

סקירת ספרות קצרה: חונכות למורים מתחילים

ד"ר יעל נבון, גב' יפית סמרה, וד"ר עינת גוברמן

## תוכן

1	סקירת ספרות קצרה: חונכות למורים מתחילים
3	האם מומלץ לקיים חונכות?
3	אפקטיביות בהוראה
4	תחושת מוכנות להוראה ועמדות של מורים מתחילים
5	שביעות רצון והישארות במקצוע
5	בחירת החונכים
5	תכונות מקצועיות
6	תכונות אישיות
7	הכשרת החונכים
7	האם יש צורך בהכשרה למורים חונכים?
7	התכנים המומלצים לתכנית ההכשרה
8	הארגון המומלץ לתוכנית ההכשרה
9	ההשפעות של קורס ההכשרה על החונכים והמתמחים
9	החונכות בפועל
9	תפקידי החונכים
10	פרקטיקות טובות של הנחייה
12	מתחים וכשלים שכיחים במהלך החונכות
12	קשיים ייחודיים לחונכות של סטודנטים להוראה
13	מקורות

## האם מומלץ לקיים חונכות?

בסקירת ספרות שנערכה בשנת 2016, הועלתה הטענה שהתמיכה הרחבה בחונכות אינה מבוססת על גוף רחב דיו של מחקרים תומכים, וכי יש צורך במחקרים שייבדקו את תרומת החונכות לאורך זמן (Crutcher & Naseem, 2016). למרות זאת, מצאנו לא מעט מחקרים המצביעים על כך שחונכות מסייעת למורים מתחילים.

### אפקטיביות בהוראה

במחקר שבחן הבדלים בין מורים מתחילים בתכנית "קליטה רגילה" לבין מורים שקיבלו "חונכות אינטנסיבית" נמצא כי החונכות האינטנסיבית קידמה הוראה יעילה בכיתות. ההוראה היעילה כללה הוראה של תכנים בעלי ערך, ניהול כיתה שמגביר את המעורבות והמוטיבציה של הלומדים ותמיכה בלמידת התלמידים (Stanulis & Floden, 2009).

במחקר זה, "קליטה רגילה" הייתה ללא חונכות (שלושה חצאי ימים של אוריינטציה להכרת בתי הספר הקולטים, ארבעה מפגשים של התפתחות מקצועית במהלך השנה, עבודה מקוונת לאורך השנה וסדרה של סמינרים למנהלים).

"חונכות אינטנסיבית" כללה התאמה בין החונך לבין המורה המתחיל במונחים של תחום הדעת וגיל התלמידים, הכשרת חונכים אינטנסיבית ומתמשכת בת 6 שעות בחודש ו-6 ימים מלאים של התפתחות מקצועית לאורך השנה, פגישה שבועית עם המורה המתחיל, צפייה בו בכיתתו ומתן משוב, וניהול קבוצת חקר של החונכים ושל קבוצת המורים המתחילים, כהזדמנות לתקשורת רב כיוונית בין המורים המתחילים לבין עצמם ועם החונכים. מורים מהאוניברסיטה היו המנחים של קבוצת החקר המשותפת למורים מתחילים וחונכים.

מחקר נוסף שמצא יתרון להשתתפות בתוכנית של חונכות אינטנסיבית (Davis & Higdon, 2008), מצא שמשותפי התוכנית האינטנסיבית קיבלו ציונים גבוהים יותר בתצפיות שהעריכו את ההוראה שלהם (בין המשתתפים שנבדקו: שימוש בחומרים, שיטות הוראה, תקשורת לשונית בין מורה ללומד, כולל שאילת שאלות ברמה גבוהה ושאלת שאלות חוקרות, ומעורבות המשפחה). המורים המתחילים שהשתתפו בתוכנית העריכו את החונכות כבעלת ערך יותר מאלה שלא השתתפו בה. חלק מהמנהלים אמרו כי בסוף

השנה השנייה להוראה, המורים שהשתתפו בתוכנית האינטנסיבית נראים יותר כמו מורי שנה שלישית, וכי הם התקדמו מסטאטוס של מתחילים לסטאטוס של מומחים בחשיבה על הוראה.

