצועית רב ממדית של החונכות, כזו הכורכת בתוכה היבטים פרקטיים ופרופסיונליים של תהליך זה.

היבט מרכזי שנבדק במחקר מתייחס **לשביעות הרצון מתהליך החונכות**. סוגיה זו נבחנה בקרב כל אחת מקבוצות המחקר: חונכים, מתמחים ומנהלי בתי הספר, והיא עומדת בבסיס הצירים המייצגים את תפיסות החונכות: רכיבים פרקטיים ותפיסות פרופסיונליות. הממצאים מצביעים על

רמה גבוהה של שביעות רצון בקרב המשתתפים במחקר בכל הקבוצות. שיעור גבוה מהם מציינים כי תהליך החונכות שחווי בבית הספר או בגן הילדים התנהל לשביעות רצונם במידה רבה עד רבה מאוד, כאשר הדירוג של החונכים היה הגבוה מבין שלוש הקבוצות. על מנת לאתר את המשתתפים הדומיננטיים המנבאים רמת שביעות רצון גבוהה, בוצע ניתוח רב משתני לכל אחת מהקבוצות בנפרד. בקרב החונכים המשתנה המשמעותי ביותר לניבוי תחושת שביעות רצון מתהליך החונכות הוא תחושת מסוגלות לביצוע התפקיד, ככל שהמורה החונך מרגיש מסוגלות גבוהה יותר לבצע בפועל את תפקידו, שביעות רצונו מהחונכות מתגברת. ממצא זה מתיישב עם ממצאים קודמים המצביעים על תרומה חיובית של תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה בהוראה בכלל ובביצוע תפקיד החונך בפרט על הבניית תהליכי חונכות מיטיבים כמו גם על הגברת שביעות הרצון של החונך מתפקידו (Larose, 2013; Reeves et al., 2022). בקרב המורים המתמחים, המשתנה הדומיננטי ביותר בהקשר זה הוא הבניית תקשורת בינאישית תומכת מצד המורה החונך, גם תמיכה מקצועית נמצאה מקור משמעותי לניבוי שביעות הרצון של המתמחים מתהליך החונכות. גם ממצא זה מתיישב עם ממצאים קודמים שהצביעו על כך שתמיכה רגשית מהווה גורם מרכזי בטיפוח שביעות רצון מתהליך הקליטה בבתי הספר (זוזובסקי ועמיתותיה, 2022; Eisenschmidt & Kelchtermans & Deketelaere, 2016; Oder, 2018; Schatz-Oppeneheimer, 2017). בקרב המנהלים, המשתנה הדומיננטי ביותר הוא קיום של סדירויות ארגוניות שוטפות ברמת המוסד. ניתן להניח שיישום של פרוצדורות ארגוניות המקדמות מהלכים בבית הספר תומכות בעבודת המנהל, ועל כן גם מעצימות את שביעות הרצון שלהם מתהליכים בית ספריים, כשהחונכות היא נדבך שלהם.

שני משתנים משמעותיים נוספים שנבדקו במחקר אשר עשויים לתרום להבנייה הפרופסיונלית של תהליך החונכות הם תפיסת החונכות כמנוף להתפתחות פרופסיונלית של המורה החונך והשתתפות בהכשרה מקצועית. תפיסת החונכות כמנוף להתפתחות מקצועית של צוותי ההוראה זוכה לתשומת לב גוברת בשנים האחרונות (Heikkinen et al., 2020; Izadinia, 2015). מודלים חדשים בתחום החונכות, כמו דגם החונכות הקהילתית (PGM=Peer Group Mentoring) בפינלנד (Heikkinen et al, 2012) ובפולין (CMTM=Community Model of Teacher Mentoring) (קפלן, 2021), כמו גם דגם החממות בישראל (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022) עוררו שיח מחודש המעגן את התרומה של החונכות גם למורה המנוסה. המחקר הנוכחי מהווה עדות נוספת למגמה זו, ואכן תפיסה של החונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית של מורים מסייעת, כמשוער, לחזק את שביעות הרצון של המורים החונכים מתפקידם.

לגבי ההשתתפות בהכשרת חונכים, הממצאים היו מפתיעים למדי. מצד אחד, מורים חונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית גילו תפיסות חיוביות יותר כלפי הרכיבים הפרקטיים וההיבטים הפרופסיונליים של תהליך החונכות לעומת עמיתיהם שלא השתתפו בהכשרה מקצועית. הבדלים מובהקים גם נמצאו ביחס לתחושת המסוגלות לבצע את התפקיד, שוב עם יתרון לראשונים. יתרה מכך, הראשונים מציינים כי ההכשרה המקצועית שקיבלו הינה משמעותית ורלוונטית להצלחה בתפקיד. מצד שני, בניתוח הרב משתני נמצא קשר שלילי בין השתתפות בקורס חונכים ושביעות רצון מהתפקיד. הקשר השלילי בין המשתנים מצביע על כך שחונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית לתפקיד מגלים רמת שביעות נמוכה יותר מעמיתיהם שלא השתתפו בתהליך הכשרה. ממצא זה קשור, כנראה, לכך שהשתתפות בהכשרה מקצועית חושפת את החונכים לאתגרים של התפקיד (שובל ושץ-אופנהיימר, 2021), ובייחוד לאחריות הארגונית ביישום, אותה דירגו החונכים, כפי שעולה ממצאי המחקר, ברמה בינונית בלבד. יוצא אפוא, שהחונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית מודעים יותר לפערים בין הצרכים של התפקיד לבין יישומו בפועל, ועל כן מגלים רמה נמוכה יותר של שביעות רצון ממנו. ממצאי המחקר מלמדים עוד כי חונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית, ותופסים את ההכשרה כמשמעותית ומחייבת חשים שביעות רצון גבוהה יותר. כלומר, העמקה ביתרונות של ההכשרה המקצועית לניווט יעיל ומותאם של התפקיד כחלק אינטגרלי מקבלת התפקיד יוצרת אפקט ממתן, ומשליכה באופן חיובי על שביעות הרצון של המורים החונכים מתהליך החונכות אותו הם מובילים. עוד חשוב לציין, כי בקרב חונכים שלא השתתפו בקורס חונכים תפיסת ההכשרה המקצועית כמחייבת ומשמעותית לא נמצאה רלוונטית לשביעות רצונם מהתפקיד. חשוב לזכור, כי קרוב למחצית מהחונכים שלקחו חלק במחקר הנוכחי לא השתתפו בהכשרה מקצועית. ההבניה של החונכות כתפקיד מובחן המהווה נדבך בהתפתחות הפרופסיונלית של צוותי ההוראה, מחייב בין היתר גם השתתפות בהכשרה מקצועית רלוונטית, ולאור שיעורי ההשתתפות הנמוכים בהכשרה מסוג זה, אין ספק שסוגיה זו מהווה אתגר בתהליך ההתמקצעות של תחום החונכות במערכת החינוך בישראל.

לסיכום, המחקר הנוכחי מציג תמונה מרובדת של תפיסות כלפי תהליך החונכות למורים בראשית הקריירה שלהם בהוראה מתוך הפרספקטיבה של בעלי העניין המרכזיים: החונכים, המתמחים ומנהלי בתי הספר. תפיסות אלו התמקדו ברכיבים פרקטיים והיבטים פרופסיונליים של החונכות, וזאת תוך התייחסות לשני מוקדים מרכזיים המבססים את התפיסות הללו: מסוגלות לתפקיד ושביעות רצון ממנו. המחקר מלמד שתהליך החונכות נתפס כאבן דרך חשובה בסוציאליזציה של המורה המתחיל, והוא גם מהווה מנוף להתפתחות מקצועית של המורה החונך

עצמו. החונכות יוצרת ממשקים בין צוותי ההוראה בשלבים שונים בקריירה, שמתווים מסגרת להעברה של ידע, להדדיות ולפיתוח פרופסיונלי שיש להם פוטנציאל לקדם את צוותי החינוך במוסדות השונים, ולהטמיע תרבות של שיח מקצועי ולמידת עמיתים לאורך החיים המקצועיים. באורח זה, החונכות עשויה לשמש מנוף לקידום סגל ההוראה באפיקים מגוונים כדרך נוספת בהבניית תהליכים פנים-ארגוניים לפיתוח ידע מקצועי וערכים חינוכיים.

הממצאים מצביעים על מספר מסקנות עיקריות:

- החונך הוא דמות מרכזית בתהליך הכניסה להוראה של המורה בראשית הקריירה המקצועית שלו. אומנם, ממצאים קודמים הצביעו על מעמדו המשני של המורה החונך ביחס לדמויות מפתח בארגון החינוכי, כגון: מנהל בית הספר ועמיתים (זוזובסקי ועמיתה, 2022). למרות זאת, חניכה אישית מהווה פרקטיקה ארגונית תומכת וצמודה המזמנת למתמחה רווחים פרופסיונליים, אשר אינם ניתנים בכל דרך אחרת בארגון, והם הכרחיים להתפתחות המקצועית של חבר הסגל הצעיר, ובמידה רבה לשיעור רצונו מתפקיד ההוראה. ואכן, המשתתפים בכל הקבוצות דרגו את רמת שביעות הרצון מתהליך החונכות ברמה גבוהה. החונכים, המתמחים והמנהלים מדווחים על חונכות תומכת שמקנה למורים הצעירים דריסת רגל מיטבית במערכת החינוך.
- הקפדה על יישום סדירויות הן ברמת המשימות השוטפות והן ברמת הארגון הינה הכרחית להצלחה של החונכות. הממצאים במחקר מלמדים שכאשר הסדירויות בתהליך החונכות מיושמות בצורה שוטפת ובאופן סדור, הרי שתחושת שביעות הרצון מהתהליך עולה. גם תחושת המסוגלות של החונכים קשורה באופן חיובי להבניית סדירויות. הבנייה של סדירויות ביישום תהליכים ארגוניים עשויה להיתפס כהתמקדות בהיבטים טכניים. יחד עם זאת, פרקטיקות אלו יוצרות את הבסיס לפיתוח הפרופסיונלי הכרוך במשימת החונכות, ואף להשליך על הפיתוח הפדגוגי של בית הספר. העדר הקפדה עליהם עלול להוביל לדיסוננס קוגניטיבי ולהישנות של מהלכים אינטואיטיביים. על מנת להבטיח שמכלול הסדירויות המרכזיות החיוניות לביסוס חונכות מיטבית יתקיים באופן שוטף מומלץ להבנות ספרון הדרכה בנושא ולהפיצו בקרב מנהלים, מפקחים וצוותי ההוראה, ובייחוד לתת לסוגיה זו מקום במסגרת הכשרת המנהלים.

- התמיכה הארגונית ביישום תהליך החונכות בפועל מהווה אתגר במוסדות החינוך השונים. החונכים ובמידה מסוימת גם המנהלים מדווחים על חוסר נחת מהסדירות הארגונית המושקעות בתהליך החונכות בהקשר המוסדי. אחד הממדים המרכזיים בתמיכה הארגונית קשור בזמינות משאבים, בייחוד משאבי זמן וידע. משאב נוסף חשוב בהקשר הזה הוא הנהגת מנגנוני תמיכה למורה החונך עצמו. הקצאת משאבים לחונכות תלויה בתמיכה אדמיניסטרטיבית של מנהל בית הספר (Roberson & Roberson, 2009). הוא דמות המפתח בהטמעה של מסד ארגוני התומך בתהליכי החונכות. סביר להניח שהעומס הכרוך בעבודתו השוטפת גורם לא אחת למיצוב ההשקעה בסדירות הארגונית בהבניית תהליכי חונכות בבית הספר במקום משני. העלאת המודעות והדרכה אודות הדרכים ליישומה של תמיכה ארגונית בתהליכי החונכות עשויים לסייע בהתמודדות עם אתגר זה.

- העלאת שיעור ההשתתפות של מורים חונכים בהכשרה מקצועית מהווה אתגר נוסף בתהליכי החונכות. הנתונים במחקר מצביעים על כך שכמחצית מהמורים החונכים אינם משתתפים בקורסי ההכשרה בתחום. היתרונות של ההשתתפות בהשתלמות מקצועית מסוג זה לביסוס הפרופסיונליזציה של החונכות מוכרים בספרות המקצועית (Crutcher & Naseem, 2016; Sandvik et al., 2019). המחקר הנוכחי אף מצביע על שביעות רצון גבוהה מצד החונכים שהשתתפו בהכשרה המקצועית הן ביחס לתהליך ההכשרה עצמו והן ביחס לאפקטיביות שלה ביישום התפקיד. לאור זאת, מומלץ לשקול מהלכים פורמליים שיעודדו מורים חונכים להשתתף בהשתלמויות מקצועיות, בין היתר אף באמצעות תגמול ייחודי, כספי או אחר. בנוסף, רצוי לערוך מחקר נוסף שייתן ביטוי לסיבות בגינן מורים חונכים בוחרים להשתתף או לא להשתתף בקורס ואת הדרכים לעודד אותם עשות את זה.

חונכות היא פרקטיקה שכיחה במערכות השכלה. היא מתקיימת בקרב תלמידים, סטודנטים וצוותי ההוראה, לרוב באופן בלתי פורמלי. בשלב הכניסה להוראה היא עברה תהליך של פורמליזציה, והפכה להיות רכיב מחייב בקליטה של מורים במוסדות החינוך (משרד החינוך, 2019). היא נועדה לתמוך בהתפתחות הפרופסיונלית של המורה המתחיל תוך הקניית מסד של תמיכה בשלבים הראשנים של הקריירה המקצועית (שץ-אופנהיימר, 2021). יחד עם זאת, יש לה פוטנציאל אדיר כאפיק להתפתחות לאורך החיים המקצועיים (Lifelong learning) של צוותי ההוראה. המחקר הנוכחי תומך בהנחה זו. החונכות מזמנת שיח עמיתים וחשיבה רפלקטיבית אודות תהליכי ההוראה ותפקיד המורה והגננת. שיח מסוג זה מתקיים במסגרות מגוונות: דיאדות וחממות, בשילוב מורים

ותיקים, מורים מתחילים ובעלי תפקידים (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022). המסגרות הללו מהוות בסיס לצמיחה של ידע חדש, ידע מקצועי שנוצר מתוך השטח ותומך בעבודתם של אנשי החינוך. הבנייה פרופסיונלית של תחום החונכות עשויה לסייע לתהליכים מסוג זה להוביל המשגה קונספטואלית אודות היסודות האפיסטימולוגיים והיישומיים של ההוראה, הלמידה וההערכה, פיתוח מודלים מגוונים של חונכות ויצירת קריטריונים לסדירויות ביישומה של חונכות מיטבית. זהו מהלך אסטרטגי שעשויות להיות לו השלכות על האינטראקציה בין צוותי חינוך ברמות שונות, בין היתר ברמת השכבה, המקצוע (דיסציפלינה) והייעוץ. בהסתמך על ממצאי המחקר מסתמן שניתן לפתח מודל פרופסיונלי התומך באינטראקציה זו: אינטראקציה מבוססת חונכות. האינטראקציה מבוססת חונכות מושתתת על שיח מקצועי ויצירת מרחב רפלקטיבי בין עמיתים תוך אימוץ של מתודולוגיות שונות לבניית הליכי הקשבה, יצירת אמון ובכלל זה גם פתיחות, הנחוצים לתהליך חונכות מוצלח. אינטראקציה מסוג זה לא צריכה להיות מוגבלת לשלב הכניסה להוראה, אלא חשוב שתהיה כחלק מתהליך פיתוח פרופסיונלי של הצוותים בבתי הספר ובגני הילדים. כמו כל תהליך פרופסיונלי מומלץ שמהלך לקידום אינטראקציות מבוססות חונכות בבתי ספר ובגני הילדים ילווה בהכשרה מקצועית. בהקשר זה מומלץ להציע השתלמות מקצועית בנושא חונכות לכל בעלי התפקידים במערכת החינוך, וכן להכליל תכנים ספציפיים בנושא בהכשרת מנהלים. כמו כן, מומלץ לשקול להכליל בדרישות תפקידי הרכזות והסגנות בבתי הספר השלמה של הכשרה מקצועית בתחום החונכות. מהלכים מסוג זה עשויים לקדם את ההבנייה הפרופסיונלית של תחום החונכות במערכת החינוך וליצור תשתית מקצועית לאימוץ אסטרטגיות של אינטראקציה מבוססת חונכות בקרב צוותי ההוראה. באורח זה תבנה תשתית להבנייה של חונכות פרופסיונלית, כזו המעוגנת בידע ופרקטיקות מקצועיות, ותובל על ידי בעלי תפקיד, כגון חונכים מובילים. חונכות פרופסיונלית תטפח מומחיות ארגונית בנושא חונכות שבמידה רבה תהווה פוטנציאל לייצור תהליכים פדגוגיים שייצבו אינטראקציות מבוססות חונכות במוסד החינוכי.

רקע תיאורטי

חונכות במערכת החינוך

החונכות (mentorship) היא פרקטיקה רווחת בכניסה לפרופסיות רבות, מעוגנת בתאוריות מתחומי החינוך, מדעי החברה וההתנהגות (Ellis et al, 2020). פרקטיקה זו מבוססת על למידת עמיתים, קשר בין אישי ויחסי גומלין בין בעל מקצוע מנוסה לבין בעל המקצוע המתחיל בשלבים הראשונים בתפקיד (Freiman- Nemser, 2012). החונכות מהווה רכיב משמעותי בתהליך עיצוב דמותו של הפרופסיונל, ועל כן היא נתפסת כמרכיב חיוני בהבניית תהליכי הסוציאליזציה גם בתחום ההוראה, ומהווה כמקור תמיכה חשוב ומרכזי בקליטה של מורים חדשים במערכת.

קיימת הסכמה רחבה בקרב קובעי מדיניות, חוקרי חינוך וצוותי ההוראה, באשר לחשיבותו של תהליך החונכות בקליטה מיטבית של מורים בשלבים הראשונים של כניסתם להוראה ובפיתוחם הפרופסיונלי (שץ אופנהיימר, 2021; Ingersoll & Strong, 2021; Bressman, Winter & Efron, 2018). מחקרים שונים מצביעים על ההשפעה החיובית שיש לחונכות בטיפול תחושה של שביעות רצון מההוראה, כמו גם על רצונם של מורים מתחילים להשתלב בבית הספר, להתפתח מקצועית ולהתמיד בעבודת ההוראה (Spooner-Lane, 2017; Ingersoll, 2012; Ingersoll & Merrill, 2014). כתוצאה מכך, גובשו בישראל בשנים האחרונות תכניות מגוונות שנועדו להעצים את תהליך החונכות למורים מתחילים ולפתח תובנות קונספטואליות שיתמכו בהבניה זהותם המקצועית. עובדה זו מבוססת על ההנחה שחונכות מיטבית מצריכה ניסיון ויש ללמוד אותה במסגרת הכשרה מקצועית (Crutcher & Naseem, 2016; Sandvik et al., 2019). בספרה, שץ-אופנהיימר (2021) מתארת את המודלים המרכזיים המהווים תשתית לחונכות בישראל ובעולם:

- **המודל המסורתי** מבוסס על תפיסה היררכית לפיה החונך הוא הוותיק בעל ניסיון וידע מקצועי ואילו הנחנך חסר ניסיון, מונחה על ידי החונך ופועל בהתאם להנחיותיו (Wexker, 2019).
- **המודל השיתופי-שוויוני** מבוסס על תפיסה הדדית, אשר בה החונך והנחנך לומדים זה מזה ואף יוצרים במשותף ידע חדש מתוך הקשבה ואמפתיה (Goff, 2016).
- **המודל ההומניסטי** מבוסס על תפיסה הומניסטית התפתחותית בהקשרה האקולוגי. מודל זה מעמיד את העצמת הנחנך והתפתחותו כבסיס למימוש הפוטנציאל שלו, ולתרומת החונכות לחונך, לנחנך ולמערכת האירגונית (Cruz, Goff & Marsh, 2020).

- החונכות הדיגיטלית היא חונכות שיכולה להתקיים באופן סינכרוני או א-סינכרוני בעולם גלובלי ובמרחב מקצועי וירטואלי (William, Sunderman & Kim, 2012), ומאפשרת אנונימיות וניטראליות (Flores & Gago, 2020).
- *החונכות ההפוכה* מבוססת על ייחודיות בניסיון בתחום מסוים, ולא על היררכיה מבוססת גיל. היא מתייחסת לפער בין החונך לחונך כהזדמנות וכבסיס לראייה חדשנית, המערערת את התפיסות המסורתיות ומאפשרת גיוון מקצועי, הכלה תרבותית ופתיחות כלפי החונך ומה שהוא מביא אתו (Clarke et al., 2019).
- *המודל האלטרנטיבי* (PGM - Peer Group Mentoring) מבוסס על תפיסה לפיה החונך והחונך הם קבוצת לומדים שבה כל אחד מהם תורם ונתרם מתהליך הלמידה-החונכות (Pennanen et al, 2020; Heikkinen et all, 2012; Kroll, 2016).

למרות התמורות שהתרחשו בשנים האחרונות בנושא החונכות בשלב הכניסה להוראה, שאלות רבות נותרו פתוחות באשר לתרומה של החונכות להתפתחות הפרופסיונלית של מורים לאורך הקריירה המקצועית ולא רק עבור המורים המתחילים. מחקר חדש בנושא מצביע על החונכות כמוקד להתפתחות מקצועית של מורים ותיקים המשמשים כחונכים בחממות למורים מתחילים (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022). המחקר הנוכחי מבקש להעמיק את השיח בנושא זה. המחקר עוסק בתפיסת מושג החונכות. הייחודיות שלו נעוצה בהפניית הזרקור לפרספקטיבות מגוונות ורלוונטיות: החונכים, המתמחים ומנהלי בתי הספר. כל זאת במטרה לתמוך במסוגלות של המורים החונכים לבצע חונכות אפקטיבית, כמו גם לקדם תהליך פרופסיונלי שיעשיר את השדה החינוכי ויתמוך בהתפתחות הפרופסיונלית של המורים. הרקע התיאורטי למחקר ידון במושגים הבסיסיים המכוונים את תהליך החונכות למורים מתחילים. לאחר מכן יוצגו מטרות המחקר.

מסוגלות עצמית של החונך

המושג מסוגלות עצמית מתאר תחושה סובייקטיבית ביחס ליכולות האינדיבידואליות של הפרט לבצע משימות שונות, ביניהן גם משימות מקצועיות (Bandura, 1997). מושג זה מתייחס לעשייה רחבה של איש חינוך בהקשר להיבטים מגוונים של תפקידו עליהם נמנים, סיפוק מקצועי, מוטיבציה, שחיקה, הישגים מקצועיים, התנהלות מול תלמידים ותחושת שייכות למוסד החינוכי (Poulou, 2014; Reddy, & Dudek, 2019). במחקריו מצא בנדורה (1997) כי תפיסת

המסוגלות העצמית של איש חינוך אינה קבועה, והיא אף עשויה להשתנות לאורך הקריירה המקצועית. לדידו היא תלויה במגוון גורמים כגון אופי התחום וטבעה של המשימה. מורים החווים רמת מסוגלות גבוהה נוטים להיות בעלי הנעה גבוהה ופתוחים יותר לרעיונות חדשים, כמו גם לאמץ חידושים בהוראה ולהתמודד טוב יותר עם לחצים במקום העבודה (Fernández- Molina, 2019). מחקרים מלמדים כי מסוגלות מקצועית גבוהה משפיעה גם על שימור פרקטיקות הוראה יעילות וגם על הרצון להמשיך ולהשקיע בהתפתחות מקצועית ולהתמיד במקצוע לאורך זמן (Klassen & Tze, 2014; Poulou, Reddy & Dudek, 2019). מחקרים אחרים מלמדים כי ידע דיסציפלינרי של מורים תורם באופן ניכר לתפיסת המסוגלות העצמית שלהם כפרופסיונאליים (ארביב אלישיב ועמיתותיה, 2018). קיימת זיקה בין תפיסת מסוגלות מקצועית לבין אופן ההתמודדות עם אחריות וריבוי תפקידים של המורה. ככל שתפיסת המסוגלות העצמית והמקצועית של המורה גבוהה יותר, כך המורה תופסת כטובה יותר את יכולתה להתמודד בהצלחה עם העומס הכרוך בתחומים הרחבים עליהם שבתחום אחריותם. נדרשים לכך ביטחון עצמי גבוה, ביטחון בידע שנרכש בתקופת ההכשרה, ניסיון מקצועי ובשלות רגשית (Klassen & Tze, 2014; Troesch & Baure, 2017).

תחושת מסוגלות גבוהה משמשת אף כאינדיקטור חשוב לחונכות מוצלחת ויעילה, והיא אף קשורה בהגברת שביעות הרצון של החונך מתפקידו (Ingersoll, 2012; Kelly et al., 2019; Reeves, 2022). תחושת מסוגלות לביצוע התפקיד משתקפת במספר ממדים, ובכללם היכולת לעמוד במשימות החניכה, לנהל תקשורת בינאישית תומכת עם המתמחה, להעניק לו תמיכה רגשית ואף לפעול ברמה הארגונית ולקדם את הקליטה של מורים מתחילים במוסד החינוכי.

לאור כל האמור לעיל, נשאלת השאלה באיזו מידה מורים חונכים חווים תחושת של מסוגלות מקצועית גבוהה לבצע את תפקידם, ומהם גורמים המטפחים תחושה זו? מעט מחקרים דנו בשאלות אלו (Orland-Barak, & Wang, 2021). המחקר הנוכחי יתמקד בשאלה באיזו מידה ההיבטים הפרקטיים וההיבטים הפרופסיונאליים המניעים את עבודת החונכות למורים מתחילים קשורים בטיפוח תחושה של מסוגלות מקצועית, ובמחויבות להוראה. כעת נפרט על היבטים אלו.

היבטים פרקטיים ביישום תפקיד החונכות

ההיבטים הפרקטיים של מעשה החניכה מתייחסים למערך הסדיריות התומך ביישום תפקיד החונכות. אלה באים לידי ביטוי באמצעות פרקטיקות יישומיות שמניעות בפועל את תהליך זה. בהקשר לכך ניתן לאתר שלושה מוקדים: סדיריות בביצוע משימות החניכה, סדיריות ארגונית הקשורות לחונך וסדיריות ארגונית ברמה המוסדית. הסדיריות בביצוע משימות החניכה

מתייחסות לפעולות שכרוכות בהוצאה לפועל של החונכות, בין היתר: תיאום ציפיות עם המורה המתמחה ועם הצוות המוביל בבית הספר, קיום מפגשים שבועיים קבועים וצבועים במערכת השעות של החונך והמתמחה, תיעוד רפלקטיבי של המפגשים, תהליכי משותפים, צפייה של המתמחה בשיעורים של החונך, צפייה של החונך בשיעורים של המתמחה, קיום שיחת משותף על שיעורי הצפייה ומילוי דוחות צפייה, הכנה לקראת הערכה מעצבת באמצע השנה והערכה מסכמת בסופה בשותפות עם המנהל (Clark & Byrnes, 2012; Harrison et al., 2006; Langdon, 2017).

סדירות ארגונית הקשורות ישירות לחונך באות לידי ביטוי בהסדרת התהליכים הארגוניים המזמנים את הבסיס לעבודת המורה החונך. הללו מתייחסים ליצירת תהליכי עבודה התומכים בעבודת החונך ברמה הארגונית, ביניהם: תאום ציפיות של המנהל עם המורה החונך, מישור של תהליכי החונכות על ידי גורמים במוסד החינוכי, בניית מתווים לשיתוף עם שותפי התפקיד (רכזים, יועצת וכדומה) וכדומה (Wenger, 1998). סדירות ברמה המוסדית כוללות קיום תהליכים המקדמים את מיצוב תפקיד החונכות כחלק מתרבות ארגונית (Gavish & Freidman, 2010), הללו כוללים תהליכים מוסדרים בביה"ס לבחירת חונך, מינוי רכז קליטה לשלב הכניסה להוראה בבית הספר וכדומה. היבט נוסף חשוב של סדירות מתייחס למתן תמיכה רגשית ומקצועית למורה החונך, בעיקר על ידי המנהל (Cobb, 2015), ובנוסף על ידי בעלי תפקידים במערכת ויצירת רשת תמיכה של עמיתים במורה החונך במילוי תפקידו (Wenger, 1998).

היבטים פרופסיונליים של החונכות

במקביל לרכיבים הפרקטיים, תהליך החונכות כורך בתוכו רבדים מקצועיים התומכים בהתפתחות הפרופסיונלית של מורים משלב הכניסה לתחום ולאורך הקריירה המקצועית. התמיכה בהתפתחות הפרופסיונלית של המורה המתחיל מוכרת בספרות ונתפסת לרוב כמובנית מאלה (Ellis, 2020; Ingersoll & Smith, 2011; Kearney, 2014). בשנים האחרונות מתגברת ההכרה שהחונכות מזמנת תהליך של למידה והתפתחות גם למורה החונך (Izadinia, 2015; Heikkinen et al, 2012). ההנחה היא שתפיסת החונכות כתהליך של העברת ידע במודל דיאדי מסורתי יצרה כסות שהאפילה על קיומו של תהליך הדדי של התפתחות. כך נוצר מצב שהמורים החונכים חוו התפתחות מקצועית בצורה סמויה. יוצא אפוא שמכלול ההתנסויות הכרוכות בחונכות מזמן למורים החונכים חוויות ממשיות של צמיחה פרופסיונלית (Avalos, 2011; Minott, 2010; Opfer & Pedder, 2011; Van Driel & Berry, 2012), שמפתחות את הידע המצטבר של המורה החונך, מאתגרות את השיח המקצועי ופורסות מסד להבנייה של תהליכים רפלקטיביים (Smith & Nadelson, 2016).

בספרות המקצועית מוזכרים מספר מודלים של התפתחות מקצועית של מורים הנחלקים לשני סוגים: האחד מבוסס על מודלים ליניאריים המאופיינים במעברים כרונולוגיים של שלבים קבועים בקריירה, על פי זמן וותק. האחר בא לידי ביטוי במודלים אקולוגיים, מעגליים ובתוך הקשר המדגישים למידה בסביבות חיים והקשרים שונים (Chen, 2019). פיתוח מקצועי על פי המודל האקולוגי אינו תלוי זמן, אלא נובע מתהליכי התפתחות בהוראה ובמסגרות למידה שמזמנות הן למתמחה והן לחונך התנסויות מגוונות בהוראה תוך גיבוש תפיסות ורעיונות על ההוראה (Smith, 2016 & Nadelson). מודלים שיתופיים שהתפתחו בשנים האחרונות מקדמים תפיסה של החונכות כמצע להתפתחות של המורה החונך במסגרת של קהילה לומדת, מתפתחת לאורך החיים. שימת הדגש היא על טיפוח יחסים בינאישיים המבוססים על ביטחון, הקשבה, תקשורת מצמיחה, אמון, הדדיות, כבוד, תחושת מסוגלות ותמיכה רגשית ומקצועית (Pennane et al, 2020; Stanulis et al, 2019). שני ביטויים פרופסיונליים נוספים של החונכות מוכרים בספרות. האחד מתייחס להבניה של תהליכי מישוב והערכה של מורים מתמחים (Philpott, & Field, 2000), והשני להכשרה מקצועית. השתלמויות מסוג זה נמצאו כבעלי תרומה חיובית לטיפוח זהות מקצועית והבנית מענה טוב יותר לצרכי המתמחים (Crutcher & Naseem, 2016; Sowell, 2017).

הבניית תהליכי מישוב והערכה

מאז תחילת המאה ה-21 החונכות מוגדרת כ"תהליך חינוכי" (בלאו וקאים, 2021, עמ' 63) בהקשר אקולוגי המתמקדת בתהליכי חקירה משותפים המבוססים על יחסים סימטריים. יחד עם זאת, מחקרים מצביעים על כך שרוב החונכים ממלאים את התפקיד באופן מסורתי, לפי המודל הדיאדי וההיררכי ולא על פי המודלים השיתופיים (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022; בלאו וקאים, 2021).

הצרכים של המתמחה גורמים לא אחת לכך שהחונך נדרש להיות פנוי וזמין עבורו לעיתים תכופות, וכל זאת בנוסף לתפקידיו האחרים בבית הספר. יש להניח שריבוי התפקידים יוצר עומס ועלול להשפיע על איכות החניכה. אחד הפתרונות המוכרות בספרות למצבים מסוג זה הוא הבנייה שלסביבה תומכת במסגרת קהילות למידה (learning communities) וקהילות מעשה (Communities of practice) (Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1999). במסגרות אלה שותפים חונכים, מתמחים, מורים מתחילים ובעלי תפקיד בארגון ומחוצה לו. קהילות למידה אלה מאופיינות ביחסי הדדיות ושיתוף בהן החונך אינו נתפס כ"מומחה", אלא כשותף לתהליכי חשיבה, למידה הוראה ורפלקציה. במסגרות שיתופיות אלה מתקיימים תהליכי חיברות (סוציאליזציה) של

המתמחה/המורה החדש במוסד החינוכי ובתרבותו האירגונית. האתגר העומד בפני קובעי המדיניות ובעלי תפקיד הוא לאפשר קיום מסגרות פיתוח פרופסיונאלי ברוח התפיסה השיתופית וקיומם הלכה למעשה בשדה החינוכי.

מתן משוב והערכה מקצועיים למתמחים הוא אתגר נוסף עבור חונכים רבים שמתקשים לשלב בין הערכת המתמחים מחד ובין מתן תמיכה וגילוי אמפתיה מאידך. חונכים מעידים על הקושי במילוי תפקיד כפול, מה שמעמיד אותם לעיתים קרובות במצב של ניגוד עניינים. מצד אחד הם מספקים סיוע ותמיכה למורים חדשים, ואף נרקמים ביניהם יחסים אישיים, ומצד אחר נדרשים לצפות בשיעוריהם ולהעריך אותן באמצע שנת הלימודים (הערכה מעצבת) ובסופה (הערכה מסכמת) ויחד עם זאת צופים בשיעוריהם ומעריכים אותם בהערכת אמצע (המעצבת) ובהערכת הסוף (מסכמת) (משרד החינוך, 2019).

הכשרה מקצועית בתחום החונכות

תכנית ההכשרה של חונכים נועדה להקנות להם מיומנויות מקצועיות למילוי תפקידם באופן מיטבי. התכנית להכשרת מורים חונכים בישראל מורכבת משני שלבים: שלב א' ושלב ב'. התכנית מבוססת על מתווה מקצועי, שעוצב במשרד החינוך לפני שנים אחדות המשלב התבוננות פרופסיונלית בתהליכי החונכות לצד הקניית מיומנויות פרקטיות. *הכשרת חונכים שלב א'* מתמקדת בפרקטיקות של תהליך החונכות (Doing), שימת דגש על תהליך החניכה, תפיסת תפקיד ועיצוב זהותו המקצועית של החונך, היכרות עם עולמו של המורה המתחיל ותמיכה בתהליך הכניסה להוראה, מתן מענה לקשיים רגשיים, הבניית זהות מקצועית, קליטה מערכתית - ארגונית ותהליכי הערכה ומשוב. כל זאת, לצד בניית שגרת עבודה וסדירויות של מפגשי חונך/מתמחה, תיעוד תהליך החונכות והתפתחותו המקצועית של המתמחה. בסיום שלב זה מקבל החונך תעודת מורה חונך. *הכשרת חונכים שלב ב'* מתמקדת ב – (Being), קרי, העמקה ופיתוח תפיסת תפקיד החונך, גיבוש זהותו האישית והמקצועית, פיתוח קליטה מיטבית מערכתית במוסד החינוכי והרחבת פרקטיקות החניכה בעבודת החונכות. בסיום שלב זה מוענקת לחונך תעודת חונך מומחה. למרות החשיבות של ההכשרה המקצועית להצלחה בתפקיד, חלק גדול מהחונכים לא הוכשרו לתפקיד וכי קיים קושי באיתור וגיוס מורים מתאימים והכשרתם לתפקיד במסגרת קורסי חונכים (גולדנברג ועמיתותיה, 2021). זהו אתגר משמעותי שיש לתת לו מענה ראוי.

