

חונכות משתפת ומשתתפת

אסתר גואטה, כוכי פרג'ון ואורנה שץ אופנהיימר

מאמר זה בחן את תהליך הכשרת החונכים במסגרת חממת Promentors יישובית בדרום ישראל. ה"חממה" היא מערכת תמיכה, ליווי והכשרה המתנהלת בסביבה אקולוגית מוכרת, ומשתתפים בה באופן שוויוני מורים מתחילים, חונכים ובעלי עניין נוספים. רואיינו 6 חונכות. מן הראיונות עלו שלוש תמות עיקריות המייחדות את דגם ההכשרה: הקשבה אותנטית לקולו של האחר; חשיפת החולשות והאתגרים של החונכות; תרומת ההכשרה לתפקידן כחונכות. מניתוח התמות עלו שני עקרונות: למידה שיתופית ולמידה תוך כדי עבודה (On Job Learning). עקרונות אלה עשויים לתרום לתהליכי ההכשרה לתפקיד החונכות ולחיזוק מעמד החונכות במערכת החינוכית.

מילות מפתח: הכשרת חונכים, חממת MIT, למידה שיתופית, מורים מתחילים

מבוא

לכל פרופסיה שני רכיבים משמעותיים המאפיינים אותה: האחד תאורטי, שמטרתו לבסס ידע; והאחר פרקטי, שמטרתו לבחון את דרכי הפעולה של אנשי המקצוע בעת יישום התאוריה (Resch, 2022). תהליכי למידה פרקטיים-פרופסיונליים אלה הצמיחו למידה המבוססת על ליווי אנושי של אנשי מקצוע מנוסים בעת הכניסה לתפקיד המקצועי, כמקובל, למשל, במקצועות כמו רפואה, פסיכולוגיה, הנדסה ואחרים (Geraci & Thigpe, 2017; Lorenzetti et al., 2019). במהלך השנים התברר, שגם במקצוע ההוראה ליווי מורים מתחילים בשנת עבודתם הראשונה הוא חיוני ומשמעותי לקליטתם המיטבית. על כן במוסדות

האקדמיים לחינוך פותחו קורסי הכשרה לחונכים. לצד קורסי חונכים אלה, פותחה בשנים האחרונות תוכנית להכשרת חונכים במסגרת חממת Promentors. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תהליך ההכשרה הייחודי של החונכות במסגרת חממת Promentors במקביל למילוי תפקידן כחונכות, כפי שנתפס מנקודת מבטן. ההכשרה בחממה מתבצעת במתכונת שיתופית ושוויונית, ומשתתפים בה מורים מתחילים, מורים ותיקים ובעלי עניין נוספים יחדיו (קפלן, בר-נדב ואלהוזייל, 2021). התכנים הנלמדים בחממה, בדומה למודלים של קורסים אחרים לחונכים, מתבססים על היבטים פסיכולוגיים וחינוכיים ובכללם אינטראקציה בין אישית, המשגת תהליכים לקידום אמפתיה ורפלקציה, והכרת האתגרים העומדים בפני החונכים בשלב הכניסה להוראה (גולדנברג, ורדיגר ופסטרנק, 2021). מחקר איכותני זה מתבסס על ניתוח ראיונות עומק עם 6 חונכות שהשתתפו בחממה בשנת 2021.

רקע

הכניסה להוראה היא שלב מקצועי מובחן וקריטי בעולם החינוך, ויש לה השלכות על התמדתם של עובדי הוראה במערכת החינוך (Wexler, 2019). מחקרים מעידים שהחונכות מהווה גורם חיוני ומשמעותי בתהליך הקליטה של מורים בשלב הכניסה להוראה (שץ אופנהיימר, 2021). ליציבות ולהתמדה המקצועית יש השפעה על איכות מערכת החינוך. בשל נשירת עובדי הוראה מתחילים ובשל הקושי בגיוס מועמדים איכותיים, שלב הכניסה להוראה מהווה בשנים האחרונות סוגיה לאומית בישראל (ארביב-אלישיב, דוניצה-שמידט וזוובסקי, 2019). בישראל פותחו שני מנגנוני תמיכה לכל הבאים בשערי ההוראה: האחד, כל המורים המתחילים חייבים בסדנה קבוצתית המתנהלת באחריות המוסד האקדמי, שבה הם בוחנים את תפיסותיהם המקצועיות והחינוכיות באופן רפלקטיבי (Petko et al., 2017); השני, המורים המתחילים מקבלים ליווי מקצועי על ידי מורים חונכים מנוסים מהמוסד החינוכי שבו הם עובדים (Orland-Barak & Wang, 2021).

בשנים האחרונות עולם החונכות התרחב ונעשה תחום תוכן גנרי, מקצועי ואוטונומי. לחונכות קיימת מערכת המשגה מקבילה: אימון, ייעוץ, ליווי, הדרכה והנחיה. אלה יצרו עולמות תוכן מקבילים, שאף שיש בהם הרבה מן המשותף, הם

אינם זהים. לעיתים נעשה שימוש במושגים זהים אף שיש תפיסות ואמונות שונות לגבי מבנה היחסים בין חונך לחנך, ואף שיש מטרות מגוונות, כמו ללמד, להשפיע, לשנות, להצמיח ולהעצים (West, 2016).

חונכות היא תחום מקצועי גנרי אוטונומי (Ellis, et al. 2020) הנדרש בתחומי עיסוק רבים, כמו רפואה, משפטים, ראיית חשבון ועוד (רן ויוספברג, 2021). מקור המושג חונכות (Mentoring) הוא בשם הפרטי מנטור, המופיע באודיסאה של הומרוס. מנטור היה חברו החכם והראוי לאמון של אודיסאוס, שקיבל עליו את גידול בנו טלמכוס כאשר האב יצא למסעו הארוך. על פי תיאור זה, החונך הוא מבוגר חכם המקבל עליו את האחריות ללמידה ולהתפתחות של צעיר ממנו. בעבר היה מקובל שהידע המקצועי מבעלי מקצוע לשוליות. הידע במהותו הוא מקור לסמכות ולשליטה, והוא יוצר יחסי חונכות הייררכיים (פוקו, 2005).

במקצוע ההוראה החונכות מוגדרת כתמיכה אישית ומקצועית, "אחד על אחד", ונתפסת במקורות שונים כהעברה של מסרים, ערכים, רעיונות והתנהגויות מבעל ניסיון וידע מקצועי לעובד החדש. היא נסמכת על כך שהמורה המנוסה חולק את הידע המקצועי שלו עם מורה חסר ניסיון בראשית דרכו. מטרת החונכות היא לסייע בפיתוח המומחיות של המורה החדש ולאפשר לו הסתגלות מערכתית וסוציאליזציה מקצועית (Ewing, 2021).

שלב הכניסה להוראה כולל שני מנגנוני תמיכה וליווי הנדרשים למורים המתחילים על מנת לשמרם במערכת החינוכית: השתתפות בסדנאות ההתמחות במוסדות האקדמיים וליווי אישי על ידי מורה מנוסה – חונך – במוסד החינוכי. מיצובה של החונכות במערכת החינוך בישראל הוא חלק אינטגרלי ממערך התפקידים במוסדות החינוכיים (Ford, 2017). תפקיד החונכות מזכה בגמול כספי, והוא רכיב בשכר של המורה החונך, דבר המלמד על תפיסה ארגונית מובנית של התפקיד (Schatz Oppenheimer, 2017). הלמידה על תפקיד החונכות כוללת תמיכה מקצועית בהיבטים פדגוגיים, רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים (נבון, סמרה וגוברמן, 2019). התפיסה שלפיה מורה ותיק הוא מקצוען ועל כן יכול להיות חונך עלולה ליצור לעיתים אשליה שההכשרה הייעודית לתפקיד החונך מיותרת, ואולם עבודת החונכות אינה זהה לעבודת ההוראה, והיא כוללת גופי ידע ייחודיים

שיש ללמוד (Orland-Barak, 2021). ההבנה שחונכות היא תחום ידע נרכש נועדה במהותה לאפשר למורה החונך להבנות את גופי הידע המקצועיים הנדרשים לו למימוש עבודת החונכות. לפיכך החונכות אינה מתמקדת רק בהעברה של ניסיון מקצועי לחונך, אלא מהווה גם תהליך הוליסטי של העצמה מקצועית והתפתחות פרופסיונלית תוך כדי פעולה (Ben-Amram & Davidovitch, 2024). מעשה החונכות כולל סדירויות בין החונך לחונך בזיקה לתחום הדעת, לגיל הלומדים ולהתפתחותו המקצועית של המורה החדש לאורך השנה. הסדירויות כוללות פגישה שבועית עם המורה החדש, צפייה בשיעורים, מתן משוב וניהול הערכה לבחינת התאמתו לתפקיד ההוראה. בעולם ובישראל התפתחו מודלים שונים ליישום הפרקטיקות, ההמשגות והרעיונות למימוש החונכות.