במחקר אחר שפורסם לאחרונה, נמצא שמורים חדשים שקיבלו ליווי של מורים חונכים אפקטיביים הפכו בעצמם להיות מורים אפקטיביים יותר. אפקטיביות ההוראה במחקר הוערכה על ידי שני מדדים: דירוג בעקבות תצפיות בשיעורים, ו- VAMS - value added to students' mean test scores. השיפור בהישגי התלמידים יחסית לשנה הקודמת, שיפור שמיוחס למורה. מורים חדשים שקיבלו מורים חונכים אפקטיביים יותר השיגו דירוג גבוה יותר בתצפיות ו VAMS גבוה יותר. מחקר זה טוען שבתי ספר שימנו את המורים האפקטיביים ביותר שלהם להיות מורים חונכים ירוויחו מורים חדשים שגם הם יהיו מורים אפקטיביים יותר. תקופת החניכה מאפשרת לבתי הספר לבחון לעומק את המועמדים להוראה בבית ספרם, ולגייס את המועמדים המבטיחים ביותר (Ronfeldt et al., 2018).

עם זאת, אורלנד-ברק טוענת כי חונכות לא מקדמת שיטות הוראה חדשות (Orland-Barak, 2016).

### תחושת מוכנות להוראה ועמדות של מורים מתחילים

קיים קשר בין התפקוד של מורים חונכים כמודלים של הוראה אפקטיבית וכמאמנים התומכים בהתפתחותם של הסטודנטים, לבין תחושת המוכנות להוראה של הסטודנטים בתום תקופת ההכשרה שלהם (Matsko et al., 2018).

החונכים כמודלים להוראה אפקטיבית. סטודנטים להוראה דיווחו כי הם מרגישים מוכנים יותר לסביבת הכיתה כאשר המורים החונכים שלהם קיבלו דירוג גבוה יותר בתצפיות. בנוסף על כך נמצא כי סטודנטים להוראה שתפסו באופן אוהד יותר את ההוראה כפי שהודגמה על ידי המורים החונכים שלהם, הרגישו מוכנים יותר לקחת אחריות על ההוראה בעצמם.

החונכים כתומכים. ככל שהסטודנטים להוראה תפסו באופן חיובי יותר את פרקטיקות האימון של המורים החונכים שלהם, כך הם הרגישו מוכנים יותר ללמד. התמיכה שאליה הם התייחסו התבטאה בסיוע להוראה בתחום הדעת (דידקטיקה), משוב תדיר והולם, איזון בין אוטונומיה לתמיכה, עבודה שיתופית (תכנון משותף, הוראה משותפת) ועזרה בחיפוש עבודה.

## שביעות רצון והישארות במקצוע

מחקר של נאסר ופרסקו (2010) הראה שהמנבאים החזקים ביותר לתחושת שביעות הרצון של מורים מתחילים בתום השנה הראשונה הם: תמיכת החונך, תמיכת המנהל, תמיכת העמיתים לעבודה, עומס העבודה, והשלמה של לימודי ההכשרה להוראה לפני התחלת העבודה. אורלנד-ברק טוענת כי חונכות משפיעה באופן חיובי על ההישארות במקצוע (Orland-Barak, 2016).