השאיפה לתת מענה לאתגר זה, הושם דגש בשנים האחרונות על עידוד מורים חונכים להשתתף בהכשרה מקצועית. בעקבות מהלכים אלו יצא לדרך בשנת 2019 פרויקט "פרומנטורס", זהו פרויקט בינלאומי שנתמך על ידי תכנית ארסמוס+ של האיחוד האירופי. בפרויקט שותפות תשע מכללות בישראל וארבע אוניברסיטאות באירופה. הפרויקט התמקד במיצוב החונכות כפרקטיקה יישומית ומענה פרופסיונלי לקידום מורים במקביל להבניית המלצות יישומיות בקורסים להכשרת חונכים. קורסים אלה התמקדו בפיתוח חממות בהן שותפים מתמחים, מורים מתחילים, מורים חונכים ובעלי תפקיד. בקורסים אף שולבו פרקטיקות שמאפשרות היכרות והתנסות עם מודלים חדשים של חונכות, המבוססות על תאוריות אקולוגיות המדגישות למידה בסביבות חיים והקשרים שונים. המחקר הנוכחי נערך במסגרת פרויקט זה.

דוח מחקר זה מתמקד בתחום החונכות למורים מתחילים הנמצאים בשלב הכניסה להוראה. מטרתו לשקף היבטים שונים של התפקיד ובכלל זה תחושות מסוגלות מקצועית, היבטים פרקטיים ופרופסיונאליים של התפקיד, כל זאת תוך התייחסות לפרספקטיבות שונות מצד בעלי עניין מגוונים: חונכים, מתמחים ומנהלי בתי ספר.

שאלות מחקר

חונכים

1. באיזה אופן תופסים המורים החונכים את מושג החונכות בכניסה למקצוע?
2. האם קיימים הבדלים בתפיסת המורים החונכים את החונכות לפי שלב חינוכי, בחירה בתפקיד והשתתפות בהכשרה מקצועית?
3. באיזה אופן בא לידי ביטוי הקשר בין תפיסותיהם של המורים החונכים לגבי ההיבטים הפרקטיים וההקשר הפרופסיונלי של התפקיד לבין ההבניה של מסוגלותם המקצועית?
4. האם ההקשר הפרופסיונלי של החונכות מהווה משתנה מתערב בין הפרקטיקה של התפקיד לבין תפיסת המסוגלות המקצועית?
5. באיזו מידה המורים החונכים מגלים שביעות רצון מתהליך החונכות? האם קיים קשר בין שביעות רצונם לבין תפיסותיהם את החונכות ורמת המסוגלות המקצועית לבצע את התפקיד? והאם המסוגלות המקצועית מהווה משתנה מתערב בין תפיסת מושג החונכות לבין שביעות הרצון מתהליך זה?
6. באיזו מידה המורים החונכים מעריכים את האפקטיביות של קורסי ההכשרה לחונכות, ובאיזה אופן תפיסת האפקטיביות שלהם משליכה על מסוגלותם המקצועית?

מתמחים

1. באיזה אופן תופסים המתמחים את מושג החונכות בכניסה למקצוע ההוראה?
2. האם קיימים הבדלים בתפיסת המתמחים את החונכות לפי שלב חינוכי, מינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, הלימה בתחום ההוראה והשתתפות בחממה למורים מתחילים?
3. באיזו מידה זוכים לתמיכה מצד שותפי תפקיד רלוונטיים נוספים במערכת החינוך, והאם קיימים הבדלים בהקשר זה לפי מינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, הלימה בתחום ההוראה והשתתפות בחממה למורים מתחילים?
4. באיזו מידה המתמחים שבעי רצון מתהליך החונכות שקיבלו בכניסה למקצוע, ובאיזו מידה קיים קשר בין תפיסותיהם את מושג החונכות לשביעות רצונם מתהליך זה?
5. האם ההקשר הפרופסיונלי של החונכות מהווה משתנה מתערב בין הפרקטיקה של התפקיד לבין שביעות הרצון מתהליך החניכה?

מנהלי בתי ספר

1. באיזה אופן תופסים מנהלי בתי ספר את מושג החונכות בכניסה למקצוע ההוראה?
2. מהם השיקולים של מנהלי בתי הספר בבחירה של מורה חונך?
3. האם קיימים הבדלים בתפיסת מנהלי בתי הספר את החונכות לפי שלב חינוכי?
4. באיזו מידה מנהלי בתי הספר שבעי רצון מתהליך הקליטה של מתמחים בבית הספר ומתהליך החונכות המתקיים בכתליו, ובאיזו מידה הללו קשורים בתפיסת מושג החונכות?
5. האם ההקשר הפרופסיונלי של החונכות מהווה משתנה מתערב בין הפרקטיקה של התפקיד לבין שביעות הרצון מתהליך החניכה?

השוואה בין קבוצות: חונכים, מתמחים ומנהלים

שתי השאלות הראשונות עוסקות בהשוואה בין שלוש קבוצות המחקר: חונכים, מתמחים ומנהלים, וזאת מעבר לשלבי החינוך השונים (קדם יסודי, יסודי ועל-יסודי). שתי השאלות האחרונות משוות בין שני שלבי חינוך (קדם יסודי לעומת יסודי ועל-יסודי), תוך התמקדות בחונכים ובמתמחים כשתי קבוצות נפרדות.

1. באיזו מידה קיימים הבדלים בין שלושת קבוצות המחקר: חונכים, מתמחים ומנהלי בתי הספר, בכל הקשור לתפיסת מושג החונכות בכניסה למקצוע ההוראה?
2. באיזו מידה קיימים הבדלים בין שלושת קבוצות המחקר: חונכים, מתמחים ומנהלי בתי הספר בשביעות הרצון מתהליך החונכות בכניסה למקצוע ההוראה, ובאיזו מידה הללו קשורים בתפיסת מושג החונכות?
3. באיזה אופן תופסות הגננות החונכות את תהליכי החונכות, ובאיזו מידה תפיסות אלו שונות מתפיסות צוותי החינוך המלמדים בבתי הספר?
4. באיזה אופן תופסות הגננות המתמחות את תהליכי החונכות, ובאיזו מידה תפיסות אלו שונות מתפיסות צוותי החינוך המלמדים בבתי הספר?

ממצאי המחקר יוצגו בחמישה חלקים. בכל חלק יתוארו תפיסות כלפי מושג החונכות מתוך פרספקטיבות שונות, כאשר החלק הראשון יתמקד במורים החונכים, השני במורים המתחילים, השלישי במנהלי בתי ספר, והחלק הרביעי יתאר את התפיסות הללו מתוך נקודות מבט השוואתיות. החלק החמישי יציג ממצאים ביחס לחונכות בשלב הקדם יסודי.

מורים חונכים

שאלות מחקר

1. באיזה אופן תופסים המורים החונכים את מושג החונכות בכניסה למקצוע?
2. האם קיימים הבדלים בתפיסת המורים החונכים את החונכות לפי שלב חינוכי, בחירה בתפקיד והשתתפות בהכשרה מקצועית?
3. באיזה אופן בא לידי ביטוי הקשר בין תפיסותיהם של המורים החונכים לגבי ההיבטים הפרקטיים וההקשר הפרופסיונלי של התפקיד לבין ההבניה של מסוגלותם המקצועית?
4. האם ההקשר הפרופסיונאלי של החונכות מהווה משתנה מתערב בין הפרקטיקה של התפקיד לבין תפיסת המסוגלות המקצועית?
5. באיזו מידה המורים החונכים מגלים שביעות רצון מתהליך החונכות? האם קיים קשר בין שביעות רצונם לבין תפיסותיהם את החונכות ורמת המסוגלות המקצועית לבצע את התפקיד? והאם המסוגלות המקצועית מהווה משתנה מתערב בין תפיסת מושג החונכות לבין שביעות הרצון מתהליך זה?
6. באיזו מידה המורים החונכים מעריכים את האפקטיביות של קורסי ההכשרה לחונכות, ובאיזה אופן תפיסת האפקטיביות שלהם משליכה על מסוגלותם המקצועית?

מדגם

המחקר נערך בקרב חונכים וחונכות בבתי הספר ובגני הילדים אשר היו כלולים ברשומות משרד החינוך לשנת הלימודים תשפ"א, כ- 7,000 חונכים בסה"כ. בנוסף, המחקר נערך גם בקרב חונכים וחונכות שהשתתפו בפרויקט "Promentors" במסגרת תכנית Erasmus+, כ- 150 חונכים בסה"כ. המדגם הסופי כלל 1,061 מורים חונכים, ביניהם 996 חונכים מתוך רשומות משרד החינוך (15% ממסגרת הדגימה) ו- 65 חונכים במסגרת פרויקט אירסמוס פרומנטורס (43% ממסגרת הדגימה).

המדגם כלל 947 נשים (89.3%) ו- 114 גברים (10.7%). טווח הגילאים שלהם נע בין 23 ל-71. הגיל הממוצע היה 47.72 שנים (ס.ת. 8.84). שיעור גבוה מהמשתתפים (67%) הינם בעלי תואר שני ומעלה. מספר שנות הותק שלהם בהוראה נע בין שנתיים ל-51 שנים (ממוצע: 19.98, ס.ת.: 9.34). כמחציתם (515 חונכים, 48.5%) לימדו בבתי ספר יסודיים, והיתר לימדו בבתי ספר על-יסודיים (423 חונכים, 40.2%) או בגני ילדים (123 חונכים, 11.7%). רובם עבדו במוסדות חינוך השייכים למגזר היהודי (74% במגזר הממלכתי, ו- 19% במגזר הממלכתי-דתי), והשאר (7%) במגזר הערבי. רובם עסקו בהוראה כקריירה ראשונה. כמחצית מהמשתתפים (602 חונכים, 57%) עסקו בתפקידי הוראה, בין היתר מחנכי כתות, גננות או מורים מקצועיים, והיתר (459 חונכים, 43%) מילאו תפקיד ניהולי (רכזות, ייעוץ או סגנות).

כלי מחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלון לדיווח עצמי. השאלון פותח על-ידי צוות ייעודי בתוך פרויקט פרומנטורס (ראו נספח א'). השאלון נבנה על סמך כלי מחקר קיימים ומתוקפים, בין היתר: שאלון למורה החונך שנבנה במסגרת פרויקט פרוטיץ' (Proteach), פרויקט מקדים לפרויקט פרומנטורס שנתמך על ידי תכנית אירסמוס+ של האיחוד האירופי (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022), שאלון אמפתיה (Davis, 1980), ושאלון זהות מקצועית של מורים (פישמן וויס, 2011).

החלק הראשון של השאלון עסק במאפייני הרקע של החונכים: מאפיינים דמוגרפיים, מאפיינים מוסדיים ומאפיינים מקצועיים פורמליים. החלק השני עסק בהיבטים הפרקטיים של יישום תפקיד החונכות: סדירויות בביצוע משימות החניכה, סדירויות ארגוניות ברמת החונך, סדירויות ארגוניות ברמה המוסדית ורשת תמיכה רגשית למורה החונך. החלק השלישי עסק

בתרומת החונכות **לתחושת המסוגלות העצמית** שלו, בזיקה למיומנויות ומשימות החניכה, בזיקה לארגון, ובמתן תמיכה רגשית למורה המתחיל. החלק הרביעי בדק **היבטים פרופסיונליים**: תפיסת התפקיד כתהליך למידה הדדי או כתהליך של העברת ידע, חונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית. לבסוף נבדקו ועמדות החונכים כלפי הכשרה מקצועית בתחום. למעט שאלות הרקע, כל היגדים נמדדו בסולם ליקרט הנע בין 1 (כלל לא) ל- 5 (במידה רבה מאוד). מהימנותו של השאלון כולו, על כל חלקיו, הינה גבוהה מאוד ($\alpha=.95$). מטרת המחקר הוצגה בפתיחה לשאלון, וכן הובטחה אנונימיות למשיבים.

תיקוף השאלון נערך במספר שלבים. הגרסה הראשונה של השאלון נערכה בשיח משותף עם נציגי משרד החינוך האמונים על החונכות בכניסה להוראה. לאחר עיבוד ראשוני של ההערות, הגרסה השנייה הועברה לתיקוף תוכן של נציגים של אגף הכניסה להוראה במשרד החינוך, מומחים בתחום הכניסה להוראה, וחברי צוות פרומנטורס. בתום עיבוד נוסף של השאלון בהתאם להערות המומחים, נערך פיילוט בקרב שני מורים חונכים, ובהתאם להערותיהם עודכנה הגרסה הסופית של השאלון. השאלון הועבר באופן מקוון בסוף שנת הלימודים תשפ"א. הוא הועבר בסיוע האגף לכניסה להוראה במשרד החינוך במהלך החודשים מאי-יוני 2021. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של משרד החינוך (היתר מספר: 11460). השאלון מוצג בנספח א.

משתנים

משתני המחקר העיקריים התייחסו לתפיסתם של החונכים כלפי תהליך החונכות בכניסה להוראה. משתנים אלה קובצו לשלוש קטגוריות ראשיות: תחושת מסוגלותם העצמית של החונכים, היבטים פרקטיים ביישום תפקיד החונכות, והיבטים פרופסיונליים הקשורים למיצוב התפקיד בבית הספר ולהליך ההכשרה המקצועית. היבט נוסף של תפיסת מושג החונכות התייחס לעמדותיהם של החונכים לגבי תהליך ההכשרה המקצועית שעברו בתחום החונכות. קטגוריות משתנים אלה יוצגו להלן ביתר פירוט:

תחושת מסוגלות עצמית

1. מסוגלות בזיקה למיומנויות ומשימות החניכה: במקבץ זה הוצגו למשיבים 7 היגדים שבדקו את תפיסת המורה החונך את המסוגלות שלו לבצע את המשימות הכרוכות בתפקיד,

- בין היתר: מודעות לציפיות ממנו כחונך, יש לו את הכלים הנחוצים לביצוע תפקידו, ויש ביכולתו לתת מענה מותאם לצרכי המורה המתחיל וכדומה ($\alpha=.88$).
2. מסוגלות בזיקה לארגון: במקבץ זה הוצגו למשיבים 5 היגדים הבודקים את תחושת מסוגלותו של החונך בזיקה למאפיינים ארגוניים של בית-הספר, למשל: באיזו מידה החונך מרגיש שהוא תורם לעיצוב מדיניות הקליטה של מורים מתחילים בבית הספר, שהוא שותף פעיל בתהליכי קבלת ההחלטות הקשורות למורים מתחילים בבית הספר וכדומה ($\alpha=.85$).
3. מסוגלות בקיום תקשורת בינאישית תומכת עם המורה המתחיל: בהקשר זה נבדקה מידת התמיכה הרגשית של החונך במורה המתחיל, ותחושת האמפתיה שהוא חש כלפיו. במקבץ זה הוצגו למשיבים 4 היגדים, למשל: כשאני חולקת על המורה המתחיל, אני מנסה ל"שים את עצמי בנעליו" ($\alpha=.68$).

היבטים פרקטיים בתהליך החונכות

1. סדירויות בביצוע משימות החניכה: במקבץ זה הוצגו למשיבים 7 היגדים שבחנו את תפיסת החונכים אודות היישום בפועל של משימות החניכה הקשורות להתנהלות מול המורה המתחיל, בין היתר: תאום ציפיות עם המורה המתחיל, מפגשים סדירים עימו, תהליכי הערכה ומשוב וכדומה ($\alpha=.81$).
2. סדירויות ארגוניות ברמת החונך: במקבץ זה הוצגו למשיבים 5 היגדים הבודקים סדירויות הקשורות למידה בה מנהל בית הספר / מפקח מקיים סדירויות בהתנהלות מול המורה החונך. למשל: מנהל/מפקח מקיים שיחת תיאום ציפיות עם החונך, מנהל/מפקח נותן לחונך משוב על תפקידו כחונך וכדומה ($\alpha=.99$).
3. סדירויות ארגוניות ברמה המוסדית: במקבץ זה הוצגו למשיבים 4 היגדים הבודקים סדירויות הקשורות למיצוב תפקיד החונכות בבית הספר. למשל: חונכות היא חלק מתרבות בית ספרית; תפקיד החונכות מוערך בבית הספר ($\alpha=.79$).

¹ הפריט: "לעיתים קשה לי לראות דברים מנקודת מבטו של המורה המתחיל" הוצא, מכיוון שרמת הטעינות שלו בניתוח הגורמים הייתה נמוכה מ-0.4.

4. **רשת תמיכה למורה החונך** : במקבץ זה הוצגו למשיבים 3 היגדים הבודקים את תחושותיו של החונך בהקשר של ביצוע התפקיד : תחושת בדידות, תחושת תמיכה ותחושה שהוא מוערך ($\alpha=.69$).

היבטים פרופסיונליים בתהליך החונכות

1. **תפיסת תהליך הלמידה בעקבות החונכות** : במקבץ זה הוצגו למשיבים 6 היגדים. באמצעות ניתוח גורמים בשיטת principle component, נמצאו שני גורמים, מהם נבנו המשתנים :
א. חונכות כתהליך למידה הדדי : 4 היגדים, למשל : המורה המתחיל ואני עמיתים ללמידה והתפתחות מקצועית ; המורה המתחיל ואני נעזרים זה בזה בהכנת יחידות הוראה /חומרי למידה ($\alpha=.76$).

ב. חונכות כתהליך של העברת ידע : 2 היגדים, למשל : החונכות ממצבת אותי כמקור לידע מקצועי נרחב ; אני בעלת הסמכות המקצועית העיקרית בתהליך ההנחיה ($r=.56, p<.001$).

2. **תפיסת החונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית** : במקבץ זה הוצגו למשיבים 6 היגדים. באמצעות ניתוח גורמים בשיטת principle component, נמצאו שני גורמים, מהם נבנו המשתנים :

א. תרומת החונכות להתפתחות המקצועית של החונך : 4 היגדים, למשל : חונכות היא צעד חשוב בהתפתחות המקצועית שלי ; חונכות היא אמצעי לקידום בתפקידים בבית הספר ($\alpha=.77$).

ב. תפיסת ההכשרה להתפתחות המקצועית של החונך כמחייבת : 2 היגדים : הכשרת החונכים היא משמעותית להצלחה בתפקיד, השתתפות בהכשרת מורים צריכה להיות מחייבת ($r=.72, p<.001$).

שביעות רצון מתהליך החונכות

שביעות הרצון של החונכים מתהליך החונכות נמדדה באמצעות 5 היגדים : אני שבעת רצון מתפקידי כחונכת אני שבעת רצון מהקשר שלי עם המורה המתחילה, תפקיד החונכות מתאים לי ובעתיד אבחר להיות מורה חונכת למתחים נוספים, אני רואה בחונכות שליחות בהכשרת דור מורי העתיד ($\alpha=.86$).

הכשרה מקצועית בתחום החונכות

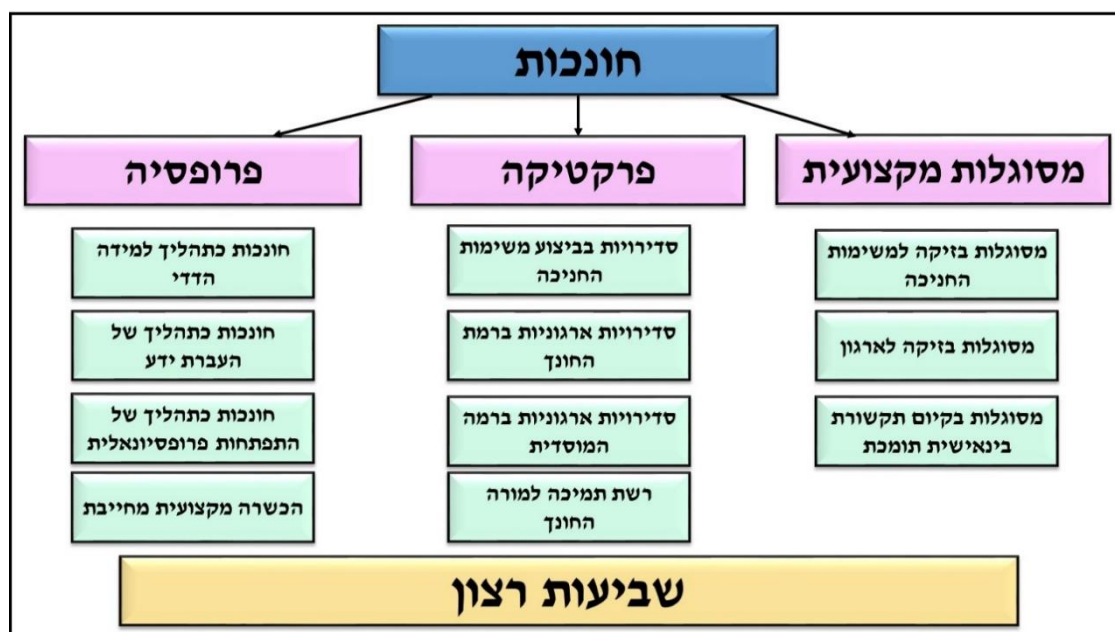
עמדות החונכים כלפי תהליך הכשרתם נבדקו באמצעות 12 היגדים, למשל : מפגשי ההכשרה יצרו הזדמנות ללמידת עמיתים ; ההנחיה בהכשרה היתה מקצועית ומעמיקה, החומר הלימודי הוצג בצורה מעניינת, שיטתית וברורה, תהליך ההכשרה ענה לציפיות שלי ($\alpha=.97$).

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים נערך בשילוב של סטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית. הניתוח התיאורי כלל את הצגתם של מדדי המרכז ומדדי פיזור של משתני המחקר וחישוב מתאמי פירסון ביניהם. הניתוח ההיסקי כלל השוואות בין ממוצעים (מבחני t למדגמים בלתי תלויים), ניתוחי שונות חד-כיוניים (ANOVA) ורגרסיה ליניארית. כמו כן נעשה שימוש בשיטה סטטיסטית מתקדמת המכונה "ניתוח משוואות מבניות" (SEM-Structural Equation Modeling), לצורך הצגת מודל גרפי המתאר את מכלול הקורלציות והרגרסיות שבוצעו בזיקה למשתנים.

ממצאים

פרק זה של הממצאים מבקש לבחון את תפיסות המורים החונכים את החונכות בכניסה למקצוע שאלת המחקר הראשונה מבקשת לבחון את התפיסות הללו. מתוך הממצאים עולה כי תפיסות המורים החונכים כלפי תהליך החונכות בכניסה להוראה באות לידי ביטוי בשלושה מישורים. הראשון מתייחס להבניה של מסוגלות מקצועית של המורה החונך והוא כולל שלושה היבטים: מסוגלות בזיקה למשימות החניכה (מסוגלות ברמה האישית), מסוגלות בזיקה לארגון (מסוגלות ברמה הארגונית) ומסוגלות בקיום תקשורת בינאישית תומכת למורה המתחיל (מסוגלות ברמה הרגשית). המישור השני מתייחס להיבטים פרקטיים ארגוניים הכרוכים ביישום התפקיד, והוא כולל סדירויות בהבניית התפקיד ברמות שונות. המישור השלישי מתייחס להקשר הפרופסיונאלי של החונכות, והוא כולל היבטים הקשורים למיצוב התפקיד ולהכשרה מקצועית. היבטים אלו מבססים את תחושת שביעות הרצון של המורים החונכים מתהליך החונכות. תרשים מספר 1 מסכם את תפיסות אלו.



תרשים 1: תפיסות כלפי מושג החונכות - נקודת המבט של המורים החונכים

הסטטיסטיקה התיאורית של המשתנים המייצגים את תפיסות המורים החונכים כלפי מושג החונכות בכניסה להוראה מוצגת בלוח 1. מקדמי מתאם פירסון בין כל המשתנים חיוביים ומובהקים. מכאן, שחונכים שתחושת מסוגלותם בזיקה למשימות התפקיד ולארגון גבוהה, הינם בעלי עמדות חיוביות כלפי ההיבטים הפרקטיים והפרופסיונליים הקשורים בעבודת החונכות. עוד נמצא כי המורים החונכים מגלים רמה גבוהה של מסוגלות לבצע אותו ביישום משימות החניכה ובקיום של תקשורת בינאישית תומכת בשיח עם המורה המתחיל. יחד עם זאת, המסוגלות בזיקה לארגון דורגה על ידי החונכים ברמה בינונית.

ביחס להיבטים הפרקטיים, הממצאים מלמדים כי המורים החונכים מקיימים את הסדירויות הכרוכות ביישום היומיומי של התפקיד בתכיפות גבוהה. הסדירויות הארגוניות הנדרשות ברמת החונך וברמת המוסד החינוכי מבוצעות במידה בינונית בלבד. החונכים אף מדווחים כי במסגרת עבודתם הם זוכים למידה סבירה של תמיכה בתפקיד מצד שותפי התפקיד במוסדות החינוכיים ובראשם המנהל. בהקשר הפרופסיונאלי, המורים החונכים תופסים את החונכות כתהליך של למידה הדדית, כתהליך של העברת ידע, כתהליך של התפתחות פרופסיונאלית של המורה החונך וככזה המחייב הכשרה מקצועית במידה דומה, וברמה בינונית גבוהה.

לוח 1: סטטיסטיקה תיאורית - תפיסות המורים החונכים כלפי מושג החונכות

ממוצע ס.ת.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
4.37 (.55)										
מסוגלות בזיקה למשימות החניכה	.35*	.41*	.46*	.31*	.30*	.32*	.28*	.37*	.34*	.15*
3.54 (.99)										
מסוגלות בזיקה לארגון	-	.22*	.33*	.48*	.57*	.54*	.28*	.29*	.36*	.14*
4.29 (.53)										
מסוגלות בקיום תקשורת בינאישית תומכת למורה המתחיל	-	.21*	.22*	.18*	.23*	.37*	.28*	.25*	.10*	
3.99 (.64)										
סדירויות בביצוע משימות החניכה	-	.36*	.42*	.30*	.34*	.22*	.33*	.21*		
3.46 (.96)										
סדירויות ארגוניות ברמת החונך	-	.60*	.55*	.28*	.21*	.36*	.16*			

י ק ה פ ר ק ט י ק ה פ ר ק ט י ק ה פ ר ו פ ס י ק ה פ ר ו פ ס י ק ה פ ר ו פ ס י ק ה	ממוצע ס.ת.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	3.35 (1.15)										
6	סדירות ארגונית ברמת המוסד					-	.59*	.28*	.21*	.35*	.18*
	3.70 (.97)										
7	רשת תמיכה במורה החונך					-		.23*	.19*	.32*	.10*
	3.73 (.78)										
8	חונכות כההליך למידה הדדי						-	.28*	.47*	.22*	
	3.88 (.78)										
9	חונכות כההליך של העברת ידע							-	.30*	.12*	
	3.77 (.76)										
10	חונכות כהתפתחות מקצועית של החונך								-	.43*	
	3.77 (1.06)										
11	התפקיד מחייב הכשרה מקצועית										-

*p<.001

שאלת המחקר השנייה עסקה בהבדלים בתפיסת המורים החונכים את החונכות לפי שלב חינוכי, בחירה בתפקיד והשתתפות בהכשרה מקצועית. לוח 2 מציג את ההבדלים לפי **שלב חינוכי**. ההבדלים בין שלבי החינוך השונים בולטים במספר היבטים, ביניהם: סדירות בביצוע, סדירות ברמת המוסד החינוכי, תמיכה במורה החונך, חונכות כהתפתחות פרופסיונאלית והשתתפות בהכשרה מקצועית. במרבית ההיבטים שנבדקו, הדירוגים של החונכים בגני הילדים היו גבוהים מאלו של עמיתיהם המלמדים בבתי הספר היסודיים והעל יסודיים. הבדל זה בולט בהקשרים הפרופסיונאליים של התפקיד. יוצא אפוא, שהגננות ממצבות את החונכות כתפקיד רלוונטי בפיתוח המקצועי שלהן במידה רבה יותר מהמורים המלמדים בבתי הספר. בשני היבטים פרקטיים בהם נמצאו הבדלים מובהקים בין שלבי החינוך, סדירות ארגונית ברמת המוסד ורשת תמיכה לחונך, הערכה של המורים בשלב היסודי היתה הגבוהה ביותר. לא נמצאו הבדלים בתחושת המסוגלות בהיבטיה השונים.

לוח 2: תפיסות מורים חונכים את החונכות בכניסה להוראה לפי שלב חינוכי

F	על יסודי	יסודי	גן		
2.87	4.33 (.58)	4.40 (.53)	4.45 (.54)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה למשימות החניכה
2.59	3.51 (1.08)	3.61 (.99)	3.39 (.99)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה לארגון
1.94	4.26 (.55)	4.33 (.52)	4.27 (.48)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה לקיום תקשורת בינאישית תומכת
3.86*	3.92 (.64)	4.02 (.65)	4.07 (.62)	ממוצע (ס.ת.)	סדירות בביצוע החניכה
2.55	3.42 (.97)	3.46 (.95)	3.64 (.89)	ממוצע (ס.ת.)	סדירות ארגונית ברמת החונך
21.21***	3.11 (1.16)	3.58 (1.09)	3.25 (1.15)	ממוצע (ס.ת.)	סדירות ארגונית ברמת המוסד
5.06**	3.61 (.97)	3.80 (.96)	3.60 (1.01)	ממוצע (ס.ת.)	רשת תמיכה במורה החונך
.88	3.74 (.78)	3.74 (.78)	3.64 (.83)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כהליך למידה הדדי
.36	3.88 (.80)	3.89 (.77)	3.83 (.77)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כהליך של העברת ידע
13.92***	3.65 (.81)	3.81 (.73)	4.06 (.77)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כהתפתחות מקצועית של החונך
12.72***	3.40 (1.22)	3.47 (1.25)	4.02 (1.05)	ממוצע (ס.ת.)	התפקיד מחייב הכשרה מקצועית
	423	515	123		N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

לוח מספר 3 בוחן את ההבדלים בתפיסת החונכות בכניסה למקצוע ההוראה לפי הבחירה בתפקיד. ניתוח הנתונים מבחין בין מורים חונכים שבחרו בתפקיד מרצונם (51.5% מהמשתתפים במחקר) לבין אלו שמנהל בית הספר או המפקח ביקשו מהם למלא את התפקיד (48.5%). במרבית ההיבטים שנבדקו במחקר ניכר הבדל מובהק בין המורים שבחרו בתפקיד מרצונם לבין אלו שהתבקשו למלא אותו, כאשר הדירוג של הראשונים היה גבוה יותר. הללו מגלים מסוגלות גבוהה יותר לקדם את החונכות בתוך הארגון לקיים תקשורת בינאישית תומכת למורה המתחיל. הם אף מקפידים יותר על הסדירויות בביצוע התפקיד, מדווחים על רמה גבוהה יותר של מכוונות ארגונית לסדירויות ברמת החונך. יתרה מכך, תפיסתם את תפקיד החונכות כורכת ממדים פרופסיונאליים במידה רבה יותר. יוצא אפוא, שבחירה בתפקיד החונכות חובקת יתרונות לביצוע מיטבי של המחויבויות הכרוכות בו בהקשרים הפרקטיים והפרופסיונאליים שלו.

לוח 3: תפיסות מורים חונכים את החונכות בכניסה להוראה לפי הבחירה בתפקיד

T	המנהל/ מפקח ביקש ממני	בחרתי בתפקיד מרצוני		
1.86	4.35 (.55)	4.41 (.56)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה למשימות החניכה
3.26***	3.44 (.99)	3.64 (.99)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה לארגון
2.19*	4.26 (.53)	4.33 (.53)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה לקיום תקשורת בינאישית תומכת
3.42***	3.92 (.65)	4.05 (.65)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה סדירויות בביצוע משימות החניכה
3.04***	3.37 (.93)	3.56 (.97)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה סדירויות ארגוניות ברמת החונך
.37	3.37 (1.13)	3.34 (1.17)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה סדירויות ארגוניות ברמת המוסד
.93	3.67 (.97)	3.73 (.98)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה רשת תמיכה במורה החונך
4.47***	3.62 (.79)	3.83 (.76)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך למידה הדדי
.77	3.86 (.77)	3.90 (.79)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך של העברת ידע
5.38***	3.64 (.78)	3.90 (.75)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהתפתחות מקצועית של החונך
4.03***	3.36 (1.24)	3.66 (1.20)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה התפקיד מחייב הכשרה מקצועית
	515	546		N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

לוח מספר 4 מציג את ההבדלים בתפיסת החונכות בכניסה למקצוע ההוראה לפי **ההשתתפות בהכשרה מקצועית** במסגרת קורסי חונכים, כ- 58% מהמשתתפים במחקר דיווחו שהשתתפו בקורסים בהשתלמויות מקצועיות אלו, ו- 42% דיווחו שלא השתתפו בהכשרה מקצועית. מהממצאים בלוח 4 בולט היתרון של ההשתתפות בהכשרה מקצועית בתחום החונכות כמעט בכל ההיבטים שנבדקו במחקר. מורים שהשתתפו בקורסי ההכשרה לתפקיד מגלים רמה גבוהה יותר של מסוגלות לבצעו הן בזיקה למשימותיו והן בזיקה לארגון. הם אף מדווחים על הקפדה גבוהה יותר על סדירויות ביישום של התפקיד ברמות השונות ועל תפיסתו כמנוף להתפתחות פרופסיונלית המחייב הכשרה מקצועית.