מודלים של חניכה

תהליכי חניכה מתרחשים בעולם ההוראה על כל שלביו: בשלב ההכשרה, בכניסה להוראה ולאורך הקריירה המקצועית (Orland-Barak & Wang, 2021). בשלב ההכשרה, סטודנט להוראה משולב בעבודה קלינית-התנסותית ומלווה על ידי מדריך פדגוגי מהמוסד האקדמי; בשלב הכניסה להוראה, מורה חדש מלווה על ידי מורה חונך; לאורך הקריירה המקצועית נמשך הליווי המקצועי המותאם לצורכי עובד ההוראה, במסגרת התפתחותו המקצועית. ההכרה בחשיבות החונכות והליווי לאורך הקריירה המקצועית הניבה מודלים שונים של חונכות. להלן העיקריים שבהם:

- SDT-based mentoring: מודל זה מתמקד בטיפול כישוריו של הפרט ומבוסס על גישה הומניסטית שמטרתה הכוונה עצמית לאוטונומיה של המורים המתחילים, וכן תמיכה בצרכיו הפסיכולוגיים והמקצועיים (well-being) ובזיהוי רכיבי הזהות המקצועית מנקודת מבטו של המורה המתחיל. שלושה רכיבים עיקריים מבנים את התפקיד המקצועי: תחושת שייכות מקצועית, טיפוח מסוגלות עצמית ואוטונומיה (Ryan et al., 2019).
- PGM (Peer Group Mentoring): מודל זה מציע למידה במסגרת קבוצתית בהנחיה של חונך, שבה נפגשים חונכים ומורים מתחילים באופן קבוע במהלך השנה. הם מבנים יחד ידע באמצעות אינטראקציה חברתית על בסיס חוויותיהם הרגשיות והבנתם המקצועית את המתרחש. בשונה מהדגם

ההייררכי, שלפיו מועבר ידע מעמית מנוסה לעמית בתחילת דרכו, במודל זה התהליך הוא "קונסטרוקטיבי חברתי" המבוסס על שיתוף ושוויון (Pennanen et al., 2020).

- **Reversed Mentoring**: במודל זה הדגש הוא על היפוך התפקידים המסורתיים של חונך וחניך. הנחת היסוד היא שלמורים המתחילים בארגון יש גופי ידע שיכולים להיות בעלי ערך רב למערכת. מורים אלה יכולים להנחות מורים ותיקים, למשל בפדגוגיות חדשניות הנסמכות על טכנולוגיה ובתפיסות רב-תרבותיות (Clarke et al., 2019).

- **Lesson Study**: מודל זה מבוסס על למידה שיתופית של חונכים וחנכים בתחום דעת מסוים, הכולל תכנון, הוראה, צפייה, ניתוח, רפלקציה והבניה מחדש של השיעור. הלמידה מתרחשת במעגלי שיח, המלווים בחקר ובשיתוף פעולה בין חונכים למורים מתחילים האמונים על תחום דעת מסוים (Jansen et al., 2021).

- **Community Model of Teacher Mentoring (CMTM)**: מודל זה מאופיין בתפיסה קהילתית של חניכה המבוססת על דיאלוג בין החונכים, הנחנכים וגורמים רלוונטיים נוספים. בדיאלוג זה מתקיימת הכרה הדדית בערכים, באתגרים ובקשיים בעבודה המשותפים לכולם, ומתאפשרת למורים המתחילים למידה מהמיומנויות של המורים המנוסים (Squires, 2019). החונכות, על פי מודלים אלה, מאפשרת התנהלות על פני רצפים שונים: בין התמקדות בפרט, בצרכיו ובהתפתחותו המקצועית (SDT-based mentoring); לבין התמקדות בקבוצה על ערכיה ואתגריה המשותפים (Community Model); בין חונכות המתמקדת בתמיכה רפלקטיבית-רגשית בקשיים של השותפים לשיח לבין תמיכה רפלקטיבית-מקצועית רציונלית המתמקדת בתחום הדעת (Lesson Study); בין מיקוד בטיפול כישורים אישיותיים ותחושת מסוגלות (PGM) לבין מכוונות למיצוי היכולת למלא תפקידים שונים (Reversed Mentoring). פעמים רבות מתרחשת סינתזה בין רכיבים ממודלים שונים בהתאם לצרכים, כפי שהם עולים מן השטח. כמו כן, המרחב שמתקיים בו הפיתוח המקצועי יכול להיות שונה בכל מודל. הוא יכול להתקיים במרחב האקדמי – באוניברסיטה או במכללה, או ב"שדה" – במרחב שבו עובדים המשתתפים בקורס להתפתחות

מקצועית (Gardiner, 2017). במאמר סקירה העוסק בתוכניות להתפתחות מקצועית בסביבה אקולוגית מוכרת (Postholm & Boylan, 2018), הסוקרים מתארים את ההשלכות החיוביות של התוכניות על פיתוח מנהיגות בתוך בית ספר, על שיתוף פעולה בין צוותי הוראה וחינוך ועל קידום שיטות הוראה.

מיזם בינלאומי – Promentors

Promentors הוא מיזם בינלאומי ייחודי מטעם תוכנית ארסמוס+, העוסק בפיתוח דגמים עדכניים של חונכות והמהווה מודל הכשרה לחונכות, שפותח בעקבות Pro Teach והתמקד במורים מתחילים. מפגשי ה"חממה" – MIT (Multiple Player Induction Teams) – מתקיימים ברשות המקומית או במוסד החינוכי ומשלבים את הכשרת החונכים בד בבד עם עבודת החונכות. למיזם Promentors שותפות ארבע אוניברסיטאות מאירופה (פינלנד, בריטניה, רומניה ופולין) ועשר מכללות מישראל. מיזם זה מאפשר הזדמנויות ייחודיות ומגוונות לפיתוח מקצועי ולשינויים בתפיסת ההכשרה לחונכות. המיזם התקיים החל מאמצע ינואר 2020 ועד יולי 2023.

מודל החונכות בחממת Promentors מבוסס על שיתופיות ומונע מתפיסת הלמידה הקונסטרוקטיביסטית (ליבמן, 2013), שלפיה כל השותפים עוברים תהליכי למידה ומבנים יחד את התפתחותם המקצועית. מודל החממה שונה מהחונכות המסורתית, שבה מרחב הלמידה מתקיים במוסד אקדמי ומבוסס על ההיררכיה בידע המקצועי. חשיבות הכשרת החונכים במסגרת החממה היא בהיותה תשתית לשיח מקצועי שיתופי בין אנשי חינוך הנמצאים בתפקידים שונים ובשלבים שונים של הקריירה המקצועית. שותפות זו מבוססת על הידע הפדגוגי-חינוכי של כל המשתתפים תוך הבניית כישוריהם האישיים (Pennanen et al., 2020).