## בחירת החונכים

לא כל המורים הטובים יכולים להיות חונכים טובים, ולא כל החונכים הטובים יכולים להיות חונכים לכל המורים (Orland-Barak, 2016; Rikard & Banville). בספרות מעלים מאפיינים רצויים לחונכים, ובהם מאפיינים מקצועיים ואישיים:

## תכונות מקצועיות

- ❖ מורים טובים המסוגלים להדגים הוראה מקצועית ויעילה
- ❖ מומחים בתחום הדעת שהם מלמדים ובהוראה
- ❖ שותפים לחזון של המורים המתחילים ביחס לדרכי ההוראה, חינוך חדשנות
- ❖ יכולת ונכונות לחשוף את דרכי ההוראה שלהם ואת שיקולי הדעת שמנחים אותם תוך כדי ההוראה
- ❖ בעלי יכולת ניתוח ומבט כולל על הכיתה
- ❖ נכונות ויכולת להתעניין בעבודה, בהתפתחות המקצועית ובחיים של המורה המתחיל
- ❖ בעלי מוכנות להיות חונכים ולגלות מחויבות לתפקיד זה
- ❖ זמינים ונגישים
- ❖ בעלי מיומנויות חניכה. המיומנויות הן: לשאול את המורה החניך שאלות, להעריך את המורה החניך, לפתח שיטות לתצפית בכיתה, לפתח את החשיבה הרפלקטיבית של המורה החניך, למצוא דרכים להתמודדות עם המתח שבין חונכות לחברות, לנהל דיונים עם החניך, ולהצביע על מתמחים שאינם מתאימים למקצוע ההוראה
- ❖ מורים שמלמדים אותו תחום דעת בשכבת גיל דומה (בוויכוח)

❖ מורים שאין להם תפקיד ניהולי בבית הספר

(Hobson et al., 2009; Katz & Carver, 2004)

### תכונות אישיות

- ❖ אמינים ואחראים
- ❖ אמפתיים, מכילים וחומלים
- ❖ מיומנויות תקשורת טובות, כישורי האזנה
- ❖ יכולת לנהל קונפליקטים
- ❖ גישה חיובית
- ❖ ביטחון עצמי
- ❖ ביקורת עצמית
- ❖ גמישים
- ❖ חברותיים
- ❖ פתוחים
- ❖ יוזמים, בעלי יכולת הובלה
- ❖ לא שיפוטיים
- ❖ מחויבים רגשית
- ❖ סובלניים
- ❖ תומכים

(Hobson et al. 2009; Naseem & Crutcher, 2016; Schatz-Oppenheimer, 2017; Vikan Sandvik et al., 2019)

במחקר סקוטי בקרב סטודנטים להוראה בשנתם האחרונה נמצא שהם מעריכים תכונות אישיות יותר מאשר תכונות מקצועיות כתכונות שנחוצות לחונך (Martin & Rippon, 2006). מאחר שהקריטריונים לבחירת חונכים אינם יכולים להבטיח שאיכות ההנחיה בפועל תהיה גבוהה, תהליך הבחירה של חונכים צריך להיות מתמשך לאורך זמן ולהתבסס על הניסיון שנצבר עם אותם חונכים (Orland-Barak, 2016).

## הכשרת החונכים

### האם יש צורך בהכשרה למורים חונכים?

חונכות היא פעילות מורכבת השונה מהותית מהוראה בכיתה ולכן דורשת הכשרה ייעודית (לזובסקי, זייגר ורייכנברג, 2007; Orland-Barak, 2016). בהעדר הכשרה, החונכות תתבסס על ניסיונם האישי של החונכים בלבד (לזובסקי, זייגר ורייכנברג, 2007). בנוסף על כך, מנחים שלא מקבלים הכשרה מתפקדים כחברים: הם לא צופים בשיעורים של המתמחים, ולא מספקים להם משוב (Crutcher & Naseem, 2016). לכן, על המורים החונכים לעתיד להיחשף לתורת חונכות שתשמש רציונל מקצועי לעבודתם. הכשרה זו צריכה להוות תנאי לקבלת התפקיד (לזובסקי, זייגר ורייכנברג, 2007).