לוח 4: תפיסות מורים חונכים את החונכות בכניסה להוראה לפי השתתפות בהכשרה מקצועית

T	לא	כן		
5.19***	4.28 (.58)	4.45 (.52)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה למשימות החניכה
1.96*	3.47 (.98)	3.60 (1.01)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה לארגון
1.36	4.27 (.56)	4.31 (.51)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה לקיום תקשורת בינאישית תומכת
3.62***	3.91 (.64)	4.05 (.64)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה סדירויות בביצוע משימות החניכה
2.43*	3.38 (.94)	3.53 (.96)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה סדירויות ארגוניות ברמת החונך
1.96*	3.27 (1.15)	3.41 (1.15)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה סדירויות ארגוניות ברמת המוסד
1.15	3.66 (.95)	3.73 (.99)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה רשת תמיכה במורה החונך
1.11	3.70 (.77)	3.75 (.79)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך למידה הדדי
1.58	3.84 (.77)	3.91 (.78)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך של העברת ידע
5.62***	3.62 (.76)	3.89 (.77)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהתפתחות מקצועית של החונך
17.33***	2.84 (1.21)	4.01 (.98)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה התפקיד מחייב הכשרה מקצועית
	452	609		N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

שאלת המחקר השלישית מבקשת ללמוד באיזה אופן בא לידי ביטוי הקשר בין תחושת המסוגלות של המורים החונכים ותפישותיהם את ההיבטים הפרקטיים והפרופסיונליים של התפקיד במודל רב משתני. מודל מסוג זה מאפשר לנבא את תחושת המסוגלות באמצעות ההיבטים שהוזכרו לעיל. לשם כך נבנו שלושה מודלים של רגרסיה ליניארית. במודל הראשון המשתנה התלוי הוא מסוגלות בזיקה למשימות התפקיד, במודל השני המשתנה התלוי הוא מסוגלות בזיקה לארגון, ובמודל השלישי המשתנה התלוי הוא המסוגלות לקיים תקשורת בינאישית תומכת עם המורה המתחיל. המשתנים הבלתי תלויים מייצגים את ההיבטים הפרקטיים וההיבטים הפרופסיונליים הכרוכים בתהליך החונכות של מורים מתחילים. בנוסף, שולבו שני משתנים לצרכי פיקוח: השתתפות בקורס חונכים ובחירה בתפקיד החונכות. המקדמים הסטנדרטיים (β) מוצגים בלוח 5.

לוח 5: רגרסיה ליניארית לניבוי תחושת המסוגלות המקצועית של המורים החונכים

מסוגלות בזיקה לקיום תקשורת בינאישית תומכת	מסוגלות בזיקה לארגון	מסוגלות בזיקה למשימות התפקיד		
.04	.03	.32***	סדירויות בביצוע משימות החניכה	פרקטיקה
.06	.08*	.04	סדירויות ארגוניות ברמת החונך	פרקטיקה
-.07	.31***	-.04	סדירויות ארגוניות ברמת המוסד	פרקטיקה
.12***	.25***	.14***	רשת תמיכה במורה החונך	פרקטיקה
.28***	.03	.04	חונכות כההליך למידה הדדי	פרופסיה
.16***	.13***	.23***	חונכות כההליך של העברת ידע	פרופסיה
.03	.09**	.07***	חונכות כהתפתחות מקצועית של החונך	פרופסיה
-.02	-.03	-.03*	התפקיד מחייב הכשרה מקצועית	פרופסיה
.02	-.003	.13***	השתתפות בקורס חונכים (לעומת אי השתתפות)	משתני רקע
.004	.07*	-.04	בחירה בתפקיד החונך (לעומת מצב בו המנהל או המפקח ביקשו למלא אותו)	משתני רקע
25.31***	81.63***	53.19***		F
.19	.44	.34		R ²

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

שני משתנים בלתי תלויים נמצאו קשורים באופן מובהק וחיובי לשלושת מדדי המסוגלות המקצועית: רשת תמיכה במורה החונך ותפישת החונכות כההליך של העברת ידע. המשתנה הראשון נגזר מתוך ההקשר הפרקטי של התפקיד, והשני מבטא ממד פרופסיונלי שלו. שני המשתנים הללו נמצאו משמעותיים בחיזוק המסוגלות לבצע את החונכות בזיקה למשימות החניכה, בזיקה לארגון ובזיקה להבניית כר להבניית תקשורת בינאישית תומכת. ביתר המשתנים הבלתי תלויים נמצאו

מגמות דיפרנציאליות המשקפות את הקשר בין המשתנים הבלתי תלויים למשתנים התלויים. כעת נתייחס לכל משתנה תלוי בנפרד, ונבקש לאתר את המוקדים המרכזיים המניעים אותו.

לגבי המסוגלות לבצע את החונכות בזיקה למשימות התפקיד, שני היבטים פרקטיים נמצאו קשורים לטיפול תחושת המסוגלות בזיקה למשימות התפקיד. בנוסף לתמיכה במורה החונך, הרי שגם הקפדה על סדירויות בביצוע משימות החניכה קשור באופן מובהק וחיובי לתחושת המסוגלות של המורים החונכים לבצע את התפקיד בזיקה למשימותיו. האחרון הוא המשתנה המשמעותי ביותר בהקשר זה. במקביל לכך, שני משתנים המייצגים את מדדים פרופסיונליים בתהליך החונכות נמצאו תורמים לחיזוק תחושת המסוגלות לבצע את משימות החונכות: תפיסת החונכות כתהליך של העברת ידע והתפתחות מקצועית עבור המורה החונך. בניגוד מוחלט לכך, הרי שתפיסת ההכשרה המקצועית לתפקיד כמחייבת נמצאה קשורה באופן שלילי למסוגלות של המורה החונך לבצע את משימות התפקיד. הכשרה מקצועית כורכת בתוכה תהליכים של פורמליזציה של התפקיד, והללו, כנראה, גם בהקשר זה, ממתנים את תחושת המסוגלות לבצע את התפקיד, שנתפס לא אחת כתהליך אינטואיטיבי.

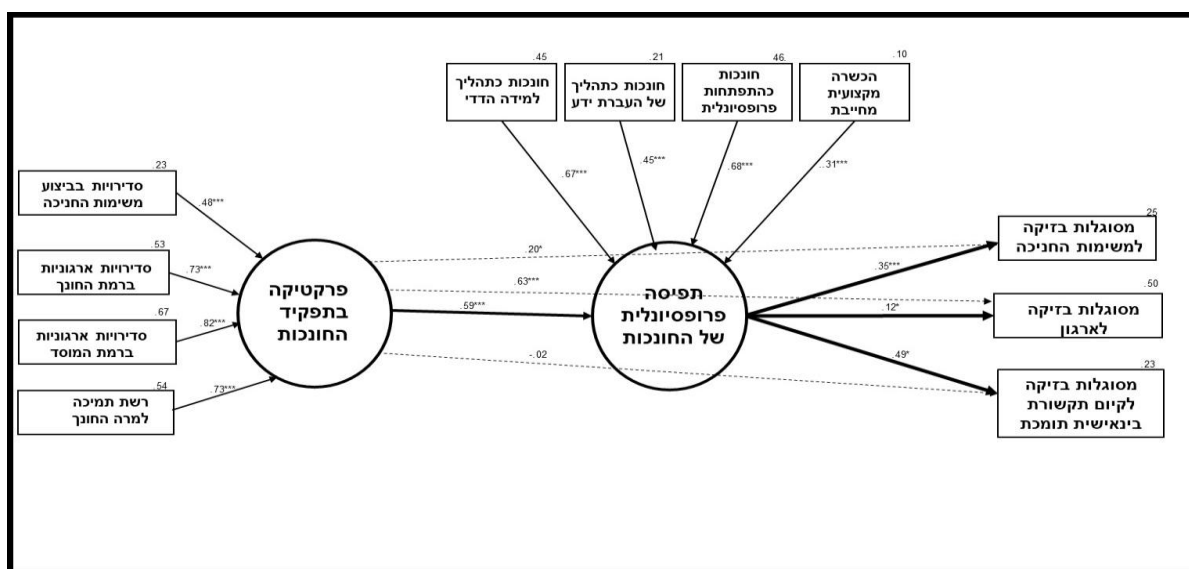
כעת נתייחס למסוגלות לבצע את תפקיד החונכות בזיקה לארגון. ההיבט הפרקטי המשמעותי ביותר המניע את תחושת המסוגלות לבצע את תפקיד החונכות בזיקה לארגון הוא קיומן של סדירויות ברמת המוסד החינוכי. גם התמיכה במורה החונך מהווה מקור משמעותי למסוגלות בזיקה לארגון. קיומן של סדירויות ארגוניות ברמת המורה החונך גם כן קשורות בטיפול תחושת המסוגלות, עם כי השפעתה ניכרת ברמה נמוכה יותר. שני היבטים פרופסיונאליים תורמים לטיפול תחושת מסוגלות זו: תפיסת החונכות כתהליך של העברת ידע והתפתחות מקצועית של המורה החונך.

לגבי תחושת המסוגלות בזיקה לקיום תקשורת בינאישית תומכת, תפיסת החונכות כתהליך הדדי וכתהליך של העברת ידע גם יחד מבססים את המסוגלות של המורה החונך בהקשר זה, כאשר ההדדיות בתהליך מהווה את הגורם המשמעותי ביותר. מעניין כי הבניית רשת תמיכה למורה החונך פועלת אף היא באופן המחזק את המסוגלות של המורה החונך לקיים תקשורת תומכת עם המתמחה אותו הוא מנחה בשלב הכניסה להוראה. יתר הסדירויות ביישום התפקיד בכל הרמות לא נמצאו קשורים לממד הרגשי של המסוגלות בבניית תהליך החונכות.

משתני הרקע שולבו במודל לצרכי פיקוח. הממצאים מצביעים על כך שחונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית מביעים תחושת מסוגלות גבוהה יותר לבצע את משימות החניכה לעומת

עמיתיהם שלא השתתפו בהכשרה מקצועית. חונכים שבחרו בתפקדי גילו רמת גבוהה יותר של מסוגלות בזיקה לארגון מעמיתיהם שהתבקשו לבצעו.

על מנת לענות על שאלת המחקר הרביעית: האם ההקשר הפרופסיונאלי של החונכות מהווה משתנה מתערב בין הפרקטיקה של התפקיד לבין תפיסת המסוגלות המקצועית, בוצע ניתוח של משוואות מבניות (SEM-Structural Equation Modeling). בדומה למודל הרגרסיה שהוצג לעיל, שלושת הרבדים של המסוגלות המקצועית שנבדקו במחקר: מסוגלות בזיקה למשימות התפקיד, מסוגלות בזיקה לארגון ומסוגלות בקיום תקשורת בינאישית תומכת, הם המשתנים התלויים במודל. הפרקטיקה של החונכות שולבה במודל כמשתנה לטנטי (משתנה סמוי) הכורך בתוכו את ארבעת הרכיבים הפרקטיים שנבדקו במחקר (סדירויות בביצוע משימות החניכה, סדירויות ארגוניות ברמת החונך, סדירויות ארגוניות ברמת המוסד ורשת תמיכה במורה החונך). משתנה זה הוגדר כמשתנה אקסוגני, דהיינו כמשתנה שנקבע על-ידי גורמים חיצוניים למודל. התפיסה הפרופסיונלית של החונכות הוגדרה כמשתנה מתווך. משתנה זה שולב גם הוא במודל כמשתנה לטנטי הכורך בתוכו את ארבעת ההיבטים הפרופסיונליים שנבדקו במחקר (חונכות כהליך של למידה הדדי, חונכות כהליך של העברת ידע, חונכות כהתפתחות מקצועית של החונך, התפקיד מחייב הכשרה מקצועית). לאור השפעתם השולית, שני משתני הרקע: השתתפות בקורס חונכים ובחירה בתפקיד החונכות, לא צורפו למודל. מדדי טיב ההתאמה של המודל לנתונים הינם טובים: $SRMR=.03$, $RMSEA=.05$, $NFI=.97$, $CFI=.98$, $GFI=.98$, $\chi^2(30)=117.3, p<.05$ בתרשים 2.



תרשים 2: מודל מבני בתהליך טיפוח מסוגלות מקצועית של מורים חונכים

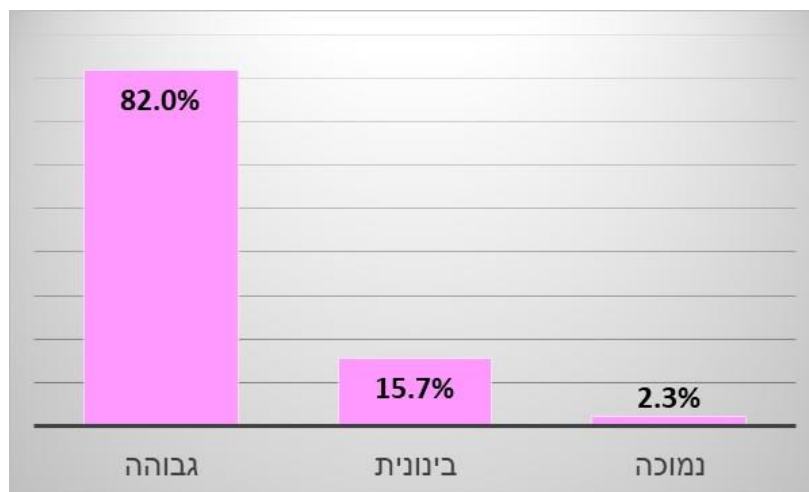
במודל חץ מקווקו מייצג את הקשר הישיר בין הפרקטיקה של תפקיד החונכות לבין משתני המסוגלות (משתנים תלויים), ואילו חץ מודגש מסמן את נתיב התיווך דרך התפיסה הפרופסיונלית של החונכות. הממצאים במודל מצביעים על קשר ישיר חיובי ומובהק בין הפרקטיקה של תפקיד החונכות לבין שני רבדי המסוגלות המקצועית: מסוגלות בזיקה למשימות החניכה ומסוגלות בזיקה לארגון. לא קיים קשר ישיר בין הפרקטיקה של התפקיד והמסוגלות לקיים תקשורת בינאישית תומכת עם המתמחה. ממצא זה מצביע על כך שתפיסות חיוביות כלפי היישום הפרקטי של החונכות מעוררות רמה גבוהה של מסוגלות לבצע את התפקיד ברמת המשימות בפועל הכרוכות בתוכו וברמת הארגון. במקביל לכך, הרי שהקשר בין התפיסה הפרופסיונלית של החונכות והמסוגלות לתפקיד בשלושת רבדיו הינו מובהק וחיובי. כלומר, תפיסות פרופסיונאליות חיוביות כלפי תחום החונכות קשורים בטיפוח תחושה של מסוגלות מקצועית.

כדי לבחון את ההשערה שהתפיסה הפרופסיונלית של החונכות מהווה משתנה מתווך בין תפיסת הפרקטיקה בביצוע התפקיד לבין המסוגלות המקצועית (מסוגלות בזיקה למשימות החניכה, מסוגלות בזיקה לארגון ומסוגלות בזיקה לקיום תקשורת בינאישית תומכת), נבדקו קשרים ישירים ועקיפים במודל. הנתונים בתרשים מייצגים את הקשרים הישירים. בבדיקת הקשרים העקיפים בין ההיבטים הפרקטיים בתפקיד החונכות והמשתנים התלויים, נמצא כי ככל שההיבטים הפרקטיים בתפקיד החונכות מתקיימים באופן סדור, הרי רמת המסוגלות של המורים החונכים לבצע את משימות התפקיד ($\beta=.21, p<.001$), ובזיקה לארגון ($\beta=.07, p<.05$) מתחזקים גם בתיווך התפיסה הפרופסיונלית של החונכות. בנוסף לכך, גם רמת המסוגלות לקיים תקשורת בינאישית תומכת עם המורה המתמחה נמצאה מובהקת לאחר תיווך של התפיסה הפרופסיונלית ($\beta=.29, p<.001$). אם כן, הבנייה של תפיסה פרופסיונלית יצרה אפקט חיובי של ההיבטים הפרקטיים על תחושת המסוגלות לתפקיד.

לסיכום, פרקטיקה מוסדרת ביישום החונכות נמצאה קשורה באופן ישיר ועקיף בטיפוח מסוגלות מקצועית של מורים חונכים, כאשר גיבוש תפיסה פרופסיונלית של תפקיד החונכות מהווה משתנה מתווך המחזק את הקשר בין פרקטיקות אלה וטיפוח המסוגלות המקצועית, והוא אף קשור אליהם באופן ישיר וחיובי.

שביעות רצון מתהליך החונכות

שאלת המחקר החמישית מבקשת להתחקות אחר שביעות הרצון של המורים החונכים מתהליך החונכות. באופן ספציפי נבקש לבדוק באיזו מידה המורים החונכים מגלים שביעות רצון מתהליך החונכות, והאם קיים קשר בין שביעות רצונם לבין תפיסותיהם את החונכות ורמת המסוגלות המקצועית לבצע את התפקיד. תרשים מספר 3 מציג את התפלגות שביעות הרצון של משתתפי המחקר מתהליך החונכות בכניסה להוראה.



תרשים 3: שביעות רצון המורים החונכים מתהליך החונכות

כפי שניתן לראות מהתרשים, שיעור גבוה מאוד (82%) שמקרב החונכים שהשתתפו במחקר העידו כי הם שבעי רצון במידה רבה עד רבה מאוד מתהליך החונכות שאותה הם מובילים. הממוצע של שביעות הרצון גם הוא גבוה, ועומד על 4.42 (בסקלה של 1-5, ס.ת. 0.61). כעת נבקש לבחון את שביעות הרצון של החונכים שהשתתפו במחקר לפי שני משתני הרקע: בחירה בתפקיד החונכות והשתתפות בהכשרה מקצועית. הממצאים מוצגים בלוח 6, והם מצביעים על כך שמורים חונכים שבחרו בתפקיד החונכות וכאלו שהשתתפו בהכשרה מקצועית מגלים רמת שביעות רצון גבוהה יותר מעמיתיהם שהמנהל או המפקח ביקשו מהם לאייש את התפקיד או כאלו שלא השתתפו בהכשרה מקצועית.

לוח 6: שביעות רצון מתהליך החונכות בקרב המורים החונכים לפי מאפיינים שונים

מאפיינים	קבוצות ההשוואה	קבוצות ההשוואה	T
בחירה בתפקיד החונכות	ממוצע (ס.ת.)	ממוצע (ס.ת.)	
בחירה בתפקיד החונכות	4.51 (.57)	4.33 (.64)	4.88***
בחירה בתפקיד החונכות	546	515	4.88***
השתתפות בהכשרה מקצועית	ממוצע (ס.ת.)	ממוצע (ס.ת.)	
השתתפות בהכשרה מקצועית	4.48 (.57)	4.33 (.65)	4.16***
השתתפות בהכשרה מקצועית	609	452	4.16***

***p<.001

כעת נבקש לבחון באיזו מידה קיים קשר בין שביעות הרצון של המורים החונכים מתהליך החונכות ותפיסתם תהליך זה. מקדמי מתאם פירסון מופיעים בלוח מספר 7. כל המקדמים הינם חיוביים ומובהקים סטטיסטית. ניתן לומר אם כן, כי תפיסות חיוביות כלפי תהליך החונכות ורמת מסוגלות גבוהה לבצע את התפקיד קשורים בשביעות רצון גבוהה.

לוח 7: מקדמי מתאם פירסון בין שביעות רצון החונכים ותפיסת החונכות

שביעות רצון	משתנים הקשורים לתפיסת מושג החונכות
.43*	1. סדירויות בביצוע משימות החניכה
.25*	2. סדירויות ארגוניות ברמת החונך
.23*	3. סדירויות ארגוניות ברמת המוסד
.28*	4. רשת תמיכה במורה החונך
.36*	5. חונכות כתהליך למידה הדדי
.36*	6. חונכות כתהליך העברת ידע
.48*	7. חונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית
.27*	8. התפקיד מחייב הכשרה מקצועית
.62*	9. מסוגלות בזיקה למשימות התפקיד
.27*	10. מסוגלות בזיקה לארגון
.40*	11. מסוגלות בזיקה לקיום תקשורת בינאישית תומכת

*p<.001

בשלב שני נבקש לבחון באיזו מידה קיים קשר בין תפיסות המורים החונכים את מושג החונכות לשביעות רצונם מתהליך זה. לשם כך בוצע ניתוח רגרסיה ליניארית, כאשר המשתנה התלוי הוא שביעות הרצון מתהליך החונכות, והמשתנים הבלתי תלויים מייצגים את ההיבטים הפרקטיים והפרופסיונליים הכרוכים בתהליך זה כמו גם את תחושת המסוגלות לבצע אותו. מודל מסוג זה מאפשר לאמוד את "ההשפעה הנקייה" של התפיסות כלפי החונכות על שביעות הרצון של החונכים

מהחונכות, לאחר פיקוח על משתנים מתערבים. בנוסף, שולבו במודל שני משתני רקע לצרכי פיקוח :
בחירה בתפקיד והשתתפות בהכשרה מקצועית. המקדמים הסטנדרטיים (β) מוצגים בלוח מספר 8.

לוח 8: רגרסיה ליניארית לניבוי שביעות הרצון של המורים החונכים מתהליך החונכות

פרקטיקה	מודל 1	מודל 2
סדירויות בביצוע משימות החניכה	.14***	.13***
סדירויות ארגוניות ברמת החונך	-.04	-.04
סדירויות ארגוניות ברמת המוסד	-.08**	-.08**
רשת תמיכה במורה החונך	.07*	.07*
חונכות כההליך למידה הדדי	.03	.03
חונכות כההליך של העברת ידע	.09***	.09***
חונכות כהתפתחות מקצועית של החונך	.22***	.21***
התפקיד מחייב הכשרה מקצועית	.10***	.05
מסוגלות בזיקה לביצוע משימות התפקיד	.42***	.42***
מסוגלות בזיקה לארגון	-.06*	-.05
מסוגלות בזיקה לקיום תקשורת בינאישית תומכת	.11***	.11***
בחירה בתפקיד החונך (לעומת מצב בו המנהל או המפקח ביקשו למלא אותו)	.07**	.07**
השתתפות בקורס חונכים (לעומת אי השתתפות)	-.06*	-.20**
השתתפות בקורס * התפקיד מחייב הכשרה מקצועית	-	.18*
F	92.83***	82.06***
R ²	.51	.52

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

ניתוח מודל מספר 1 מצביע על המורכבות של הקשר בין תפיסת מושג החונכות והמסוגלות לבצע אותו לבין שביעות הרצון מההליך. **לגבי ההיבטים הפרקטיים**, הרי שסדירויות בביצוע משימות החניכה ומתן רשת תמיכה לחונך נוטים לחזק את רמת שביעות הרצון של החונכים מתהליך החונכות. יוצא דופן הוא תפיסת הסדירויות הארגוניות ברמת המוסד. לאחר פיקוח על יתר המשתנים במודל, המקדם התקבל בכיוון שלילי. יוצא אפוא, שקיומן של סדירויות של חונכות למורים מתחילים ברמת המוסד יוצרת אפקט ממתן של שביעות הרצון מההליך. ממצא זה מפתיע. הוא עשוי להיות קשור בכך שסדירויות מסוג זה מתקיימות בפועל במידה מוגבלת למדי. תפיסת הסדירויות ארגוניות ברמת החונך לא נמצאה כקשורה לשביעות הרצון מתהליך החונכות לאחר פיקוח על משתני התפיסות והמסוגלות במודל.

לגבי ההיבטים הפרופסיונליים, שלושת המשתנים : תפיסת החונכות כההליך של העברת ידע, תפיסת החונכות כהתפתחות מקצועית של החונך ותפיסת ההכשרה כמחייבת, נמצאו במודל כבעלי קשר מובהק וחיובי עם שביעות הרצון מתהליך החונכות. תפיסת החונכות כההליך למידה הדדי לא נמצאה קשורה באופן מובהק לשביעות רצון. המשתנים המבטאים את **תחושת המסוגלות לבצע את תפקיד החונכות** נמצאו מובהקים סטטיסטית. שני משתנים : המסוגלות לביצוע משימות

התפקיד והמסוגלות לקיים תקשורת בינאישית תומכת קשורים בחיזוק שביעות הרצון מהחונכות. לעומתן, המקדם של המסוגלות בזיקה לארגון הינו שלילי, כלומר: תחושה של מסוגלות לבצע את התפקיד ברמה הארגונית נוטה להפחית את שביעות הרצון של החונכים. ממצא זה אינו מפתיע, והוא קשור כנראה למסוגלות ברמה מוגבלת למדיי עליה מדווחים החונכים בכל הקשור להיבטים הארגוניים של התפקיד. חשוב לציין כי המשתנים המשמעותיים ביותר בניבוי שביעות הרצון מתהליך החונכות הם: מסוגלות בזיקה למשימות החניכה (המשמעותי ביותר), תפיסת החונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית של החונך וכן קיומן של סדירויות ביצוע משימות החניכה.

לגבי משתני הרקע, המקדם החיובי של **הבחירה בתפקיד החונך** מצביע על כך שבדומה לניתוח המוצג בלוח 6, מורים חונכים שבחרו בתפקיד מגלים רמת שביעות רצון גבוהה יותר מעמיתיהם שהתבקשו לעשות כן על ידי מנהל בית הספר או המפקח. המקדם של משתנה **ההשתתפות בהכשרה מקצועית** נמצא שלילי. יוצא אפוא, שבניגוד לממצאים בלוח 6, לאחר פיקוח על יתר המשתנים במודל, הרי שמורים חונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית מביעים שביעות רצון נמוכה יותר מתהליך החונכות ביחס לעמיתיהם שלא השתתפו בהכשרה מסוג זה. ממצא זה יכול היה להתפרש כמפתיע. יחד עם זאת הוא כנראה קשור במורכבות הארגונית הכרוכה בביצוע התפקיד, כפי שבאה לידי ביטוי במתאמים השליליים והמובהקים שנמצאו בין שביעות הרצון לבין תפיסות כלפי הסדירויות ברמת המוסד ותחושת המסוגלות בזיקה למוסד. ייתכן שמורכבות זו ברורה יותר לחונכים שהשתתפו בהכשרה המקצועית, והיא ממתנת את שביעות הרצון מהתפקיד כפי שניכר מהממצאים במחקר הנוכחי.

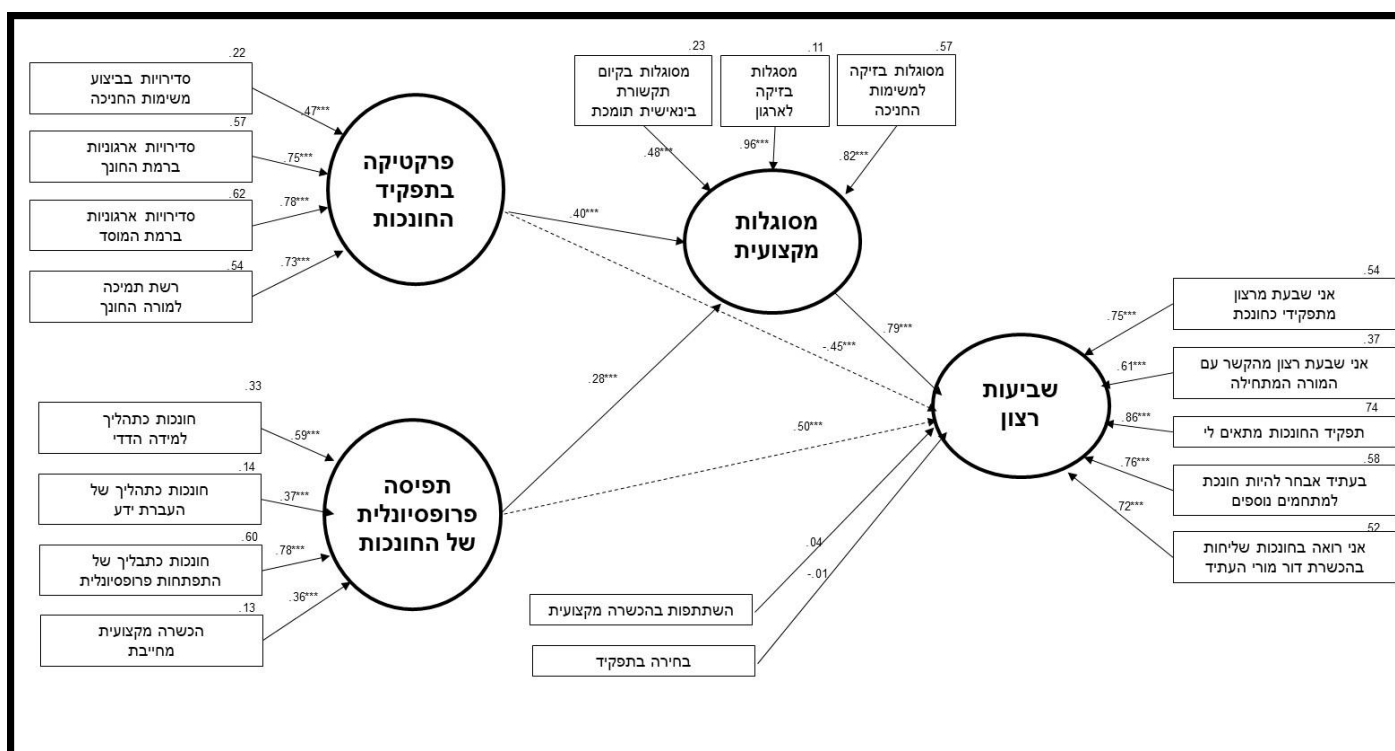
על מנת להבין את השינוי בכיוון הקשר, בוצע ניתוח רגרסיה בצעדים, אשר אינו מוצג במסגרת זו. ניתוח מסוג זה מאפשר ללמוד על ההשתנות של הקשר בין המשתנים בתוספת כל אחד ממשתני המודל. בצעד הראשון שולב במודל רק משתנה ההכשרה המקצועית. המקדם של משתנה זה נמצא חיובי ומובהק ($\beta=.13, p<.001$). ממצא זה תואם את הממצאים בלוח 6, לפיהם: מורים חונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית מגלים שביעות רצון גבוהה יותר מתהליך החונכות. לאחר מכן שולבו במודל כל אחד מהמשתנים הבלתי תלויים בצעדים. המקדם של משתנה ההכשרה המקצועית נותר חיובי עד לשילוב המשתנה: "התפקיד מחייב הכשרה מקצועית". לא נמצאה מולטיקוליניאריות בין המשתנים הללו ($r=.47$). אם כן, המשתנה "התפקיד מחייב הכשרה מקצועית". יוצר אפקט מהפך על ההשתתפות בהכשרת חונכים. כתוצאה מכך, הוחלט לשלב במודל משתנה אינטראקציה בין שני המשתנים הללו: "השתתפו בהכשרה מקצועית" ו- "התפקיד מחייב הכשרה מקצועית". מקדמי הרגרסיה הכוללים את משתנה האינטראקציה מוצגים במודל מספר 2.

גם במודל מספר 2 מקדם הרגרסיה של משתנה ההשתתפות בהכשרת החונכים נותר שלילי, כלומר: שביעות הרצון מתהליך החונכות בקרב החונכים שהשתתפו בהכשרה נמוכה יותר מאלו שלא השתתפו בה. יחד עם זאת, מקדם האינטראקציה נמצא חיובי. כלומר, בקרב החונכים שהשתתפו בקורס, ככול שהתפקיד נתפס ככזה שמחייב הכשרה מקצועית, הרי ששביעות הרצון ממנו עולה, כמצופה. מקדם המשתנה "התפקיד מחייב הכשרה מקצועית" איבד את מובהקותו הסטטיסטית. משמעות ממצא זה הינה שבקרב מורים שלא השתתפו בהכשרה מקצועית, אין קשר בין ההתייחסות להכשרה המקצועית כמחייבת לבין שביעות הרצון מהתפקיד. כלומר, תפיסת ההכשרה המקצועית אינה רלוונטית לטיפול שביעות הרצון של מורים חונכים שלא השתתפו בהכשרה מסוג זה. ממצא זה לצד המורכבות הארגונית הכרוכה בביצוע התפקיד מאפשר להסביר את האפקט המהפך שנמצא במודל מספר 1, ומנבא שביעות רצון גבוהה יותר של קבוצה זו מתהליך החונכות.

במטרה לבחון האם המסוגלות המקצועית מהווה משתנה מתערב בין תפיסת מושג החונכות לבין שביעות הרצון מתהליך זה, בוצע ניתוח של משוואות מבניות (SEM-Structural Equation Modeling). שביעות הרצון מוגדרת גם במודל זה כמשתנה תלוי. המשתנים הבלתי תלויים במודל הם: הפרקטיקה של החונכות והתפיסה הפרופסיונלית שלה. שני המשתנים הללו שולבו במודל כמשתנים לטנטיים (משתנים סמויים) הכורכים בתוכם את הרכיבים שהוגדרו במחקר בכל קבוצה: ארבעה רכיבים להיבטים הפרקטיים של החונכות (סדירויות בביצוע משימות החניכה, סדירויות ארגוניות ברמת החונך, סדירויות ארגוניות ברמת המוסד ורשת תמיכה במורה החונך), וארבעה רכיבים של ההיבטים הפרופסיונליים בתהליך (חונכות כתהליך למידה הדדי, חונכות כתהליך של העברת ידע, חונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית של החונך והתפקיד מחייב הכשרה מקצועית). משתנים אלו הם כמשתנה אקסוגניים, דהיינו משתנים שנקבעו על-ידי גורמים חיצוניים למודל. המסוגלות המקצועית הוגדרה כמשתנה מתווך. משתנה זה שולב גם הוא במודל כמשתנה לטנטי הכורך בתוכו את שלושת ההיבטים שנבדקו במחקר (מסוגלות לביצוע משימות החניכה, מסוגלות בזיקה לארגון ומסוגלות בקיום תקשורת בינאישית תומכת). המודל כולל גם את שני משתני הרקע: השתתפות בקורס חונכים ובחירה בתפקיד החונכות, למטרות פיקוח. מדדי טיב ההתאמה של המודל לנתונים הינם טובים: $\chi^2(102)=297.5, p<.05$, $GFI=.97$, $CFI=.97$, $NFI=.96$, $SRMR=.04$, $RMSEA=.04$. המודל מוצג בתרשים 4.

חץ מקווקו במודל מייצג את הקשר הישיר בין הפרקטיקה של תפקיד החונכות והתפיסה הפרופסיונלית שלו (משתנים בלתי תלויים) לבין שביעות הרצון (משתנה תלוי), ואילו חץ מודגש מסמן את נתיב התיווך דרך התפיסה המסוגלות המקצועית. הממצאים במודל מצביעים על קשר

ישיר שלילי ומובהק בין הפרקטיקה של תפקיד החונכות לבין שביעות הרצון מתהליך החונכות. הקשר השלילי נעוץ בעיקרו במורכבות של הסדירויות הארגוניות בתהליך החונכות. בניגוד לכך, התפיסה הפרופסיונלית של החונכת מבססת קשר מובהק וחיובי עם שביעות הרצון של החונכים מתהליך החונכות, כך שככל שמתגבשת תפיסה יותר פרופסיונלית של החונכות, הרי ששביעות רצון החונכים ממנה עולה. במקביל לכך, הקשר הישיר בין המסוגלות המקצועית לשביעות הרצון גם הוא נמצא מובהק וחיובי. כלומר: תחושת מסוגלות גבוהה לבצע את תפקיד החונכות קשורה בהכרחית תחושת שביעות הרצון מהתפקיד.



תרשים 4: מודל מבני לניבוי שביעות הרצון של מורים חונכים

כדי לבחון את ההשערה שהמסוגלות המקצועית לבצע את החונכות מהווה משתנה מתווך בין תפיסת הרכיבים הפרקטיים והפרופסיונליים בתפקיד החונכות לבין שביעות הרצון ממנו, נבדקו קשרים ישירים ועקיפים במודל. הנתונים בתרשים מייצגים את מקדמי הרגרסיה המתוקנים של הקשרים הישירים בלבד. בבדיקת הקשרים העקיפים, נמצא כי ככל שההיבטים

הפרקטיים בתפקיד החונכות נתפסים ככאלו שמתקיימים באופן סדור ($\beta=.23$, $p<.001$) ומתגבשת תפיסה פרופסיונלית של החונכות ($\beta=.26$, $p<.001$), כך שביעות הרצון של המורים החונכים מהתהליך מתגברת גם בתיווך המסוגלות המקצועית לבצע את התפקיד. אם כן, תחושת המסוגלות יצרה אפקט חיובי של התפיסה הפרקטית והפרופסיונלית על שביעות הרצון מתהליך החונכות.