מודל החממה היישובית

מודל החממה היישובית בתוכנית Promentors מתקיים במערכת החינוכית ביישוב שהמורים המתחילים והמורים החונכים המנוסים עובדים בו ומזמן למידה מקצועית, שיתופית ושוויונית. תהליך זה מלווה ונתמך על ידי גורמי המחוז והרשויות המקומיות בזיקה לחזונו החינוכי ולצורכיהם. מטרת החממה היא לתמוך במורים המתחילים ובה בעת להכשיר את החונכים לתפקידם תוך

כדי החניכה בפועל. הובלת התהליך היא באחריותו של מנחה מטעם המוסד האקדמי (קפלן, בר-נדב ואלהוזייל, 2021). החממה כקהילה שיתופית מאפשרת לתווך נורמות, ציפיות ודפוסי עבודה מקצועיים באמצעות למידה מהחויות ומההתנסויות של השותפים, ואלה יוצרים למידה וחקירה מקצועית קונסטרוקטיביסטית. לכך עשויה להיות תרומה משמעותית לסיכויי ההשתלבות המיטבית של המורים המתחילים במסגרת החינוכית. תרומה זו מתעצמת באמצעות עיצוב שותפות ורצף טבעי מתמשך בין המוסדות האקדמיים לבין המוסדות החינוכיים. פיתוח המשכיות מקצועית משלב ההכשרה אל תהליך הפיתוח המקצועי בהוראה מאפשר מעטפת תמיכה רחבה למורים בראשית דרכם. תהליך השותפות והלמידה הקונסטרוקטיביסטית ההדדית עשויים לתרום לעיצוב זהותם המקצועית של המורים, לקידום קליטתם, להעצמת תחושת מסוגלותם במערכת החינוכית, למימוש יעדי המערכת בגיוס הון אנושי איכותי, לטיפול איכות ההוראה ולשיפור וקידום הישגי הלומדים (Hong & Matsko, 2019).

במהלך השנים האחרונות התפתחו שלושה דגמי חממה הפועלים בזיקה לתוכנית Promentors (קפלן ועמיתים, 2021).

- דגם מוסדי: מקדם שותפות בין המוסד האקדמי לבין המוסד החינוכי. דגם זה מתאפשר לרוב בבתי ספר גדולים, שיש בהם היקף נרחב של מורים מתחילים.
- דגם בין-מוסדי: מתקיים בשותפות הנרקמת בין המוסד האקדמי לבין שני מוסדות חינוכיים שהנהלותיהם חולקות יחדיו את האחריות והדאגה לקליטתם ולקידומם של המורים המתחילים.
- דגם רשותי: מקדם קשר של שותפות ואחריות בין המוסד האקדמי לבין הרשות, הפיקוח והניהול, המותאם למורים ולגננות מתחילים הפועלים בהקשר יישובי-אזורי.

במחקר זה החונכות הנחקרות הוכשרו לתפקידן בחממת Promentors יישובית בדרום הארץ, שהשתתפו בה מורות שהוכשרו להיות חונכות במוסדות חינוך ברשות המקומית, על פי הדגם הרשותי. התפיסות המקצועיות של החונכות את תפקידן תוך כדי תהליך ההכשרה (Marciano, 2019) היוו תשתית לשאלת

המחקר: כיצד תופסות המורות החונכות את תהליך הכשרתן במסגרת "חממה יישובית" בתוכנית Promentors.

שיטת המחקר

המחקר נערך בחממת Promentors יישובית בדרום הארץ. בחממה השתתפו 10 מורות חונכות מחמישה בתי ספר, 22 מורות מתחילות, 8 סטודנטיות מתוכנית "אקדמיה-כיתה" ושתי גננות משני גנים (בסך הכול 42 משתתפות). קורס ההכשרה כלל 30 שעות ונבנה באופן מודולרי: עשרים שעות ייעודיות להכשרת החונכות בלבד ועשר שעות משותפות לחונכות ולמורות המתחילות. בשל מגפת הקורונה, שיעורי הקורס התקיימו באמצעות מפגשים מקוונים (זום) מספטמבר 2020 ועד יוני 2021. בחלק מהמפגשים השתתפו בעלי עניין נוספים, כגון יועצת חינוכית, רכזי שכבות, מנהל וסגן מנהל, מפקח, נציג רשות ועוד. מתוך 10 המורות החונכות שהשתתפו בחממת Promentors, שש נתנו את הסכמתן להשתתף במחקר. את הראיונות ערכה חברת סגל – שותפה למיזם. המראיינת פנתה לחונכות ותיאמה איתן את מועד הראיון. הראיונות התקיימו במתכונת מקוונת (זום). שמות המראיינות הובאו במאמר זה בראשי תיבות.

לוח 1

המשתתפות

שם	תאריך הראיון	תפקיד בבית הספר	ותק בהוראה	גיל התלמידים
ל"ל	16.6.21	רכזת חינוך חברתי	9	יסודי: ד-ו
ל"ס	19.7.21	מחנכת	7	יסודי: ו
א"ס	26.1.21	מורה לאנגלית ורכזת המקצוע	25	יסודי: ד-ה
מ"א	18.7.21	מחנכת כיתה	6	יסודי: ד
ב"א	26.1.21	מנהלת גן	6	הגיל הרך
ה"ב	16.6.21	מנהלת גן וגננת מובילה	16	הגיל הרך

המחקר מבוסס על הגישה האיכותנית, המאפשרת ללמוד על תהליכים אותנטיים מנקודת מבטן של הנחקרות כפי שעולה מן הראיונות. הראיונות משמשים מקור ידע אותנטי שנאסף מ"השדה החינוכי", וממנו ניתן ללמוד על אודות תהליך ההכשרה של חונכות בחממת Promentors (גיוסלסון, 2015).

כלי המחקר היה ראיון עומק מובנה, שהיווה חלק מהערכה כוללת של התוכנית הבינלאומית של Promentors ישראל. הראיונות של המורות החונכות במחקר זה היוו רכיב אחד מהערכת המיזם הכללי ונערכו בחודשים ינואר-יולי 2021. דוגמאות לשאלות שנכללו בריאיון:

1. מה זה בשבילך להיות חונכת?
 2. מה הציפיות שלך מעצמך כחונכת?
 3. מה היו הקשיים בתהליך החונכות?
- הראיונות נשלחו לרשות המחקר במכון מופ"ת לצורך תמלול. הראיונות התקבלו במהלך חודש נובמבר 2021, והם נותחו על ידי צוות המחקר על פי השלבים האלה:
1. כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד את כל הראיונות.
 2. כל אחת מהחוקרות איתרה וסימנה את התמות והנושאים החשובים שעלו מדברי המרואיינות.
 3. החוקרות קראו במשותף את הראיונות ואת התמות שחולצו.
 4. החוקרות ניתחו את חומר הגלם ניתוח תמתי על פי ליבליך (Lieblich et al., 1998).

הממצאים

הראיונות הניבו חומר גלם אותנטי, שממנו חולצו שלוש תמות עיקריות. תמות אלה משקפות את תהליך הלמידה של החונכות שהשתתפו בקורס הכשרת חונכים בחממת Promentors יישובית מנקודת מבטן. התמות הן:

1. כשאתה שומע את הצד השני אתה מבין
 2. חשיפת החולשות והאתגרים מנקודת מבטן של החונכות
 3. תרומת ההכשרה לתפקיד החונכות מנקודת מבטן של המשתתפות
- להלן יובאו ציטוטים מתוך הראיונות, המדגימים כל אחת מן התמות.
1. כשאתה שומע את הצד השני אתה מבין
- הראיונות חשפו כיצד החונכות מבנות את תפיסת תפקידן כחונכות. הן התייחסו לכך שהן "שומעות" את המורות המתחילות, "מקשיבות" ומגלות את צורכיהן האותנטיים באופן שלא חשבו עליו קודם:

בקבוצה הזאת יכולנו לשמוע גם את החניכות, אומנם לא שלי, אבל שמעתי חניכות אחרות, ולקבל מהם כל מיני פידבקים. מה הצורך שלהן בכלל מחונכות בשנה הראשונה? ולעצמי להבין, שזה תהליך. עבורי זה היה מהמם. (ב"א)

בחונכות המתקיימת "אחד על אחד", החונך שומע אך ורק את המורה החדש שהוא מלווה ושעימו הוא בקשר אישי-מקצועי. לעומת זאת, החונכות במסגרת החממה כמקום למידה שיתופי מאפשרת חשיפה של החונכות למגוון תגובות של מורות חדשות, גם אם הן לא מודרכות ישירות שלהן, ומזמנת נקודות מבט שונות. תהליך החונכות המתרחש בשלב הכניסה להוראה הוא אומנם גנרי במהותו, אך החשיפה לקולות השונים יוצרת הבנה מעמיקה יותר של תפיסת תפקיד החונכות. מצאנו שחלק מהמראיינות מייחסות חשיבות לעצם קיום השיח הפתוח, שכן הוא מאפשר לשמוע, להקשיב לצורכי המורות המתחילות ולקבל ממקור ראשון תובנות מעמיקות על תפקידן כחונכות. חלקן אף פירטו כיצד התהליך המתרחש יוצר לא רק הבנה של צורכי המורות המתחילות, אלא אף תורם להבניית תפיסת תפקידן כחונכות:

באחד המפגשים, היא [המנחה] חילקה אותנו בצורה הומוגנית: חונכות לבד וסטאז'ריות לבד ומורות מתחילות לבד, ואחר כך שאלה את אותן שאלות, רק בצורה הפוכה. [...] כש[אתה שומע את הצד השני, אתה מבין גם את הצורך שלך. (ה"ב)]

החונכות "שומעות" את הציפיות של המורות המתחילות. ייתכן שתהליך זה מחזק את התובנה שלהן שהן משמעותיות בתפקידן כחונכות, שיש מי שזקוק להן. חשיפת הציפיות מהווה דוגמה לכך שאין זו פעולה טכנית בלבד אלא חלק מהותי בהתקשרות ביניהן:

אני לא אשכח את המפגש הזה, שפתאום אתה שומע מהצד השני על הציפיות שלהן, והדברים נאמרו בכבוד אבל גם בלי חשש, ובצורה שהיה נעים לשמוע, נעים להעלות, נעים להציף. (ה"ל)

בירור הציפיות שלהן היה עבורן בבחינת גילוי. זוהי נקודת מפנה בתפיסת תפקידן כחונכות :

לקבל מהן את הצורך שלהן בחונכת, מה הן מצפות שיהיה בחניכה? ואז את בונה את הדרך של החונכות שלך חושבת שזה באמת משהו שאני לקחתי. (א"מ)

מדברי החונכות ניתן לעמוד על תהליך הבנייה המקצועית של תפקידן. יש להניח שההכשרה במסגרת החממה שינתה את אופי החונכות, מחונכות המתבססת על חשיבה אינטואיטיבית לחונכות המתבססת על חשיבה וידע מקצועיים. הדבר התאפשר מתוך תהליך של בירור ציפיות ודיאלוג מתמשך עם יתר המשתתפים בתהליך רפלקטיבי המבנה את התפיסה המקצועית. מדברי המרואיינת הבאה, נראה שתהליך זה מעורר אצל החונכות שיח פנימי מובחן, מי הן כחונכות בעיני עצמן ומי הן על פי תפיסתן של המורות המתחילות :

היה לנו טוב במפגשים המשותפים לשמוע מה חושבים עלינו. איך רוצים לראות אותנו. והן היו רואות, הן היו שומעות גם איך אנחנו, מה אנחנו מצפות מהן, מה אנחנו דורשות מהן. (ב"א)

מתקיימת הקשבה לדבריהן של המורות, ובמקביל – גם לקולן הפנימי כחונכות : האמת שזה [המפגשים המשותפים] נותן לי יותר פוקוס לשים לב לדברים שאולי לא חשבתי, יכול להיות שאני גם עושה אותם, אבל את עושה אותם כי, כי ככה את פועלת, אבל את לא נותנת את הדעת באמת עד כמה זה באמת חלק חשוב. (א"ס)

מרואיינת אחרת מדגישה, שהיא "שומעת" ומקשיבה למורות המתחילות ולומדת מהן על איכות החונכות שלה ועל הציפיות ממנה. כמו כן, המורות המתחילות שומעות מהחונכות מה הן מצפות מהן. מבחינה זו מתרחש כאן תהליך של למידה הדדית, שיתופית ומקצועית. תהליך הלמידה על תפקידן, כפי שמתואר בדברי החונכות בתמה זו, מתרחש בשילוב שבין פעולת החונכות לבין המחשבה על הפעולה. הן מבנות את המחשבה ואת התפיסה המקצועית שלהן מתוך הקשבה לצרכים של המורות המתחילות. כמו כן הן עורכות עיבוד פנימי-רפלקטיבי לתפיסת תפקידן המקצועית.

2. חשיפת החולשות והאתגרים מנקודת מבטן של החונכות

ההכשרה לתפקיד החונכות מתקיימת בשני ערוצים במקביל: קורס ייעודי להכשרת חונכים במוסד האקדמי, ובו משתתפים חונכים בלבד, וקורס להכשרת חונכים במסגרת החממה, הבנוי באופן שיתופי ומודולרי. בקורס שנערך בחממה, שליש מהמפגשים מתקיימים כמפגשי למידה ייעודיים לחונכים בלבד, ויתר המפגשים הם מפגשי למידה משותפים לחונכים ולמורים המתחילים. במפגשים אלה, הייחודיים למודל, כל השותפים נמצאים במעמד שוויוני באשר לתהליכי הלמידה. אחת המטרות המשמעותיות בתהליך החונכות היא לחשוף את החולשות ואת האתגרים האישיים והמקצועיים של השותפים ולנהל על כך שיח. בהכשרה לחונכות במסגרת החממה, הכוללת ריבוי וגיוון משתתפים, אפשר היה להניח שהמורות המתחילות והחונכות יחששו לשתף בקשיים אישיים ולחשוף חולשות מקצועיות ומערכתיות, אך הנחה זו התבררה כמוטעית:

אני לא מרגישה איזושהי מבוכה לשתף את מה שאני מרגישה. או אני מרגישה שגם הסטאז'ריות שהן ממש ממש חדשות, הן מרגישות מאוד בנוח לשתף. אם זה בפחדים, אם זה בחששות שלהן. דווקא בדברים שנראה כביכול שאני לא ארצה לשתף, יש שיתוף מפרה ומעניין. (א"ס)

מדברי המרואיינת עולה שאומנם למורות המתחילות יש חששות, אך אלה מתבררים בשיח משותף, פתוח ומאפשר. השימוש המרובה במונח "שיתוף" מלמד שהחונכות רואת את המפגש כמאפשר לחשוף חששות, פחדים ואתגרים, זאת משום ש"המורים החונכים והמתמחים מרגישים בנוח לחשוף דילמות, קשיים". (מ"א)

אחת החונכות ציינה שמסגרת החממה מאפשרת כניסה למקומות נוחים פחות, שבהם המורות המתחילות מתגלות כחסרות ביטחון אישי ומקצועי: זה [שעולים חששות] לא אומר שהן פחות טובות. שיאמינו בדרך שלהן כי הן באמת עובדות קשה ומתמידות, שיהיה להן את הביטחון הזה, אָה, שילמדו לסמוך על עצמן, להיות בטוחות בדרך שלהן, במה שהן עושות. (ל"ס)

המפגש המשותף מאפשר למורות המתחילות לשתף את החונכות בחששות ובקשיים של המורות המתחילות, ובמקביל החונכות מזהות את הצרכים

הרגשיים והמקצועיים שלהן. זיהוי הצרכים מאפשר לחונכות להעצים את כישוריהן של המורות המתחילות ולסייע במימוש המסוגלות המקצועית שלהן. בה בעת, החונכות מדייקות את תפקידן המקצועי כחונכות. אחת המרואיינות תיארה כיצד היא מזהה את הקשיים של המורה המתחילה ואיזה מענה היא נותנת לה:

היא באה נורא, אה, נחמדה כזו, וכל מה שביקשו ממנה אמרה כן, כן. וגם אם זה לא התאים לה. אז אמרתי לה שהיא צריכה יותר לעמוד על שלה, לדעת לדרוש, כאילו לקבל את המקום שלה, לזכות במקום שלה, ולא ככה, כל הזמן לָרצות. אז הרבה פעמים דחפתי אותה דווקא כן לעמוד על המקום שלה. (ל"ל)

החונכת מזהה את החולשות של המורה החדשה ומסייעת לה להתמודד עם הקשיים המאפיינים פעמים רבות עם מורים בשלב הכניסה להוראה. מורים חדשים מבקשים לָרצות את התלמידים, את ההורים, את המנהל ואת המורים, כדי לחוות תחושת הצלחה. חשיפת החששות, החולשות והאתגרים במפגשים המשותפים אינה נחלתן של המורות המתחילות בלבד, אלא גם של המורות החונכות, כפי שנראה להלן:

קודם כול אני הגעתי לתפקיד הזה ממש בקצת חששות, כי אמרתי, קטונתי מלהדריך משהי. כך הרגשתי, קצת חששתי מזה. אז הקורס קודם כול היה קבוצת תמיכה כזאת, שאת רואה שכולם פחות או יותר במצב שלך, ואת מעלה איזשהם חששות ונותנים לך פתרונות. זו הייתה ממש קבוצת תמיכה. (ל"ל)

החונכת מעידה שגם היא חדשה בתפקידה, ואף לה היו חששות בדומה למורות החדשות. המפגשים היוו קבוצת תמיכה עבור החונכות, שבה ניתנה גם להן האפשרות להביע את החששות שלהן. חששות אלה משותפים לכולן ועל כן נתפסים כלגיטימיים ומזמנים דיון וחשיבה על פתרונות אפשריים.