### התכנים המומלצים לתכנית ההכשרה

**הגדרת התפקיד וזהות מקצועית** אחד הנושאים הראשונים שבהם יש לעסוק במהלך ההכשרה הוא הגדרת התפקיד. נראה, שיש מורים חונכים שתופסים את תפקידם כמורים מאמנים בדגם המסורתי - מתן מקום אימון לסטודנטים ותמיכה מסוימת, ואילו המדריכים הפדגוגיים נמנעים מעיסוק בנושא אתם, כדי לא לפגוע ביחסים הנוחים הקיימים ביניהם (Hall et al. 2008; Orland-Barak, 2016). רצוי שההכשרה תסייע לפיתוח הזהות המקצועית של החונכים (Hobson et al., 2009).

**ידע פדגוגי ודידקטי** על החונך להכיר מגוון של אסטרטגיות הוראה מתקדמות (Floden & Stanulis, 2009).

**מיומנויות תצפית והערכה** חונכים זקוקים למיומנויות בקריאת עבודות של תלמידים, קישור בין רמות הביצוע של התלמידים לבין הסטנדרטים הנדרשים (ולצורך כך גם הכרות עם הסטנדרטים), וידע - כיצד להשתמש ברמות הביצוע של התלמידים כבסיס להערכה מעצבת של ההוראה (Athanasas & Achinstein, 2003). בנוסף על הערכת הידע של התלמידים, החונכים צריכים לדעת אם המורים המתחילים שולטים במגוון של אסטרטגיות הוראה ומשתמשים בהן בעבודתם (Floden & Stanulis, 2009).

**הוראה מסדר שני** חונכים צריכים ללמוד על תהליכי למידה של מורים מתחילים כלומדים מבוגרים (Hobson et al., 2009; Orland-Barak, 2016), ולהבחין בין הוראה לבין חונכות (Schatz-Oppenheimer, 2017).

**תהליכי הנחייה, סיוע ומיומנויות תקשורת** החונכים צריכים להכיר טכניקות הנחיה שממוקדות בלומד ופרקטיקות של חונכות אפקטיבית (Crutcher & Naseem, 2016). עליהם ללמוד כיצד לספק משוב הוגן וישיר, לתכנן וליישם התערבות הולמת, ולשמור על יחסי אמון עם המתמחים (Katz & Carver, 2004).

בנוסף על כך, עליהם ללמוד כיצד להתאים את ההנחיה למורים מתחילים שונים: לאזן בין תמיכה לאתגר, להיות מודעים לאילוצי הזמן והכוחות של המורים המתחילים ו"לקרוא את סיטואציית החונכות" כדי שיוכלו להגיב נכונה למכונות ולנכונות של המורה המתחיל להתמודד עם אתגרים חדשים בהוראה (Andrews & Martin, 2003; Athanases & Achinstein, 2003; Hobson et al., 2009; Orland-Barak, 2016).

**עידוד תהליכי רפלקציה** חונכים צריכים לערוך רפלקציה על האמונות והידע שהם עצמם מפעילים בהוראה ולארגון אותם (Orland-Barak, 2016). זאת על מנת שיוכלו להדגים תהליכי רפלקציה למתמחים. בנוסף על כך, עליהם ללמוד כיצד לעודד את המתמחים להיות רפלקטיביים (Hobson et al., 2009).

### הארגון המומלץ לתוכנית ההכשרה

חונכים זקוקים לזמן ולרפלקציה על מנת שהמומחיות שלהם כחונכים תתפתח (Crutcher & Naseem, 2016). המתכונת המומלצת היא קורס הכשרה לפני תחילת התפקיד, ולאחר מכן מפגשים תקופתיים של "הדרכה על הדרכה". הלמידה (בשתי המסגרות) צריכה להתקיים בקהילה מקצועית שמוציאה את החונכים מבדידותם (Hobson et al., 2009), ומבצעת מחקר פעולה משותף על החונכות (לזובסקי, זייגר ורייכנברג, 2007; Orland-Barak, 2016; Hobson et al., 2009; Andrews & Martin, 2003). מחקרי הפעולה מצפים פערים ומתחים בתפקיד החונך: שימור מול חדשנות, הנהגה מול רפלקציה ביקורתית, פתרון בעיות מול הנחיה של תהליכים ועוד (Orland-Barak, 2016).