לסיכום, פרקטיקה מוסדרת ביישום החונכות ותפיסה פרופסיונלית שלה נמצאו קשורים באופן ישיר ועקיף בטיפול שביעות הרצון של המורים החונכים מהתפקיד, כאשר המסוגלות המקצועית מהווה משתנה מתווך המחזק את הקשר בין תפיסת החונכות ושביעות הרצון, והוא אף קשור אליהם באופן ישיר וחיובי.

הכשרה מקצועית בתחום החונכות

קורסי ההכשרה בתחום החונכות נועדו להקנות לחונכים מיומנויות מקצועיות במטרה לבסס חונכות מיטבית ומקצועית. שאלת המחקר השישית מבקשת לבחון באיזו מידה החונכים אשר השתתפו בקורסי ההכשרה הללו מעריכים את האפקטיביות של הכשרתם, ובאיזה אופן תפיסת האפקטיביות של תהליכי ההכשרה משליכה על שלושת הרבדים של תחושת המסוגלות המקצועית: מסוגלות בזיקה למשימות החניכה, מסוגלות בזיקה לארגון ומסוגלות בזיקה למתן תמיכה רגשית למתמחה. במחקר הנוכחי כ- 609 נבדקים (57% מכלל המדגם) שהשתתפו בקורס מקצועי למורים חונכים. לוח 9 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של ההיגדים המייצגים את תפיסת החונכים שהשתתפו בקורסי ההכשרה את האפקטיביות של תהליכי ההכשרה אלה.

לוח 9: תפיסת החונכים את האפקטיביות של תהליכי ההכשרה לחונכות (N=609)

ממוצע	ס.ת.	
4.07	1.01	ההנחיה בהכשרה היתה מקצועית ומעמיקה
3.98	1.02	החומר הלימודי הוצג בצורה מעניינת, בהירה ושיטתית
3.98	1.01	רכשתי ידע עיוני ומעשי בתחום החונכות
3.95	1.00	תכנית המפגשים הותאמה לצרכי המשתתפים
3.94	1.07	מפגשי ההכשרה יצרו הזדמנות ללמידת עמיתים
3.93	1.08	הכשרת החונכים היתה משמעותית עבורי
3.89	1.10	אני שבעת רצון מקורס ההכשרה לחונכות
3.84	1.02	תהליך ההכשרה ענה לציפיות שלי
3.71	1.15	המפגש עם השותפים לתהליך הכניסה להוראה היה יעיל ומפרה
3.70	1.13	נחשפתי למודלים שונים של חניכה
3.62	1.19	המפגשים עם בעלי תפקיד במסגרת הקורס היו משמעותיים עבורי
3.51	1.30	מפגשי ההכשרה יצרו קהילה מקצועית לומדת
3.84	.95	כללי - תפיסת האפקטיביות של תהליכי ההכשרה
ממוצע	ס.ת.	

כפי שניתן לראות בלוח, המורים החונכים שהשתתפו בקורסי ההכשרה המקצועית בתחום החונכות מדרגים את האפקטיביות שלה ברמה גבוהה. הדרוג הגבוה ביותר מבין ההיגדים שבחנו את תפיסת החונכים את האפקטיביות של קורסי ההכשרה התייחס להנחיה בקורס. היבטים נוספים שהוערכו על ידי המשתתפים ברמה גבוהה מתייחסים בין היתר להצגה מעניינת, בהירה ושיטתית של חומר הלימוד, לרכישת ידע רלוונטי בתחום, להתאמת תוכן המפגשים לצרכי המשתתפים, להזדמנות לחוות למידת עמיתים וכן לתפיסת ההכשרה כמשמעותית. ארבעה היבטים אחרים של ההכשרה, יעילות ומשמעות המפגש עם שותפים לתהליך הכניסה להוראה ועם בעלי תפקיד שונים, חשיפה למודלים של חניכה ויצירה של קהילה מקצועית לומדת, הוגדרו על ידי המשיבים כאפקטיביים ברמה בינונית.

לוח מספר 10 מציג את תפיסות המורים לגבי אפקטיביות תהליך ההכשרה תוך הבחנה בין מורים שהשתתפו בהכשרת חונכים ושבחרו בתפקיד מרצונם לבין מורים שהשתתפו בהכשרת חונכים אך בחרו בתפקיד בעקבות בקשתו של המנהל או המפקח. מתוך הלוח עולה שמורים שבחרו בתפקיד תופסים את האפקטיביות של ההכשרה כגבוהה יותר באופן מובהק מעמיתיהם שהמנהל או המפקח ביקש מהם זאת.

לוח 10: תפיסות מורים חונכים את אפקטיביות ההכשרה לחונכות לפי הבחירה בתפקיד

T	המנהל/המפקח ביקש ממני	בחרתי בתפקיד מרצוני	ממוצע (ס.ת.)	אפקטיביות של ההכשרה לחונכות
2.11***	3.73 (.96)	3.90 (.95)		
	217	364		N

***p<.001

המתאמים בין תפיסת האפקטיביות של ההכשרה לחונכות לבין משתני המחקר המרכזיים, המוצגים בלוח 11, הינם מובהקים ובכיוון חיובי. תפיסת ההכשרה לחונכות כאפקטיבית מלווה בעלייה במסוגלות לבצע אותה בזיקה למשימות התפקיד בזיקה לארגון ובזיקה להבניית תקשורת בינאישית תומכת עם המתמחה, בקיום סדירויות פרקטיות במידה רבה, וכן בתפיסה חיובית לגבי הפרופסיונליות של תפקיד החונכות.

לוח 11: מקדמי פירסון בין משתני המחקר לתפיסת האפקטיביות של ההכשרה

6	5	4	3	2	
.48***	.31***	.23***	.24***	.26***	1. אפקטיביות של ההכשרה
.39***	.42***	.32***	.35***	-	2. מסוגלות בזיקה למשימות החניכה
.37***	.63***	.54***	-		3. מסוגלות בזיקה לארגון
.28***	.80***	-			4. מסוגלות בזיקה למתן תמיכה רגשית
.43***	-				5. פרקטיקה בתפקיד החונכות
-					6. תפיסה פרופסיונלית של החונכות

***p<.001

לוח 12 מציג ניתוח רב משתני לניבוי כל אחד מהרבדים של המסוגלות המקצועית של המורים החונכים על ידי האפקטיביות של ההכשרה. המודל הראשון כולל את משתנה האפקטיביות של ההכשרה בלבד כמשתנה בלתי תלוי. משתנה זה נמצא כמנבא מובהק של תחושת המסוגלות, על שלושת רבדיה, ובכיוון חיובי. עם זאת, לאחר הוספת משתנים בלתי תלויים נוספים במודל השני: קיומן של סדירויות פרקטיות בתפקיד החונכות, הבנייה של תפיסה פרופסיונלית ובחירה בתפקיד החונכות, משתנה האפקטיביות של ההכשרה מאבד את מובהקותו הסטטיסטית. ניתן לומר כי לתפיסת החונכים לגבי אפקטיביות ההכשרה שעברו יש חשיבות רבה בתרגום מקצועי של מערך התפקיד. יחד עם זאת, כאשר יישום סדירויות פרקטיות, הבנייה של תפיסה פרופסיונלית ובחירה בתפקיד החונכות מוחזקים "קבוע", השפעתה של תפיסת אפקטיביות ההכשרה על המסוגלות המקצועית של המורים הופכת לשולית למדי. יישום של פרקטיקה מוסדרת והבנייה של תפיסה פרופסיונלית משמעותיים יותר בהקשר זה.

לוח 12: ניתוחי רגרסיה ליניארית לניבוי תחושת המסוגלות המקצועית של המורים החונכים

מודל	מסוגלות בזיקה למשימות התפקיד	מסוגלות בזיקה לארגון	מסוגלות בזיקה לקיום תקשורת בינאישית תומכת
1	אפקטיביות של ההכשרה	.26***	.24***
	F	47.99***	26.78***
	R ²	.07	.04
2	אפקטיביות של ההכשרה	.05	.02
	פרקטיקה בתפקיד החונכות	.25***	.15***
	תפיסה פרופסיונלית של החונכות	.30***	.27***
	בחירה בתפקיד החונכות	-.02	.04
	F	49.86***	27.07***
	R ²	.24	.14

*p<.05, ***p<.001

מורים מתמחים

שאלות המחקר

1. באיזה אופן תופסים המתמחים את מושג החונכות בכניסה למקצוע ההוראה?
2. האם קיימים הבדלים בתפיסת המתמחים את החונכות לפי שלב חינוכי, מינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, הלימה בתחום ההוראה והשתתפות בחממה למורים מתחילים?
3. באיזו מידה זוכים לתמיכה מצד שותפי תפקיד רלוונטיים נוספים במערכת החינוך, והאם קיימים הבדלים בהקשר זה לפי מינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, הלימה בתחום ההוראה והשתתפות בחממה למורים מתחילים?
4. באיזו מידה המתמחים שבעי רצון מתהליך החונכות שקיבלו בכניסה למקצוע, ובאיזו מידה קיים קשר בין תפיסותיהם את מושג החונכות לשביעות רצונם מתהליך זה?
5. האם ההקשר הפרופסיונלי של החונכות מהווה משתנה מתערב בין הפרקטיקה של התפקיד לבין שביעות הרצון מתהליך החניכה?

מדגם

המחקר נערך בקרב מתמחים ומתמחות בבתי הספר ובגני הילדים אשר היו כלולים ברשומות משרד החינוך לשנת הלימודים תשפ"א, כ- 10,000 מתמחים בסה"כ. המדגם הסופי כלל 1,196 מתמחים (12% ממסגרת הדגימה), 999 נשים (84%), בטווח גילאים שנע בין 22 ל- 67 (ממוצע: 33.83, ס.ת: 9.62). כמחצית מהם (56.9%) ציינו שהם עוסקים במקצוע ההוראה כקריירה ראשונה. המתמחים שהשתתפו במחקר מלמדים בגן (140 מתמחים, 11.7%), בבית ספר יסודיים (645 מתמחים, 53.9%), ובבתי ספר על יסודיים (411 מתמחים, 34.4%). רובם שייכים למגזר היהודי (ממלכתי: 873 מתמחים, 73% וממלכתי דתי: 193 מתמחים, 16%), והיתר למגזר הערבי ממלכתי (130 מתמחים, 11%).

כלי מחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלון לדיווח עצמי. השאלון פותח על-ידי צוות ייעודי בתוך פרויקט פרומנטורס (ראו נספח ב'). השאלון נבנה על סמך כלי מחקר קיימים ומתוקפים, בין היתר: שאלון כניסה וקליטה בהוראה (ארביב אלישיב ועמיתותיה, 2019), שאלון אמפתיה (Davis, 1980), ושאלון למורה החונך שנבנה במסגרת פרויקט פרוטיץ (Proteach), פרויקט מקדים לפרויקט פרומנטורס שנתמך על ידי תכנית אירסמוס+ של האיחוד האירופי (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022).

החלק הראשון של השאלון עסק **במאפייני הרקע של המתמחים**: מאפיינים דמוגרפיים, מאפיינים מוסדיים ומאפיינים מקצועיים פורמליים. חלקו השני בדק **היבטים פרקטיים** הכרוכים ביישום החונכות בכניסה להוראה (סדיריות בביצוע משימות החניכה, קבלת תמיכה מקצועית וקבלת תמיכה רגשית). חלקו השלישי בדק את **ההקשר הפרופסיונאלי של החונכות**, והוא התייחס לתפקיד החונכות כהליך למידה הדדי וכתהליך של התפתחות פרופסיונלית. חלקו האחרון של השאלון בדק את **שביעות רצונם** של המתמחים מתהליך החונכות. למעט שאלות הרקע, כל היגדים נמדדו בסולם ליקרט הנע בין 1 (כלל לא) ל- 5 (במידה רבה מאוד). מהימנותו של השאלון כולו, על כל חלקיו, הינה גבוהה מאוד ($\alpha=.98$). מטרת המחקר הוצגה בפתחה לשאלון, וכן הובטחה אנונימיות למשיבים.

תיקוף השאלון נערך במספר שלבים. הגרסה הראשונה של השאלון נערכה בשיח משותף עם נציגי משרד החינוך האמונים על החונכות בכניסה להוראה. לאחר עיבוד ראשוני של ההערות, הגרסה השנייה הועברה לתיקוף תוכן של נציגים של אגף הכניסה להוראה במשרד החינוך, מומחים בתחום הכניסה להוראה, וחברי צוות פרומנטורס. בתום עיבוד נוסף של השאלון בהתאם להערות המתמחים, נערך פיילוט בקרב שני מורים מתמחים, ובהתאם להערותיהם עודכנה הגרסה הסופית של השאלון. השאלון הועבר באופן מקוון בסוף שנת הלימודים תשפ"א. הוא הועבר בסיוע האגף לכניסה להוראה במשרד החינוך במהלך החודשים מאי-יוני 2021. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של משרד החינוך (היתר מספר: 11460).

משתנים

משתני המחקר העיקריים התייחסו לתפיסתם של המתמחים כלפי תהליך החונכות בכניסה להוראה. משתנים אלה קובצו לשלוש קטגוריות ראשיות: היבטים פרקטיים ביישום תפקיד החונכות, היבטים פרופסיונליים הקשורים לתפיסתו ושביעות רצון מהתהליך במהלך שנת ההתמחות. קטגוריות משתנים אלה יוצגו להלן ביתר פירוט:

היבטים פרקטיים בתהליך החונכות

1. **סדירויות בביצוע משימות החניכה**: במקבץ זה הוצגו למשיבים 8 היגדים, הבודקים באיזו מידה מתקיימים דפוסי העבודה המעוגנים בתפקיד החונכות, לדוגמא: תיאום ציפיות עם החונכת בתחילת השנה, קיום מפגשים סדירים שבועיים עם החונכת, ביצוע תהליכי משוב והערכה באופן שוטף וכדומה ($\alpha=.93$).

2. **תמיכה מקצועית**: במקבץ זה הוצגו למשיבים 10 היגדים המתייחסים לתמיכה המקצועית הנדרשת בתהליך הכניסה למקצוע ההוראה המטפחים תפקוד פרופסיונלי. תמיכה זו כוללת היבטים מגוונים הכרוכים בתהליך הסוציאליזציה של המורה המתחיל וההבניה המקצועית שלו כמורה, בין היתר: תמיכה מקצועית בהוראה, פדגוגיה וחינוך, חיזוק תחושת המסוגלות המקצועית, חיזוק תחושת השייכות לבית הספר, תמיכה חברתית ארגונית, היכרות עם בעלי תפקידים, תמיכה אדמיניסטרטיבית ($\alpha=.97$).

3. **תקשורת בינאישית תומכת עם המורה החונך**²: במקבץ זה הוצגו למשיבים 5 היגדים המתאייחסים לתמיכה הרגשית הכרוכה בתהליך החונכות בכניסה להוראה, כגון: המורה החונכת תומכת בי רגשית, המורה החונכת מגלה לעיתים קרובות אמפתיה כלפי ($\alpha=.92$).

היבטים פרופסיונליים בתהליך החונכות

1. **חונכות כתהליך למידה הדדי**: במקבץ זה הוצגו למשיבים 4 היגדים הבודקים באיזו מידה מתקיימים תהליכי למידה הדדיים במסגרת החונכות, למשל: החונכת ואני נעזרים זה בזה בהכנת יחידות הוראה/חומרי למידה, החונכת ואני עמיתים ללמידה והתפתחות מקצועית ($\alpha=.85$).

2. **חונכות כתהליך של העברת ידע**: במקבץ זה הוצגו למשיבים 4 היגדים הבודקים באיזו מידה החונכות נתפסת כתהליך של העברת ידע, למשל: החונכת מהווה עבורי מקור לידי מקצועי, החונכת מהווה עבורי מודלינג ($\alpha=.89$).

3. **חונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית**³: במקבץ זה הוצגו למשיבים 7 היגדים הבודקים באיזו מידה החונכות נתפסת כתהליך פרופסיונלי של התפתחות מקצועית עבור המורה המתחיל, לדוגמא: חונכות מזמנת התבוננות רפלקטיבית ולמידה משמעותית, חונכות היא תפקיד בעל ערך ושליחות, חונכות היא תמיכה וליווי מקצועי, חונכות היא מקור ידע וסמכות ($\alpha=.71$).

שביעות רצון מתהליך החונכות

שביעות הרצון נבדקה באמצעות ארבעה היגדים שהתייחסו לתפקוד של החונכת, לקשר עם החונכת, לרצון להיעזר בה גם בשנה הבאה ולעניין להיות בעתיד חונכת למורה מתחיל ($\alpha=.85$).

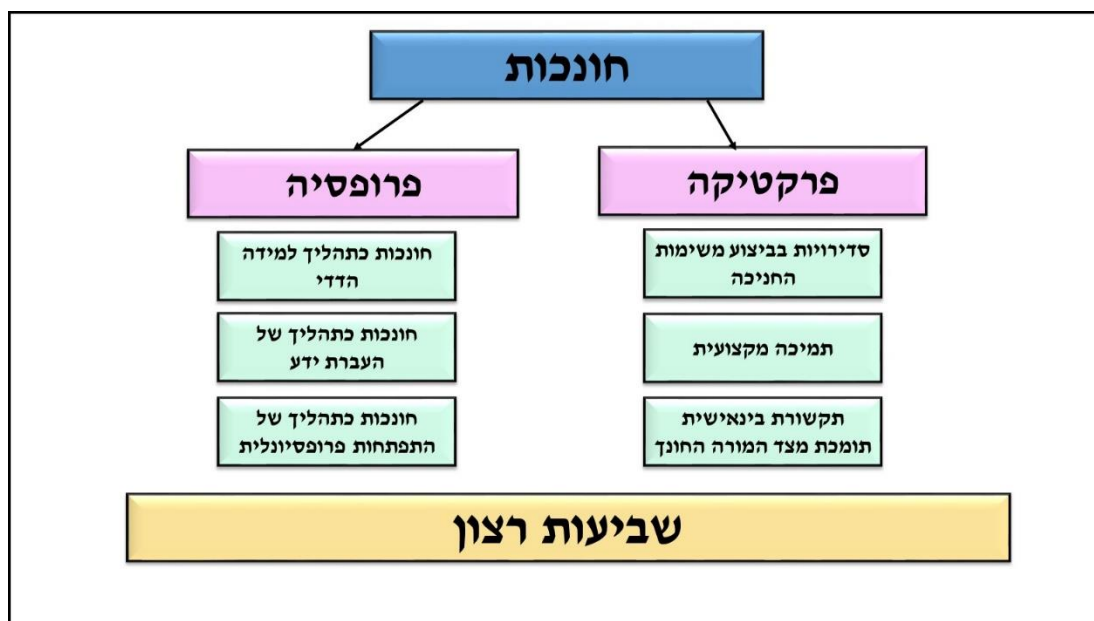
² הפריט: "למורה החונכת שלי קשה לעיתים לראות דברים מנקודת מבטי כמורה מתחילה" הוצא, מכיוון שרמת הטעינות שלו בניתוח הגורמים הייתה נמוכה מ-0.4.

³ הפריט: "החונכות מיותרת בשלב הכניסה להוראה" הוצא לאחר שעבר היפוך ונטען באופן שלילי וברמת נמוכה מ-0.4 בניתוח הגורמים.

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים נערך בשילוב של סטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית. הניתוח התיאורי כלל את הצגתם של מדדי המרכז ומדדי פיזור של משתני המחקר וחישוב מתאמי פירסון ביניהם. הניתוח ההיסקי כלל השוואות בין ממוצעים (מבחני t למדגמים בלתי תלויים), ניתוחי שונות חד-כיוניים (ANOVA) ורגרסיה ליניארית. כמו כן נעשה שימוש ב"ניתוח משוואות מבניות" (SEM-Structural Equation Modeling), לצורך הצגת מודל גרפי המתאר את מכלול הקורלציות והרגרסיות שבוצעו בזיקה למשתנים.

פרק זה של הממצאים מבקש לבחון את תפיסות המתמחים את מושג החונכות בכניסה למקצוע שאלת המחקר הראשונה מבקשת לבחון את התפיסות הללו. מתוך הממצאים עלה כי תפיסות המתמחים כלפי תהליך החונכות בכניסה להוראה באות לידי ביטוי בשני מישורים. הראשון מתייחס להיבטים פרקטיים הכרוכים ביישום התפקיד, והוא כולל סדירויות בביצוע משימות התפקיד הקניית תמיכה מקצועית והבניית תקשורת בינאישית תומכת מצד המורה החונך. המישור השני מתייחס להקשר הפרופסיונאלי של החונכות, והוא כולל היבטים הקשורים למיצוב התפקיד. הללו מבססים את שביעות הרצון של המתמחים מתהליך החונכות. תרשים 5 מסכם תפיסות אלו.



תרשים 5: תפיסות כלפי מושג החונכות - נקודת המבט של המתמחים

הסטטיסטיקה התיאורית של המשתנים המייצגים את תפיסות המתמחים כלפי מושג החונכות בכניסה להוראה מוצגת בלוח 13. הממצאים מלמדים כי המתמחים מעריכים את ההיבטים הפרקטיים והפרופסיונליים הכרוכים בתהליך החונכות ברמה גבוהה. לדידם, הסדירויות בביצוע משימות החניכה מתקיימות באופן תכוף, והם זוכים למידה רבה של תמיכה מקצועית ותקשורת בינאישית תומכת. כמו כן, המתמחים מעריכים את החונכות כהליך למידה הדדי, כהליך של העברת ידע וכשלב בהתפתחות הפרופסיונלית של צוותי ההוראה גם כן ברמה גבוהה. מקדמי מתאם פירסון בין כל המשתנים חיוביים ובעלי עוצמה חזקה.

לוח 13: סטטיסטיקה תיאורית - תפיסות מתמחים כלפי מושג החונכות

6	5	4	3	2	ממוצע ס.ת.		
.47*	.78*	.77*	.70*	.84*	3.92 (1.05)	סדירויות בביצוע משימות החניכה	1 פרקטיקה
.49*	.82*	.79*	.80*	-	3.99 (1.16)	תמיכה מקצועית	2 פרקטיקה
.54*	.84*	.81*	-		3.93 (1.06)	תקשורת בינאישית תומכת עם המורה החונך	3 פרקטיקה
56*	85*	-			3.84 (1.00)	חונכות כההליך למידה הדדי	4 פרופסיה
56*	-				4.14 (.98)	חונכות כההליך של העברת ידע	5 פרופסיה
-					4.36 (.70)	חונכות כההליך של התפתחות פרופסיונלית	6 פרופסיה

*p<.001

שאלת המחקר השנייה עסקה בהבדלים בתפיסת המורים המתמחים את החונכות לפי שלב חינוכי, מינוי מורה חונך, הלימה בתחום ההוראה והשתתפות בחממה למורים מתחילים. לוח 14 מציג את ההבדלים לפי **שלב חינוכי**. ההבדלים בין שלבי החינוך השונים בולטים בשלושה היבטים: תמיכה מקצועית, תפיסת החונכות כההליך של העברת ידע ותפיסת החונכות כהתפתחות פרופסיונלית. בהיבטים הללו, הדירוגים של המתמחים בגני הילדים היו גבוהים מאלו של עמיתיהם המלמדים בבתי הספר היסודיים והעל יסודיים. ביתר המדדים שנמדדו במחקר לא נמצאו הבדלים בין שלבי החינוך. יוצא אפוא, שהגננות ממצבות את החונכות כשלב בפיתוח המקצועי של מורים, כההליך הכורך בתוכו העברת ידע וככזה המקנה תמיכה מקצועית במידה רבה יותר מהמורים המלמדים בבתי הספר.

לוח 14: תפיסות מתמחים את החונכות בכניסה להוראה לפי שלב חינוכי

F	על יסודי	יסודי	גן		
.76	3.89 (1.04)	3.93 (1.07)	4.01 (1.01)	ממוצע (ס.ת.)	סדירויות בביצוע החניכה
3.01*	3.94 (1.18)	3.98 (1.16)	4.21 (1.05)	ממוצע (ס.ת.)	תמיכה מקצועית
1.78	3.89 (1.07)	3.92 (1.07)	4.08 (1.02)	ממוצע (ס.ת.)	תקשורת בינאישית תומכת עם המורה החונך
.64	3.80 (1.00)	3.85 (1.00)	3.91 (1.01)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כההליך למידה הדדי
5.11**	4.07 (.97)	4.13 (.99)	4.38 (.95)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כההליך של העברת ידע
9.85***	4.26 (.74)	4.38 (.70)	4.55 (.52)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כההליך של התפתחות פרופסיונלית
	411	645	140		N

*p<.05, p<.01, ***p<.001

לוח מספר 15 בוחן את ההבדלים בתפיסת החונכות בכניסה למקצוע ההוראה לפי מינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים. מרבית המורים המתמחים (95%) שהשתתפו במחקר דיווחו כי מונה להם מורה חונך מיד בתחילת שנת הלימודים. הממצאים בלוח מלמדים שהקפדה על סדירות ארגונית זו משליכה על עמדות המתמחים כלפי תהליך החונכות. כפי שניתן לראות בלוח מורים מתמחים שמונה להם חונך עם תחילת שנת הלימודים מביעים עמדות חיוביות יותר מעמיתיהם שלא מונה להם חונך בתחילת השנה בכל ההיבטים שנבדקו במחקר ביחס למושג החונכות. הם מדווחים על רמה גבוהה יותר של הקפדה על סדירויות בביצוע החניכה, חוויה של תמיכה מקצועית ומענה תומך בתקשורת בינאישית וכן תפיסה של החונכות כתהליך הדדי, כתהליך של העברת ידע וכשלב בהתפתחות פרופסיונלית של מורים. הדירוגים של המתמחים שלא מונה להם חונך בתחילת שנת הלימודים היו נמוכים באופן משמעותי ומובהק סטטיסטית בכל ההיבטים הללו.

לוח 15: תפיסות מתמחים את החונכות בכניסה להוראה לפי מינוי מורה חונך

T	לא מונה חונך בתחילת שנת הלימודים	מונה חונך בתחילת שנת הלימודים			
10.80***	2.17 (1.19)	3.99 (.99)	ממוצע (ס.ת.)	סדירויות בביצוע החניכה	פרקטיקה
9.15***	2.76 (1.20)	4.06 (1.11)	ממוצע (ס.ת.)	תמיכה מקצועית	פרקטיקה
8.10***	2.92 (1.21)	3.99 (1.03)	ממוצע (ס.ת.)	תקשורת בינאישית תומכת עם המורה החונך	פרקטיקה
9.12***	2.78 (.97)	3.90 (1.02)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כתהליך למידה הדדי	פרופסיה
9.09***	3.10 (1.19)	4.20 (.93)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כתהליך של העברת ידע	פרופסיה
6.29***	3.83 (1.00)	4.39 (.67)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית	פרופסיה
	65	1131			N

***p<.001

לוח מספר 16 בוחן את ההבדלים בתפיסת החונכות בכניסה למקצוע ההוראה לפי **ההלימה בתחום ההוראה בין המורה המתמחה למורה החונך**. שיעור גבוה מקרב המתמחים (77%) שהשתתפו במחקר דיווחו שהם מלמדים תחום דעת דומה לזה של המורה החונך. בדומה למינוי מורה חונך, גם בהקשר זה הממצאים בלוח מצביעים על יתרון בעמדות כלפי החונכות בקרב מתמחים שזכו לליווי של מורה חונך מתחום דעת דומה, וזאת בכל ההיבטים שנבדקו. כפי שניתן לראות בלוח, הרי שהללו הביעו עמדות חיוביות יותר בהשוואה לעמיתיהם שלוו על ידי מורה חונך המלמד תחום דעת שונה. הבדלים אלו נמצאו מובהקים סטטיסטית.

לוח 16: תפיסות מתמחים את החונכות בכניסה להוראה לפי הלימה בתחום ההוראה

T	לא קיימת הלימה	קיימת הלימה	הלימה בתחום ההוראה בין המתמחה לחונך:	
6.60***	3.56 (1.16)	4.03 (.99)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה סדיריות בביצוע החניכה
4.86***	3.69 (1.29)	4.08 (1.20)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה תמיכה מקצועית
3.70***	3.72 (1.17)	3.99 (1.02)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה תקשורת בינאישית תומכת עם המורה החונך
8.32***	3.41 (1.08)	3.97 (.95)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך למידה הדדי
6.65***	3.80 (1.13)	4.24 (.91)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך של העברת ידע
4.48***	4.19 (.76)	4.41 (.68)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך של התפתחות פרופסיונלית
	270	926		N

***p<.001

היבט נוסף שנבדק במחקר מתייחס **להשתתפות של המתמחים בחממות למורים מתחילים**. קרוב למחצית (46%) מהמשתתפים במחקר הנוכחי השתתפו במסגרות אלו. לוח מספר 17 מציג את ההבדלים בינם לבין מתמחים שלא השתתפו בחממות ביחס למושג החונכות. הממצאים בלוח מצביעים על עמדות חיוביות יותר בקרב מתמחים שהשתתפו בחממות למורים מתחילים לעומת אלו שלא השתתפו במסגרות אלו בכל ההיבטים שנבדקו במחקר. מורים שהשתתפו בחממות מדווחים על רמה גבוהה של סדיריות ביישום החונכות, תמיכה מקצועית ותקשורת בינאישית תומכת וכן תפיסה של החונכות כהליך הדדי, העברה של ידע וכהתפתחות מקצועית.

לוח 17: תפיסות מתמחים את החונכות בכניסה להוראה לפי השתתפות בחממות

T	לא השתתפו בחממה	השתתפו בחממה			
4.87***	3.79 (1.08)	4.08 (.99)	ממוצע (ס.ת.)	סדירויות בביצוע החניכה	פרקטיקה
5.13***	3.83 (1.21)	4.17 (1.06)	ממוצע (ס.ת.)	תמיכה מקצועית	פרקטיקה
3.45***	3.83 (1.10)	4.04 (1.00)	ממוצע (ס.ת.)	תקשורת בינאישית תומכת מצד המורה החונך	פרקטיקה
4.36***	3.73 (1.04)	3.98 (.95)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כההליך למידה הדדי	פרופסיה
3.57***	4.06 (1.02)	4.25 (.92)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כההליך של העברת ידע	פרופסיה
2.65**	4.31 (.73)	4.42 (.66)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כההליך של התפתחות פרופסיונלית	פרופסיה
	642	554			N

p<.01, *p<.001

שאלת המחקר השלישית מבקשת לבחון באיזו מידה זוכים המתמחים לתמיכה מצד שותפי תפקיד רלוונטיים נוספים במערכת החינוך, והאם קיימים הבדלים בהקשר זה לפי שלב חינוכי, מינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, הלימה בתחום ההוראה והשתתפות בחממה למורים מתחילים. בשל השונות במאפייני המוסד החינוכי (כגון: שלב חינוכי, גודל וכדומה), חלק מפונקציות התמיכה נמצאו לא רלוונטיים עבור משתתפים מסוימים. לוח 18 מציג את דיווחי המתמחים.

לוח 18: תמיכה למתמחים מצד שותפי תפקיד רלוונטיים במערכת החינוך

סטיית תקן	ממוצע	N	
1.26	3.93	1091	מנהל בית ספר/אשכול גנים
1.51	2.28	899	מפקח
1.07	4.14	1077	מורים עמיתים/גננות עמיתות
1.48	3.59	954	סגן מנהל בית הספר
1.58	3.29	881	רכז שכבה
1.49	3.63	917	רכז מקצוע

הממצאים בלוח מלמדים שהמורים העמיתים או הגננות העמיתות הם גורם דומיננטי המעניק תמיכה למתמחים בתהליך הכניסה למקצוע. גורם תמיכה משמעותי נוסף הוא מנהל המוסד החינוכי. המפקח דורג על ידי המשתתפים כגורם בעל משמעות נמוכה בכל הקשור לתמיכה בשלב הכניסה למקצוע. גורמי ניהול הביניים בבית הספר נתפסו על ידי המשתתפים ככאלו שהעניקו להם תמיכה ברמה בינונית. לוח 19 מתאר את ההבדלים בהקשר זה לפי **שלב חינוכי**.

ההבדלים בין מתמחים המלמדים בגני הילדים, בתי הספר היסודיים ובתי הספר העל יסודיים בולטים ביחס לתמיכה הניתנת מצד מנהל המוסד והמפקח. תמיכתו של מנהל המוסד ניכרת בכל שלושת השלבים החינוכיים, אך היא בולטת במידה רבה יותר בבתי הספר היסודיים. תמיכה מצד המפקח נמצאה רווחת יותר בגני הילדים. ממצא זה אינו מפתיע. למפקח יש תפקיד משמעותי בניהול השוטף של גני הילדים, בעוד שבבתי הספר מעורבותו מצומצמת יותר. יחד עם זאת, הגננות המתמחות דרגו את התמיכה מצד המפקח ברמה בינונית בלבד. ממצא חשב נוסף מתייחס לעמיתים למקצוע בגני הילדים ובבתי הספר. המתמחים, ללא קשר לשלב החינוכי בו הם מלמדים דרגו את התמיכה של עמיתיהם למקצוע ברמה גבוהה. הללו מהווים דמות משמעותית נוספת למורה החונך עבור מתמחים בשלב הכניסה שלהם לחוראה.

לוח 19: תמיכה למתמחים מצד שותפי תפקיד רלוונטיים במערכת החינוך לפי שלב חינוכי

T/F	על יסודי	יסודי	גן		
F=3.66*	3.81	4.02	3.88	ממוצע	מנהל בית ספר/אשכול גנים
	(1.33)	(1.20)	(1.29)	(ס.ת.)	
	387	601	103	N	
F=59.78***	1.91	2.18	3.53	ממוצע	מפקח
	(1.36)	(1.46)	(1.38)	(ס.ת.)	
	297	297	125	N	
F=.02	4.13	4.14	4.15	ממוצע	מורים עמיתים/גננות עמיתות
	(1.08)	(1.06)	(1.08)	(ס.ת.)	
	371	583	123	N	
T=1.96*	3.53	3.72	---	ממוצע	סגן מנהל בית הספר
	(1.48)	(1.43)	---	(ס.ת.)	
	348	563	---	N	
T=4.31***	3.60	3.13	---	ממוצע	רכז שכבה
	(1.46)	(1.63)	---	(ס.ת.)	
	351	486	---	N	
T=3.67***	3.90	3.53	---	ממוצע	רכז מקצוע
	(1.35)	(1.52)	---	(ס.ת.)	
	355	519	---	N	

*p<.05, ***p<.001

תמיכה מצד מורים בדרגי ניהול הביניים בבתי הספר, סגן מנהל, רכז שכבה ורכז מקצוע, נמצאה כמבחינה בין מתמחים המלמדים בחינוך היסודי ומתמחים המלמדים בחינוך העל יסודי, כאשר מתמחים בבתי הספר היסודיים דרגו את התמיכה מצד סגן מנהל בית הספר כגבוהה יותר, ומתמחים בבתי הספר העל יסודיים דרגו את התמיכה של רכז השכבה ורכז המקצוע כגבוהה יותר. יחד עם זאת, חשוב לציין שבבתי הספר היסודיים לא תמיד ממונים רכזי שכבה ומקצוע, ויותר מכך, הסמכויות שלהם שונות מבתי הספר בחטיבה העליונה, והללו פחות ממוקדות בניהול צוותים. על כן, סגן המנהל בבתי הספר היסודיים ממלא תפקיד מרכזי יותר בקשר עם מורים מתחילים. בעיבוד נתונים נוסף שנערך בקרב מורים בחינוך העל יסודי הראה כי המתמחים דרגו את התמיכה מצד רכזי המקצוע ברמה גבוהה יותר מהתמיכה מצד רכזי השכבה ($T=4.44$, $p<.001$). ממצא זה, קשור, כנראה, בכך שבחינוך העל יסודי להתמקצעות הדיסציפלינרית יש משמעות מרכזית בשגרת העבודה של מורים, בעיקר בחלוקה לצוותי עבודה בבית הספר.