עוד ניתן ללמוד מהראיונות, שחשיפת החולשות מאפשרת למרואיינות בחינה מחודשת, רפלקטיבית, של דרכן המקצועית. כך למשל, אחת החונכות סיפרה שמתוך השיח המשותף למדה על הצורך לגלות גמישות, אסרטיביות ולדעת מתי להרפות כחלק מתפיסת תפקידה כחונכת:

אני מאוד "יקית". אז הן מלמדות אותי קצת להרפות בדברים, למשל בנוגע לילדים וגם מהבחינה של ההורים [...] אני משתדלת לפעמים אֶזְכֵּר-אֶזְכֵּר לרצות ולתקן את הכול [...] ולפעמים לא הולך, ואני קצת מתעקשת וקצת קשה לי עם זה. הן מלמדות אותי גם איפה לעצור, שהייתי מספיק טובה וזהו, שפה הגבול להיעצר. (ל"ס)

החונכות מתארות חשש הקשור ביכולתן המקצועית בעיקר בתחום הטכנולוגי. כמורות ותיקות, לחלקן חסרות מיומנויות טכנולוגיות, והדבר נתפס על ידן כחולשה מקצועית:

היא בכל הקטע המחשובי [...] והיא עזרה לי בזה המון. אנחנו היינו בחונכות ביחד. שיתוף פעולה ביחד. אני לומדת ממנה איך [...] והיא לומדת ממני. (א"מ)

התחום הטכנולוגי הוא לעיתים מקור לתחושת חולשה מקצועית וחוסר ביטחון. לעומת החונכות הוותיקות, המורות המתחילות מגיעות דווקא עם ידע ומיומנויות טכנולוגיים, ומתרחש מעין היפוך תפקידים, המדגים למידה על פי מודל של חונכות הפוכה (Reversed Mentoring), שבו החונכות לומדות מהמורות המתחילות. למידה בקבוצה שיתופית מטשטשת את פערי הידע ויוצרת תהליך למידה הדדי ושוויוני (Clarke et al., 2019). מנקודת מבטן של החונכות, יש אתגרים במערכות החינוכיות שהן פועלות בהן, ולאלה השפעה על תפקודן כחונכות ועל תפקודן של המורות המתחילות:

ברמת המערכת הבית-ספרית הייתי מאוד חושבת שכאילו אם כבר לוקחים סטודנטיות, אם כבר עושים פרויקט כזה, שהשעות תהיינה מתואמות. שיאפשרו לנו, שיכניסו את זה באמת בלוח של המורה. לא רק את הפרטני ושהייה, כמובן שיתחשבו בנו כמורות אימהות ולא נישאר עד מאוחר. אבל כן להכניס את זה [שעת החניכה] איפשהו במהלך היום. שיהיה סנכרון בינינו, לפחות שתהיה לנו שעה אחת, שבועית, שהיא בשבילנו. (ל"ס)

אחד הקשיים של עבודת החונכות הוא הבניית הסדירויות המערכתיות, כך שהמענה המקצועי למורות המתחילות יהיה מעוגן במפגשים קבועים וייעודיים כחלק מעבודתן:

לפעמים אני נאלצת לדחות אותה, אם זה בגלל עניינים אישיים בבית, אם זה בגלל הילדים של בית הספר. כשאנחנו יודעות שזו השעה שלנו אז אנחנו כותבות לעצמנו דברים עד ליום ולשעה שלנו. ושם אנחנו פורסות את הדברים. אני חושבת שזה מאוד חשוב. (ל"ס)

חונכות רבות הן אימהות לילדים, ומתקיים מתח בין עולמן המקצועי לחייהן האישיים. העומס בתפקיד החונכות נובע מכך שהן נדרשות לגלות זמינות ופניות למורים המתחילים, זאת נוסף על היותן מורות (ליליאן, 2019):

כי זה קשה ככה לפעמים על אם הדרך, כל הזמן יוצא על אם הדרך, על אם הדרך, חוץ מזה שאנחנו באמת השתדלנו לקיים פגישות, כן, אבל זה תמיד הצריך מאיתנו עוד זמן להישאר, עוד לדאוג לבייביסיטר ועוד לסגור כל מיני פינות. אם זה היה בתוך השעות שלנו, זה הרבה יותר זמין ויותר קל, ואני חושבת שגם מורות אחרות היו יכולות לקחת על עצמן ללוות יותר, כי הן אומרות תקשיבי זה יש לי ילדים קטנים אין לי זמן בבית, וזה נכון, קשה, הלו"ז עמוס. (ל"ס)

הציטוטים שהובאו לעיל חשפו אפוא את החששות, את החולשות ואת האתגרים שעיימם התמודדו החונכות במילוי תפקידן. הן התייחסו לקשיי המורות המתחילות, ובה בעת חשפו את הקשיים שלהן כחונכות בקבוצה המשותפת וגם את אלה הנוגעים לתנאי העבודה ולמערכת שהן עובדות בה. האמון בין חברות הקבוצה והמשוב ההדדי מהווים תשתית נוחה לפתיחות זו (Frank, 2004).

מדברי המרואיינות עולה כי ההכשרה לתפקיד החונכות במסגרת החממה יוצרת למידה שיתופית בעלת השפעה משמעותית על החונכות ועל תפיסת תפקידן. חשיפת הקשיים עולה בקנה אחד עם מאפייני הלמידה השיתופית שבה כולם שווים, מתנסים בדברים חדשים ואף מוכנים לחשוף את חולשותיהם.

3. תרומת ההכשרה לתפקיד החונכות מנקודת מבטן של המשתתפות המראיינות ציינו את תהליכי הלמידה שהתרחשו בעקבות המפגשים המשותפים בחממה. תהליכים אלה תרמו להכשרה לתפקיד החונכות בשני היבטים: מבנה הקורס כמודל שיתופי, שבו השתתפו מורות מתחילות וחונכות גם יחד, וחשיפת גופי ידע מתחום החונכות. כמו כן, נמצא כי פעמים רבות המראיינות מתייחסות למודל השיתופי לא רק כמרחב למידה בטוח ומשמעותי, אלא גם כמקור להפריה הדדית:

היינו בחונכות ביחד [...] אני לומדת ממנה איך, והיא [המורה המתחילה] לומדת ממני. יותר, קשר הדדי [...] שיתוף פעולה מלא. (מ"א)

משתתפת אחרת ציינה:

בשיתוף אחרים בקשיים מתחדדים דברים. מישהי מעירה הערה או משתפת במשהו שלא חשבת עליו. זה שאני גם נותנת מהכלים שיש אצלי, מארגז הכלים שלי, וגם מקבלת לארגז הכלים שלי. כי, עוד פעם, מכולם אפשר ללמוד. (ב"א)

נראה כי מנקודת מבטן של החונכות, ייחודו של קורס ההכשרה לחונכות במסגרת החממה, בשונה מקורס חונכות בגישה המסורתית, הוא במבנה הלמידה. במסגרת החממה הלמידה מתקיימת בשיתוף החונכות והמורות המתחילות. למידה במתכונת זו מאפשרת חשיפה אותנטית לגופי ידע מקצועיים לכלל המשתתפים. אלה באו לידי ביטוי בשיח שלהלן:

לדבר על תיאום ציפיות מההתחלה בצורה מסודרת ולא בדרך אגב. [...] לשמוע מה אנחנו מצפים מהם. אני בטוחה, אם היינו מדברים, מה שנקרא, באוויר, זה לא כמו לשמוע את זה בלִיב, ולדון באותה שאלה באותו זמן. (ה"ב)