## ההשפעות של קורס הכשרה על החונכים והמתמחים

חונכים שהשתתפו בקורס הכשרה דיווחו על כך שהאופן שבו הם מבינים את התפקיד השתנה, וכן על כך שהם שינו את התנהגויותיהם כחונכים (Ambrosetti, 2014). הכשרה מפתחת את הזהות המקצועית של החונכים, ומגבירה את המחויבות שלהם לתפקידם. (Vikan Sandvik et al., 2019)

מחקר שפורסם לאחרונה (Lafferty, 2018) בחן את ההבדלים שיוצרים גורמים שונים (כמו הכשרה, שכבת הגיל, שנות ניסיון) בפרקטיקה של מורים חונכים. הגורם שיצר את ההבדל הגדול ביותר בפרקטיקה של המורה החונך היה הכשרה לתפקיד. מורים חונכים שקיבלו הכשרה פעלו ברמה גבוהה יותר באופן כללי, ובאופן ספציפי - הם עודדו רפלקציה. פעילות החונכים הביאה לשיפור בחוויית ההתנסות בשדה של המתמחים, ולתחושה שהם השתתפו בתכנית איכותית של הכשרה להוראה.

מורים מתחילים שעבדו עם חונכים שקיבלו הזדמנות פורמלית להתפתח כחונכים הצליחו בארגון ההוראה שלהם, ביצירת שיגרות וביצירת מעורבות של התלמידים במטלות האקדמיות יותר מאשר מורים מתחילים שעבדו עם חונכים שלא הייתה להם הזדמנות כזו (Feiman-Nemser & Norman, 2005).

## החונכות בפועל

### תפקידי החונכים

- ❖ תמיכה רגשית במורים המתחילים: עידוד, ובניית ביטחון עצמי. חונכים צריכים להיות מודעים לצרכים ולקשיים של מורים חדשים בחייהם בכלל, ולא רק מההיבט המקצועי.
- ❖ תמיכה מקצועית במורים המתחילים:
  - הדגמה של הוראה טובה
  - הדגמה של שיקולי דעת מקצועיים
  - סיוע למורים מתחילים בבניית תוכניות לימודים
  - התמודדות עם שונות בין תלמידים, כולל עזרה בעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ובעלי רקע לשוני ותרבותי מגוון. התמקדות בתלמידים כפרטים, אבחון וקידום הלמידה של כל התלמידים.
  - עזרה בעבודה עם הורים

- אימון מדורג ו"בניית פיגומים", כלומר, תמיכה שפוחתת עם העלייה במיומנות של המתמחים בביצוע של משימות הוראה מורכבות
  - מתן משוב והערכה מעצבת
  - סיוע בפתרון קונפליקטים
  - פירוש מחדש של אירועים קריטיים מתוך פרספקטיבה של חדשנות בהוראה
  - איתגור ותמיכה בתהליכי רפלקציה ולמידה
  - הבהרה של היבטים אתיים בעבודת המורה
  - בניית זהות מקצועית
  - חיברות ובניית קשרים עם צוות בית הספר
- ❖ תיווך ויצירת מודעות להיבטים חברתיים ופוליטיים רחבים בעבודת המורים ומיצובם
- ❖ "שמירת סף" של מקצוע ההוראה. תפקיד זה שנוי במחלוקת. יש הטוענים (Orland-Barak, 2016) שהשתתפות בהערכה המסכמת עשויה לגרום לקושי של המורה המתחיל לתת אמון בחונך ולחשוף בפניו קשיים. בנוסף על כך נטען (שם) שההערכה שהמורים החונכים נותנים אינה צמודה דיה לקריטריונים.