לוח מספר 20 בוחן את ההבדל בתמיכה מצד שותפים רלוונטיים נוספים במערכת החינוך לפי מינוי מורה חונך. הממצאים מצביעים על יתרון משמעותי למתמחים שמונה להם חונך בתחילת שנת הלימודים. מתמחים אלו דיווחו על קבלת תמיכה רבה יותר מכלל הגורמים הרלוונטיים במערכת החינוך שנבדקו במחקר הנוכחי לעומת מתמחים שלא מונה להם חונך עם תחילת שנת הלימודים. ניתן לשער כי מינוי חונך מיד עם תחילת שנת הלימודים מאפשר הבנייה מעמיקה יותר של יחסי הגומלין עם שותפי התפקיד.

לוח 20: תמיכה למתמחים מצד שותפי תפקיד רלוונטיים במערכת החינוך לפי מינוי מורה חונך

T	לא מונה חונך בתחילת השנה	מונה חונך בתחילת השנה		
6.22***	2.98 (1.53) 62	3.99 (1.22) 1029	ממוצע (ס.ת.) N	מנהל בית ספר/אשכול גנים
3.19***	1.67 (1.14) 57	2.32 (1.52) 842	ממוצע (ס.ת.) N	מפקח
2.40*	3.82 (1.13) 61	4.16 (1.06) 371	ממוצע (ס.ת.) N	מורים עמיתים/גננות עמיתות
4.17***	2.81 (1.50) 59	3.64 (1.47) 895	ממוצע (ס.ת.) N	סגן מנהל בית הספר
5.17***	2.18 (1.41) 50	3.35 (1.57) 831	ממוצע (ס.ת.) N	רכז שכבה
4.64***	2.71 (1.50) 51	3.69 (1.47) 866	ממוצע (ס.ת.) N	רכז מקצוע

* $p<.05$, *** $p<.001$

לוח מספר 21 בוחן את ההבדל בתמיכה מצד שותפי התפקיד הנוספים במערכת החינוך לפי הלימה של מקצוע ההוראה בין המתמחה למורה החונך. כפי שעולה מהלוח, הבדלים מובהקים נמצאו בתמיכה של המפקח, רכז השכבה ורכז המקצוע, כאשר מתמחים שלגביהם היתה הלימה בתחום ההוראה שלהם ושל החונך דרגו את התמיכה מצד גורמים אלו ברמה גבוהה יותר מעמיתיהם שלא חוו הלימה בתחום ההוראה עם החונך שליווה אותם בשנת ההתמחות. בתמיכה מצד יתר שותפי התפקיד שנבדקו במחקר, מנהל במוסד החינוכי, עמיתים למקצוע וסגן מנהל בית הספר, לא נמצאו הבדלים מובהקים בהקשר זה.

לוח 21: תמיכה למתמחים מצד גורמים רלוונטיים במערכת החינוך לפי הלימה במקצוע ההוראה

הלימה בתחום ההוראה בין המתמחה לחונך:	קיימת הלימה	לא קיימת הלימה	T
מנהל בית ספר/אשכול גנים	ממוצע (ס.ת.)	3.97 (1.25)	1.63
	N	841	
		3.82 (1.30)	
מפקח	ממוצע (ס.ת.)	2.43 (1.54)	5.91***
	N	699	
		1.74 (1.24)	
מורים עמיתים/גננות עמיתות	ממוצע (ס.ת.)	4.13 (1.09)	.52
	N	834	
		4.17 (.97)	
סגן מנהל בית הספר	ממוצע (ס.ת.)	3.63 (1.48)	1.76
	N	733	
		3.43 (1.49)	
רכז שכבה	ממוצע (ס.ת.)	3.37 (1.55)	2.89**
	N	685	
		3.00 (1.67)	
רכז מקצוע	ממוצע (ס.ת.)	3.77 (1.42)	5.32***
	N	718	
		3.15 (1.62)	

p<.01, *p<.001

לוח 22 מציג את ההבדלים בתמיכה של שותפי התפקיד הנוספים במערכת החינוכית לפי השתתפות בחממות למורים מתחילים. הממצאים בלוח מצביעים על יתרון משמעותי להשתתפות בחממות למורים מתחילים בקבלת תמיכה מצד שותפי התפקיד הנוספים במוסדות החינוך. כפי שניתן לראות, המתמחים שהשתתפו בחממות דרגו את התמיכה שקיבלו מצד כל השותפים הרלוונטיים ברמה גבוהה יותר מעמיתיהם שלא השתתפו בחממות אלו.

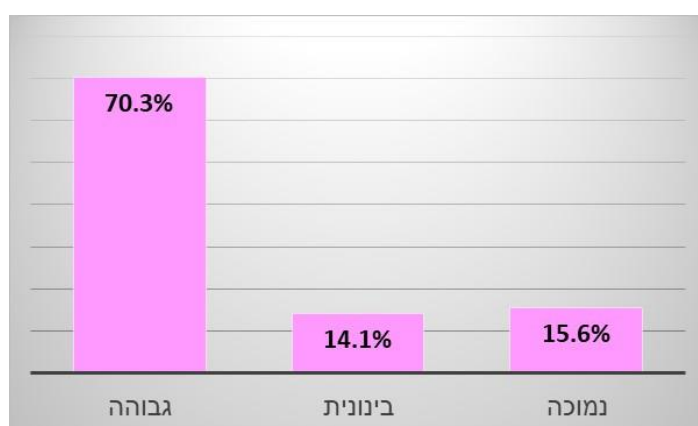
לוח 22 : תמיכה למתמחים מצד שותפי תפקיד רלוונטיים במערכת החינוך לפי השתתפות בחממות

T	לא השתתפו בחממה	השתתפו בחממה	ממוצע (ס.ת.) N	
3.30***	3.82 (1.30) 590	4.07 (1.18) 501	ממוצע (ס.ת.) N	מנהל בית ספר/אשכול גנים
5.29***	2.04 (1.38) 491	2.57 (1.60) 408	ממוצע (ס.ת.) N	מפקח
2.99**	4.05 (1.13) 581	4.24 (.98) 496	ממוצע (ס.ת.) N	מורים עמיתים/גננות עמיתות
2.59**	3.48 (1.54) 527	3.73 (1.41) 427	ממוצע (ס.ת.) N	סגן מנהל בית הספר
5.13**	3.10 (1.59) 482	3.51 (1.54) 399	ממוצע (ס.ת.) N	רכז שכבה
3.93***	3.41 (1.55) 508	3.91 (1.36) 409	ממוצע (ס.ת.) N	רכז מקצוע

p<.01, *p<.001

שביעות רצון מתהליך החונכות

שאלת המחקר הרביעית עוסקת בשביעות הרצון של המתמחים מתהליך החונכות. תרשים מספר 4 מצביע על כך שמורים מתמחים מגלים רמת שביעות רצון גבוהה מהחונכות בכניסה למקצוע, כ- 70% מכלל המשתתפים במחקר דרגו את שביעות רצונם מתהליך זה ברמה גבוהה. הממוצע של רמת שביעות הרצון מהחונכות הינה גבוהה ועומדת על 4.04, בסולם הנע בין 1 ל- 5 (ס.ת. 1.02).



תרשים 6: שביעות רצון המתמחים מתהליך החונכות

בנוסף, ראוי לציין כי קיים קשר חיובי ובעוצמה חזקה בין שביעות הרצון מתהליך החונכות לבין המשתתנים המייצגים את הרכיבים הפרקטיים (סדירות בביצוע משימות החניכה : $r=.74$, תמיכה

מקצועית: $r=.79$ וקיום תקשורת בינאישית תומכת מצד הונך: $r=.79$ (הפרופסיונליים (חונכות כההליך למידה הדדי: $r=.77$, חונכות כההליך של העברת ידע $r=.81$, חונכות כההליך של התפתחות פרופסיונלית: $r=.59$) של החונכות. כל הקשרים הינם מובהקים סטטיסטית.

לוח 23 מציג את הערכת המתמחים אודות שביעות רצונם מתהליך החונכות לפי מאפיינים שונים: מינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, הלימה בתחום ההוראה בין המתמחה לחונך והשתתפות בחממות למורים מתחילים. כפי שניתן לראות בלוח, שביעות הרצון של המתמחים שמונה להם מורה חונך עם פתיחת שנת הלימודים, שקיימת הלימה בתחום ההוראה שלהם ושל המורה החונך ואף השתתפו בחממות למורים מתחילים, גבוהה יותר מעמיתיהם שלא מונה להם מורה חונך בתחילת השנה, לא קיימת הלימה בתחום ההוראה עם החונך ולא השתתפו בחממה למורים מתחילים.

לוח 23: שביעות רצון מתהליך החונכות לפי מאפיינים שונים

מאפיינים	קבוצת ההשוואה	קבוצת ההשוואה	T
מינוי חונך בתחילת שנת הלימודים	ממוצע (ס.ת.)	לא מונה חונך	8.41***
מינוי חונך בתחילת שנת הלימודים	N	מונה חונך	8.41***
הלימה בין תחום ההוראה של המתמחה לזה של החונך	ממוצע (ס.ת.)	לא קיימת הלימה	5.27***
הלימה בין תחום ההוראה של המתמחה לזה של החונך	N	קיימת הלימה	5.27***
הלימה בין תחום ההוראה של המתמחה לזה של החונך	ממוצע (ס.ת.)	לא השתתף בחממה	3.87***
השתתפות בחממות למורים מתחילים	N	השתתף בחממה	3.87***

*** $p<.001$

בשלב שני נבקש לבחון באיזו מידה קיים קשר בין תפיסות המורים המתמחים את מושג החונכות לשביעות רצונם מתהליך החונכות. לשם כך בוצע ניתוח רגרסיה ליניארית. המשתנה התלוי הוא שביעות הרצון מתהליך החונכות, והמשתנים הבלתי תלויים מייצגים את ההיבטים הפרקטיים והפרופסיונליים הכרוכים בתהליך זה. מודל מסוג זה מאפשר לאמוד את "ההשפעה הנקייה" של התפיסות כלפי החונכות על שביעות הרצון של המתמחים מהחונכות. בנוסף, שולבו במודל שלושה

משתנים לצרכי פיקוח: מינוי חונך בתחילת שנת הלימודים, הלימה בתחום ההוראה בין המתמחה לחונך והשתתפות בחממות למורים מתחילים. המקדמים הסטנדרטיים (β) מוצגים בלוח מספר 24.

לוח 24: רגרסיה ליניארית לניבוי שביעות רצון של המורים המתמחים

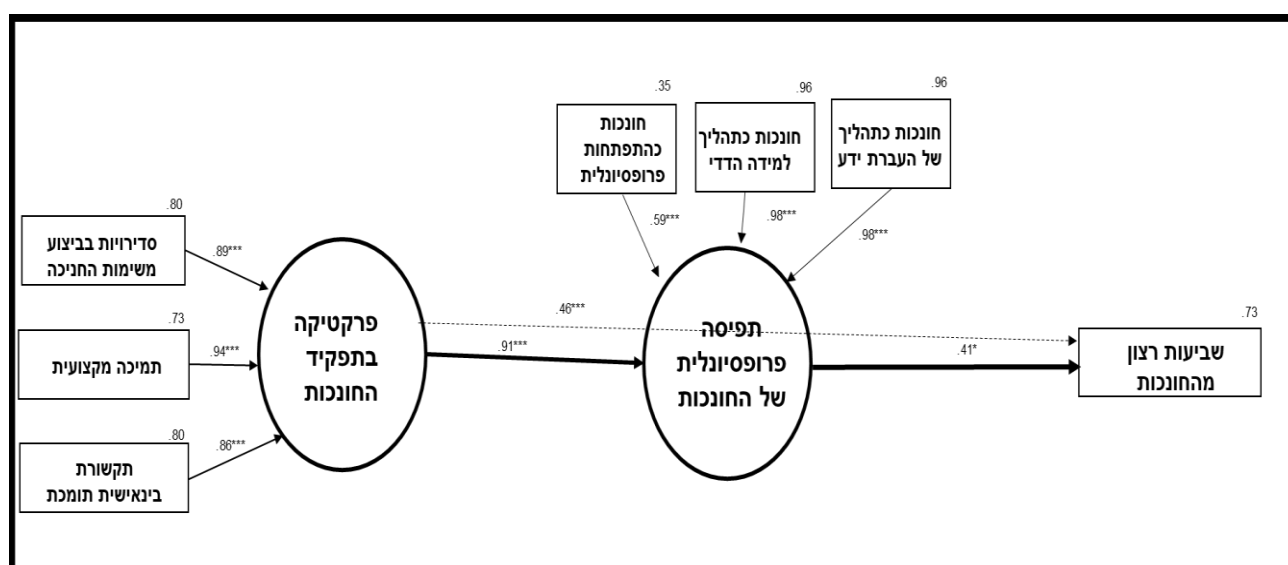
שביעות רצון		
.14***	סדירויות בביצוע משימות החניכה	פרקטיקה
.19***	תמיכה מקצועית	פרקטיקה
.25***	תקשורת בינאישית תומכת מצד החונך	פרקטיקה
.07*	חונכות כההליך למידה הדדי	פרופסיה
.18***	חונכות כההליך של העברת ידע	פרופסיה
.16***	חונכות כההליך של התפתחות מקצועית	פרופסיה
-.003	מינוי חונך בתחילת שנת הלימודים (לעומת אי מינוי חונך בתחילת השנה)	משתני רקע
.001	הלימה בתחום ההוראה בין המתמחה והחונך (לעומת אי הלימה)	משתני רקע
-.001	השתתפות בחממות למורים מתחילים (לעומת אי השתתפות)	משתני רקע
386.26***		F
.75		R ²

*p<.05, ***p<.001

הממצאים בלוח מלמדים, שבדומה למקדמי המתאם, גם בניתוח רב משתני, כלל המשתנים המייצגים את ההיבטים הפרקטיים והפרופסיונליים של החונכות קשורים באופן חיובי לשביעות הרצון מתהליך החונכות. המשתנה הדומיננטי ביותר הוא הבניית תקשורת בינאישית תומכת מצד החונך. שלושת משתני הרקע שולבו במודל לצרכי פיקוח. לאחר פיקוח על תפיסות המשתתפים, אף אחד ממשתנים אלה לא נמצא קשור באופן מובהק לשביעות הרצון של הממחים מהחונכות.

על מנת לענות על שאלת המחקר החמישית: האם ההקשר הפרופסיונאלי של החונכות מהווה משתנה מתערב בין הפרקטיקה של התפקיד לבין שביעות הרצון מתהליך החניכה, בוצע ניתוח של משוואות מבניות (SEM-Structural Equation Modeling). שביעות הרצון מתהליך החונכות מהווה את המשתנה התלוי במודל. הפרקטיקה של החונכות שולבה במודל כמשתנה לטנטי (משתנה סמוי), הכורך בתוכו את שלושת הממדים הפרקטיים שנבדקו במחקר: סדירויות בביצוע משימות החניכה, תמיכה מקצועית ותקשורת בינאישית תומכת מצד החונך. משתנה זה הוגדר כמשתנה אקסוגני, דהיינו כמשתנה שנקבע על-ידי גורמים חיצוניים למודל. התפיסה הפרופסיונלית של החונכות הוגדרה כמשתנה מתווך. משתנה זה שולב גם הוא במודל כמשתנה לטנטי, הכורך בתוכו את שלושת ההיבטים פרופסיונליים: חונכות כהתפתחות מקצועית, חונכות כההליך של למידה הדדי

וחונכות כההליך של העברת ידע. לאור השפעתם השולית, שלושת משתני הרקע: מינוי מורה חונך בתחילת השנה, הלימה בתחום ההוראה של המתמחה והחונך והשתתפות בחממות למורים מתחילים, לא צורפו למודל. מדדי טיב ההתאמה של המודל לנתונים הינם טובים: $\chi^2(3)=8.75, p<.05$, $GFI=.99$, $CFI=.99$, $NFI=.99$, $RMSEA=.02$, $SRMR=.01$. המודל מוצג בתרשים 7, כאשר חץ מקווקו מייצג את הקשר הישיר בין הפרקטיקה של תפקיד החונכות לבין שביעות הרצון ממנה (משתנה תלוי), ואילו חץ מודגש מסמן את נתיב התיווך דרך התפיסה הפרופסיונלית של החונכות.



תרשים 7: מודל מבני לניבוי שביעות הרצון של מורים המתמחים

הממצאים במודל מצביעים על קשר ישיר, חיובי ומובהק בין הפרקטיקה של החונכות לבין שביעות הרצון מתהליך זה. ממצא זה מצביע על כך שתפיסות חיוביות כלפי היישום הפרקטי של החונכות מעוררות רמה גבוהה של שביעות רצון. בדומה לכך, הרי שהקשר בין התפיסה הפרופסיונלית של החונכות ושביעות הרצון ממנה גם כן מובהק וחיובי. כלומר, תפיסות פרופסיונליות חיוביות כלפי החונכות קשורים אף הם בטיפוח תחושה חיובית כלפי תהליך זה.

כדי לבחון את ההשערה שהתפיסה הפרופסיונלית של החונכות מהווה משתנה מתווך בין תפיסת הפרקטיקה שלה לבין שביעות הרצון ממנה, נבדקו קשרים ישירים ועקיפים במודל. הנתונים בתרשים מייצגים את הקשרים הישירים. בבדיקת הקשרים העקיפים בין ההיבטים הפרקטיים בתפקיד החונכות והמשתנים התלויים, נמצא כי ככל שהפרקטיקה ביישום תהליך החונכות

מתקיימת באופן סדור, הרי שרמת שביעות הרצון של המתמחים מהתהליך ($\beta=.38, p<.001$), מתחזקת גם בתיווך התפיסה הפרופסיונלית של החונכות. אם כן, תפיסה פרופסיונלית יצרה אפקט חיובי של הפרקטיקה ביישום החונכות על שביעות הרצון מהתהליך.

לסיכום, פרקטיקה מוסדרת ביישום החונכות נמצאה קשורה באופן ישיר ועקיף בטיפוח שביעות רצון של מורים מתמחים מתהליך החונכות, כאשר גיבוש תפיסה פרופסיונלית של החונכות מהווה משתנה מתווך המחזק את הקשר, והוא אף קשור לשביעות הרצון באופן ישיר וחיובי.

מנהלי בתי ספר

שאלות מחקר

1. באיזה אופן תופסים מנהלי בתי ספר את מושג החונכות בכניסה למקצוע ההוראה?
2. מהם השיקולים של מנהלי בתי הספר בבחירה של מורה חונך?
3. האם קיימים הבדלים בתפיסת מנהלי בתי הספר את החונכות לפי שלב חינוכי?
4. באיזו מידה מנהלי בתי הספר שבעי רצון מתהליך הקליטה של מתמחים בבית הספר ומתהליך החונכות המתקיים בכתליו, ובאיזו מידה הללו קשורים בתפיסת מושג החונכות?
5. האם ההקשר הפרופסיונלי של החונכות מהווה משתנה מתערב בין הפרקטיקה של התפקיד לבין שביעות הרצון מתהליך החניכה?

מדגם

המחקר נערך בקרב מנהלי בתי ספר. בשלב ראשון שאלון המחקר הופץ למנהלי בתי הספר על ידי משרד החינוך לכלל המנהלים, ובשלב שני הוא הופץ למנהלים שהשתתפו בהשתלמויות באבני ראשה. שיעור ההיענות של המנהלים היה מצומצם למדי. המדגם הסופי כלל 161 מנהלי בתי ספר (55% נשים, גיל ממוצע: 48.89 שנים, ס.ת. 7.29). המדגם אינו מייצג את אוכלוסיית מנהלי בתי הספר, למרות זאת, לאור מיעוט מחקרים שבחנו את תהליכי החונכות בבתי ספר מהפרספקטיבה של המנהלים, הרי שהמחקר הנוכחי הוא נותן תמונה ראשונית של תפיסת מנהלים את מושג החונכות בבתי ספר.

המנהלים שהשתתפו במחקר הינם בעלי ותק ממוצע של 22.93 שנים בהוראה (ס.ת. 8.17), בטווח הנע בין 5 ל- 43 שנות עבודה במערכת החינוכית. הותק בניהול שלהם עומד על 7.33 שנים בממוצע (ס.ת. 6.81), בטווח הנע בין שנה אחת ל- 40 שנים. כמעט שני שליש מהמנהלים (61%) עומדים בראש בתי ספר יסודיים, היתר (39%) עובדים בבתי הספר בחינוך העל יסודי. רובם מנהלים בתי ספר במגזר היהודי (67%), והיתר במגזר הערבי (33%). מרבית המשתתפים (127 מנהלים, 79%) דיווחו כי הם היו מורים חונכים במערכת החינוך במהלך הקריירה המקצועית.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלון לדיווח עצמי. השאלון פותח על-ידי צוות ייעודי בתוך פרויקט פרומנטורס (ראו נספח ג'). השאלון נבנה על סמך כלי מחקר קיימים ומתוקפים, בין היתר: שאלון כניסה וקליטה בהוראה (ארביב אלישיב ועמיתותיה, 2019), ושאלון למורה החונך שנבנה במסגרת פרויקט פרוטיץ (Proteach), פרויקט מקדים לפרויקט פרומנטורס שנתמך על ידי תכנית אירסמוס+ של האיחוד האירופי (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022).

השאלון כולל 35 היגדים המאורגנים בארבעה חלקים מרכזיים. החלק הראשון עוסק בסדירויות בתהליך החניכה ובמשאבי בית הספר המקדמים אותו (14 היגדים), החלק השני מתייחס לשיקולים בבחירת מורה חונך (8 היגדים), החלק השלישי עוסק בתפיסת התרומה של החונכות למורים (11 היגדים), והחלק הרביעי עוסק בתפיסת תרומת החונכות לבית הספר ולשביעות רצון המנהלים מהתהליך של החונכות והקליטה של מורים מתחילים (2 היגדים). כל ההיגדים נמדדו

בסולם ליקרט הנע בין 1 (כלל לא) ל- 5 (במידה רבה מאוד). בנוסף, השאלון כלל שאלות רקע דמוגרפיות ומקצועיות. מהימנותו של השאלון כולו, על כל חלקיו, הינה גבוהה מאוד ($\alpha = .96$). מטרת המחקר הוצגה בפתחה לשאלון, וכן הובטחה אנונימיות למשיבים.

תיקוף השאלון נערך במספר שלבים. הגרסה הראשונה של השאלון נערכה בשיח משותף עם נציגי משרד החינוך האמונים על החונכות בכניסה להוראה. לאחר עיבוד ראשוני של ההערות, הגרסה השנייה הועברה לתיקוף תוכן של נציגים של אגף הכניסה להוראה במשרד החינוך, מומחים בתחום הכניסה להוראה, וחברי צוות פרומנטורס. השאלון הועבר בסיוע האגף לכניסה להוראה במשרד החינוך ואבני ראשה במהלך החודשים מאי-יוני 2021. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של משרד החינוך (היתר מספר: 11460).

משתנים

היבטים פרקטיים בתהליך החונכות

1. **סדירות ומשאבים בית ספריים**: במקבץ זה הוצגו למשיבים 14 היגדים. באמצעות ניתוח

גורמים בשיטת principle component, נמצאו שני גורמים, מהם נבנו המשתנים:

א. **סדירות ארגונית ברמת החונך**: משתנה זה נבנה באמצעות 9 היגדים המייצגים

סדירות ברמת בית הספר בכל הקשור לפעילות המורה החונך בארגון, כגון: "אני מתקיים תאום ציפיות עם המורה החונך", "אני מעורב בכל הקשור לעבודתו של המורה החונך", "אני ממלא את המשוב האמצע שנתי והערכה המסכמת של המורה המתחיל בשיתוף עם המורה החונך" ($\alpha = .91$).

ב. **סדירות ארגונית ברמת המוסד החינוכי**: משתנה זה נבנה באמצעות 5 היגדים

המייצגים סדירות ברמת בית הספר בכל הקשור לפעילות הארגונית הכללית התומכות בתהליכי החונכות למורים מתחילים. משתנה זה כולל גם הקצאת משאבים לפעילות זו. לדוגמא: "קיימים תהליכים מוסדרים לבחירת מורה חונך", "בית הספר מקצה משאבים לקיום החונכות", "בבית הספר יש אחראי על הכניסה להוראה" ($\alpha = .88$).

2. **שיקולים מקצועיים בבחירת מורה חונך** : במקבץ זה הוצגו למשיבים 8 היגדים המייצגים שיקולים לבחירת מורים חונכים, כגון: "התאמה בין החונך למורה המתחיל", "פיתוח מקצועי של החונך", "רמה מקצועית" ($\alpha=.81$).

היבטים פרופסיונליים בתהליך החונכות

1. **חונכות כתהליך למידה הדדי** : תפיסת החונכות כתהליכי למידה הדדים של המורה החונך והמורה המתחיל (היגד אחד)
2. **חונכות כתהליך של העברת ידע** : תפיסת החונך כמקור הסמכות של הידע המקצועי בתחום ההוראה (היגד אחד)
3. **חונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית** : במקבץ זה הוצגו למשיבים 9 היגדים המייצגים את תפיסת התרומה של החונכות לפיתוח המקצועי של המורים עצמם, כגון: "חונכות מהווה אתגר אינטלקטואלי עבור מורים", "חונכות היא צעד בהתפתחות הפרופסיונלית של מורים", "חונכות היא אמצעי לקידום בתפקידים בבית הספר" ($\alpha=.89$).

שביעות רצון

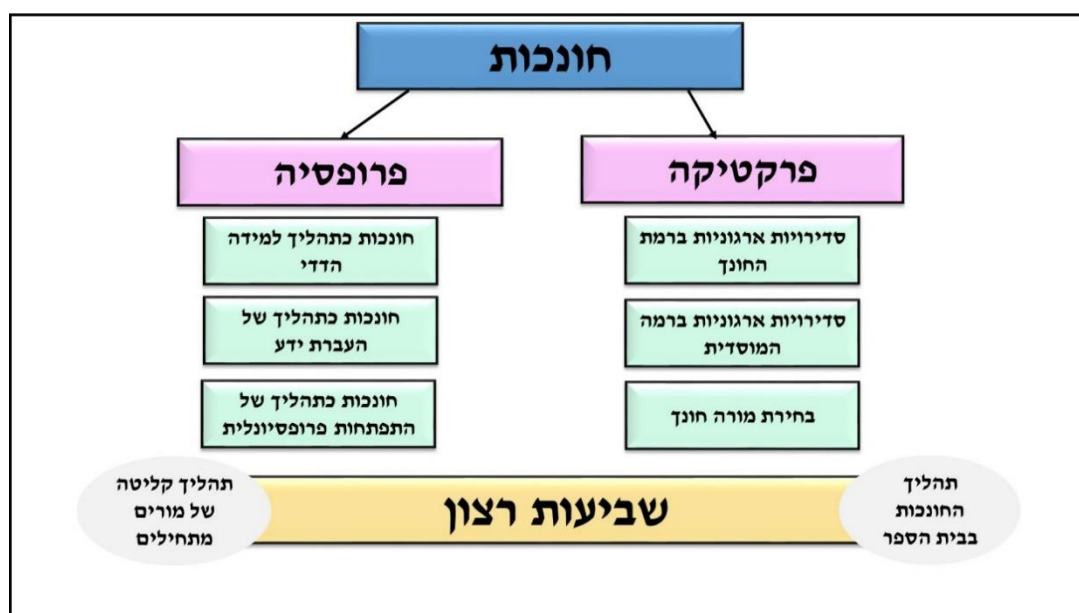
1. שביעות רצון מתהליך החונכות בבית הספר (היגד אחד)
2. שביעות רצון מתהליך קליטת מתמחים בבית הספר (היגד אחד)

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים נערך בשילוב של סטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית. הניתוח התיאורי כלל את הצגתם של מדדי המרכז ומדדי פיזור של משתני המחקר וחישוב מתאמי פירסון ביניהם. הניתוח ההיסקי כלל השוואות בין ממוצעים (מבחני t למדגמים בלתי תלויים) ורגרסיה ליניארית לניבוי שביעות הרצון של מנהלי בתי הספר מתהליך החונכות והקליטה של מתמחים בבית הספר.

ממצאים

פרק זה של הממצאים מבקש לבחון את תפיסות מנהלי בתי הספר את מושג החונכות בכניסה למקצוע שאלת המחקר הראשונה מבקשת לבחון את התפיסות הללו. מתוך הממצאים עלה כי תפיסות מנהלי בתי הספר כלפי תהליך החונכות בכניסה להוראה באות לידי ביטוי בשני מישורים בהלימה לממצאים שעלו בקרב החונכים והמתמחים. המישור הראשון מתייחס **להיבטים פרקטיים** הכרוכים ביישום התפקיד, והוא כולל סדירויות ברמת החונך וברמה המוסדית כמו גם שיקולים בבחירת מורה חונך. המישור השני מתייחס **להקשר הפרופסיונאלי של החונכות**, והוא כולל היבטים הקשורים לתפיסת התפקיד כתהליך למידה הדדי, כתהליך של העברת ידע וכתהליך של התפתחות פרופסיונלית. הללו מבססים את שביעות הרצון מהחונכות בשני ממדים: תהליך החונכות בפועל ותהליך הקליטה של מורים מתחילים בבית הספר. תרשים מספר 8 מסכם תפיסות אלו.



תרשים 8: תפיסות כלפי מושג החונכות - נקודת המבט של מנהלי בתי הספר

הסטטיסטיקה התיאורית של המשתנים המייצגים את תפיסות המנהלים כלפי מושג החונכות בכניסה להוראה מוצגת בלוח 25. הממצאים מלמדים כי מנהלי בתי הספר מעריכים את מרבית הרכיבים הפרקטיים והפרופסיונליים הכרוכים בתהליך החונכות ברמה גבוהה. לדידם, הסדירויות הארגוניות ברמת החונך מתקיימות באופן תכוף, והשיקולים בבסיס הבחירה במורה החונך הם מקצועיים במידה רבה. כמו כן, מנהלי בתי הספר מעריכים את החונכות כתהליך למידה הדדי וכשלב בהתפתחות הפרופסיונלית של צוותי ההוראה גם כן ברמה גבוהה. יוצא דופן הוא הדירוג של הסדירויות הארגוניות ברמה המוסדית, אשר לוקח בחשבון גם את הקצאת המשאבים הבית ספריים לחונכות. האחרון דורג על ידי המנהלים כרכיב המתקיים בפועל ברמה בינונית למדי. הינו מקדמי מתאם פירסון בין כל המשתנים חיוביים ובעלי עוצמה בינונית עד גבוהה.

לוח 25: סטטיסטיקה תיאורית - תפיסות מתמחים כלפי מושג החונכות

	6	5	4	3	2	ממוצע ס.ת.	
פרקטיקה 1	.68*	.40*	.51*	.62*	.65*	4.24 (.63)	סדירויות ארגוניות ברמת החונך
פרקטיקה 2	.54*	.36*	.35*	.55*	-	3.54 (1.01)	סדירויות ארגוניות ברמת המוסדית
פרקטיקה 3	.49*	.25*	.35*	-		4.05 (.59)	שיקולים מקצועיים בבחירת מורה חונך
פרופסיה 4	.69*	.51*	-			4.17 (.74)	חונכות כתהליך למידה הדדי
פרופסיה 5	.57*	-				4.10 (.78)	חונכות כתהליך של העברת ידע
פרופסיה 6	-					3.99 (.66)	חונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית

*p<.001

שאלת המחקר השנייה מבקשת להתחקות אחר השיקולים העומדים בבסיס ההחלטה של המנהל למנות מורה לשמש בתפקיד של חונך למורה בראשית דרכו. לוח 26 מפרט הדירוג (בין 1 - כלל לא, ל- 5 - במידה רבה מאוד) שניתן למנהלים ביחס למגוון שיקולים מקצועיים בהחלטה למנות מורה חונך בבית הספר.

לוח 26: שיקולים בבחירת מורה חונך

ממוצע	סטיית תקן	
4.47	.72	רמה מקצועית
4.37	.80	מיומנויות תקשורת בינאישיות גבוהות
4.17	.84	מוטיבציה גבוהה לתפקיד
4.03	.99	פיתוח מקצועי עבור החונך
4.00	.93	פניות לתפקיד
3.90	.98	התאמה בין המורה החונך למורה המתחיל
3.86	.97	הוראה של תחום דעת דומה לזה של המתמחה
3.64	1.04	הערכה גבוהה בקרב חברי צוות המורים

הממצאים בלוח מלמדים כי השיקולים הדומיננטיים ביותר בקרב מנהלי בתי ספר לבחירת מורה חונך הם רמה מקצועית, גילוי של מיומנויות תקשורת בינאישיות ברמה גבוהה ומוטיבציה לתפקיד. שיקולים חשובים נוספים, אם כי ברמה נמוכה יותר, הם פיתוח מקצועי עבור החונך, פניות לתפקיד והתאמה בינו למורה המתחיל. התאמה של הוראת תחום הדעת בין המורה החונך למתמחה נמצא כשיקול חשוב, אך לא משמעותי ביותר. הערכה של צוות המורים נמצא כמשני בתהליך בחירת מורה חונך על ידי מנהל בית הספר.

שאלת המחקר השלישית עסקה בהבדלים בתפיסת מנהלי בתי הספר את החונכות לפי שלב חינוכי ומילוי תפקיד של מורה חונך בקריירה המקצועית. לוח 27 מציג את ההבדלים לפי **שלב חינוכי**. ההבדלים בין שלבי החינוך השונים בולטים בשני היבטים: סדירויות ארגוניות ברמה המוסדית ותפיסת החונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית. בשני ההיבטים הללו, הדירוגים של מנהלי בתי הספר היסודיים היו גבוהים מאלו של עמיתיהם המנהלים בתי הספר על יסודיים. מגמה דומה מסתמנת גם ביחס ליישום סדירויות ארגוניות ברמת החונך, אם כי ההבדל בין שתי הקבוצות הגיע לגבול המובהקות הסטטיסטית בלבד. ביתר ההיבטים שנמדדו במחקר לא נמצאו הבדלים בין שלבי החינוך. יוצא אפוא, שתהליך החונכות בבתי הספר היסודיים זוכה למענים מותאמים יותר בבתי הספר היסודיים.