תיאום הציפיות הוא אחד מגופי הידע הנדרשים בהנחיה ובעבודת החונכות, והוא כולל היבטים פרקטיים ותאורטיים שנחשפו במהלך ההכשרה. חונכת אחרת ציינה את ההזדמנות לדון בנושא תיאום הציפיות כהליך הדדי:

דיברנו על הציפיות שלנו כמורים חונכים והם על הציפיות שלהם כחונכים אחד מהשני. (א"ס)

תיאום ציפיות במבנה של למידה שיתופית בחממה מעורר חשיבה רפלקטיבית, שאף היא גוף ידע משמעותי בעבודת החונכות:

ופתאום זה היה מאוד מאוד מעניין, לשמוע מהם, בצורה ישירה וברורה, אחרי דיון שלהם, מה, לצורך העניין, מה הם מצפים מאיתנו, וגם זה היה, אני בטוחה שגם להם היה מעניין. (א"ס)

השימוש במילה "פתאום" מבטא הארה רפלקטיבית אותנטית שהחונכת נחשפה אליה. תרומה נוספת להבניית גופי הידע הנדרשים לתפקיד החונכות, עולה מהדברים האלה:

אפשר להגיד שהקורס נתן לי יותר כלים להתבוננות ולהבנה, על מה לשים לב יותר. (א"ס)

חונכת אחרת ציינה:

מאוד תרם לשמוע את הצד שלהם בפתיחות. זה עזר לי להבין איך אני יכולה להיות חונכת מיטבית יותר. (ל"ס)

הכלים המקצועיים הנדרשים לתפקיד החונכות הומשגו כגוף ידע המבוסס על התבוננות, פתיחות, הקשבה ושיקוף. אלה מקדמים גם יכולת רפלקטיבית ויוצרים העמקה של התודעה בעבודת החונכות. ההקשבה ככלי לעבודת החונכות במסגרת מפגשים משותפים התמקדה בכך שהלמידה מתרחשת למרות השונות בין השותפים לתהליך. בציטוט הבא החונכת מתייחסת לאמפתיה כגורם נוסף וחשוב לגיבוש תפיסת התפקיד של החונכות מתוך השוואה רפלקטיבית לניסיונה האישי:

מבחינתי, כמורה עם ותק של הרבה שנים, דווקא מאוד מעניין אותי לשמוע, כי אני זוכרת את עצמי שזרקו אותי שנה ראשונה למים, לא היה מישהו שיהיה שם בשבילי, כאילו הייתי צריכה ללמוד לשחות לבד ולהתמודד עם כל האתגרים לבד, אז אני מאוד מבינה את המקום שלהן שכשיש תמיכה כזאת, זה באמת משהו מבורך. (א"ס)

גוף ידע נוסף שתורם להבניית תפקיד החונכות מתבטא בשימוש בדרכי עבודה חדשניות שנלמדו בקורס:

סימולציות, זה היה דבר שחווינו אותו, גם בינינו לבין עצמנו כשהתנסינו וגם כשהייתה שחקנית. ובעצם אני גם השתתפתי אז בסימולציה, זה היה אירוע מאוד טוב, מכונן, מלמד. (ל"ל)

חונכת אחרת התייחסה לגוף ידע שנרכש בעקבות ההיכרות עם מודלים של חניכה:

ואני לקחתי מכל המפגש הזה את החונכות ההפוכה. לאפשר לחניכה להציג את עצמה וכאילו לקבל ממנה יותר. (ב"א)

ההתנסות בסימולציה והחשיפה למודל החונכות ההפוכה סייעו להעמקת תהליכים רפלקטיביים אודות גופי ידע המבנים את תפקיד החונכות:

לקבל עזרה בשיעור או ברעיון אז זה באמת פשוט לגשת לרשת החברתית ולמצוא, אבל את התמיכה הנפשית והעידוד והמילה טובה, הן מאוד מאוד זקוקות לזה, וזה כאילו משהו שבאמת לא היה ברור מאוד בהתחלה. מבחינתי הייתי מורה חונכת, אוקיי, אני צריכה לעזור מבחינה פדגוגית, להיות שם בשבילה לעזור בדברים שהיא זקוקה, שהיא לא מוצאת את עצמה, ופחות חשבתי על הקטע הנפשי, התמיכה הנפשית. (א"ס)

להיות שם בשבילה לעזור בדברים שהיא, זקוקה. (ה"ב)

הדיכוטומיה בין הוראה לבין חונכות מיטשטשת מאחר שלעיתים חונכות תופסות את עצמן כמורות, ולכן מתמקדות בהיבטים הפדגוגיים. תהליך ההכשרה במסגרת החממה מחדד את ההבחנות המקצועיות בין חונכות להוראה כפי שעולה מדברי החונכת:

המורות המתחילות שיתפו שיש להן יותר את הצורך הנפשי, את הליווי הנפשי והתמיכה הנפשית ופחות הצורך הפדגוגי. (א"ס)

מדברי המרואיינות עולה הבחנה בין תמיכה פדגוגית לתמיכה רגשית. ההיבט הפדגוגי וההיבט הרגשי מזוהים כרכיבים משמעותיים בתפיסת התפקיד המתעצבת בהקשבה ובשיח השיתופי. דבר זה מלמד על הצורך בהכשרה ייעודית לתפקיד החונכות.

הדברים העולים מששת הראיונות, שחלקם הובאו לעיל, מדגישים את תהליך הלמידה שהתרחש תוך כדי עבודה, תהליך המבוסס על שיתופיות ועל הדדיות. למודל ייחודי זה השלכות על תהליכי כניסה להוראה של מורים מתחילים ועל התמדתם במערכת החינוך.

דיון ומסקנות

בשנים האחרונות הולכת ומתגבשת התפיסה שלפיה חונכות היא פרופסיה, הכוללת גופי ידע הנדרשים לתהליכי ההכשרה (Ellis et al., 2020). לחונכות השפעה על קליטתם של מורים מתחילים בתהליך הכניסה להוראה (Hobson & Maxwell, 2020), על מניעת נשירתם (Arthur & Bradley, 2023) ועל התמדתם בעתיד בתפקידים המקצועי (ארביב-אלישיב, דוניצה-שמידט וזוזובסקי, 2019). כיום, חסר במורים ונשירתם מהמערכת הוא אתגר מערכתי-לאומי, המחזק את נחיצות החונכות למורים בתחילת דרכם (Perryman & Calvert, 2020).

במחקר איכותני זה נערכו ראיונות עומק עם שש חונכות שהשתתפו בקורס להכשרת חונכים במסגרת חממה יישובית בדרום הארץ. הכשרת חונכים לעבודה עם מורים מתחילים במסגרת החממה פותחה כחלק מתוכנית Promentors – מיזם בינלאומי המתקיים גם בישראל מאז 2020. המאפיין העיקרי של תוכנית הכשרה זו הוא קיום מפגשי למידה משותפים לחונכים, לנחנכים ולבעלי עניין אחרים. הראיונות נערכו במטרה להבין את משמעות הכשרת המרואיינות כחונכות מנקודת מבטן. הממצאים העלו שלוש תמות עיקריות: 1. כשאתה שומע את הצד השני אתה מבין – לשמוע את הקול של האחר; 2. חשיפת החולשות והאתגרים של החונכות; 3. תרומת ההכשרה לתפקידן כחונכות במסגרת החממה.

מניתוח התמות עלו שני עקרונות. העיקרון הראשון – למידה שיתופית – הוא מושג המוכר בשדה החינוכי משנות השישים והשבעים של המאה העשרים, המתמקד ביחסי גומלין בין השותפים ומאופיין בחלוקת עבודה, באחריות אישית ובביצוע משימות שיש בהן תלות הדדית. ללמידה השיתופית תרומה רבה ליחיד ולשותפיו (Meister & Rosenshine, 1994), היא מאפשרת שיתוף פעולה של מורים בהתמודדות עם אתגר משותף ומזוהה, לצורך שיפור ההוראה והלמידה

שלהם, ומטפחת למידה הדדית בין אנשי חינוך, המעגנת תובנות מעשיות במחקר אקדמי (בראון, 2017).