(Athanases & Achinstein, 2003; Clarke et al., 2014; Hennisen, 2011; Kelchtermans, 2019; Norman, & Feiman-Nemser, 2005; Orland-Barak, 2016; Schatz-Oppenheimer, 2017)

### פרקטיקות טובות של הנחייה

**הקצאת זמן** הקצאת זמן לתכנון ועבודה משותפת, וכן לשיח בלתי-פורמלי עם המונחים (Crutcher & Naseem, 2016; Orland-Barak, 2016). באחת מתכניות החונכות האינטנסיביות שנמצאו מאוד מוצלחות (Davis & Higdon, 2008), חונכי התוכנית נפגשו עם המתמחים יום שלם בשבוע וכן בפגישות רבות נוספות. לעומת זאת, החונכים למורים שלא השתתפו בתוכנית נפגשו עם המתמחים רק פעם בשבוע אחרי שעות הלימודים או לפי הצורך, מכיוון שלא קבלו זמן פנוי לעבודה עם המתמחים, ועבדו במשרות מלאות בכיתותיהם.

**קבלה** התייחסות אל המורים החדשים כאל עמיתים לעבודה, גם מצד עמיתים נוספים. מומלץ להרחיב את הפעילות המשותפת עם המורים החדשים למסגרות נוספות, כמו פעילות לא פורמאלית (ספורט) או התנדבות בקהילה (Crutcher & Naseem, 2016).

תמיכת המנהלים ואתוס של קליטה בבית הספר הם מאוד חשובים. תמיכת המנהל מתבטאת בהיכרות עם המורים המתחילים, מתן מידע, תמיכה מקצועית, והקפדה על קיום של תנאי עבודה מאפשרים (למשל, גודל כיתה בר-שליטה, אביזרים שונים, זמן לתכנון), ומקדמים (מתן תחומי אחריות), והפעלה של תכניות חונכות מוקדם ככל האפשר (Orland-Barak, 2016; Schuck et al., 2018).

במחקר שהשווה בין מורים מתחילים שנשרו מהמקצוע לבין מורים שנשארו, נמצא כי תמיכת המנהלים הייתה גבוהה ב-30% יותר בנשארים לעומת העוזבים (Hallam et al., 2012).

**תמיכה באוטונומיה** האווירה צריכה להיות מכבדת ודמוקרטית. יש לספק הזדמנויות "יצרניות" ללמידה. לעודד עצמאות ואוטונומיה של המורים המתחילים (Crutcher & Naseem, 2016).

**שימוש בתקשוב** עבודה מרחוק משפרת מאוד את העבודה עם טכנולוגיות גם בהמשך (Orland-Barak, 2016).

**הקשבה** הקשבה עמוקה ואמפתית, מתוך עמדה שאינה שיפוטית (Orland-Barak, 2016).

**הדגמה** הדגמה של הוראה טובה, של ניתוח תוצרי הלמידה של תלמידים ולמידה מתוכם, הדגמה והסבר של הפעלת שיקולי דעת במהלך ההוראה, מציאת משמעות בהוראה ופעולה לאור הערכים של המורים החונכים (Crutcher & Naseem, 2016; Lafferty, 2018; Orland-Barak, 2016).

**תצפית ומשוב** קיום תצפיות בשיעורים של המונחים בצירוף שיחות משוב (Hobson et al., 2009).

**חקר שיעור** חקר שיעור והתמקדות בתלמידים יכולים לפתח הן את המורים החדשים והן את המנחים (Orland-Barak, 2016). בנוסף על תצפיות, כלי המחקר יכולים להיות צילום של שיעורים, יומנים רפלקטיביים, ועבודות של תלמידים (Davis & Higdon, 2008).