לוח 27: תפיסות מנהלי בתי הספר את החונכות בכניסה להוראה לפי שלב חינוכי

T	על יסודי	יסודי		
1.87#	4.13 (.69)	4.32 (.58)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה סדירויות ארגוניות ברמת החונך
2.56*	3.29 (1.11)	3.70 (.90)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה סדירויות ארגוניות ברמה המוסדית
.34	4.03 (.60)	4.07 (.59)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה שיקולים מקצועיים בבחירת מורה חונך
.61	4.13 (.76)	4.20 (.73)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך למידה הדדי
.65	4.05 (.84)	4.13 (.75)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך של העברת ידע
1.96*	3.86 (.71)	4.06 (.61)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך של התפתחות פרופסיונלית
	62	99		N

*p<.05, #p<.07

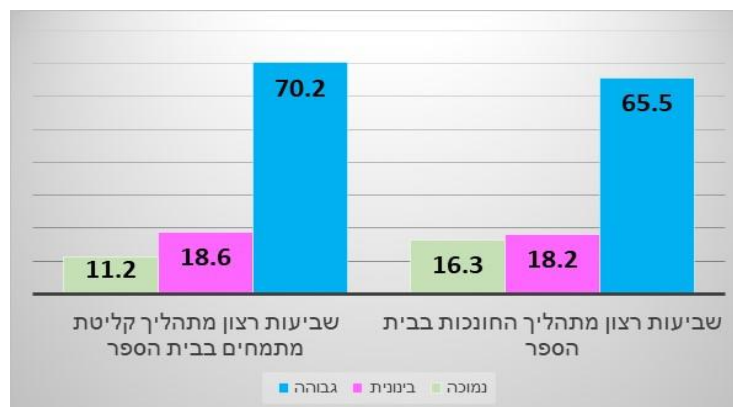
לוח מספר 28 מציג את ההבדלים בתפיסות החונכות בכניסה למקצוע ההוראה לפי מילוי תפקיד חונך בקריירה המקצועית. מרבית מנהלי בתי הספר (127 מנהלים, 79%) שהשתתפו במחקר דיווחו כי הם מילאו בעבר תפקיד של מורה חונך. הממצאים בלוח מלמדים שלא קיימים הבדלים בתפיסות מנהלי בתי הספר את החונכות בכניסה למקצוע ההוראה על רקע זה.

לוח 28: תפיסות מנהלי בתי הספר את החונכות בכניסה להוראה לפי מילוי תפקיד חונך

T	לא מילא תפקיד חונך	מילא תפקיד חונך		
1.26	4.36 (.61)	4.21 (.63)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה סדירויות ארגוניות ברמת החונך
.52	3.62 (1.01)	3.52 (1.00)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה סדירויות ארגוניות ברמה המוסדית
1.18	4.16 (.62)	4.03 (.44)	ממוצע (ס.ת.)	פרקטיקה שיקולים מקצועיים בבחירת מורה חונך
.21	4.09 (.87)	4.20 (.70)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך למידה הדדי
.76	4.06 (.78)	4.11 (.79)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך של העברת ידע
.34	4.00 (.64)	3.98 (.66)	ממוצע (ס.ת.)	פרופסיה חונכות כהליך של התפתחות פרופסיונלית
	34	127		N

שביעות רצון מתהליך החונכות

שאלת המחקר הרביעית עוסקת בשביעות הרצון של המנהלים מתהליך החונכות ומתהליך הקליטה של מורים מתחילים בבית הספר. תרשים מספר 9 מצביע על כך ששיעור גבוה מקרב המנהלים שהשתתפו במחקר מגלים רמת שביעות רצון גבוהה מתהליך החונכות וקליטת מתמחים בבית הספר, יותר משני שליש מהם (65%-70%) דרגו את שביעות רצונם מתהליך זה ברמה גבוהה (דהיינו, בחרו בדירוגים 4 או 5). יחד עם זאת, הממוצע של רמת שביעות הרצון מתהליך החונכות מדורגת ברמה בינונית ועומדת על 3.71, בסולם הנע בין 1 ל- 5 (ס.ת. 1.13). רמת שביעות הרצון מתהליך הקליטה של מורים מתמחים בבית הספר דורגה ברמות גבוהות יותר, כאשר הממוצע עומד על 3.85 (ס.ת. 1.01), אם כי גם בהקשר זה הדרוג הינו ברמה בינונית-גבוהה. כלומר, למרות התפיסות החיוביות כלפי החונכות בכללותה, על היבטיה הפרקטיים והפרופסיונליים (כפי שניתן לראות על-פי ממצאי שאלת המחקר הראשונה), המנהלים שהשתתפו במחקר מגלים שביעות רצון חלקית מיישום של תהליך זה בבית ספרם, בייחוד תהליך החונכות בפועל.



תרשים 9: שביעות רצון מנהלי בתי הספר מתהליך החונכות וקליטה של מתמחים

לוח 29 מציג את מקדמי מתאם פירסון בין משתני שביעות הרצון לבין ההיבטים הפרקטיים והפרופסיונליים של החונכות בכניסה להוראה. כפי שניתן לראות בלוח, הקשר בין שביעות הרצון של המנהלים הן ביחס לתהליך החונכות והן ביחס לתהליך קליטת מתמחים בבית הספר לבין המשתנים המייצגים את הרכיבים הפרקטיים והפרופסיונליים של החונכות הינו מובהק, חיובי ובעל עוצמה בינונית עד גבוהה. כלומר, תפיסות חיוביות כלפי החונכות קשורות בעליה ברמת שביעות הרצון מתהליכי הקליטה של מורים מתחילים ותהליכי החונכות.

לוח 29: מקדמי מתאם פירסון בין שביעות רצון המנהלים לבין תפיסת החונכות

חונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית	חונכות כתהליך של העברת ידע	חונכות כתהליך למידה הדדי	שיקולים מקצועיים בבחירת מורה חונך	סדירויות ארגוניות ברמה המוסדית	סדירויות ארגוניות ברמת החונך	שביעות רצון תהליך החונכות
.59*	.50*	.45*	.42*	.75*	.62*	תהליך קליטת מתמחים
.49*	.41*	.35*	.39*	.66*	.56*	

*p<.001

לוח 30 מציג את הערכת המנהלים אודות שביעות רצונם מתהליך החונכות בפרט ומתהליך קליטת מתמחים בכלל לפי מאפיינים שונים: שלב חינוכי ומילוי תפקיד חונך בקריירה המקצועית. כפי שניתן לראות בלוח, ההבדלים לא הגיעו למובהקות סטטיסטית, למעט ההבדל לפי שלב חינוכי בשביעות הרצון מתהליך קליטת מתמחים בבית ספר, כאשר הדירוג של מנהלי בתי הספר היסודיים היה גבוה יותר.

לוח 30: שביעות רצון מתהליך החונכות וקליטת מורים מתמחים לפי מאפיינים שונים

T	קבוצות ההשוואה על יסודי	קבוצות ההשוואה יסודי	מאפיינים	שביעות רצון מתהליך החונכות שביעות רצון מתהליך החונכות שביעות רצון מתהליך החונכות
1.40	3.55 (1.24)	3.80 (1.05)	ממוצע (ס.ת.)	שלב חינוכי
1.40	62	97	N	שלב חינוכי
1.40	לא מילא תפקיד חונך	מילא תפקיד חונך	מילוי תפקיד חונך	שביעות רצון מתהליך החונכות שביעות רצון מתהליך החונכות
.18	3.74 (1.21)	3.70 (1.11)	ממוצע (ס.ת.)	מילוי תפקיד חונך
.18	34	127	N	מילוי תפקיד חונך
	על יסודי	יסודי		שביעות רצון מתהליך קליטת מתמחים

T	קבוצות השוואה	קבוצות השוואה	מאפיינים
	3.61 (1.11)	4.00 (.93)	ממוצע (ס.ת.)
2.38*			שביעות רצון מתהליך קליטת מתמחים
	62	97	N
2.38*			שביעות רצון מתהליך קליטת מתמחים
	לא מילא תפקיד חונך	מילא תפקיד חונך	שביעות רצון מתהליך קליטת מתמחים
	3.94 (.92)	3.82 (1.04)	ממוצע (ס.ת.)
.61			שביעות רצון מתהליך קליטת מתמחים
.61	34	127	N
			שביעות רצון מתהליך קליטת מתמחים

*p<.05

בשלב שני נבקש לבחון באיזו מידה קיים קשר בין תפיסות המנהלים את מושג החונכות לבין שביעות רצונם. לשם כך בוצע ניתוח רגרסיה ליניארית. המשתנה התלוי הראשון הוא שביעות הרצון מתהליך החונכות, והמשתנה התלוי השני הוא שביעות רצון מתהליך קליטת מתמחים בבית הספר. המשתנים הבלתי תלויים מייצגים את ההיבטים הפרקטיים והפרופסיונליים הכרוכים בתהליכים אלו. מודל מסוג זה מאפשר לאמוד את "ההשפעה הנקייה" של התפיסות כלפי החונכות על שביעות הרצון של המנהלים. המקדמים הסטנדרטיים (β) מוצגים בלוח מספר 31.

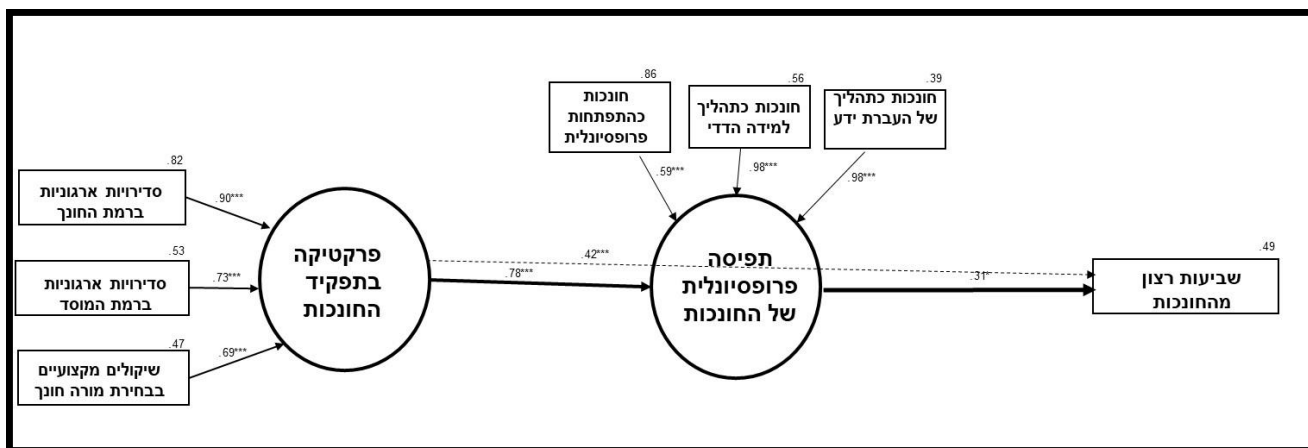
לוח 31: רגרסיה ליניארית לניבוי שביעות רצון של מנהלי בתי הספר

שביעות רצון תהליך קליטת מתמחים	שביעות רצון תהליך החונכות		
.20*	.09	סדירויות ארגוניות ברמת החונך	פרקטיקה
.48***	.59***	סדירויות ארגוניות ברמה המוסדית	פרקטיקה
-.52	-.08	שיקולים מקצועיים בבחירת מורה חונך	פרקטיקה
.001	.002	חונכות כתהליך למידה הדדי	פרופסיה
.15*	.21***	חונכות כתהליך של העברת ידע	פרופסיה
.04	.13	חונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית	פרופסיה
24.22***	21.53***		F
.49	.64		R ²

* $p < .05$, *** $p < .001$

הממצאים בלוח מצביעים על שני משתנים מרכזיים הקשורים באופן מובהק וחיובי לשביעות הרצון של המנהלים: קיום סדירויות ארגוניות ברמה המוסדית ותפיסת החונכות כתהליך של העברת ידע. לאחר פיקוח על התפיסות כלפי החונכות, הרי שככל שמנהלי בתי הספר נוטים על פי דיווחיהם לקיים סדירויות ארגוניות ברמה המוסדית, בין היתר גם להשקיע משאבים בחונכות ואף לתפוס אותה כתהליך של העברת ידע, שביעות רצונם מהחונכות והקליטה של מתמחים יהיה גבוה יותר. ראוי לציין כי למרות שהמנהלים מגלים תפיסה חיובית רב ממדית של החונכות כתהליך פרופסיונלי, הכורך בתוכו ממדים של למידה הדדית ופיתוח מקצועי לצד העברת ידע (לוח 25), הרי ששביעות הרצון בעיקר מתהליכי קליטה של מתמחים, אך גם מתהליך החונכות, מועצמים בעיקר כאשר תהליך זה נתפס כהעברה של ידע מהמורה המנוסה למורה המתחיל. עוד נמצא כי קיומם של סדירויות בתהליך החניכה (ברמת החונך) קשור אף הוא בחיזוק שביעות הרצון של המנהלים מתהליך קליטת מתמחים בלבד. ביתר המשתנים לא נמצאו תוצאות מובהקות.

שאלת המחקר החמישית ממוקדת בתהליך החונכות, והיא מבקשת לבחון האם ההקשר הפרופסיונלי של החונכות מהווה משתנה מתערב בין הפרקטיקה של התפקיד לבין שביעות הרצון מתהליך החניכה. לשם כך בוצע ניתוח של משוואות מבניות (SEM-Structural Equation Modeling). שביעות הרצון מתהליך החונכות מהווה את המשתנה התלוי במודל. הפרקטיקה של החונכות שולבה במודל כמשתנה בלתי תלוי לטנטי (משתנה סמוי), הכורך בתוכו את שלושת הממדים הפרקטיים שנבדקו במחקר: סדירויות ארגוניות ברמת החונך, סדירויות ארגוניות ברמת המוסד ושיקולים מקצועיים בבחירת מורה חונך. משתנה זה הוגדר כמשתנה אקסוגני, דהיינו כמשתנה שנקבע על-ידי גורמים חיצוניים למודל. התפיסה הפרופסיונלית של החונכות הוגדרה כמשתנה מתווך. משתנה זה שולב גם הוא במודל כמשתנה לטנטי, הכורך בתוכו את שלושת היבטים פרופסיונליים: חונכות כתהליך של למידה הדדי, חונכות כתהליך של העברת ידע וחונכות כהתפתחות מקצועית. מדדי טיב ההתאמה של המודל לנתונים הינם טובים: $\chi^2(3)=19.51, p<.05$, $GFI=.97$, $CFI=.99$, $NFI=.97$, $RMSEA=.07$, $SRMR=.04$. המודל מוצג בתרשים 10, כאשר חץ מקווקו מייצג את הקשר הישיר בין הפרקטיקה של תפקיד החונכות לבין שביעות הרצון ממנה (משתנה תלוי), ואילו חץ מודגש מסמן את נתיב התיווך דרך התפיסה הפרופסיונלית של החונכות.



תרשים 10: מודל מבני לניבוי שביעות הרצון של המנהלים מתהליך החונכות

הממצאים במודל מצביעים על קשר ישיר, חיובי ומובהק בין הפרקטיקה של החונכות לבין שביעות הרצון מתהליך זה. ממצא זה מצביע על כך שתפיסות חיוביות כלפי היישום הפרקטי של החונכות מעוררות רמה גבוהה של שביעות רצון. בדומה לכך, הרי שהקשר בין התפיסה הפרופסיונלית של החונכות ושביעות הרצון ממנה גם כן מובהק וחיובי. כלומר, תפיסות פרופסיונאליות חיוביות כלפי החונכות קשורים אף הן בטיפוח תחושה חיובית כלפי תהליך זה.

כדי לבחון את ההשערה שהתפיסה הפרופסיונלית של החונכות מהווה משתנה מתווך בין תפיסת הפרקטיקה שלה לבין שביעות הרצון ממנה, נבדקו קשרים ישירים ועקיפים במודל. הנתונים בתרשים מייצגים את הקשרים הישירים. בבדיקת הקשרים העקיפים בין ההיבטים הפרקטיים בתפקיד החונכות והמשתנים התלויים, נמצא כי ככל שהפרקטיקה הארגונית ביישום תהליך החונכות מתקיימת באופן שוטף סדור, הרי שרמת שביעות הרצון של המנהלים מהתהליך $\beta = .68$, $(p < .01)$, מתחזקת גם בתיווך התפיסה הפרופסיונלית של החונכות. אם כן, גם בקרב המנהלים תפיסה פרופסיונאלית יצרה אפקט חיובי של הפרקטיקה הנוגעות ליישום החונכות על שביעות הרצון מהתהליך.

לסיכום, שביעות רצון של מנהלי בתי הספר מתהליך החונכות קשור באופן ישיר ועקיף בקיום פרקטיקות ארגוניות מוסדרות, כאשר גיבוש תפיסה פרופסיונלית של החונכות מהווה משתנה מתווך המחזק את הקשר. התפיסה הפרופסיונלית של תהליך החונכות קשורה אף היא לשביעות הרצון באופן ישיר וחיובי.

השוואה בין הקבוצות:

חונכים, מתמחים ומנהלים

שאלות מחקר

שתי השאלות הראשונות עוסקות בהשוואה בין שלוש קבוצות המחקר: חונכים, מתמחים ומנהלים, וזאת מעבר לשלבי החינוך השונים (קדם יסודי, יסודי ועל-יסודי). שתי השאלות האחרונות משוות בין שני שלבי חינוך (קדם יסודי לעומת יסודי ועל-יסודי), תוך התמקדות בחונכים ובמתמחים כשתי קבוצות נפרדות.

1. באיזו מידה קיימים הבדלים בין שלוש קבוצות המחקר: חונכים, מתמחים ומנהלי בתי הספר, בכל הקשור לתפיסת מושג החונכות בכניסה למקצוע ההוראה?
2. באיזו מידה קיימים הבדלים בין שלוש קבוצות המחקר: חונכים, מתמחים ומנהלי בתי הספר בשביעות הרצון מתהליך החונכות בכניסה למקצוע ההוראה, ובאיזו מידה הללו קשורים בתפיסת מושג החונכות?
3. באיזו מידה קיימים הבדלים בין **גננות חונכות** לבין **מורים חונכים** בבתי ספר בכל הנוגע לתפיסת תהליכי החונכות ולשביעות הרצון מתהליך החונכות?
4. באיזו מידה קיימים הבדלים בין **גננות מתמחות** לבין **מורים מתמחים** בבתי ספר בכל הנוגע לתפיסת תהליכי החונכות ולשביעות הרצון מתהליך החונכות?

שיטת המחקר

בחלק זה של המחקר תערך השוואה בין שלוש קבוצות המחקר: חונכים, מתמחים ומנהלי בתי הספר, בהתאם למדגמים שתוארו בפרקים הקודמים. סה"כ השתתפו במחקר 1,061 מורים חונכים, 1,196 מורים בשלב ההתמחות (מתמחים) ו-161 מנהלי בתי ספר – 2,418 משתתפים.

ההשוואה בין הקבוצות מבוססת על המשתנים שנבדקו באופן דומה בין הקבוצות תוך התייחסות להיבטים הפרקטיים והפרופסיונליים הקשורים בתפיסת מושג החונכות בקרב מורים מתחילים, וכן לשביעות רצונם מתהליך החונכות. להלן פירוט המשתנים הנוגעים לתפיסת מושג החונכות:

היבטים פרקטיים בתהליך החונכות

1. **סדירויות בביצוע משימות החניכה:** היישום בפועל של משימות החניכה הקשורות להתנהלות מול המורה המתחיל.
2. **סדירויות ארגוניות ברמת החונך:** סדירויות ברמה המוסדית בכל הקשור לפעילות המורה החונך בארגון.
3. **סדירויות ארגוניות ברמה המוסדית:** סדירויות ברמה המוסדית בכל הקשור לפעילות הארגונית הכללית התומכות בתהליכי החונכות למורים מתחילים.
4. **מתן תמיכה רגשית למורה המתחיל:** בהקשר זה נבדקה מידת התמיכה הרגשית של החונך במורה המתחיל, ותחושת האמפתיה שהוא חש כלפיו.

היבטים פרופסיונליים בתהליך החונכות

1. **חונכות כתהליך למידה הדדי:** תפיסת החונכות כתהליכי למידה הדדים של המורה החונך והמורה המתחיל.
2. **חונכות כתהליך של העברת ידע:** תפיסת החונך כמקור הסמכות של הידע המקצועי בתחום ההוראה.
3. **חונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית:** תפיסת התרומה של החונכות לפיתוח המקצועי של המורים עצמם.

ממצאים

שאלת המחקר הראשונה ביקשה לבדוק באיזו מידה קיימים הבדלים בין שלוש קבוצות המחקר בכל הקשור לתפיסת מושג החונכות בכניסה למקצוע ההוראה. התפיסות כלפי מושג החונכות נבדקו בזיקה להיבטים הפרקטיים של תהליך החונכות, כמו גם להיבטים הפרופסיונליים הטמונים בו.

היבטים פרקטיים של תהליך החונכות

ההשוואה של ההיבטים הפרקטיים בתהליך החונכות מוצגת בלוח מספר 32. ההשוואה ביחס להיבטים הקשורים ביישום תהליך החונכות בפועל נערכה בין המורים החונכים והמורים המתמחים, ואילו ההשוואה לגבי הסדירויות הארגוניות נערכה בין החונכים למנהלים.

לוח 32: השוואה בין קבוצות המחקר: היבטים פרקטיים בתהליך החונכות

T	מתמחים	חונכים		
1.72	3.92 (1.05)	3.99 (.65)	ממוצע (ס.ת.)	סדירויות בביצוע משימות החניכה
10.14***	3.93 (1.06)	4.29 (.53)	ממוצע (ס.ת.)	הבניית תקשורת בינאישית תומכת
	1196	1061		N
	מנהלים	חונכים		
10.04***	4.24 (.63)	3.46 (.96)	ממוצע (ס.ת.)	סדירויות ארגוניות ברמת החונך
1.98*	3.54 (1.01)	3.35 (1.15)	ממוצע (ס.ת.)	סדירויות ארגוניות ברמה המוסדית
	161	1061		N

*p<.05, ***p<.001

הממצאים לגבי יישום בפועל של תהליך החונכות מצביעים על העדר הבדלים בין החונכים והמתמחים בכל הקשור ליישום סדירויות בביצוע משימות החניכה. המשתתפים בשתי הקבוצות מסכימים במידה רבה כי משימות החניכה התקיימו באופן סדור. ההבדלים בין הקבוצות ניכרים ביחס להבנייה של תקשורת בינאישית תומכת מצד המורה החונך. כפי שניתן לראות בלוח, המשתתפים מסכימים כי המורה החונך מקיים תקשורת בינאישית תומכת עם המתמחה בצורה

איכותית, כאשר הדירוג של המורים החונכים בהקשר זה גבוה באופן מובהק מזה של המורים המתמחים.

הממצאים לגבי הסדירויות הארגוניות מצביעים על הבדלים מובהקים בין החונכים למנהלי בתי הספר, כאשר הדירוג של האחרונים היה גבוה יותר בשני ההיבטים שנמדדו במחקר. המנהלים מסכימים במידה רבה יותר מהמורים החונכים שהסדירויות הארגוניות ברמת החונך וברמה המוסדית מתקיימים באופן שוטף. לדידם, הרי שהסדירויות הקשורות להתנהלות תהליכי החונכות ברמת המורה החונך מתקיימות ברמה גבוהה למדי, דהיינו באופן רציף, ואילו הסדירויות הארגוניות ברמה המוסדית מקדמות את תהליכי החניכה מתקיימות בפועל ברמה בינונית. הדירוגים של המורים החונכים היו בינוניים בשני ההיבטים הללו.

היבטים פרופסיונליים של תהליך החונכות

השוואה של ההיבטים הפרופסיונליים בתהליך החונכות מוצגת בלוח מספר 33. כפי שניתן לראות, המשתתפים בכל הקבוצות דרגו את ההיבטים הפרופסיונליים בתפיסת החונכות ברמה גבוהה. בנוסף, ממצאי ניתוח השונות החד כיווני מלמד כי בשני ההיבטים: תפיסת החונכות כתהליך למידה הדדי ותפיסת החונכות כתהליך של העברת ידע, דירוג המנהלים היה הגבוה ביותר, ואילו בתפיסת החונכות כתהליך של פיתוח פרופסיונלי של מורים, דירוג המתמחים היה הגבוה ביותר. באופן כללי, בכל הממדים שנבדקו בהקשר זה דירוג המורים החונכים היה הנמוך ביותר והתבסס ברמה בינונית-גבוהה. יתרה מכך, בניתוח מבחן T למדגמים תלויים לבדיקת ההבדל בדירוג המשתתפים את תהליך החונכות כתהליך של העברת ידע או תהליך של למידה הדדית נמצאו ממצאים מעניינים. תהליך החונכות נתפס כתהליך המשקף העברת ידע באופן מובהק יותר מאשר תהליך שמבטא למידה הדדית בקרב החונכים ($t=5.22, p<.001$) והמתמחים ($t=2.11, p<.05$). בקרב המנהלים לא נמצא הבדל בהקשר זה ($t=1.25, p>.05$). כלומר, החונכות נתפסת על ידי החונכים עצמם כתהליך סמי-פרופסיונלי, שממוקד במידה רבה בהעברת ידע. גם אצל המתמחים ניכרת מגמה דומה. לעומתם, המנהלים מתארים תהליך פרופסיונלי רב ממדי, הכורך בתוכו לצד העברת הידע גם תהליך למידה הדדי ופיתוח מקצועי. יחד עם זאת, בניתוח ספציפי רב משתני בתוך קבוצת המנהלים נמצא כי תהליך דומה לזה שנמצא בקרב החונכים (לוח 31).

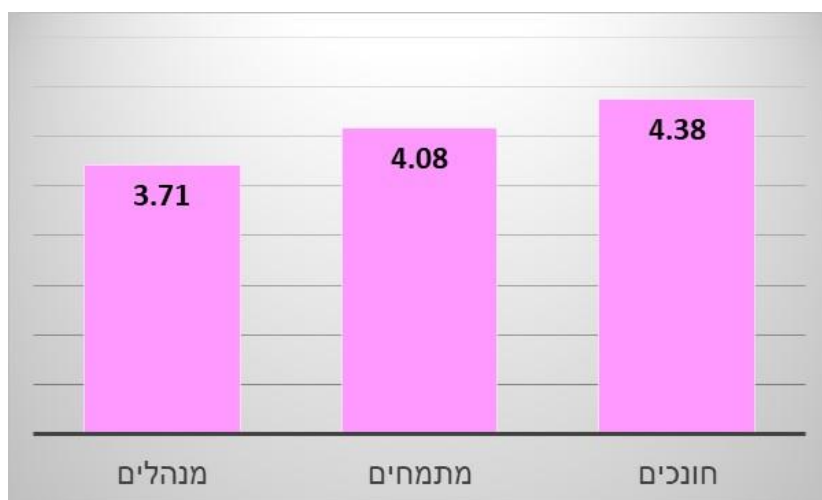
לוח 33: השוואה בין קבוצות המחקר: היבטים פרופסיונליים בתהליך החונכות

F	מנהלים	מתמחים	חונכים	ממוצע (ס.ת.)	
34.10***	4.17 (.74)	3.99 (.94)	3.73 (.78)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כיתה ללימוד הדדי
7.51***	4.10 (.78)	4.03 (1.20)	3.99 (.78)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כיתה של העברת ידע
180.02***	3.98 (.66)	4.36 (.70)	3.78 (.78)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כיתה של התפתחות פרופסיונלית
	161	1196	1061		N

*** $p < .001$

שביעות רצון מתהליך החונכות

שאלת המחקר השנייה ביקשה ללמוד באיזו מידה קיימים הבדלים בין קבוצות החונכים, המתמחים והמנהלים בכל הנוגע לשביעות הרצון מתהליך החונכות. תרשים מספר 11 מציג את ממוצע התגובות של המשיבים בכל קבוצה בנפרד. הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים בין הקבוצות. כפי שניתן לראות, החונכים והמתמחים מגלים רמת שביעות רצון גבוהה מתהליך החונכות, ואילו הדרוג של המנהלים היה ברמה בינונית. הממוצע בקרב החונכים הוא הגבוה ביותר.



0.8 - 0.1, $F = 55.01$, $p < .001$, סטיית תקן נעה בין

תרשים 11: שביעות רצון: השוואה בין קבוצות המחקר

בשלב הבא נבקש לבחון באיזו מידה קיים קשר בין תפיסות השותפים בתהליך החונכות בכניסה להוראה: חונכים, מתמחים ומנהלים את מושג החונכות לבין שביעות רצונם מתהליך זה. לשם כך בוצע ניתוח רגרסיה ליניארית. המשתנה התלוי הוא שביעות הרצון מתהליך החונכות. המשתנים הבלתי תלויים מייצגים את ההיבטים הפרקטיים והפרופסיונליים הכרוכים בתהליכים אלו. מודל מסוג זה מאפשר לאמוד את "ההשפעה הנקייה" של התפיסות כלפי החונכות על שביעות הרצון של השותפים. המקדמים הסטנדרטיים (β) של המשתנים הבלתי תלויים מוצגים בלוח מספר 34.

לוח 34: רגרסיה ליניארית לניבוי שביעות רצון של השותפים מתהליך החונכות

שביעות רצון מתהליך החונכות		
קבוצה	מתמחים (לעומת חונכים)	-.30***
קבוצה	מנהלים (לעומת חונכים)	-.24***
פרקטיקה	סדיריות ארגונית	.42***
פרופסיה	חונכות כתהליך למידה הדדי	.14***
פרופסיה	חונכות כתהליך של העברת ידע	.17***
פרופסיה	חונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית	.17***
F		604.28***
R ²		.60

*** $p < .001$

הממצאים בלוח מלמדים כי בדומה לממצאי הסטטיסטיקה התיאורית, הרי שגם בניתוח הרב משתני המקדמים השליליים מורים על כך שקבוצת המתמחים והמנהלים מגלים שביעות רצון ברמה נמוכה יותר מתהליך החונכות מזו של המורים חונכים. מעבר לכך, לצורך עיבוד הנתונים הנוכחי ההיבטים הפרקטיים אוחדו למשתנה אחד על מנת ליצור האחדה בין הקבוצות בהיבט זה ($\alpha = .67$). מתוך עיבוד הנתונים עולה כי הן משתנה הסדיריות הארגונית והן כל שלושת ההיבטים של התפיסה הפרופסיונלית של החונכות נמצאו כקשורים באופן מובהק וחיובי עם שביעות הרצון מתהליך החונכות, כאשר קיומן של סדיריות ארגונית הוא המשתנה הדומיננטי ביותר. יוצא אפוא, ששביעות רצון מתהליך החונכות למורים מתחילים קשורה בראש ובראשונה לעיצוב פרקטיקות ארגוניות בהקשר זה.

שיטת המחקר

בחלק זה של המחקר נתמקד בניתוח תפיסות הגננות, הן הגננות החונכות והן הגננות המתמחות, את תהליכי החונכות בכניסה להוראה. במסגרת זו תערך השוואה בין תפיסות הגננות לתפיסות מורים בבתי הספר (יסודיים ועל יסודיים), בהתאם למדגמים שתוארו בפרקים הקודמים. במחקר החונכים השתתפו 123 גננות חונכות (11.6% מהמדגם של החונכים), ו-140 גננות מתמחות (11.7% מהמדגם של המתמחים).

ההשוואה בין הקבוצות מבוססת על המשתנים שנבדקו במחקר תוך התייחסות להיבטים הפרקטיים והפרופסיונליים הקשורים בתפיסת מושג החונכות בכניסה להוראה, וכן לשביעות רצון מתהליך החונכות. ניתוח הנתונים יתבסס על השוואות באמצעות מבחני חי בריבוע (χ^2) ומבחני T למדגמים בלתי תלויים.

ממצאים

תפיסת החונכות בעיני הגננות החונכות

שאלת המחקר השלישית מתמקדת בחונכים, והיא ביקשה לבדוק באיזו מידה קיימים הבדלים בין גננות חונכות למורים חונכים בכל הקשור לתפיסת מושג החונכות בכניסה למקצוע ההוראה. בשלב ראשון נערוך אבחנה לפי מאפייני רקע. הממצאים בלוח 35 מצביעים על הבדלים משמעותיים בין גננות חונכות למורים חונכים בכל הקשור לבחירה בתפקיד החונכות, להשתתפות בהכשרה מקצועית ולרצון להמשיך בתפקיד, כאשר בכל ההיבטים הללו קיים יתרון לגננות החונכות. הן נוטות בשיעורים גבוהים יותר לבחור מרצון בתפקיד, להשתתף בהכשרה מקצועית ולגלות עניין להמשיך בחונכות. העדר הבדלים מובהקים נרשמו רק ביחס להלימה בתחום הדעת בין החונך למתמחה. בשתי הקבוצות נמצאו מגמות דומות.

לוח 35: הבדלים בין חונכות בגן הילדים לחונכות בבית ספר לפי מאפייני רקע

χ^2	בית ספר	גן ילדים	
10.27***	49.7%	65.0%	בחרתי בתפקיד בחירה בחונכות
10.27***	50.3%	35.0%	מנהל אשכול גנים / מפקח ביקש בחירה בחונכות ממני
2.61	82.7%	87.8%	הלימה בתחום הדעת בין החונך למתמחה
44.50***	53.7%	85.4%	השתתפות בהכשרה מקצועית
18.43***	49.7%	60.3%	עניין להמשיך בתפקיד החונכות
	938	123	N

*** $p < .001$

כעת נבחן את ההבדלים בין שתי הקבוצות בכל הקשור לתפיסת מושג החונכות ולשביעות רצון מתהליך החונכות. הממצאים מופיעים בלוח מספר 36. במרבית ההיבטים שנמדדו במחקר,

לרבות שביעות רצון, לא נמצאו הבדלים בין חונכים בגני הילדים ובבתי הספר. הבדלים משמעותיים נמצאו בעיקר ביחס לתפיסת החונכות כמנוף להתפתחות פרופסיונלית של צוותי ההוראה והתייחסות לתפקיד כמחייב הכשרה פורמלית. בשני היבטים הללו הדירוג של החונכות בגני הילדים היה גבוה באופן משמעותי מזה של המורים בבתי הספר. גנות חונכות תופסות את החונכות כחלק אימננטי מההתפתחות הפרופסיונלית שלהן כצוות חינוכי וכן טוענות שיש חשיבות רבה לשלב בתפקיד הכשרה מקצועית. המורים החונכים בבתי הספר דרגו היבטים אלה ברמה בינונית בלבד. הבדלים מובהקים נמצאו גם ביחס לקיומן של סדירויות ברמת החונך. גם בהקשר זה החונכות בגני הילדים דיווחו על דירוגים גבוהים יותר. בגני הילדים, קיימת הקפדה רבה יותר על סדירויות בכל הקשור להבניית התפקיד ברמת החונך.