העיקרון השני – עקרון הלמידה תוך כדי עבודה (On Job Learning). לאחרונה מתרחבת במקצועות שונים הגישה, שלפיה למידה מתרחשת תוך כדי עבודה ובליוי אדם מקצועי. קליניקות מקצועיות נפתחות בתחום ההנדסה, המשפטים, הרפואה ועוד, במטרה להכשיר את הפרט תוך כדי התנסות (Burgess et al., 2018). גישה זו נסמכת על כך שידע מועבר באופן תאורטי תוך הבנייתו במפגש אותנטי ובזיקה למציאות המקצועית (Mullen & Klimaitis, 2019).

החממה כמקור ללמידה שיתופית והדדית

ההשתתפות בקורס הכשרה לחונכים תוך כדי ביצוע התפקיד מבססת את הפרופסיונליזציה של החונכות, מטפחת את הזהות המקצועית של החונכים, מגבירה את אחריותם ומחויבותם לתפקיד ומקדמת מענה מיטבי לצורכי המורים המתחילים (Sandvik et al. 2016; Sowell, 2017). במחקר קודם נמצא שתהליך ההכשרה לחונכות שהתקיים בחממה יישובית והתרחש תוך כדי עבודה בפועל יצר תחושה של מסוגלות מקצועית (Akiri & Dori, 2021). העקרונות שהופקו והומשגו ממודל החונכות הנחקר ושעברו כחוט השני לאורך שלוש התמות שאותרו מצביעים על כך שהכשרת חונכים במסגרת חממת Promentors סייעה לפתח את תפיסת תפקידם והבניית זהותם המקצועית של החונכים (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). ההתמקדות בלמידה שיתופית אפשרה הן לחונכות הן למורות המתחילות הכרה הדדית בצרכים של ה"אחר", בחינת הקשיים והאתגרים וחתימה לתובנות רפלקסיביות הדדיות על תפקידן המקצועי של המשתתפות.

בנדורה (1977) טען שהלמידה היא תוצר של התנסויות חברתיות משותפות המאפשרות לכל פרט בקבוצה ללמוד וגם ללמד. בדומה, טען ויגוצקי (1978) שהתקדמותו של הלומד מרמתו הממשית לרמתו הפוטנציאלית תלויה בשני גורמים: הנחייתו של בעל מקצוע מנוסה ושיתוף פעולה עם עמיתים מאותו טווח התפתחות משוער. הלמידה השיתופית מתבטאת, למשל, במודלים של קהילות למידה – קבוצות של מורים המקיימים מפגשים משותפים להתפתחות מקצועית (קמ"ל, תשפ"ג). הלמידה השיתופית במסגרת חממת Promentors אינה

מבוססת רק על עמיתים הדומים אלה לאלה מבחינת התפתחותם המקצועית, אלא מתאפיינת דווקא בשונות החונכים, הנחנכים ובעלי העניין הנוספים. השונות, מקורה בניסיון המקצועי של השותפים, בוותק שלהם וגם בתחום ההתמחות שלהם. הלמידה השיתופית מעוררת את השותפים לשיח אותנטי, משמעותי, פתוח וישיר למרות השונות בסטטוס המקצועי. חשיפת הקולות המגוונים באמצעות דיאלוג מאפשרת ליחיד ללמוד על עצמו ועל האחר באמצעות שיח המשווה בין תפיסות, פרקטיקות ותובנות של המשתתפים. אלה עוברים תהליך של העמקת התודעה ופיתוח חשיבה רפלקסיבית. חשיבות השיתוף והשונות מתמקדת בראיית ה"אחר" ומאפשרת למידה ממקור ראשון על צרכים משמעותיים ורלוונטיים של הנחנך. התהליך השיתופי, ההדדי והמשווה מסייע גם להבניית התפקיד האותנטי הנדרש מהחונך. במובן זה המשתתפים מהווים קבוצת תמיכה רציפה להתפתחותם המקצועית, ובעיקר להתפתחותם של החונכים (Schatz Oppenheimer & Goldenberg, 2023).

בכל שלוש התמות שהוצגו לעיל הודגש הגיוון הקיים במסגרת הקבוצתית וצוינה תרומתו ללמידה שיתופית והדדית. למשל, מצאנו שהמרואיינות משתפות את חברי הקבוצה בהתבוננות על התפתחותן המקצועית ועל התהליך שבמהלכו החלו לגלות עניין בתפקיד החונכות. השיח הקבוצתי המהדהד בקרב המשתתפות יצר את התנאים להבניית המודעות לכך שאין די בהיותך "מורה טוב" ובעל ניסיון כדי לחנוך, אלא נדרשות הכשרה ולמידה לשם כך.

היה אפשר לחשוב שתוכנית הכשרה המבוססת על השוואה ועל הכרה בשונות תערער את הלומדים בעת חשיפתם חולשותיהם. אולם, התברר שהתהליך אפשר לטעות ולעיתים לעמוד במצב של אי-ידיעה. נראה שהצלחתו של המודל השיתופי תלויה בין היתר באמון הדדי בין חברי הקבוצה. אומנם המודל הפגיש את המשתתפים עם חששות ואתגרים, אך עם זאת יצר מרחב בטוח ותומך, שיש בו נכונות של החברים בקהילה המקצועית לחלוק באחריות לתהליכים המתקיימים בה (Soslau et al., 2019 ; Canipe & Gunckel, 2020).

הלמידה כתהליך פרקטי

המחקר הנוכחי הראה כי החונכות חשו שהלמידה על אודות עבודת החונכות היא פרקטיקה המתרחשת "כאן ועכשיו", לאורך זמן. בעת התרחשות האירועים נבנים

היחסים ונבחנות המשמעויות של יחסי החניכה. ההתנסות הראשונית של המורות המתחילות והיכולת של החונכות להגיב באופן ישיר ואותנטי להתנסויות אלה יצרו תהליכי למידה תוך כדי פעולה, למשל באמצעות תיאום ציפיות. תיאום הציפיות נלמד כרכיב בגוף הידע התאורטי המהותי להנחיה, והוא התבצע הלכה למעשה במפגש. כך התאפשרה בחינה של הרכיב "תיאום ציפיות" באופן מדויק ומותאם יותר. בחינת תיאום הציפיות תוך כדי פעולה קיבלה תוקף ומשמעות בהבנת נושא זה. תהליכי למידה המשולבים בפרקטיקה בשיח על ההתנסות יכולים להוות דגם למידה של השותפים בעבודה ברמת ההכשרה להוראה וכדרך להוראה עם תלמידיהם. הצד השווה של המודלים שנסקרו במאמר זה הוא ההכרה בחונכות כגוף ידע מקצועי הדורש הכשרה לתפקיד (Patrick, 2022).

מגבלות המחקר: אתגרים והשלכות

קבוצת המחקר כללה מספר קטן של חונכות שהוכשרו לתפקידן בחממת Promentors, עובדה המקשה על הסקת מסקנות כלליות. כמו כן, החממה מתאפיינת בשותפות בין הקבוצות המרכיבות אותה: מורות מתחילות, סטודנטיות מתוכנית "אקדמיה-כיתה" ומורות חונכות, אך מספר החונכות בחממה היה קטן פי שלושה ממספר הנחנכות, עניין המצריך דיוק בהבניית סדירות מראש במודל השיתופי בהכשרת החונכים. מגבלה נוספת קשורה באחריותם של מנהלי בתי הספר והמפקחות על גני הילדים, שנתפסה בעיקר כהליך טכני של שיבוץ חונכים למורים המתחילים (Schwabsky, Goldenber & Schatz Oppenheimer, 2019; ארביב-אלישיב, דוניצה-שמידט וזוובסקי, 2019). כמו כן, בראיונות שנערכו לא עלו נושאים בעלי חשיבות, כגון חקר שיעורים מהיבטים שונים: ניהול כיתה, תוכניות לימודים, שיח מול הורים, דרכי הוראה, דרכי הערכה ועוד. לנושאים אלו ראוי להקדיש מחקר נוסף.

מקורות

ארביב-אלישיב, ר', דוניצה-שמידט, ס' וזוובסקי, ר' (2019). **מאפיינים בית ספריים התורמים או מעכבים את קליטתם ושימורם של מורים חדשים במערכת החינוך. דו"ח מחקר.** מכללת סמינר הקיבוצים.