**רפלקציה** המורים המאמנים האפקטיביים ביותר הם אלה המבצעים וממחישים דיספוזיציה רפלקטיבית בעבודתם. אסטרטגיות שמפתחות חשיבה רפלקטיבית הן העלאת הצעות מתוך ניסיונם האישי, ודיון בתובנות. במהלך הדיון הרפלקטיבי יש לבחון את הנושא הנדון מפרספקטיבות מרובות (Clarke et al., 2014; Crutcher & Naseem, 2016; Orland-Barak, 2016).

### מתחים וכשלים שכיחים במהלך החונכות

- ❖ חונכים נעים בין שלושה תפקידים: חבר לעבודה – עמית ביקורתי – יועץ מומחה. החונך נתפס כמורה מומחה, ויש בינו לבין המורה המתחיל פערי כוח. יש מתח מובנה בין תפקיד התמיכה (וכן – עידוד יוזמה, יצירתיות וגמישות) לבין תפקיד הפיקוח וההערכה (Orland-Barak, 2016).
- ❖ מורים חונכים מתקשים להתאים את המשוב לרמה ולמאפיינים המקצועיים של המתמחים (Clarke et al., 2014).
- ❖ קשיים מתעוררים כאשר מופעלים לחצים על המורים החדשים לפעול בשיטות מסורתיות, ויש התנגדות לאפשר להם לחדש (Crutcher & Naseem, 2016).
- ❖ קיים מתח מתמיד בין תמיכה לבין איתגור. המנחים נוטים יותר לכיוון של תמיכה במורים מתחילים, ואילו המורים המתחילים מצפים ליותר איתגור ורפלקציה עמוקה שלא היו מגיעים אליה לבד (Orland-Barak, 2016).
- ❖ לחונכים רבים יש נטייה לומר למורים המתחילים מה עליהם לעשות (גישה של העברת ידע), במקום לסייע להם לבנות את הידע ולהפוך למורים שהיו רוצים להיות (גישה קונסטרוקטיביסטית, שתומכת באוטונומיה של המורים המתחילים). כאשר חונכים נוקטים בגישה השנייה, יש ירידה בשחיקה של המורים המתחילים, ועלייה בשביעות הרצון, המוטיבציה ותחושת המסוגלות העצמית (Kelchtermans, 2019; Orland-Barak, 2016).
- ❖ משוב המקדם רפלקציה עמוקה ויסודית על הוראה הוא נדיר למדי (Clarke et al., 2014).
- ❖ המאפיינים של חונכות גרועה: סמכותניות, חוסר כבוד למתמחה, פגיעה באמון ובפרטיות, הזנחת התפקיד, חוסר היענות לצרכי המתמחה, אי מתן משוב (Orland-Barak, 2016).

### קשיים ייחודיים לחונכות של סטודנטים להוראה

(במסגרת של שותפות בין מוסד אקדמי למוסד החינוכי שבו מתקיימת ההתנסות המעשית)

עיסוק באימון מפריע לעבודת ההוראה, משנה את מקומו של המורה בכיתה, שוחק שגרות כיתתיות, ודורש זמן ואנרגיה. הצפת ממד זה והכרה בו חשובה לדרך שבה המאמנים בונים את השותפות עם מתכשרים להוראה ועם המוסדות להכשרת מורים (Clarke et al., 2014; Crutcher & Naseem, 2016; Orland-Barak, 2016).

המיקוד המרכזי של מורים מאמנים הוא בהוראת תלמידים, דבר המשפיע על גבולות עבודתם עם מתכשרים להוראה. ייתכן שהם גם רואים עצמם כמספקי סביבות מטפחות ולכן נמנעים ממעורבות ביקורתית או רפלקטיבית בולטת מדי בעבודה עם מתכשרים להוראה (Clarke et al., 2014).

מאמנים תופסים עצמם כבעלי תפקיד מעשי חשוב בסיוע למתכשרים להוראה להסתגל לכיתת האימון שבה שובצו בהתנסות כדי להצליח בהוראה. באוריינטציה מעשית כזו יש בעיתיות שכן לאורך זמן אין הכנה הולמת למצבים מורכבים ובלתי צפויים המאפיינים כיתות והוראה, והיא עלולה להימצא סותרת לטיפול רפלקציה ושיפוט ביקורתי (Clarke et al., 2014).

במחקר שנערך בבית ברל ב-2006 בקרב מורות וגננות חונכות במסגרת PDS נמצא כי הקשיים המרכזיים בהם נתקלות החונכות בתפקידן הם: תחושת תגמול נמוכה (בעיקר כספי), עומס, ועמימות בהגדרות התפקידים ובציפיות מתפקידן כחונכות. חסרים מנגנונים מסודרים של התנהלות (תכנון שיטתי יחד עם החונכות, פתרון בעיות בדרך משתפת, עמידה בהחלטות, מימוש משולש הלמידה – מתמחה – חונכת – מד"פית, וחוסר זמינות של המד"פית. (אריאב, היוש, ופרייטג 2006)

## מקורות

אריאב, ת., היוש, ט. ופרייטג, א. (2006). תפקיד המורות והגננות החונכות במערך שותפות ה-PDS עם בתי הספר והגנים בקדימה-צורן: מחקר הערכה מעצבת – תשס"ו. המכללה האקדמית בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה.

זייגר, ט., לזובסקי, ר., ורייכנברג, ר. (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה, דפים, 45, 56 – 89.

Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.2>

Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationship, *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55.

Athanases, S. Z., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: the centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520.

Carver, C. L., & Katz, D. S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice, what is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 449-462.

Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. S. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.

Crutcher, P. A., & Naseem, S. (2016). Cheerleading and cynicism of effective mentoring in current empirical research. *Educational Review*, 68(1), 40-55.

Davis, B., & Higdon, K. (2008). The Effects of mentoring / induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 261-274.

DOI: 10.1080/02568540809594626

Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough, R. V. Jr. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345. DOI: 10.1080/13611260802231708

Hallam, P. R., Chou, P. N. (Felipe), Hite, J. M., & Hite, S. J. (2012). Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers. *NASSP Bulletin*, 96(3), 243–278.

<https://doi.org/10.1177/0192636512447132>

Hennisen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying preservice teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049-1058.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.

Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: thinking again. In: A. Sullivan, B. Johnson & M. Simons (Eds). *Attracting and keeping the best teachers. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (vol. 16, ch. 5, pp 83-98). Singapore: Springer.

Lafferty, K.E. (2018). The Difference Explicit Preparation Makes in Cooperating Teacher Practice. *Teacher Education Quarterly*, 45(3), 73-95.

Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S. L. (2018). Cooperating teacher as model and coach: What leads to student teachers' perceptions of preparedness? *Journal of Teacher Education*.  
<https://doi.org/10.1177/0022487118791992>

Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597.

Nevins Stanulis, R., & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112–122.

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

Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In: J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.) *International handbook of teacher education* (Vol. 2, ch. 18, pp. 105-141). Singapore: Springer.

Rikard, L. G., & Banville, D. (2010). Effective mentoring: critical to the professional development of 1st year physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(3), 245-261.

Rippon, J. H. & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22(1), 84-99.

Ronfeldt, M., Brockman, S. L., & Campbell, S. L. (2018). Does cooperating teachers' instructional effectiveness improve preservice teachers' future performance? *Educational Researcher*, 47(7), 405-418.

<https://doi.org/10.3102/0013189X18782906>

Schatz-Oppenheimer, O. (2017.) Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43(2), 274-292.

Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Varadharajan, M., & Burke, P. F. (2018). The experiences of early career teachers: new initiatives and old problems. *Professional Development in Education*, 44(2), 209-221.

DOI: 10.1080/19415257.2016.1274268



Vikan Sandvik, L., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2019).  
Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes, European Journal  
of Teacher Education.

DOI: [10.1080/02619768.2019.1652902](https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652902)