לוח 36: הבדלים בין חונכות בגן הילדים לחונכות בבית ספר לפי תפיסת החונכות ושביעות רצון

T	בית ספר	גן ילדים			
1.51	4.37 (.54)	4.45 (.56)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה למשימות החניכה	מסוגלות
1.71	3.56 (.99)	3.40 (.96)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה לארגון	מסוגלות
.55	4.30 (.53)	4.27 (.48)	ממוצע (ס.ת.)	מסוגלות בזיקה לקיום תקשורת בינאישית תומכת	מסוגלות
1.42	3.98 (.53)	4.07 (.62)	ממוצע (ס.ת.)	סדירויות בביצוע משימות החניכה	פרקטיקה
2.19*	3.44 (.96)	3.64 (.88)	ממוצע (ס.ת.)	סדירויות ארגוניות ברמת החונך	פרקטיקה
1.29	3.72 (.96)	3.59 (1.01)	ממוצע (ס.ת.)	רשת תמיכה במורה החונך	פרקטיקה
1.33	3.74 (.78)	3.64 (.83)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כתהליך למידה הדדי	פרופסיה
.81	3.89 (.78)	3.83 (.77)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כתהליך של העברת ידע	פרופסיה
4.24***	3.74 (.77)	4.05 (.77)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כהתפתחות מקצועית של החונך	פרופסיה
4.95***	3.44 (1.26)	4.02 (1.05)	ממוצע (ס.ת.)	התפקיד מחייב הכשרה מקצועית	פרופסיה
1.21	4.36 (.67)	4.44 (.63)	ממוצע (ס.ת.)		שביעות רצון
	938	123			N

*p<.05, ***p<.001

תפיסת החונכות בעיני הגננות המתמחות

שאלת המחקר הרביעית מתמקדת במתמחים, והיא ביקשה לבדוק באיזו מידה קיימים הבדלים בין גננות מתמחות למורים מתמחים בכל הקשור לתפיסת מושג החונכות בכניסה למקצוע ההוראה ולשביעות הרצון מתהליך החונכות. גם בפרק זה בשלב ראשון נערוך אבחנה לפי מאפייני רקע. הממצאים בלוח 37 מצביעים על הבדלים משמעותיים בין המתמחים העובדים בגני הילדים או בבתי הספר רק ביחס להלימה בתחום הדעת של המורה החונך והמתמחה, כאשר השכיחות בגני הילדים גבוהה יותר. כלומר, אחוז גבוה יותר של גננות מתמחות, טענו שהגננת החונכת שלהן מתמחה התחום ההוראה שלהן, וזאת בהשוואה למורות מתמחות בבתי ספר. ביחס למינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, לא נמצאו הבדלים מובהקים. בשני סוגי המוסדות החינוכיים, מינוי המורה החונך נערך לרוב בתחילת השנה.

לוח 37: הבדלים בין מתמחות בגן הילדים למתמחים בבית ספר לפי מאפייני רקע

χ^2	בית ספר	גן ילדים	
.53	94.4%	95.7%	מינוי מורה חונך בתחילת השנה
14.35***	75.8%	90.0%	הלימה בתחום הדעת בין החונך למתמחה
	1056	140	N

*** $p < .001$

כעת נבחן את ההבדלים בין שתי הקבוצות בכל הקשור לתפיסת מושג החונכות ולשביעות הרצון. הממצאים מופיעים בלוח מספר 38. ההבדלים בהיבטים הפרקטיים של החונכות בולטים ביחס לתמיכה המקצועית ולקיום תקשורת בינאישית תומכת מצד המורה החונך. בשני ההיבטים הללו הדירוגים של הגננות היה גבוה יותר. האחרונות מדרגות את התמיכה מצד הגננת החונכת ברמה גבוהה, העולה על הדירוג של המורות המתמחות. ההבדלים בהיבטים הפרופסיונליים ניכרים ביחס לתפיסת החונכות כתהליך למידה הדדי וכמנוף להתפתחות פרופסיונלית. שוב, הדירוגים של הגננות גבוהות מאלו של עמיתיהם שנכנסו להוראה בבתי הספר. בשביעות הרצון לא ניתן לאתר הבדלים בין שתי הקבוצות.

לוח 38: הבדלים בין מתמחות בגן הילדים למתמחים בבית ספר לפי תפיסת החונכות ושביעות רצון

T	בית ספר	גן ילדים			
1.06	3.91 (1.06)	4.01 (1.01)	ממוצע (ס.ת.)	סדירויות בביצוע החניכה	פרקטיקה
2.38*	3.96 (1.17)	4.20 (1.05)	ממוצע (ס.ת.)	תמיכה מקצועית	פרקטיקה
1.96*	3.91 (1.07)	4.08 (1.02)	ממוצע (ס.ת.)	תקשורת בינאישית תומכת מצד המורה החונך	פרקטיקה
4.48***	3.83 (1.00)	3.91 (1.01)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כההליך למידה הדדי	פרופסיה
.84	4.11 (.98)	4.38 (.95)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כההליך של העברת ידע	פרופסיה
3.07*	4.33 (.72)	4.55 (.52)	ממוצע (ס.ת.)	חונכות כההליך של התפתחות פרופסיונלית	פרופסיה
1.10	4.07 (1.03)	4.27 (.97)	ממוצע (ס.ת.)		שביעות רצון
	1056	140			N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

לסיכום, בקרב הגננות בגני הילדים ניכרת תפיסה פרופסיונלית יותר של תהליכי החונכות
הן בקרב החונכים והן בקרב המתמחים, כאשר זו באה לידי ביטוי בהתייחסות לחונכות כמנוף
להתפתחות מקצועית של צוותי הוראה, הדורשת הכשרה ותומכת בלמידה הדדית.

דיון ומסקנות

חונכות היא אבן דרך בתהליך הסוציאליזציה של מורים מתחילים בתחום ההוראה. היא נמצאה כמקור תמיכה חשוב ומרכזי בקליטה של מורים חדשים במערכות חינוך במדינות רבות (לסקירה ראו: Ingersoll & Strong, 2011; Kearney, 2014). בישראל מורים בתחילת הקריירה המקצועית זכאים לליווי של מורה מנוסה הן בשנה הראשונה (מורה חונך) והן בשנה השנייה (מורה מלווה). המחקר הנוכחי מתמקד בתהליך החונכות בשנת ההתמחות, השנה הראשונה בהוראה. מחקרים רבים בישראל עסקו בתרומה של החונכות לפיתוח המקצועי של המורה המתחיל, ואף הצביעו על תהליך סדור הממוקד במתן תמיכה ומענה בהתאם לצרכים של המתמחה (נאסר-אבו אלהיג'א ועמיתיה, 2011; Schatz-; Oland-Barak & Klein, 2005; Orland-Barak & Hasin, 2010). מחקרים אחרים התייחסו גם למקורות תמיכה נוספים אשר קידמו קליטה מיטבית של מורים מתחילים, ביניהם, מנהל בית הספר ועמיתים (זוזובסקי ועמיתיה, 2022; שפירא-לישינסקי ועמיתיה, 2019). למרות שבמחקרים אלה נמצא שלהנהלת בית הספר התרומה המשמעותית ביותר לקליטה של מורים בראשית הקריירה המקצועית בהוראה ולהישארותם במערכת, הרי שתרומתו של החונך לתהליך זה אינה בטלה בשישים, וכי היא מודגשת בהצבת עוגן רגשי-חברתי למורה המתחיל בכניסתו למקצוע. תמיכה מסוג זה נמצאה משמעותית ביותר בשלבים אלו (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2019; שץ-אופנהיימר, 2021). חשוב לציין גם כי למרות החשיבות הרבה של בניית תקשורת פתוחה בין המתמחה עם מנהל בית הספר, הרי שהוא אינו יכול למלא את כל פונקציות החניכה, ולכן כדי להפחית ציפיות לא ריאליות של מתמחים, ראוי למנות חונך שיהיה ממוקד בצרכי המורה המתמחה. יתרה מכך, לחונכות תרומות נוספות שממוקדות במורה החונך ובהתפתחות המקצועית שלו (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022). מאפיין דומיננטי בהקשר זה הוא השתתפות בהכשרת חונכים. השתתפות בהשתלמות מקצועית מטפחת את הזהות המקצועית של המורים החונכים, מעצימה את המחויבות שלהם לתפקיד, ומזמנת מענה טוב יותר לצרכי המתמחים (Crutcher & Naseem, 2016; Sandvik et al., 2017; Sowell, 2019). מחקרים מצביעים על הפוטנציאל של החונכות בטיפול תהליכים פרופסיונליים במערכת החינוך מתוך גישה של למידה לאורך הקריירה המקצועית. למרות זאת, בפועל מורים חונכים רבים במערכת החינוך בישראל תופסים את החונכות כתהליך אינטואיטיבי, ובחרים שלא להשתתף בהכשרה מקצועית לתפקיד (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022; גולדנברג ועמיתיה, 2021).

המחקר הנוכחי נערך במסגרת פרויקט פרומנטורס שנתמך על ידי תכנית אירסמוס+ של האיחוד האירופי ועוסק במיצוב החונכות כפרקטיקה יישומית הנותנת מענה פרופסיונלי לקידום מורים במקביל להבניית המלצות יישומיות בקורסים להכשרת חונכים. המחקר יוצא מתוך גישות תיאורטיות העוסקות בהתפתחות קריירה וממוקדות בצמיחה מקצועית והעברת ידע בקרב מבוגרים (Dominguez & Hager, 2013; Pennanen et al., 2018), והוא מבקש לבחון את תפיסת החונכות בכניסה להוראה מתוך התייחסות לפרספקטיבות שונות מצד בעלי עניין מרכזיים: חונכים, מתמחים ומנהלי בתי ספר.

מבחינה קונספטואלית תהליך החונכות נבחן תוך התייחסות לשני עמודי תווך המניעים אותו: רכיבים פרקטיים ותפיסות פרופסיונאליות, כאשר בבסיסם מתעצבת תחושת שביעות הרצון מהחונכות. **הרכיבים הפרקטיים** מתייחסים להיבטים הארגוניים הכרוכים ביישום החונכות, והם כוללים סדירות בהבניית התפקיד ברמות שונות, בין היתר בביצוע בפועל של משימות החניכה, בקידומו ברמה הארגונית ובמתן תמיכה לשותפים בתהליך. **התפיסות הפרופסיונליות** כוללות היבטים הקשורים למיצוב התפקיד ולהכשרה מקצועית, בין היתר תפיסת החונכות כתהליך של העברת ידע, כתהליך למידה הדדי, כתהליך של התפתחות פרופסיונלית וכתהליך המחייב הכשרה מקצועית. המחקר נערך בתמיכת האגף לכניסה להוראה במשרד החינוך, במסגרתו הועברו שאלוני סקר לכל אחת מהקבוצות. המדגם הסופי כלל 1,061 מורים חונכים, 1,196 מורים מתחילים בשנת ההתמחות ו-161 מנהלי בתי ספר.

ממצאי המחקר מצביעים על כך **שהרכיבים הפרקטיים** נתפסים באופן אמביוולנטי על ידי המשתתפים. לגבי היישום בפועל של החונכות, הרי שקיימת הסכמה בין החונכים והמתמחים כי תהליך זה בוצע ברמה גבוהה. כפי שעלה מהממצאים, שני הצדדים טענו כי הסדירות הכרוכות בביצוע משימות החניכה מתקיימות בתכיפות גבוהה. גם הבניית אפיקי תקשורת בינאישית תומכת מצד החונך דורגה על ידם ברמה גבוהה, אם כי דירוג החונכים נמצא גבוה יותר באופן מובהק. התפיסות האמביוולנטיות באות לידי ביטוי בעיקר ביחס להקשר הארגוני. הממצאים במחקר מצביעים על כך שהסדירות הארגונית מתבצעות באופן חלקי למדי. קיימת תמימות דעים בין החונכים והמנהלים כי הסדירות הארגונית ברמת המוסד מבוצעות במידה בינונית בלבד, בין היתר התווית תהליכים מוסדרים לבחירת חונך, הסדרת תפקיד אחראי על תהליכי הקליטה של מורים מתחילים בארגון והקצאת משאבים ליישום התפקיד. דרוג המנהלים בהקשר זה גבוה מעט, אם כי מובהק סטטיסטית, מזה של החונכים, אך עדיין מתייצב ברמות הבינוניות של הסולם. לגבי הסדירות ברמת החונך, ביניהם: תאום ציפיות מהתפקיד, תמיכה מקצועית ומשוב, נמצאו פערים

בתפיסת מנהלי בתי הספר והמורים החונכים. בעוד שהראשונים טוענים שהללו מתקיימות באופן רציף, האחרונים מדרגים את תדירותן ברמה בינונית. הבדלים אלו נמצאו מובהקים סטטיסטית. פערים דומים נמצאו גם ביחס לתמיכה עבור המורה החונך. גם בהקשר זה החונכים טוענים שניתנה להם רשת תמיכה בניהול התפקיד במידה סבירה.

בהקשר הפרופסיונאלי, תפיסות המשתתפים בכל שלוש הקבוצות הינן חיוביות. בכולן ניכרת הסכמה כי החונכות כורכת בתוכה ממד פרופסיונלי בהתפתחות של צוותי ההוראה. הדירוגים של מנהלי בתי הספר והמתמחים היו גבוהים במיוחד, ואילו הדירוג של החונכים היה נמוך יותר והתבסס על רמה בינונית-גבוהה. מעניין להפנות את תשומת הלב לפערים הקיימים בתפיסת החונכות כתהליך של העברת ידע לעומת תפיסתה כתהליך של למידה הדדית. החונכות למורים מתחילים עברה תמורות בשנים האחרונות, מתהליך הממוקד בהעברת ידע במודל היררכי מבעל המקצוע המנוסה לבעל המקצוע הצעיר, היא התפתחה לתהליך המבוסס על שותפות, פתיחות והדדיות שבו שני הצדדים חווים צמיחה מקצועית (Canipe & Gunckel, 2020; Gallo-Fox & Scantlbury, 2016). הממד של העברת ידע בתהליך זה לא התבטל לחלוטין, הוא נותר חשוב וחיוני להצלחת תהליך הסוציאליזציה של המורה המתחיל (Dominguez & Hager, 2013), אך הוא קיבל גוון נוסף שלוקח בחשבון את השילוב בין תהליכים של התמקצעות והעמקה במקצוע ההוראה לבין מיקוד הידע והפרקטיקות הייחודיות לה (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022). תמורות אלו באות לידי ביטוי גם בממצאי המחקר הנוכחי. המשתתפים בכל הקבוצות דרגו את החונכות כתהליך שכורך בתוכו מצד אחד העברת ידע ומצד שני למידה הדדית. במקביל לכך, נמצאו פערים בתפיסות הללו. בקרב החונכים והמתמחים ניכר כי החונכות נתפסת כתהליך המשקף העברת ידע באופן מובהק יותר מאשר תהליך המבטא למידה הדדית. בקרב המנהלים לא נמצא הבדל בהקשר זה. ניתן לומר, אם כן, שהחונכים והמתמחים מאמצים גישה סמי-פרופסיונלית של חונכות, לפיה העברת הידע זוכה במשמעות דומיננטית, בעוד הלמידה ההדדית מקבלת מקום חשוב, אך משני. בקרב מנהלי בתי הספר נראה כי הם מאמצים גישה פרופסיונלית רב-ממדית של החונכות, הכורכת בתוכה לצד העברת הידע גם תהליך למידה הדדי ופיתוח מקצועי. יחד עם זאת, מומלץ במחקר נוסף לבחון באופן מעמיק פעולות של מנהלי בתי ספר המעודדות חונכות כלמידה הדדית וכתהליך של העברת ידע בבתי הספר על מנת לתת בסיס איתן לממצא זה. הדבר נדרש גם לאור ממצאים נוספים במחקר בקרב המנהלים שעלולים להיתפס כמסייגים אותו. ממצאים אלו מבליטים את מקומה של תפיסת החונכות כמנגנון להעברת ידע בכל הקשור לשביעות רצונם של המנהלים מתהליך החונכות ומתהליך קליטת מתמחים

בבית הספר. תפיסת החונכות כלמידה הדדית ומנוף להתפתחות פרופסיונלית לא נמצאו רלוונטיות בהקשר זה.

חשוב לציין כי התפיסות כלפי תהליך החונכות הן ביחס לרכיבים הפרקטיים והן ביחס להיבטים הפרופסיונליים חיוביות יותר בקרב חונכים שבחרו בתפקיד בעצמם ללא בקשה מפורשת מצד המנהל או המפקח, בקרב חונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית בתחום החונכות, כמו גם בקרב מתמחים שמונה להם מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, שקיימת הלימה במקצוע ההוראה שלהם ושל המורה החונך וכאלו שהשתתפו בחממות למורים חדשים. בקרב הגנות בגני הילדים ניכרת תפיסה פרופסיונלית יותר של תהליכי החונכות הן בקרב החונכים והן בקרב המתמחים, כאשר זו באה לידי ביטוי בהתייחסות לחונכות כמנוף להתפתחות מקצועית של צוותי הוראה, כזו הדורשת הכשרה ותומכת בלמידה הדדי.

צלע נוספת שנבדקה במקביל למנעד ההיבטים הכרוכים בתפיסת תפקיד החונכות היא **תחושת המסוגלות בביצוע התפקיד**. סוגיה זו נבדקה בקרב החונכים בלבד, והיא התייחסה לשלושה רבדים: מסוגלות ביישום משימות החניכה, מסוגלות בזיקה לארגון ומסוגלות בהבניית מסד של תקשורת בינאישית תומכת עבור המתמחה. תחושת מסוגלות מבטאת את תפיסות סובייקטיביות באשר ליכולת להתמודד עם תפקידים חברתיים, בין היתר גם תפקידים מקצועיים (Bandura, 1997; Maslach & Leiter, 2008). היא נבדקה בהרחבה ביחס לתפקוד יעיל ומיטבי של צוותי ההוראה (Klassen & Tze, 2014; Poulou, Reddy, & Dudek, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007; Gratacós, 2014). גם בתהליך הכניסה להוראה (Gratacós, 2014; Helms-Lorenz et al, 2012; Ingersoll, 2012), אך היא נבדקה במידה מצומצמת בקרב מורים חונכים (Larose, 2013; Reeves et al., 2022). איתור הגורמים המניעים את תחושת המסוגלות של המורים החונכים עשוי לקדם שיח פרופסיונלי הממוקד בהבנייה של חונכות מיטבית במערכת החינוך בכלל ובתהליך הכניסה להוראה בפרט. ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי מורים חונכים בכל שלבי החינוך מדווחים על תחושת מסוגלות גבוהה בכל הקשור למשימות הישירות של תהליך החונכות ובמתן תמיכה רגשית ואמפתיה כלפי המתמחה. תחושת המסוגלות בזיקה לארגון, לעומת זאת, דורגה על ידי החונכים ברמה בינונית בלבד. החונכים מדווחים על מידה מוגבלת של מסוגלות לתרום לעיצוב המדיניות הארגונית בכל הקשור לקליטת מורים חדשים ובייחוד ביחס לתהליכי החונכות. ממצא זה נמצא בהלימה עם ממצאים אחרים במחקר הנוכחי אשר הציפו את האתגר שבבניית סדירות ארגונית ברמת החונך וברמת המוסד החינוכי. עוד נמצא כי תפיסות חיוביות כלפי היישום הפרקטי של החונכות וסדירות ארגונית ברמת המוסד מעוררות רמה גבוהה

של מסוגלות לבצע את התפקיד ברמת המשימות הכרוכות בו וברמת הארגון בהתאמה. עוד נמצא כי תפיסות פרופסיונאליות חיוביות כלפי תחום החונכות הן בעלות אפקט דומה על כל שלושת רבדי המסוגלות המקצועית שנבדקו במחקר הנוכחי. באופן ספציפי, ממצאי הניתוח הרב משתני מלמדים כי הבניית רשת תמיכה למורה החונך ותפיסת החונכות כתהליך של העברת ידע תורמות באופן חיובי לחיזוק תחושת המסוגלות של החונכים בכל ההיבטים. סדיריות שוטפות ביישום משימות החניכה תורמת למסוגלות בביצוע התפקיד בפועל, וכי סדיריות ארגונית מטפחות מסוגלות בזיקה לארגון. תפיסת החונכות כתהליך של התפתחות מקצועית מעוררת תחושת מסוגלות ביישום משימות החניכה ובזיקה לארגון גם יחד, בעוד שתפיסת החונכות כלמידה הדדית תורמת לחיזוק המסוגלות להבניית תקשורת בינאישית תומכת עם המורה המתמחה. יוצא אפוא, שטיפול תחושת מסוגלות ברבדיה השונים בקרב חונכים היא תוצר של הבניית תפיסה מקצועית רב ממדית של החונכות, כזו הכורכת בתוכה היבטים פרקטיים ופרופסיונליים של תהליך זה.

היבט מרכזי שנבדק במחקר מתייחס **לשביעות הרצון מתהליך החונכות**. סוגיה זו נבחנה בקרב כל אחת מקבוצות המחקר: חונכים, מתמחים ומנהלי בתי הספר, והיא עומדת בבסיס הצירים המייצגים את תפיסות החונכות: רכיבים פרקטיים ותפיסות פרופסיונליות. הממצאים מצביעים על רמה גבוהה של שביעות רצון בקרב המשתתפים במחקר בכל הקבוצות. שיעור גבוה מהם מציינים כי תהליך החונכות שחוו בבית הספר או בגן הילדים התנהל לשביעות רצונם במידה רבה עד רבה מאוד, כאשר הדירוג של החונכים היה הגבוה מבין שלוש הקבוצות. על מנת לאתר את המשתתפים הדומיננטיים המנבאים רמת שביעות רצון גבוהה, בוצע ניתוח רב משתני לכל אחת מהקבוצות בנפרד. בקרב החונכים המשתנה המשמעותי ביותר לניבוי תחושת שביעות רצון מתהליך החונכות הוא תחושת מסוגלות לביצוע התפקיד, ככל שהמורה החונך מרגיש מסוגלות גבוהה יותר לבצע בפועל את תפקידו, שביעות רצונו מהחונכות מתגברת. ממצא זה מתיישב עם ממצאים קודמים המצביעים על תרומה חיובית של תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה בהוראה בכלל ובביצוע תפקיד החונך בפרט על הבניית תהליכי חונכות מיטיבים כמו גם על הגברת שביעות הרצון של החונך מתפקידו (Larose, 2013; Reeves et al., 2022). בקרב המורים המתמחים, המשתנה הדומיננטי ביותר בהקשר זה הוא הבניית תקשורת בינאישית תומכת מצד המורה החונך, גם תמיכה מקצועית נמצאה מקור משמעותי לניבוי שביעות הרצון של המתמחים מתהליך החונכות. גם ממצא זה מתיישב עם ממצאים קודמים שהצביעו על כך שתמיכה רגשית מהווה גורם מרכזי בטיפול שביעות רצון מתהליך הקליטה בבתי הספר (וויזובסקי ועמיתותיה, 2022; Eisenschmidt & Kelchtermans & Deketelaere, 2016; Oder, 2018; Schatz-Oppenheimer, 2017). בקרב המנהלים, המשתנה הדומיננטי ביותר הוא קיום

של סדירות ארגונית שוטפות ברמת המוסד. ניתן להניח שיישום של פרוצדורות ארגוניות המקדמות מהלכים בבית הספר תומכות בעבודת המנהל, ועל כן גם מעצימות את שביעות הרצון שלהם מתהליכים בית ספריים, כשהחונכות היא נדבך שלהם.

שני משתנים משמעותיים נוספים בהבניית תפיסה פרופסיונלית של תהליך החונכות הם תפיסת החונכות כמנוף להתפתחות פרופסיונלית של המורה החונך והשתתפות בהכשרה מקצועית. תפיסת החונכות כמנוף להתפתחות מקצועית של צוותי ההוראה זוכה לתשומת לב גוברת בשנים האחרונות (Heikkinen et al., 2020; Izadinia, 2015). מודלים חדשים בתחום החונכות, כמו דגם החונכות הקהילתית (PGM=Peer Group Mentoring) בפינלנד (Heikkinen et al, 2012) ובפולין (CMTM=Community Model of Teacher Mentoring) (קפלן, 2021), כמו גם דגם החממות בישראל (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022) עוררו שיח מחודש המעגן את התרומה של החונכות גם למורה המנוסה, תוך הדגשת פריזמה של הדדיות וצמיחה מקצועית. המחקר הנוכחי מהווה עדות נוספת למגמה זו, ואכן תפיסה של החונכות כתהליך של התפתחות פרופסיונלית של מורים מסייעת, כמשוער, לחזק את שביעות הרצון של המורים החונכים.

לגבי המשתנה הכשרה מקצועית, הממצאים במחקר מפתיעים למדי. מצד אחד, חונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית מגלים תפיסות חיוביות יותר כלפי הרכיבים הפרקטיים וההקשר הפרופסיונלי של החונכות, כמו גם חשים רמה גוהה יותר של מסוגלות לבצע את התפקיד, כל זאת בהשוואה לחונכים שלא השתתפו בהשתלמויות מקצועיות. יתרה מכך, הראשונים מציינים כי ההכשרה המקצועית שקיבלו הינה משמעותית ורלוונטית להצלחה בתפקיד. מצד שני, הקשר בין השתתפות בקורס חונכים ושביעות רצון מהתפקיד בניתוח הרב משתני נמצא שלילי. הקשר השלילי בין המשתנים מצביע על כך שחונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית לתפקיד מגלים רמת שביעות נמוכה יותר מעמיתיהם שלא השתתפו בתהליך הכשרה. ממצא זה קשור, כנראה, לכך שהשתתפות בהכשרה מקצועית חושפת את החונכים לאתגרים של התפקיד (שובל ושיף-אופנהיימר, 2021), ובייחוד לאחריות הארגונית ביישומו, אותה מדרגים החונכים, כפי שעולה ממצאי המחקר, ברמה בינונית בלבד. יוצא אפוא, שחונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית מודעים יותר לפערים בין הצרכים של התפקיד לבין יישומו בפועל, ועל כן מגלים רמה נמוכה יותר של שביעות רצון ממנו. יחד עם זאת, ממצאי המחקר עוד מלמדים כי בקרב החונכים שהשתתפו בהכשרה מקצועית, הרי שככל שהם תופסים את ההכשרה כמשמעותית ומחייבת שביעות הרצון שלהם עולה. כלומר, העמקה ביתרונות של ההכשרה המקצועית לניווט יעיל ומותאם של התפקיד כחלק אינטגרלי מקבלת התפקיד יוצרת אפקט ממתן, ומשליכה באופן חיובי על שביעות הרצון של המורים החונכים מתהליך החונכות אותו

הם מובילים. עוד חשוב לציין, כי בקרב חונכים שלא השתתפו בקורס תפיסת ההכשרה המקצועית כמחייבת ומשמעותית לא נמצאה רלוונטיות לשביעות רצונם מהתפקיד. חשוב לזכור, כי קרוב למחצית מהחונכים שלקחו חלק במחקר הנוכחי לא השתתפו בהכשרה מקצועית. ממצאים דומים עלו גם במחקר קודם שעסק בהתפתחות מקצועית של מורים חונכים בישראל (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022). ההבניה של החונכות כתפקיד מובחן מהווה נדבך בהתפתחות הפרופסיונלית של צוותי ההוראה, מחייב בין היתר גם השתתפות בהכשרה מקצועית רלוונטית, ולאור שיעורי ההשתתפות הנמוכים בהכשרה מסוג זה, אין ספק שסוגיה זו מהווה אתגר בתהליך ההתמקצעות של תחום החונכות במערכת החינוך בישראל.

לסיכום, המחקר הנוכחי מציג תמונה מרובדת של תפיסות כלפי תהליך החונכות למורים בראשית הקריירה שלהם בהוראה מתוך הפרספקטיבה של בעלי העניין המרכזיים: החונכים, המתמחים ומנהלי בתי הספר. תפיסות אלו התמקדו ברכיבים פרקטיים והיבטים פרופסיונליים של החונכות, וזאת תוך התייחסות לשני מוקדים מרכזיים המבססים את התפיסות הללו: מסוגלות לתפקיד ושביעות רצון ממנו. המחקר מלמד שתהליך החונכות נתפס כאבן דרך חשובה בסוציאליזציה של המורה המתחיל, והוא גם מהווה מנוף להתפתחות מקצועית של המורה החונך עצמו. החונכות יוצרת ממשקים בין צוותי ההוראה בשלבים שונים בקריירה, שמתווים מסגרת להעברה של ידע, להדדיות ולפיתוח פרופסיונלי שיש להם פוטנציאל לקדם את צוותי החינוך במוסדות השונים, ולהטמיע תרבות של שיח מקצועי ולמידת עמיתים לאורך החיים המקצועיים. באורח זה, החונכות עשויה לשמש מנוף לקידום סגל ההוראה באפיקים מגוונים כדרך נוספת בהבניית תהליכים פנים-ארגוניים לפיתוח ידע מקצועי וערכים חינוכיים.

הממצאים מצביעים על מספר מסקנות עיקריות:

- החונך הוא דמות מרכזית בתהליך הכניסה להוראה של המורה בראשית הקריירה המקצועית שלו. אומנם, ממצאים קודמים הצביעו על מעמדו המשני של המורה החונך ביחס לדמויות מפתח בארגון החינוכי, כגון: מנהל בית הספר ועמיתים (זוזובסקי ועמיתיה, 2022). למרות זאת, חניכה אישית מהווה פרקטיקה ארגונית תומכת וצמודה המזמנת למתמחה רווחים פרופסיונליים, אשר אינם ניתנים בכל דרך אחרת בארגון, והם הכרחיים להתפתחות המקצועית של חבר הסגל הצעיר, ובמידה רבה לשביעות רצונו מתפקיד ההוראה. ואכן, המשתתפים בכל הקבוצות דרגו את רמת שביעות הרצון מתהליך החונכות ברמה גבוהה.

החונכים, המתמחים והמנהלים מדווחים על חונכות תומכת שמקנה למורים הצעירים דריסת רגל מיטבית במערכת החינוך.

- הקפדה על יישום סדירויות הן ברמת המשימות השוטפות והן ברמת הארגון הינה הכרחית להצלחה של החונכות. הממצאים במחקר מלמדים שכאשר הסדירויות בתהליך החונכות מיושמות בצורה שוטפת ובאופן סדור, הרי שתחושת שביעות הרצון מהתהליך עולה. גם תחושת המסוגלות של החונכים קשורה באופן חיובי להבניית סדירויות. הבנייה של סדירויות ביישום תהליכים ארגוניים עשויה להיתפס כהתמקדות בהיבטים טכניים. יחד עם זאת, פרקטיקות אלו יוצרות את הבסיס לפיתוח הפרופסיונלי הכרוך במשימת החונכות, ואף להשליך על הפיתוח הפדגוגי של בית הספר. העדר הקפדה עליהם עלול להוביל לדיסוננס קוגניטיבי ולהישנות של מהלכים אינטואיטיביים. על מנת להבטיח שמכלול הסדירויות המרכזיות החיוניות לביסוס חונכות מיטבית יתקיים באופן שוטף מומלץ להבנות ספרון הדרכה בנושא ולהפיצו בקרב מנהלים, מפקחים וצוותי ההוראה, ובייחוד לתת לסוגיה זו מקום במסגרת הכשרת המנהלים.
- התמיכה הארגונית ביישום תהליך החונכות בפועל מהווה אתגר במוסדות החינוך השונים. החונכים ובמידה מסוימת גם המנהלים מדווחים על חוסר נחת מהסדירויות הארגוניות המושקעות בתהליך החונכות בהקשר המוסדי. אחד הממדים המרכזיים בתמיכה הארגונית קשור בזמינות משאבים, בייחוד משאבי זמן וידע. משאב נוסף חשוב בהקשר הזה הוא הנהגת מנגנוני תמיכה למורה החונך עצמו. הקצאת משאבים לחונכות תלויה בתמיכה אדמיניסטרטיבית של מנהל בית הספר (Roberson & Roberson, 2009). הוא דמות המפתח בהטמעה של מסד ארגוני התומך בתהליכי החונכות. סביר להניח שהעומס הכרוך בעבודתו השוטפת גורם לא אחת למיצוב ההשקעה בסדירויות הארגוניות בהבניית תהליכי חונכות בבית הספר במקום משני. העלאת המודעות והדרכה אודות הדרכים ליישומה של תמיכה ארגונית בתהליכי החונכות עשויים לסייע בהתמודדות עם אתגר זה.
- העלאת שיעור ההשתתפות של מורים חונכים בהכשרה מקצועית מהווה אתגר נוסף. אתגר זה בולט בעיקר בקרב מנהלים, אשר אמונים על חיזוק התשתית הפדגוגית-חינוכית בבית הספר, תהליכי הפרופסיונליזציה של חברי הצוות כמו גם טיפוח מנהיגות ביניים שהחונכים ראוי שיהיו חלק ממנה. הנתונים במחקר מצביעים על כך שכמחצית מהמורים החונכים אינם משתתפים בקורסי ההכשרה בתחום. היתרונות של ההשתתפות בהשתלמות מקצועית מסוג זה לביסוס הפרופסיונליזציה של החונכות מוכרים בספרות המקצועית (Crutcher &)

(Naseem, 2016; Sandvik et al., 2019). המחקר הנוכחי אף מצביע על שביעות רצון גבוהה מצד החונכים שהשתתפו בהכשרה המקצועית הן ביחס לתהליך ההכשרה עצמו והן ביחס לאפקטיביות שלה ביישום התפקיד. לאור זאת, מומלץ לשקול מהלכים פורמליים שיעודדו מורים חונכים להשתתף בהשתלמויות מקצועיות, בין היתר אף באמצעות תגמול ייחודי, כספי או אחר. בנוסף, רצוי לערוך מחקר נוסף שייתן ביטוי לסיבות בגינן מורים חונכים בוחרים להשתתף או לא להשתתף בקורס ואת הדרכים לעודד אותם לעשות את זה.