גולדנברג, ג', ורדיגר, ד' ופסטרנק, ע' (2021). תרומת ההשתתפות בקורס החונכים לגיבוש תפיסת תפקיד החונך בבית הספר. בתוך: אורנה שץ אופנהיימר

- (עורכת) **חונכות: תיאוריה, מחקר ומעשה** (עמ' 337–371). תל אביב: רסלינג.
- ג'וסלסון, ר' (2015). **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית**. (תרגום ופתח דבר: עמיה ליבליך). תמה, מכון מופ"ת.
- ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך: צ' ליבמן (עורכת), **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (עמ' 13–52). תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- נבון, י', סמרה, י' וגוברמן, ע' (2019). **סקירת ספרות קצרה: חונכות למורים מתחילים**. תל אביב: מכון מופ"ת, רשות המחקר הבין-מוסדית.
- פוקן, מ' (2005). **הארכיאולוגיה של הידע**. תרגום א' להב. תל אביב: רסלינג.
- קמ"ל (תשפ"ג). **קהילות מקצועיות לומדות, מחקר מלווה**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קפלן, ח', ישראל, ו', אלה ואשללה, ה', קסלר, ע' ופישר, ש' (2021). לקראת מודלים ומודלים חדשים בחונכות: מסגרת רעיונית לחיזוק קוהרנטיות בפרויקט Promoters. ההרצאה נישאה בכנס **לכידות חינוכית: קוהרנטיות ברצף ההכשרה, ההתמחות והלמידה המקצועית של מורים**.
- קפלן, ח', בר-נדב, ב' ואלהוזייל, א' (2021). העצמת קולם של מורים מתחילים באמצעות מודל החממה של קהילית "פרוטיץ": חקר מקרה מנקודת מבט תרבותית. **דפים**, 76, 151–179.
- רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2021). **התמחויות במקצועות שונים: סקירה השוואתית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שטיינר, ל' (2019). **בין הנקה לבחינה: בין "אני נשי" ל"אני אימהי" בסיפורי חיים של סטודנטיות דתיות**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שץ אופנהיימר, א' (2021). **חונכות: תיאוריה, מחקר ומעשה**. תל אביב: רסלינג.
- Akiri, E., & Dori, Y.J. (2021). Professional Growth of Novice and Experienced STEM Teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 129-142.
- Arthur, L., & Bradley S. (2023). Teacher retention in challenging schools: Please don't say goodbye! *Teachers and Teaching*. DOI: 10.1080/13540602.2023.2201423
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Ben-Amram M., & Davidovitch, N. (2024). Novice Teachers and Mentor Teachers: From a Traditional Model to a Holistic Mentoring Model in the Postmodern Era. *Education Sciences*, 14(2), 143. <https://doi.org/10.3390/educsci14020143>
- Burgess, A., Van Diggele, C., & Mellis C. (2018). Mentorship in the health professions: A review. <https://doi.org/10.1111/tct.12756>
- 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.
- Clarcke, A.G., 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, 693-701. DOI: 10.2147/AMEP. S179303
- Ellis, N.J., Hoa-Thi, D.A., & Nguyen, M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: *A literature review Teaching and Teacher Education* 92.
- Ewing, L.A. (2021). Mentoring novice-teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50-69. DOI: 10.1080/13611267.2021.1899585
- Ford, A. (2017). *Who Mentors the Mentors? Curriculum and Development for Mentors of New Teachers in Israel*. Doctoral Dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Frank, L.S. (2004). *Journey Toward the Caring Classroom: Using Adventure to Create Community in the Classroom*. Oklahoma City, OK: Wood 'N' Barnes.
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202.
- Geraci, S.A., & Thigpe, S.C. (2017). A Review of Mentoring in Academic Medicine. *The American Journal of the Medical Sciences*, 353, 151-157.

- Hobson, A.J., & Maxwell, B. (2020). Mentoring substructures and superstructures: An extension and reconceptualization of the architecture for teacher mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 184-206.
- Hong, Y., & Matsko, K.K. (2019). Looking Inside and Outside of Mentoring: Effects on New Teachers' Organizational Commitment. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2368-2407. <http://www.jstor.org/stable/45220712>
- Hudson, P., & Hudson, S. (2016). Mentoring beginning teachers and goal setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(10), 48-62.
- Jansen, S., Knippels, M.-C.P.J., & van Joolingen, W.R. (2021). Lesson study as a research approach: A case study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(3), 286-301. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2020-0098>
- Lorenzetti, L., Halvorsen, J., Dhungel, R., Lorenzetti, D., Oshchepkova, T., Haile, L., & Biscette, K. (2019). Community based mentors and journey guides: A transformative learning approach to social work education, *Social Work Education*, 38(7), 875-893. DOI: 10.1080/02615479.2019.1593956
- Marciano, J.E., Farver, S.D., Guenther, A., Wexler, L.J., Jansen, K., & Stanulis, R.N. (2019), Reflections from the room where it happens: Examining mentoring in the moment. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 134-148. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2018-0047>
- Mullen, C.A., & Klimaitis, C.C. (2019). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and application. *The New York Academy of Sciences*. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of pre-service teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for field based program reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1). <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Orland-Barak, L. (2021). "Breaking good": Mentoring for teacher induction at the workplace. *Professorado*, 25(2), 27-51.

- Patrick, S.K. (2022). Organizing schools for collaborative learning: School leadership and teachers' engagement in collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 58(4), 638-673.
- Pennanen, M., Heikkinen, H.L.T., & 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. DOI: 10.1080/00313831.2018.1554601
- Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention, *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23. DOI: 10.1080/00071005.2019.1589417
- Petko, D., Egger, N., & Cantieni, A. (2017). Weblogs in Teacher Education Internships: Promoting Reflection and Self-Efficacy While Reducing Stress? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 78-87. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1280434>
- Postholm, M.B., & Boylan, M. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5, 1-22. DOI: 10.1080/2331186X.2018.1522781
- Resch, K., Schritteser, I., & Knapp, M. (2022). Overcoming the theory-practice divide in teacher education with the 'Partner School Programme'. A conceptual mapping. *European Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/02619768.2022.2058928
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of research. *Review of Educational Research*, 64, 4788-4530.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In: K.R. Wentzel & D.B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 96–119). Routledge.
- Ryan, R.M., Ryan, W.S., Di Domenico, S.I., & Deci, E.L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. In R.M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 89–110). Oxford University Press.

- Sandvik, L.V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K.-A (2019). Effort in teacher education programmes. European Predictions of school mentors. *Journal of Teacher Education*, 42(5), 574-590.
- Schatz Oppenheimer, O. (2014). The dialectics of mentoring for beginning teachers. *Education Practice and Innovation*, 1(2), 112-124.
- Schatz Oppenheimer, O. (2017) Being a mentor: Novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43(2), 274-292. DOI: 10.1080/19415257.2016.1152591
- Schatz Oppenheimer, O., & Goldenberg, J. (2023). The impact of professional mentoring on mentors of novice-teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2022-0070/>
- Schwabsky, N., Goldenberg, J., & Schatz Oppenheimer., O. (2019) Principals' and Mentors' Shared Responsibilities in Induction of Beginning Teachers. *Roczniki Pedagogiczne Tom*, 11(47),(3), 1-16. DOI: <http://Dx.doi.Org/10.18290/Rped>
- Sowell, M. (2017). Effective practices for mentoring beginning middle school teachers: Mentor's perspectives. *The Clearing House*, 90(4), 129-134.
- Soslau, E., Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2019). The promises and realities of implementing a coteaching model of student teaching. *Journal of Teaching Education*, 70(3), 265-279.
- Squires, V. (2019), The well-being of the early career teacher: A review of the literature on the pivotal role of mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 255-267. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0025>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wendy, G. (2017). Mentoring "Inside" and "Outside" the Action of Teaching: A Professional Framework for Mentoring. *The New Educator*, 13(1), 53-71. DOI: 10.1080/1547688X.2016.1258849

Wentzel, R., & Miele, D.B. (Eds.), *Handbook on Motivation at Schools*.
New York, NY: Routledge.

Wexler, L.J. (2019). Working together within a system: Educative
mentoring and novice-teacher learning. *Mentoring & Tutoring:
Partnership in Learning*, 27(1), 44-67. DOI: 10.1080 /13611267
.2019.1583406