חונכות היא פרקטיקה שכיחה במערכות השכלה. היא מתקיימת בקרב תלמידים, סטודנטים וצוותי ההוראה, לרוב באופן בלתי פורמלי. בשלב הכניסה להוראה היא עברה תהליך של פורמליזציה, והפכה להיות רכיב מחייב בקליטה של מורים במוסדות החינוך (משרד החינוך, 2019). היא נועדה לתמוך בהתפתחות הפרופסיונלית של המורה המתחיל תוך הקניית מסד של תמיכה בשלבים הראשונים של הקריירה המקצועית (שץ-אופנהיימר, 2021). יחד עם זאת, יש לה פוטנציאל אדיר כאפיק להתפתחות לאורך החיים המקצועיים (Lifelong learning) של צוותי ההוראה. המחקר הנוכחי תומך בהנחה זו. החונכות מזמנת שיח עמיתים וחשיבה רפלקטיבית אודות תהליכי ההוראה ותפקיד המורה והגננת. שיח מסוג זה מתקיים במסגרות מגוונות: דיאדות וחממות, בשילוב מורים ותיקים, מורים מתחילים ובעלי תפקידים (ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022). המסגרות הללו מהוות בסיס לצמיחה של ידע חדש, ידע מקצועי שנוצר מתוך השטח ותומך בעבודתם של אנשי החינוך. הבנייה פרופסיונלית של תחום החונכות עשויה לסייע לתהליכים מסוג זה להוביל המשגה קונספטואלית אודות היסודות האפיסטימולוגיים והיישומיים של ההוראה, הלמידה וההערכה, פיתוח מודלים מגוונים של חונכות ויצירת קריטריונים לסדירויות ביישומה של חונכות מיטבית. זהו מהלך אסטרטגי שעשויות להיות לו השלכות על האינטראקציה בין צוותי חינוך ברמות שונות, בין היתר ברמת השכבה, המקצוע (דיסציפלינה) והיעוץ. בהסתמך על ממצאי המחקר מסתמן שניתן לפתח מודל פרופסיונלי התומך באינטראקציה זו: אינטראקציה מבוססת חונכות. האינטראקציה מבוססת חונכות מושתתת על שיח מקצועי ויצירת מרחב רפלקטיבי בין עמיתים תוך אימוץ של מתודולוגיות שונות לבניית הליכי הקשבה, יצירת אמון ובכלל זה גם פתיחות, הנחוצים לתהליך חונכות מוצלח. אינטראקציה מסוג זה לא צריכה להיות מוגבלת רק לשלב הכניסה להוראה, אלא חשוב שיהיו כחלק מתהליך פיתוח פרופסיונלי של הצוותים בבתי הספר ובגני הילדים. כמו כל תהליך פרופסיונלי מומלץ שמהלך לקידום אינטראקציות מבוססות חונכות בבתי ספר ובגני הילדים ילווה בהכשרה מקצועית. בהקשר זה מומלץ להציע השתלמות מקצועית בנושא חונכות לכל בעלי

התפקידים במערכת החינוך, וכן להכליל תכנים ספציפיים בנושא בהכשרת מנהלים. כמו כן, מומלץ לשקול להכליל בדרישות תפקידי הרכזות והסגנות בבתי הספר השלמה של הכשרה מקצועית בתחום החונכות. מהלכים מסוג זה עשויים לקדם את ההבנייה הפרופסיונלית של תחום החונכות במערכת החינוך וליצור תשתית מקצועית לאימוץ אסטרטגיות של אינטראקציה מבוססת חונכות בקרב צוותי ההוראה. באורח זה תבנה תשתית להבנייה של חונכות פרופסיונלית, כזו המעוגנת בידע ופרקטיקות מקצועיות, ותובל על ידי בעלי תפקיד, כגון חונכים מובילים. חונכות פרופסיונלית תטפח מומחיות ארגונית בנושא חונכות שבמידה רבה תהווה פוטנציאל לייצור תהליכים פדגוגיים שייצבו אינטראקציות מבוססות חונכות במוסד החינוכי.

מקורות

- ארביב אלישיב, ר', דוניצה-שמידט, ס' וזובסקי, ר' (2019). מאפיינים בית ספריים התורמים או מעכבים את קליטתם ושימורם של מורים חדשים במערכת החינוך. דוח מחקר. מכללת סמינר הקיבוצים.
- ארביב אלישיב, ר', לוי-קרן, מ', צברי, א' ומקדוסי, ע'. (2022). התפתחות פרופסיונלית של מורים חונכים: השוואה בין שתי מסגרות חונכות. דפים, 76, 149-172.
- ארביב אלישיב, ר', עוזרי, ס' ורוזנברג, ק' (2018). מורים חדשים מדברים על הכשרתם. דוח מחקר. מכללת סמינר הקיבוצים.
- בלאו ר' וקאים ז' (2021). לחנך ולהתחנך-החונכות ומקומה בהתפתחות המקצועית של המורה החונך. בתוך: אופנהיימר-שץ א'. חונכות- תיאוריה מחקר ומעשה. עמ' 53-72.
- גולדנברג, ג', ורדיגר, ד', ופסטרנק, ע' (2021). תרומת השתתפות בקורס החונכים לגיבוש תפיסת תפקיד החונך בבית הספר. בתוך: שץ-אופנהיימר, א' (2021). חונכות- תאוריה, מחקר ומעשה. רסלינג, ת"א. עמ' 337-371.
- וזובסקי, ר', ארביב אלישיב, ר' ודוניצה שמידט, ס'. (2022). מאפיינים בית ספריים בשנת ההתמחות התורמים לשביעות רצונם של מורים מתחילים ולהישארותם במערכת החינוך. דפים, 76, 173-198.
- משרד החינוך. (2019). החממות למורים בשלב הכניסה להוראה. אגף התמחות וכניסה להוראה, משרד החינוך:
- https://meyda.education.gov.il/files/PortalOvdeyHuraa/POH/New_Teacher/interms-environment.pdf
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ', פרסקו, ב., ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה – מבט כולל. בתוך: א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות) להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 55-87). תל-אביב: מכון מופ"ת, אגף התמחות וכניסה להוראה.
- פישרמן, ש', ווייס, א' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. דפים, 51, 39-56.
- קפלן, ח' (2021, מרץ). מודלים של חונכות בפרויקט PROMENTORS הבינלאומי. הוצג בכנס החמישי לכניסה להוראה, אוניברסיטת תל אביב.
- שובל, א' ושץ-אופנהיימר, א' (2021). תפיסת תפקיד של מורים מועמדים לחונכות טרם הכשרתם לתפקיד. בתוך: שץ-אופנהיימר, א. (עורכת). חונכות. רסלינג.
- שפירא-לשצ'ינסקי, א', בן עוליאל, פ', שכטר, ח' וקליין, י' (2019). שימור מורים חדשים במערכת החינוך: פיתוח מדד לבחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים – דוח מסכם מדעי. אוניברסיטת בראילן.
- שץ-אופנהיימר, א' (2021). חונכות- תאוריה, מחקר ומעשה. רסלינג, ת"א.

שץ- אופנהיימר, א', מנדל, ב' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2014). החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הוראה חדשים, משרד החינוך- מנהל עובדי הוראה, אגף א', התמחות וכניסה להוראה.

- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Beutel, D., Crosswell, L., Willis, J., Spooner-Lane, R., Curtis, E., & Churchward, P. (2017). Preparing teachers to mentor beginning teachers: an Australian case study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
- Bressman, S., Winter, J.S. & Efron, S.E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 73(1), 162-170. Elsevier Ltd. <https://www.learntechlib.org/p/202405/>.
- Canipe, M.M. & Gunckel, K.L. (2020). Imagination, brokers, and boundary objects: Interrupting the mentor-preservice teacher hierarchy when negotiating meanings. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 80-93.
- Chen, T. Y. (2019). *Relationship Between Self-Efficacy and Individual Performance: Mentoring as the Moderator* (Doctoral dissertation, National Taiwan Normal University (Taiwan)).
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234.
- Crutcher, P. A., & Naseem, S. (2016). Cheerleading and cynicism of effective mentoring in current empirical research. *Educational Review*, 68(1), 40-55.
- Cruz, J., Goff, M. H., & Marsh, J. P. (2020). Building the mentoring relationship: humanism and the importance of storytelling between mentor and mentee. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(2), 104-125.
- Clarke, A. J., Burgess, A., van Diggele, C., & Mellis, C. (2019). The role of reverse mentoring in medical education: current insights. *Advances in medical education and practice*, 10, 693.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 8
- Dominguez, N., & Hager, M. (2013). Mentoring frameworks: Synthesis and critique. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 171–188.
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072.

- Eisenschmidt, E., Oder, T. (2018). Does mentoring matter? On the way to collaborative school culture. *Educational Process International Journal*, 7(1), 7-23.
- Farrell, T. S. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12-19.
- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as Learners*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Fernández-Molina, M., Castillo, A. B., & Fernandez-Berrocal, P. (2019). Profiles of perceived emotional intelligence in future preschool teachers: Implications for teacher education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1).
- Field, K., & Philpott, C. (2000). The impact of hosting student teachers on school effectiveness and school improvement. *Journal of in-service Education*, 24(1), 115-137.
- Flores, M. A., & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 453-456.
- Gallo-Fox, J. & Scantlbury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60(2), 191-202.
- Gratacós, G., Mena, J. & Ciesielkiewicz, M. (2021): The complexity thinking approach: beginning teacher resilience and perceived self-efficacy as determining variables in the induction phase. *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2021.1900113
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education*, 13(2), 141-167.
- Goff, M.H. (2016). Students mentoring students: AUA members begin program to support young adults entering college. *Literacy Today*, 34(2), 42-43.
- Hall, D. M., Hughes, M. A., & Thelk, A. D. (2017). Developing Mentorship Skills in Clinical Faculty: A Best Practices Approach to Supporting Beginning Teachers. *Teacher Educators' Journal*, 10, 77-98.
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055-1067.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C.E. & Canrinus, E.T. (2012) Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements, *Educational Studies*, 38(2), 189-207.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both mentor and mentee'. *Professional development in education*, 39(5), 771-783.

- Heikkinen, H. Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. In: H. Heikkinen, H. Jokinen and P. Tynjälä (Eds.). *Peer Group Mentoring for Teacher Development* (pp. 3-40). Routledge.
- Heikkinen, H. L., Pennanen, M., Markkanen, I., & Tynjälä, P. (2020). A brief history of the peer-group mentoring model in Finland: Struggling for space in a contested niche. *New teachers in Nordic countries: ecologies of mentoring and induction*.
- Heikkinen, H. L., Wilkinson, J., Aspors, J., & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 71.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi delta kappan*, 93(8), 47-51.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Research Report (#RR-82). Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Izadinia, M. (2015). Talking the talk and walking the walk: Pre-service teachers' evaluation of their mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(4), 341-353.
- Johnson, R. E., Muraven, M., Donaldson, T. L., & Lin, S. H. J. (2017). Self-control in work organizations. *The self at work*, 119-144.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent education*, 1(1), 967477.
- Kelchtermans, G. & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In: Loughran & M.L. Hamilton (Eds.). *International Handbook of Teacher Education* (pp. 429-461). Singapore: Springer.
- Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., & Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 93-113.
- Klassen, R.M., Yerdelen, S. & Durksen, T.L. (2013) Measuring teacher engagement: Development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2): 33–52.
- Klassen, R.M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev.* 12, 59–76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001s.

- Kubicek, M.B.A., & CHRE, C. (2015). Creating a Mentoring Culture for Organizational Success: A Guideline for Successful Mentoring.
- Kroll, J. (2016). What is meant by the term group mentoring?. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 44-58.
- Larose, S. (2013) Trajectories of Mentors' Perceived Self-Efficacy during an Academic Mentoring Experience: What They Look Like and What are their Personal and Experimental Correlates? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21: 2, 150-174.
- Lave, J., & Wenger, E. (1999). Communities of practice. *Learning, meaning and identity*.
- Langdon, F. J., (2017) Learning to mentor: unravelling routine practice to develop adaptive mentoring expertise, *Teacher Development*, 21:4, 528-546, DOI: 10.1080/13664530.2016.1267036
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3): 498–512.
- Minott, M. A. (2010). Reflective teaching as self-directed professional development: Building practical or work-related knowledge. *Professional Development in Education*, 36, 325–338
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376–407.
- Orland-Barak, L. & Hasin, R. (2010). Exemplary mentos' perspectives towards mentoring across mentoring context: Lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 427-437.
- Orland-Barak, L. & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors representations of mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 379-402.
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99.
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L., & Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers' peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355-371.
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48.
- Reeves, T. D., Hamilton, V., & Onder, Y. (2022). Which teacher induction practices work? Linking forms of induction to teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103546.

274-292.

- Roberson, S. & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *Clearing House*, 82(3), 113-118.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 574-590.
- Schatz-Oppenheimer, O. (2017). Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43(2),
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77.
- Shwartz, G. & Dori, Y.J. (2016). Looking through the eyes of mentor and novice teachers: perceptions regarding mentoring experiences. *Procedia: social and Behavioral Sciences*, 228, 149-153.
- Smith, J., & Nadelson, L. (2016). Learning for you and learning for me: Mentoring as a professional development for mentor teachers. *Mentoring & Tutoring*, 24(1), 59-72.
- Sowell, M. (2017). Effective practices for mentoring beginning middle school teachers: Mentor's perspectives. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 129-134.
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253-273.
- Stanulis, R. N., Wexler, L. J., Pylman, S., Guenther, A., Farver, S., Ward, A., ... & White, K. (2019). Mentoring as more than "cheerleading": Looking at educative mentoring practices through mentors' eyes. *Journal of teacher education*, 70(5), 567-580.
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching & Teacher Education*, 23, 944-956.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41, 26-28.
- Weasmer, J., & Woods, A. M. (2003). The role of the host teacher in the student teaching experience. *The clearing house*, 76(4), 174-177.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wexler, L. J. (2019). Working together within a system: educative mentoring and novice teacher learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 44-67.

Williams, S., Sunderman, J., & Kim, J. (2012). E-mentoring in an online course: Benefits and challenges to e-mentors. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 10(1).

נספח א' - שאלון חונכים

חונכת יקרה

שאלון זה נערך במסגרת מחקר ארצי המבקש ללמוד על תפיסת תפקיד החונכות במערכת החינוך בישראל. הוא חלק מפרויקט אירסמוס+ "פרומנטורס" שנועד לקדם את תהליכי החונכות של מורים מתחילים. השאלון מבקש לשמוע את עמדתך ביחס למורה החונכת שליווה אותך בשנתיים הראשונות לכניסה להוראה. השאלון מנוסח בלשון נקבה אך נועד לגברים ונשים גם יחד. השאלון אנונימי ונועד לצרכי מחקר בלבד.

לשאלות ניתן לפנות לד"ר רינת ארביב אלישיב, ממכללת סמינר הקיבוצים:
rinat.arviv@smkb.ac.il

תודה על שיתוף הפעולה,

צוות המחקר: ד"ר מיכל קרן, ד"ר ריבי כרמל, ד"ר אתי גוטה וד"ר רינת ארביב אלישיב

מאפייני רקע

מגדר: 1. גבר 1. אשה

שנת לידה: _____

השכלה: 1. פדגוגית 2. תואר ראשון 3. תואר שני ומעלה

מקצוע ההוראה הוא הקריירה הראשונה שלי: 1. כן 2. לא.

אם לא: אנא פרט את תחום העיסוק הקודם: _____

שלב של המוסד החינוכי בו את מלמדת: 1. גן 2. בית ספר יסודי 3. על יסודי

מגזר של המוסד החינוכי בו את מלמדת: 1. יהודי ממלכתי 2. יהודי ממ"ד 3. ערבי ממלכתי 4.

אחר: _____

שיקולים בבחירה בתפקיד החונך: 1. בחרתי בתפקיד מרצוני 2. המנהל/המפקח ביקש ממני

למלא את התפקיד 3. המנהל/מפקח הטיל עליי את התפקיד

שנות ותק בהוראה: _____

שנות ותק בתפקיד מורה חונכת: _____

מספר מתמחים שחנכת לאורך השנים: _____

האם חנכת לאורך השנים מורים מתמחים שמשרת ההוראה היא הקריירה השנייה שלהם?

1. כן 2. לא

האם אתה לימדת/מלמדת את תחום הדעת שאותו מלמד המורה המתחיל? 1. כן 2. לא

תפקידים בבית הספר (בעבר ובהווה): 1. גננת/מחנך 2. מורה מקצועי 3. רכז (כל הרכזים) 4. סגן

מנהל 5. מנהל 6. אחר: _____

האם השתתפת/משתתפת בקורסי הכשרה לחונכים: 1. כן 2. לא

האם השתתפת/משתתפת בהכשרת חונכים במסגרת: 1. מכללה 2. פסג"ה 3. יישובית

4. בית ספרית 5. פרומנטורס

האם את מעוניינת להמשיך להתפתח מקצועית בתחום החונכות: 1. כן 2. לא 3. לא יודע

אנא דרגי באיזו מידה התקיימו הסדירויות הבאות במסגרת החונכות:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	תאום ציפיות עם המורה המתחיל בתחילת השנה
5	4	3	2	1	תאום ציפיות עם צוות מוביל בבית הספר (כגון: מנהל בית ספר, סגן, רכז שכבה/מקצוע)
5	4	3	2	1	מפגשים סדירים עם המורה החדש - אחת לשבוע
5	4	3	2	1	תהליכי משוב והערכה באופן שוטף
5	4	3	2	1	צפייה בשיעורים של המורה המתחיל ומילוי דוחות צפייה
5	4	3	2	1	צפייה של המורה המתחיל בשיעורים שלי
5	4	3	2	1	תיעוד רפלקטיבי משותף של מפגשי החונכות ביני לבין המורה המתחיל

אנא דרגי באיזו מידה התקיימו סדירויות מוסדיות במסגרת החונכות:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	חונכות היא חלק מתרבות בית ספרית
5	4	3	2	1	קיימים בבית הספר תהליכים מוסדרים לבחירת מורה חונך
5	4	3	2	1	בבית הספר יש תפקיד של אחראי על הכניסה להוראה (רכז קליטה, רכז מורים חדשים)
5	4	3	2	1	תפקיד החונכות מוערך בבית הספר
5	4	3	2	1	קיימתי עם המנהל, בתחילת השנה, שיחת תיאום ציפיות על תפקידי חונכות
5	4	3	2	1	תהליכי המשוב האמצעי שנתי וההערכה המסכמת למורה המתחיל נערכו במשותף עם המנהל
5	4	3	2	1	המנהל תומך בי בתפקידי חונכות ונפגש איתי לשיח על התפקיד
5	4	3	2	1	המנהל נותן לי משוב על תפקידי כחונך
5	4	3	2	1	בבית הספר מתקיימים מפגשי שיח ודיאלוג קבועים בין החונכים

באיזו מידה את מסכמה עם ההיגדים הבאים אודות התמיכה בתהליך החונכות :

במידה : כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
1	2	3	4	5
אני חשה אמפתיה כלפי המורה המתחיל				
1	2	3	4	5
לעיתים קשה לי לראות דברים מנקודת מבטו של המורה המתחיל				
1	2	3	4	5
כשאני נתקלת ביחס בלתי הוגן כלפי המורה המתחיל אני מרגישה צורך לגונן עליו				
1	2	3	4	5
כשאני חולקת על המורה המתחיל, אני מנסה ל"שים את עצמי בנעליו"				
1	2	3	4	5
אני תומכת במורה המתחיל מבחינה רגשית				
1	2	3	4	5
אני מרגישה בדידות בתפקידי כחונכת				
1	2	3	4	5
אני מרגישה שאני מקבל תמיכה בעבודתי כחונכת				
1	2	3	4	5
אני מרגישה מוערכת בביה"ס בתפקידי כחונכת				

באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים אודות מסוגלותך לבצע את תפקיד החונכות :

במידה : כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
1	2	3	4	5
אני יודעת מה מצופה ממני כחונכת				
1	2	3	4	5
יש לי את הכלים הנחוצים לבצע את תפקידי כחונכת				
1	2	3	4	5
יש ביכולתי לתת מענה מותאם לצרכי המורה המתחיל				
1	2	3	4	5
יש לי את הידע הפדגוגי הנחוץ לבצע את תפקיד החונכות				
1	2	3	4	5
אני יודעת לתת משוב מעצים ומקדם				
1	2	3	4	5
אני מכירה את הכלי להערכת מתמחים ומשתמשת בו				
1	2	3	4	5
יש ביכולתי לסייע בהשתלבותו של המורה המתחיל בצוות בית הספר				

באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים אודות מסוגלותך לבצע את תפקיד החונכות בזיקה לארגון

במידה : כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
1	2	3	4	5
אני מרגישה שאני תורמת לעיצוב מדיניות הקליטה של מורים מתחילים בית הספר				
1	2	3	4	5
אני שותפה פעיל בתהליכי קבלת ההחלטות הקשורות למורים מתחילים בבית הספר				
1	2	3	4	5
אני מרגישה נוח להביא בפני ההנהלה יוזמות לקליטה של מורים מתחילים בבית הספר				
1	2	3	4	5
אני משתפת פעולה עם חברי צוות המורים בכל הקשור לקליטת מתחילים חדשים				
1	2	3	4	5
אני מרגישה בנוח להתלבט עם המנהל/ת על דילמות בתפקידי כחונכת				

באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים אודות מערכת היחסים עם המתמחה שלך:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	החונכות ממצבת אותי כמקור לידע מקצועי נרחב
5	4	3	2	1	המורה המתחיל ואני נעזרים זה בזה בהכנת יחידות הוראה /חומרי למידה
5	4	3	2	1	אני בעלת הסמכות המקצועית העיקרית בתהליך ההנחיה
5	4	3	2	1	אני לומדת דברים חדשים מהמורה המתחיל
5	4	3	2	1	בזכות תהליך החניכה אני מתבוננת אחרת על תהליכי הוראה ולמידה

באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים אודות תהליך החונכות:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	חונכות היא צעד חשוב בהתפתחות המקצועית שלי
5	4	3	2	1	חונכות היא אמצעי לקידום בתפקידים בבית הספר
5	4	3	2	1	החונכות ממצבת אותי כמודל לחיקוי (מודלינג) עבור מורים מתחילים
5	4	3	2	1	החונכות מזמנת לי התבוננות רפלקטיבית על עבודתי
5	4	3	2	1	השתתפות בהכשרת חונכים צריכה להיות מחייבת
5	4	3	2	1	הכשרת החונכים היא משמעותית להצלחה בתפקיד

באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	אני חושבת שתפקיד החונכות מתאים לי
5	4	3	2	1	אני רואה בחונכות שליחות בהכשרת דור מורי העתיד
5	4	3	2	1	לעיתים קרובות עולים במוחי ספקות אם אני מתאים להיות מורה חונך
5	4	3	2	1	חשוב לי שהמורה המתחיל יסיים בהצלחה את שלב הכניסה להוראה
5	4	3	2	1	אני שבעת רצון מתפקידי כחונכת
5	4	3	2	1	אני שבעת רצון מהקשר שלי עם המורה המתחיל
5	4	3	2	1	בעתיד אבחר להיות מורה חונך למתמחים נוספים

השאלות הבאות נועדו לאלו שהשתתפו בהשתלמויות בהכשרת חונכים

באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים אודות הכשרת החונכים:

במידה:	כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
מפגשי ההכשרה יצרו הזדמנות ללמידת עמיתים	1	2	3	4	5
החומר הלימודי הוצג בצורה מעניינת, בהירה ושיטתית	1	2	3	4	5
רכשתי ידע עיוני ומעשי בתחום החונכות	1	2	3	4	5
תכנית המפגשים הותאמה לצרכי המשתתפים	1	2	3	4	5
ההנחיה בהכשרה היתה מקצועית ומעמיקה	1	2	3	4	5
הכשרת החונכים היתה משמעותית עבורי	1	2	3	4	5
תהליך ההכשרה ענה לציפיות שלי	1	2	3	4	5
מפגשי ההכשרה יצרו קהילה מקצועית לומדת	1	2	3	4	5
המפגש עם השותפים לתהליך הכניסה להוראה היה יעיל ומפרה	1	2	3	4	5
נחשפתי למודלים שונים של חניכה	1	2	3	4	5
המפגשים עם בעלי תפקיד במסגרת הקורס היו משמעותיים עבורי	1	2	3	4	5
אני שבעת רצון מקורס ההכשרה לחונכות	1	2	3	4	5

הצלחה בעיניי בתפקיד החונך היא:

נספח ב' - שאלון מתמחים

מורה יקרה

שאלון זה נערך במסגרת מחקר ארצי המבקש ללמוד על תפיסת תפקיד החונכות במערכת החינוך בישראל. הוא חלק מפרויקט אירסמוס+ "פרומנטורס" שנועד לקדם את תהליכי החונכות של מורים מתחילים. השאלון מבקש לשמוע את עמדתך ביחס למורה החונכת שליווה אותך בשנתיים הראשונות לכניסה להוראה. השאלון מנוסח בלשון נקבה אך נועד לגברים ונשים גם יחד. השאלון אנונימי ונועד לצרכי מחקר בלבד.

לשאלות ניתן לפנות לד"ר רינת ארביב אלישיב, ממכללת סמינר הקיבוצים:
rinat.arviv@smkb.ac.il

תודה על שיתוף הפעולה,

צוות המחקר: ד"ר מיכל קרן, ד"ר ריבי כרמל, ד"ר אתי גוטה וד"ר רינת ארביב אלישיב

מאפייני רקע

מגדר: 1. גבר 1. אשה

שנת לידה: _____

מקצוע ההוראה הוא הקריירה הראשונה שלי: 1. כן 2. לא.

אם לא: אנה פרט את תחום העיסוק הקודם: _____

שלב של המוסד החינוכי בו את מלמדת: 1. גן 2. בית ספר יסודי 3. על יסודי

מגזר של המוסד החינוכי בו את מלמדת: 1. יהודי ממלכתי 2. יהודי ממ"ד 3. ערבי ממלכתי 4.

אחר: _____

האם מונה לך מורה חונך/ת מיד עם תחילת שנת הלימודים? 1. כן 2. לא

האם המורה החונך/ת מלמד את אותם המקצועות שאת מלמדת? 1. כן 2. לא

האם השתתפת/משתתפת בחממה למורים מתחילים: 1. כן 2. לא

אנה דרגי באיזו מידה התקיימו הסדירויות הבאות בתהליך החניכה שלך:

במידה:	כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
בתחילת תהליך החניכה התקיימה פגישת תאום ציפיות ביני לבין החונכת	1	2	3	4	5
אני נפגשת עם החונכת שלי אחת לשבוע באופן קבוע	1	2	3	4	5
הוצבו יעדים ומטרות לפיתוח המקצועי שלי	1	2	3	4	5
בוצעו תהליכי משוב והערכה באופן שוטף החונכת צפתה בארבעה שיעורים שלי לפחות ולאחר מכן התקיימה שיחת משוב ונערך תיעוד של שיחות אלה	1	2	3	4	5
צפיתי בשיעורים של המורה החונכת	1	2	3	4	5
אני מקיימת קשר עם החונכת במהלך העבודה השוטפת ולא רק במפגשי החונכות	1	2	3	4	5
החונכת שלי היה פנויה וזמינה עבורי במפגשים/מייל/וואטסאפ/טלפון/ זום	1	2	3	4	5

באיזו מידה החונכת העניקה לך תמיכה בהיבטים הבאים:

במידה:	כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
תמיכה מקצועית בהוראה, פדגוגיה וחינוך	1	2	3	4	5
תמיכה חברתית-ארגונית (היכרות עם צוות בית הספר/גן ובעלי תפקידים)	1	2	3	4	5
היכרות עם התרבות הבית ספרית / גן (חזון, יעדים, נורמות)	1	2	3	4	5
תמיכה אדמיניסטרטיבית (היכרות עם נהלי בית הספר/גן, טפסים ושגרות ארגוניות)	1	2	3	4	5
היכרות עם בעלי תפקידים בבית הספר/גן (כגון: רכזים, יועצת)	1	2	3	4	5
חיזוק תחושת השייכות לבית הספר / גן	1	2	3	4	5
חיזוק תחושת המסוגלות המקצועית שלי	1	2	3	4	5
חיזוק הרצון שלי לעסוק בהוראה	1	2	3	4	5
משוב והערכה משמעותיים במלך תהליך החונכות	1	2	3	4	5
טיפול והעצמת הזהות המקצועית שלי	1	2	3	4	5

באיזו מידה קיבלת תמיכה מהגורמים הבאים:

במידה:	כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
מנהל בית הספר / אשכול גנים	1	2	3	4	5
מפקחת	1	2	3	4	5
רכז השכבה	1	2	3	4	5
רכז המקצוע	1	2	3	4	5
סגן מנהל בית הספר	1	2	3	4	5
מורים עמיתים/גננות עמיתות	1	2	3	4	5

באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים אודות יחסי הגומלין שלך עם המורה החונכת:

במידה:	כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
החונכת מהווה עבורי מקור לידע מקצועי	1	2	3	4	5
החונכת ואני עמיתים ללמידה והתפתחות מקצועית	1	2	3	4	5
החונכת ואני נעזרות זה בזה בהכנת יחידות הוראה/חומרי למידה	1	2	3	4	5
החונכת מקפידה על הפרדה בין האישי למקצועי בתהליך המשוב וההערכה שלי	1	2	3	4	5
החונכת לומדת ממני דברים חדשים	1	2	3	4	5
ביני לבין החונכת קיימים יחסי כבוד ואמון הדדיים	1	2	3	4	5
החונכת מהווה עבורי מודלינג	1	2	3	4	5
החונכת פנויה וזמינה עבורי	1	2	3	4	5

באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים אודות התמיכה שזכית לה מהמורה החונכת:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	המורה החונכת תומכת בי רגשית
5	4	3	2	1	המורה החונכת מקנה לי תחושת ביטחון
5	4	3	2	1	למורה החונכת שלי קשה לעיתים לראות דברים מנקודת מבטי כמורה מתחיל
5	4	3	2	1	המורה החונכת מגלה לעיתים קרובות אמפתיה כלפי
5	4	3	2	1	המורה החונכת מגוננת עליי כשאני נתקל ביחס בלתי הוגן
5	4	3	2	1	כשיש מחלוקת ביני לבין המורה החונכת, היא נוטה ל"שים את עצמו בנעליי"

באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים אודות תהליך החונכות של מורים מתחילים:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	חונכות היא שותפות מקצועית
5	4	3	2	1	חונכות היא למידה הדדית
5	4	3	2	1	חונכות היא מקור ידע וסמכות
5	4	3	2	1	חונכות היא תמיכה וליווי מקצועי
5	4	3	2	1	החונכות מיותרת בשלב הכניסה להוראה
5	4	3	2	1	חונכות היא חיונית בשנת ההתמחות ועם הכניסה להוראה
5	4	3	2	1	חונכות מזמנת התבוננות רפלקטיבית ולמידה משמעותית
5	4	3	2	1	חונכות היא תפקיד בעל ערך ושליחות

באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	אני שבעת רצון מהתפקוד של החונכת
5	4	3	2	1	אני שבעת רצון מהקשר שלי עם החונכת
5	4	3	2	1	אמשיך להיעזר בחונכת גם בשנה הבאה אם אמשיך בבית ספר
5	4	3	2	1	בעתיד אהיה מעוניין להיות חונכת למורה מתחיל

הצלחה בעיניי בתפקיד החונך היא:

נספח ג' - שאלון מנהלים

מנהל/ת יקר/ה

שאלון זה נערך במסגרת מחקר ארצי המבקש ללמוד על תפיסת תפקיד החונכות למורים מתחילים במערכת החינוך בישראל. הוא חלק מפרויקט אירסמוס+ "פרומנטורס" שנועד לקדם את תהליכי החונכות של מורים מתחילים. השאלון מבקש ללמוד אודות עמדתך כלפי תפקיד החונכות. השאלון אנונימי ונועד לצרכי מחקר בלבד.

לשאלות ניתן לפנות לד"ר רינת ארביב אלישיב, ממכללת סמינר הקיבוצים:
rinat.arviv@smkb.ac.il

תודה על שיתוף הפעולה,

צוות המחקר: ד"ר מיכל קרן, ד"ר ריבי כרמל, ד"ר אתי גוטה וד"ר רינת ארביב אלישיב

מאפייני רקע

מגדר: 1. גבר 1. אשה

שנת לידה: _____

השכלה: 1. פדגוגית, 2. תואר ראשון, 3. תואר שני ומעלה

שלב של המוסד החינוכי אותו את/ה מנהל/ת: 1. גן, 2. בית ספר יסודי, 3. על יסודי
מגזר של המוסד החינוכי אותו את/ה מנהל/ת: 1. יהודי ממלכתי, 2. יהודי ממ"ד, 3. ערבי ממלכתי,
4. אחר: _____
ותק בהוראה (בשנים): _____
ותק בניהול (בשנים): _____
האם מילאת בעבר תפקיד של מורה חונך: 1. כן 2. לא

דרג/י באיזו מידה ההיבטים הבאים מהווים שיקול בבחירה של מורה לתפקיד החונך:

במידה:	כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
התאמה בין החונך למורה המתחיל	1	2	3	4	5
פיתוח מקצועי של החונך	1	2	3	4	5
רמה מקצועית	1	2	3	4	5
מיומנויות תקשורת בינאישיות ברמה גבוהה	1	2	3	4	5
הערכה גבוהה בקרב חברי צוות המורים	1	2	3	4	5
פניות לתפקיד	1	2	3	4	5
מוטיבציה גבוהה לתפקיד החונכות	1	2	3	4	5
הוראה של תחום הדעת דומה	1	2	3	4	5

דרג/י באיזו מידה ההיבטים הבאים מהווים חלק מסדירויות עבודת החונכות בבית הספר:

במידה:	כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
קיימים תהליכים מוסדרים לבחירת מורה חונך	1	2	3	4	5
בית הספר מקצה משאבים לקיום החונכות בבית הספר יש תפקיד של אחראי על הכניסה להוראה	1	2	3	4	5
חונכות היא חלק מתרבות בית ספרית	1	2	3	4	5
תפקיד החונכות מוערך בבית הספר	1	2	3	4	5
החונכות היא בעלת תערך ומשמעות למורה המתחיל	1	2	3	4	5
החונכות היא בעלת ערך ומשמעות לצוות בית הספר כולו	1	2	3	4	5
תהליך הבחירה של מורים חונכים בבית הספר הוא באחריותי	1	2	3	4	5
אני מסביר/ה למורה מדוע בחרתי בו לתפקיד של מורה חונך	1	2	3	4	5
עיצוב מדיניות הקליטה של מורים חדשים בית הספר הוא חלק מתפקידי	1	2	3	4	5
אני משתף/ת פעולה עם חברי צוות המורים בכל הקשור לקליטת מורים חדשים	1	2	3	4	5
אני מקיים/ת תאום ציפיות עם המורה החונך	1	2	3	4	5
אני מעורב/ת בכל הקשור לעבודתו של המורה החונך	1	2	3	4	5
אני תומך/ת במורה החונך	1	2	3	4	5
אני ממלא/ת את המשוב האמצע שנתי וההערכה המסכמת של המורה המתחיל בשיתוף עם המורה החונך	1	2	3	4	5
אני מתואם/ת עם המורה החונך לגבי העבודה עם המורה המתחיל	1	2	3	4	5

דרג/י באיזו מידה את/ה מסכימ/ה עם ההיגדים הבאים אודות החונכות למורים מתחילים:

במידה:	כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
החונכות מהווה אתגר אינטלקטואלי עבור מורים	1	2	3	4	5
חונכות היא צעד בהתפתחות המקצועית של מורים	1	2	3	4	5
חונכות היא אמצעי לקידום בתפקידים בבית הספר	1	2	3	4	5
חונכות מקדמת את השיח המקצועי בבית הספר	1	2	3	4	5
החונכות ממצבת את המורה החונך כמודל לחיקוי (מודלינג) עבור המורה המתחיל	1	2	3	4	5
החונכות מזמנת למורה החונך התבוננות רפלקטיבית על עבודתו	1	2	3	4	5

דרג/י באיזו מידה את/ה מסכימ/ה עם ההיגדים הבאים אודות החונכות למורים מתחילים :

במידה : כלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

הצלחה בעיניי בתפקיד החונך היא:
