



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 1 ינואר 2011

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

חונכות למתמחים בהוראה ולמורים מתחילים

אורנה שץ אופנהיימר

חונכות למתמחים בהוראה ולמורים מתחילים

אורנה שץ אופנהיימר¹

תקציר

עבודת החונכות למתמחים ולמורים מתחילים, היא תפקיד חדש יחסית במערכת החינוך. החונכות מבוססת על התפיסה המקצועית שעובדי הוראה הבאים בשערי המקצוע נדרשים להסתגל לתפקיד מקצועי במערכת ארגונית חדשה בעבורם. עליהם להתמודד עם קשיים ועם אתגרים רגשיים, דידקטיים ופדגוגיים שמערכת החינוך מזמנת להם ולהבנות את זהותם המקצועית. כדי לסייע למתמחים לעבור משלב ההכשרה לשלב העיסוק במקצוע, מתאוריה למעשה, הוחלט לאפשר ליווי של מורה מקצועי – חונך. במהלך השנים האחרונות מתקיימים במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות, קורסים להכשרת חונכים לתפקיד החונכות. תהליך ההתמקצעות של עבודת החונכות איפשר לעצב את התפקיד נוכח תפיסות מקצועיות, המבוססות על ידע תאורטי וידע התנסותי. מאמר זה מבקש להציג את תפיסת התפקיד של עבודת החונכות למתמחים בהוראה ולמורים מתחילים, בזיקה למתחים תוך-תפקודיים המלווים את עבודת החונכות ובו כמה היבטים: תמיכה במתמחה ובמורה המתחיל ובה בעת הערכת מידת התאמתו למקצוע; טיפוח גישה אמפתית ויכולת הקשבה לצרכיו תוך נקיטת עמדה שיפוטית-מקצועית; עידוד המתמחה והמורה המתחיל להפעלת שיקול דעת ולאוטונומיה מקצועית תוך שילוב הנחיות מעשיות. כמו כן, תהליכי החונכות מתרחשים במסגרת שבועית קבועה ועקיבה, אך במציאות היום-יומית נדרש החונך להיות זמין בהתאם לאירועים המתרחשים. מכוונות החונך היא בזיקה לצורכי הפרט – המתמחה או המורה המתחיל – אך עבודתו מתייחסת למערכת הארגונית החינוכית שבה מתרחשת החונכות. מאמר זה עוסק בהיבטים התאורטיים של תפיסת החונכות למתמחים בהוראה ולמורים מתחילים כתפקיד מורכב ורווי קונפליקטים. לתפיסה מקצועית זו השלכות על תהליך ההכשרה ועל תרומתם של אלה למתמחה, למורה המתחיל, לחונך ולמערכת החינוך.

תאריכים: מורים מתחילים, התמחות בהוראה, חונכות

מבוא תאורטי

תהליך הסוציאליזציה המקצועית משפיע על עתידם של המורים המתחילים הבאים בשערי ההוראה; על המורים הוותיקים, על המערכת הארגונית ועל המקצוע (הפרופסיה). מהספרות העוסקת בתחום עולה כי בשלב הכניסה למקצוע המורה המתחיל מתמודד עם אתגרים רבים, ועל כן בשלב זה נקבעים במידה מכרעת, המשך החיים המקצועיים ונכונותו להתמיד, תפיסת תפקידו וזהותו המקצועית (Johnson, 2004; Lazovsky & Reichenberg, 2006).

מדינת ישראל השכילה לפתח מתווה כניסה לעיסוק במקצוע ההוראה, המתפרס כיום על פני שלוש שנים. שנה ראשונה לעבודת ההוראה היא שנת ההתמחות. ארבעה רכיבים עיקריים בשנה זו: עבודה בשכר בתנאי אמת במערכת חינוכית בהיקף של שליש משרת הוראה, השתתפות בסדנת תמיכה במוסד להשכלה גבוהה, וחונכות – ליווי המתמחה בידי מורה מקצוען ועמידה בהצלחה בתהליך של הערכה המזכה את המתמחה ברישיון עיסוק בהוראה.

1 ד"ר אורנה שץ אופנהיימר, מרצה לפדגוגיה בלימודי תואר שני (M.Ed) במכללת ע"ש דוד ילין, עוסקת במחקר נרטיבי בתחום סיפורי חיים מקצועיים של מורים

בישראל נעשית ההערכה בשני שלבים: באמצע השנה הערכה מעצבת בידי המורה החונך, ובסוף השנה הערכה מסכמת בידי צוות מעריכים. עבודת ההערכה מבוססת על גישה תהליכית, הרואה את המתמחה כבעל כישורים מקצועיים נלמדים וכמי שעתיד להתפתח ולהשתנות. לאחר שנה זו המורה הוא במעמד "מורה מתחיל" למשך שנתיים נוספות, שבמהלכן הוא משתתף בסדנה להתפתחות מקצועית ומלווה בידי חונך שהוכשר לתפקיד זה².

קשיים של מורים מתחילים

שלב הכניסה למקצוע מְזַמֵן התמודדויות ואתגרים רבים. בספרות המקצועית מתוארים שלב הכניסה לעבודה במקצוע ההוראה והמפגש עם המציאות בשדה: "הלם תרבותי", עבודה במצב של "הישרדות" ו"שוק מקצועי פרקטי" (צבר-בן יהושע 2001; Kelchtermans & Ballet, 2002). נתונים מן העולם מלמדים על נשירה של מורים בשנים הראשונות לעבודתם, בעקבות תסכול וקשיי התאקלמות (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005; Toren & Boles, 2003).

וֹנֵק (Vonk, 1995) סיווג את הקשיים של המורים המתחילים בשלושה תחומים עיקריים:

- ◆ התחום האישי הפרופסיונלי – התפתחות המורה כאדם;
- ◆ תחום הידע האקדמי והמיומנויות המקצועיות;
- ◆ התחום האקולוגי, מערכתי-ארגוני, שבו מתפקד המורה המתחיל.

בדומה לכך, אני מבקשת להציג את מקבץ הקשיים של המתמחה והמורה המתחיל בארבעה תחומים עיקריים: בתחום הוראת התוכן הפדגוגי; בתחום הלומדים ומאפייניהם; בתחום המערכתי-ארגוני ובתחום האישי. **תחום הוראת התוכן הפדגוגי** – חוסר שליטה בתחום הידע הדיסציפלינרי, קשיים בשילוב שיטות הוראה שונות ואמצעי הוראה, הימנעות מתכנון תכניות וארגון ההוראה לטווח קצר ולטווח ארוך, בעיות בהוראה בכיתה הטרוגנית ובשילוב ידע טכנולוגי ועוד (Feiman-Nemser, 2001).

תחום הלומדים ומאפייניהם – קשיים בניהול הכיתה ובארגונה, בטיפול בבעיות משמעת ובבעיות התנהגות של תלמידים, בהקניית הרגלי למידה ושגרות עבודה אצל תלמידים, בפיתוח מיומנויות למידה, בטיפול מוטיבציה ללמידה, בקידום הכיתה הלומדת כקבוצה חברתית ובפיתוח יכולתו של המורה לנוע בין הפרטים והקבוצה (שגיא ורגב, 2002).

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

התחום האישי (הזהות המקצועית) – העמימות שחשים מתמחים לגבי זהותם המקצועית (שטרם גובשה), המביאה למתחים ולתחושות של אי-נחת, תסכול, חוסר אונים ובדידות. הסיבות לכך הן התלבטות לגבי בחירת המקצוע, פער הציפיות בין גורמים שונים (בינו לבין עצמו, בינו לבין גורמים שונים במערכת, לבין ההורים ועוד), עומס וקשיים בניהול זמן מקצועי ופרטי, רגישות לביקורת של גורמים שונים וחשש לדימוי המקצועי המתגבש בעיני התלמידים, עמיתים, הורים והמערכת (שץ-אופנהיימר, 2008).

² מאמר זה עוסק במעשה החונכות ללא אבחנה בין שנת ההתמחות לבין שנתיים נוספות שבהן עובדי ההוראה הם במעמד "מורים מתחילים". יתר על כן ההתייחסות היא לכלל הבאים בשערי ההוראה, מורים בכל שלבי מערכת החינוך, מכל המגזרים.

נמצא שתהליכי ההכשרה, טובים ככל שיהיו, מעמידים את המורים המתחילים מול קשיים שקשה להתגבר עליהם, בין השאר בגלל היות המורים שבויים בתאוריות שנלמדו בשלב ההכשרה (Connelly & Clandinin, 1999) ובגלל השפעות של מורים, דמויות משמעותיות מעברם, שהפנימו את דרכי עבודתם ופעולותם עליהם אינטואיטיבית (יאיר, 2006) ועוד. על כן, בתהליך הכניסה למקצוע נדרש תהליך של הסתגלות מונחית בידי בעל ניסיון מקצועי – החונך (רייכנברג, לזובסקי וזייגר 2002; Bullough, Young & Draper, 2004).

על החונכות

מקור המושג חונך (mentor) הוא בשם הפרטי Mentor המופיע ב"אודיסאה" של הומרוס. מנטור היה חברו החכם והראוי לאמון של אודיסאוס, שקיבל עליו את גידול בנו טלמכוס, כאשר האב יצא למסעו הארוך. החונך הפך לחבר, והוא חונך והדריך את הנער במעבר לשלב הבגרות. על פי דימוי זה, החונך הוא מבוגר חכם המקבל עליו את האחריות ללמידה ולהתפתחות של צעיר ממנו. במשך מאות בשנים שימשה החונכות כלי להעברת ידע ותרבות לשם הבטחת מנהיגות מקצועית לעתיד. בימי הביניים השתמשו הגילדות למיניהן בכלי החונכות להעברת הידע המקצועי במלאכות השונות. למידה באמצעות חונכות הייתה אמצעי להעביר ידע ל-protégé – בן החסות. החונך היה מורה מגן, מדריך, פטרון וסנדק. בפרקטיקות של חונכות מסורתית, מובנות הנחות על אודות ידע וכוח. יחסי החונכות הוגדרו במושגים של פטרנליזם ותלות, ומקורם ביחסים מדרגיים ששררו בין החונך למתחנך, יחסים שנועדו לשמר את הסטטוס-קוו של הכוח והידע המקצועיים והחברתיים (Darwin, 2000).

נוסף למקצוע ההוראה, חונכות ידועה גם במקצועות אחרים ובהם עריכת דין (Samborn, 2000), רפואה (Calkins & Epstein, 1994) וסיעוד (Earnshaw, 1995). חשיבותה של החונכות בשלב ההתמחות במקצועות שונים, וההוראה בכללם, נובעת מצרכים מקצועיים אוניברסליים של כל מקצוען חדש. אלה באים לידי ביטוי למשל בצורך ליצור רציפות בין ההכשרה התאורטית לפרקטיקות המקצועיות, בהכרח לתמוך בתהליך הסוציאליזציה המקצועית ובמניעת נשירה נוכח הקשיים.

בספרות המקצועית מתוארת החונכות כמודל לחיקוי (role model). החונך צריך להיות בעל יכולת הסתגלות, מבין, מהימן, מסור ורהוט. כדי לספק הדרכה וייעוץ עליו להיות זמין, תומך, בעל כישורים בין-אישיים טובים, בעל יכולת מקצועית גבוהה ובעל ניסיון (Williams, 2000).

התשתית התאורטית של החונכות כוללת עקרונות, מושגים, תפיסות ואידאולוגיות, שהם בסיס הידע המקצועי הנלמד.³ הרובד הפרקטי של החונכות כולל היבטים התנסותיים בזיקה למצבים המתרחשים במציאות ופיתוח מיומנויות, נהלים והליכי פעולה. היכולת להמשיג את ההתנסות ולהבינה נוכח ההיבטים התאורטיים, היא חלק חשוב בהבניית תפיסת החונכות. במקצועות רבים, השלב הראשוני של ההתערות המקצועית מלווה הרכיב הפרקטי בלמידה באמצעות מנחה בעל ידע מקצועי רחב ובעל ניסיון בתחום. מעמדו וסמכותו המקצועית של החונך, מוקנים לו לרוב בזכות ניסיונו, הצלחתו המעשית והביסוס התאורטי שהוא יכול להעניק. הוראה של גופי ידע, של עקרונות, של מושגים ושל דרכי מחקר שיש להם זיקה לביצועים מקצועיים, דורשת למידה והכשרה. לכן יש להכשיר חונכים בקורסים מיוחדים שיביאו אותם להיות מקצוענים בתחום (Norman & Feiman, 2005). גם הדרכה על ההוראה מחייבת למידה מנקודת מבט מקצועית, ונוסף על הידע הקיים על הוראה, יש להרחיב את הידע על ההדרכה כיצד להורות.

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

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

העיסוק המקצועי במורים מתחילים, בשילוב חונכות המלווה את כניסתם לעבודה, הוא תחום חדש יחסית, אך בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות בו (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). חוקרים שאספו בשנים האחרונות ניירות עמדה, מחקרים והעריכו תכניות שליקטו ממקורות שונים – בסך הכול 245 פריטים העוסקים בחונכות – מצאו מגוון תכניות וסדנאות תמיכה למתמחים ולמורים המלווים, אבל תכניות הכשרה מעטות בלבד לתפקיד החונך (Wang & Odell, 2002).

למרות מיעוט התכניות להכשרת חונכים בעולם, מתקיימים בישראל בשנים האחרונות במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות קורסים להכשרת חונכים, כחלק מהתפיסה שיש משמעות להכשרה לתפקיד החונכות בזיקה לתהליכי למידה אקדמיים. השמירה על קשר בין הפרקטיקות המתרחשות בשדה כמצבי אמת ובין ניתוח, בקרה, חשיבה ולמידה על תהליכים אלה, בזיקה לעולם האקדמי המחקרי, היא חלק מהותי בתפיסה של הכשרת החונכים בקורסים השונים. כמו כן, בקורסים נלמדים יסודות תפקידי החונכות המתבססים על ידע שנצבר על אודות קשיים של מורים מתחילים. הלימוד מבוסס על ההנחה שתהליך הלמידה הוא קונסטרוקטיבי, לנוכח התהליכים הקונפליקטואליים הטמונים בתפקיד (Kunnen, 2006).

במהלך הכניסה להוראה ובמשך שנות ההוראה הראשונות, יש לחונכות השפעה רבה על שלושת השותפים: המתמחה – המורה המתחיל – החונך והמערכת הבית ספרית. התמיכה של החונך במתמחה מאפשרת למתמחה להתמודד עם תהליך הסוציאליזציה למקצוע הכולל קשיים פדגוגיים, רגשיים חברתיים ומערכתיים (Bullough et al, 2004). בעקבות החונכות מעמיק החונך את תהליך הרפלקציה המקצועית שלו, ומפתח ומרחיב את כישוריו בתחום ההוראה וההדרכה הבאים לידי ביטוי ברעיונות חדשים ובזוויות ראייה חדשות. בית הספר כמערכת גם הוא יוצא נשכר, בכך שמתפתח בו שיח מקצועי בין עמיתים, שיח שבו נידונות סוגיות מגוונות הרלוונטיות לכלל העוסקים בהוראה. כמו כן החונכות עשויה לתרום לצמצום הנשירה של מורים מהמקצוע (Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007).

להלן אסקור את תפיסת החונכות כפי שעוצבה בקורסי החונכים בישראל וכיצד המתמחים התוך-תפקודיים מבנים את מעשה החונכות למתמחים ולמורים המתחילים.

המתמחים התוך-תפקודיים בחונכות

המתמחים התוך-תפקודיים המלווים את תפקיד החונך ועבודתו המקצועית נובעים בין השאר מסתירות לכאורה באופי התפקיד:

1. תמיכה במתמחה מתוך אמפתיה ובה בעת הצורך להיות ביקורתי ולהעריכו לקראת קבלת רישוי עיסוק בהוראה;
2. מודעות לתלותם המקצועית של המתמחה והמורה המתחיל בחונך כבעל הניסיון, אך גם ציפייה שיהיה בעל שיקול דעת מקצועי ואוטונומי;
3. קיום מסגרת מחייבת של פגישה שבועית קבועה ועקיבה, לעומת הדרישה לגמישות ולזמינות של החונך בהתאם לאירועים מזדמנים;

4. מכוונות החונך לצורכי הפרט – המתמחה או המורה המתחיל – מול מחויבותו לצורכי המערכת הארגונית שבה נערכת החונכות;

המתמחים שביסוד תהליכי ההנחיה קיימים הן אצל החונך הן אצל המתמחה והמורה המתחיל, והם משפיעים על הצמיחה המקצועית שלהם כתהליך מקביל. להלן אדגיש את המתמחים שביסוד ההנחיה מנקודת מבטו של החונך:

תמיכת החונך במתמחה מתוך אמפתיה מול מחויבות להעריכו

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

ההתנסויות כרוכות בתסכול, בתחושות של חוסר אונים ולעתים אף בכישלונות. החונך אמור לתמוך במורה המתחיל הנתקל בקשיים אלה, אך בה בעת עליו להעריך את כישוריו המקצועיים, את יכולתו ואת משאביו האישיותיים בהתמודדות עם קשיים. למעשה, על החונך לאמוד את הפוטנציאל הטמון במורה המתחיל כמקצוען לעתיד, ובמובן זה מוטל עליו תפקיד אחראי ביותר – לחרוץ את גורלו, לשמש "שומר סף" המאפשר את כניסתו למקצוע או סוגר בפניו את הדלת אליו (Korthagen, 1996).

השילוב שבין תמיכה במתמחה ובה בעת הערכה מעצבת והערכה מסכמת, מטיל על החונך מחויבות מקצועית מצפונית העלולה להביא לקונפליקט רגשי, שהרי תפקידו כתומך מעורר אצל החונך אמפתיה והזדהות רגשית, העשויות למנוע ממנו לעתים לנהוג באופן רציונלי ומקצועי כלפי המתמחה וקשייו. חונכים רבים מבקשים להימנע מהאחריות להכרעה לגבי מידת התאמתו של המורה המתחיל למערכת החינוך ומבקשים לצמצם את חלקם בהחלטות קריטיות ערכיות אלו. חונכים אלה מעדיפים להתמקד ברכיב התמיכה, ואכן יש לו מקום מרכזי יותר בתפיסת התפקיד שלהם. נמצא שחונכים חוששים שמא חובת ההערכה תפגע ביכולתם לתת את התמיכה המקצועית הנדרשת למתמחה (Arends & Rigazio-Digilio 2000). ואולם, דואליות זו אינה רק מנת חלקו של המורה החונך; למעשה היא נחלתו של כל מורה ואיש חינוך, שהרי הוא נדרש גם לתמוך בתלמיד וגם להעריכו. תמיכה אותנטית המבוססת על אמון מאפשרת חשיפה לכשלים והבנייתם לכיוון חיובי. על כן אין ליצור הפרדה בין תמיכה להערכה אלא להבנות אותן כתהליכים מקצועיים מפרים.

תהליך התמיכה המהותי לחונכות בהוראה מבוסס, בין השאר, על אמפתיה של החונך כלפי המתמחה ועל הזדהות עם קשייו ועם התמודדותיו. למעשה, החונך מצופה "להיכנס לנעליים" של המתמחה ולראות את עולמו המקצועי מנקודת מבטו (קובובי, תשנ"ב; Nodding, 2002). אבל בתהליך זה יש עוד רובד: בצד האמפתיה כלפי המתמחה, נדרשת מן החונך הקשבה גם לעולמו הפנימי שלו עצמו. קשייו והתלבטויותיו של המתמחה מהדהדים בראשו של החונך ומעוררים בו הזדהות, או דחייה. קבלה אמפתית של החונך את המתמחה כרוכה בהתמודדות של החונך עם עולמו האישי שלו, עם חוויותיו מן העבר כמורה או כגננת מתחילים וביכולת לזהות את קשייו שלו בעבר ובהווה. אלה מלווים אותו כאשר הוא מקשיב למתמחה שלו (שץ-אופנהיימר, 2002). כבעל ניסיון מקצועי הוא מעמיד את ניסיונו לרשות המתמחה, הוא חושף עצמו לפני המתמחה על מעלותיו ומגרעותיו, הישגיו וכישלונותיו ולשם כך נדרש לחונך ביטחון מקצועי בכישוריו שלו. תהליך זה של הקשבה לעולמו הפנימי של המתמחה, של אמפתיה אליו ושל הכלתו, דורש מהחונך יכולת, מודעות וכושר להבחין בין החלקים של עולמו שלו לבין החלקים של המתמחה. עליו לברר לעצמו מה מייצג המתמחה בעולמו

שלו כחונך, ומה מייצג הוא בעולמו של המתמחה. החונך צריך לזהות קשיים הממוקדים בעולמו ו"מושגים" על המתמחה מתוך אמפתיה כלפיו. תהליך רפלקטיבי זה, הנוצר באמצעות האמפתיה, מכונן את יחסי האמון החיוניים לתהליך החונכות והנדרשים להרחבת העבודה המקצועית של החונכות. לעתים, גילוי אמפתיה כלפי קשיים שונים של המתמחה מנוגד לצרכים האחרים של המתמחה. קורה שדווקא בעקבות מצוקה ותחושת בלבול הוא מחפש פתרונות מובנים ועצות מעשיות שיקלו עליו. החונך נדרש לכאורה לתת תשובות בהירות – "מרשמים" מהירים ומבטיחים של התנהגויות שיש בהן כביכול אמיתות מוחלטות. הפיתוי של החונך ליצור "קיצורי דרך" ולתת למתמחה עצות מידיות וכיצד עליו לנהוג ומה עליו לעשות, הוא גדול. הדואליות שבין פיתוח אמפתיה כתהליך מתמשך, תוך השארת מרחב מקצועי, לבין מתן מענה פרקטי ומידי, יוצרת אצל החונך מתחים, ודורשת ממנו מאמץ לשיקול דעת מקצועי. זה קורה למשל בניתוח אירועים של בעיות התנהגות עם ילדים, בניתוח שיחות עם הורים וכדומה. השיח והדיאלוג הרפלקטיבי שבין החונך למתמחה יאפשרו לזהות מצבים שנדרשת בהם עמדה אמפתית או עמדה שיפוטית למען קידומו של המתמחה (Strong & Baron, 2004).

תלות המתמחה בחונך מול טיפוח אוטונומיה

כל תהליך של למידה מטבעו יוצר תלות של הלומד במלמד המשמש לו מקור סמכות. החונכות המקצועית היא מקור של ידע הנתון בידי החונך, שנרכש מתוך ניסיון שהחונך רכש לעצמו בשנות עבודתו. הקשיים למיניהם של המתמחה מגבירים את הצורך שלו לקבל סיוע מבעל ידע וניסיון, ולכן מתמחים נוטים לפתח תלות בגורם המקצועי המסייע (Zanting, Verloop & Vermunt, 2003).

טיפוח גישה אוטונומית המדגישה צמיחה מקצועית ומימוש כישורים כרוכה בדיאלוג מקצועי. מתח מקצועי קיים כאשר החונך מביע את דעתו המקצועית, אך בה בעת מבקש להיות סובלני, ואף יותר מכך: לטפח שיקולי דעת מקצועיים אוטונומיים אצל המתמחה. החונך, שהוא מורה וחבר בצוות המורים בבית הספר, לא תמיד תופס את עצמו כבעל סמכות מקצועית במדרג הבית ספרי. יתר על כן, הזדהותו עם המתמחה ועם קשייו, כמי שחוה קשיים דומים בעבר, מגבירה את ניסיונותיו להיות עמית, חבר שוויוני של המתמחה. בכך הוא נמנע מלפנות אל החלק הסמכותי המקצועי שלו עצמו ומוותר על מקצת מתפקידו. תהליך החונכות אינו יכול להתקיים אם המשתתפים בו אינם מכירים זה בגבולותיו של זה ואינם רואים כל אחד את האחר כנפרד ומיוחד לעצמו.

עבודת ההנחיה כרוכה בחשיפת העולם הפנימי של המתמחה לדימויים שונים שיש למתמחה והוא לעיתים שבו בהם. בירור זה יאפשר למתמחה לסמוך על כישוריו האוטונומיים ויחזק את חירותו המקצועית. גם כאן על החונך לעמוד לרשותו של המתמחה כתומך המאפשר למתמחה לבחון את הפנטזיות שלו ולטפח את זהותו המקצועית ודימויו העצמי, ללא תלות בו (בן פרץ, 2001; Connely & Clandinin, 1999).

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

קביעות ועקיבות במסגרת החונכות מול זמינות הקשר

בכל קשר בין-אישי, טיפולי והדרכתי יש משמעות לקביעת הגבולות של מרחב ההנחיה בזמן ובמקום. גם בעבודת ההוראה והחינוך יש ערך רב להגדרת גבולות הזמן, לקביעות של שגרות ולעקיבות של הרגלים. מסגרת יציבה של זמן ומקום והקצאת משאבי זמן – יחידת זמן – לתפקיד החונכות ולהבניית מסגרת המיועדת למפגש

עקיב ורציף מעניקה לתפקיד אופי מקצועי ויעיל. מסגרת קבועה מעניקה למתמחה ביטחון בתמיכה הרצופה שיקבל כל השנה, גם אם כשל, חש כעס או נואש, ומאפשרת לו שלא להתנהל באופן אימפולסיבי, אלא להשהות את הריגושים המציפים אותו.

יצירת המסגרת שבה מדובר נזקקת להכרה ולתמיכה מערכתית, כלומר מצד הנהלת בית הספר, והיא המאפשרת את תרבות הקליטה. הבניית מפגשים קבועים, סדירים וגלויים מתממשת בעקבות "חוזה" המתקיים בין המתמחה לחונך. החונך מתוגמל על עבודתו ועל כן אינו "מתנדב" או "חבר", אלא הוא מקצוען בעל תפקיד. המסגרת הקבועה מאפשרת לעסוק בנושאים מקצועיים ודאיים כמו קשר עם הורים, שיח בעקבות צפייה בשיעור, הכנת תכנית לימודים ודרכים להערכת מבחנים.

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

תמיכת החונך בפרט מול טובת המערכת וצרכיה

אחת השאלות המהותיות בהקשר של החונכות בהוראה, היא שאלת המטרות והיעדים של התפקיד. האם מדובר במטרה מיידית: לתמוך במתמחים המתחילים את דרכם המקצועית? או שיעדי החונכות הם מעבר לסיוע לפרטים והם בגדר מטרות לטווח רחוק, כשיפור המערכת החינוכית. המערכת הפוליטית-חברתית של הארגון החינוכי רוויה מתחים ותהליכים דינמיים סמויים וגלויים. בתחילת דרכו המתמחה אינו יודע לזהותם ולנווט בנבכי הארגון. החונך הוא חלק מהארגון ומהווה פרט במתווה החברתית, הפוליטית והארגונית (Fox & Wilson, 2009).

החונך מתמקד בעבודת המתמחה כמי שעובד ב"דלת אמות" הכיתה, אך המורה המתחיל אינו חי רק במסגרת הכיתה, אלא גם מעורב במערכת הארגונית. הוא מנהל יחסי גומלין עם מורים, עם חברי צוות מקצועיים, עם הורים, עם אנשי הנהלה ועם אחרים. הוא חולק איתם את תכנית הלימודים, חווה איתם אירועי חינוך ויושב איתם בחדר המורים (Hargeraves & Fullan, 2000). החונך שייך לחלל ארגוני זה, ומן הבחינה הזאת הוא בעל נאמנות כפולה: הוא מזדהה עם המתמחה ומחויב לו, אך בו-בזמן הוא גם נפרד ממנו, כראש הארגון, המנהל דורש ממנו מחויבות לארגון הכוללת דרישות מקצועיות מהחונך ביחס להצלחתו של המתמחה. החונך הוא בתווך בין ציפיות המנהל למימוש צורכי בית הספר לבין מצוקותיו של המתמחה המצפה לתמיכה בקשייו. בתהליכים אלה עלולים להתגלות קונפליקטים.

לעתים קורה שעל המתמחה מוטלות המשימות הקשות ביותר בבית הספר, אם בגלל מצוקת כוח אדם ואם עקב חוסר שיקול דעת מקצועי וכדומה. יש מתמחים המקבלים כיתות "קשות", עמוסות תלמידים, ובכך הם נידונים מראש לכישלון (Imig & Imig, 2006). האם החונך בעל המכוונות כלפי המתמחה יכול להתערב בשיקולים

מערכתיים? כמו כן מה קורה כשלמתמחה יש תפיסות חינוכיות ואידיאות מקצועיות שאינן עולות בקנה אחד עם תפיסות הארגון שזה עתה התחיל לעבוד בו? שונות אידיאולוגית בין הפרט והמערכת יוצרת מתח בשאלת ההסתגלות של המתמחה למערכת המעסיקה אותו לא רק אצל המתמחה אלא גם אצל החונך. הוא נדרש להתמודד עם השאלה האם לעודד את המתמחה להבנות את תפיסת עולמו המקצועית והאידיאית או שמא עליו לעודדו לאמץ את התפיסות המערכתיות.

ההבחנה בין צורכי המערכת לבין הדמויות האנושיות הפועלות בה וההכרה בתהליכים דינמיים בין-אישיים הקיימים במערכת, מלוות במתחים בין-אישיים. החונך אמנם תומך במתמחה, אך הוא מעורר בו מודעות וחושף אותו למורכבות של המציאות המערכתית שהוא פועל בה, מציאות שלעיתים לא המתמחה עומד במרכזה אלא גורמים שונים נוספים במערכת ששניהם גם יחד פועלים בה.

סיכום

במאמר זה ביקשתי להציג את עבודת החונכות למתמחים ולמורים מתחילים בשלב כניסתם למקצוע. על פי מתווה ההתמחות בישראל, החונכים ממלאים תפקיד מכריע בקביעת מידת התאמתם של המתמחים למקצוע ההוראה, בשילובם בעבודה, במניעת נשירתם ובפיתוח תרבות יעילה ואנושית של קליטת מורים מתחילים. מודעות ומעורבות מערכתית ביצירת תפקיד חדש – חונכות למתמחים – ובפיתוח זהותם המקצועית של המתמחה ושל החונך – כל אחד מהשלב שבו הוא נמצא – מלווים במתחים וקונפליקטים תוך-תפקודיים. חשיפת מתחים אלה והדרכים שבהן אפשר להתמודד עמם, משמשים מקור להעצמה ולפיתוח הכישורים הן של החונך והן של המתמחה.

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

היכולת לחשוף את הרכיבים המבנים את עבודת החונכות ואת גופי הידע המקצועיים המלווים את תפקידו של החונך, מעודדת חקירה נוספת בדבר השפעותיהם של אלה על שלב ההכשרה המקצועית של המתמחים ועל הרחבת מגוון התפקידים של מורים מקצועיים כחונכים.

מקורות

- בן פרץ, מ' (2001). מחקר ביוגרפי: זיכרונות של מורים לאחר פרישה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 121-500). לוד: דביר.
- גביש, ב' (2002). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גביש, ב' ופרידמן, ר' (2005). ציפיות המתכשרים להוראה כאנשי ארגון: סביבת עבודה מקצועית, קולגיאלי, הכרה וכבוד. בתוך א' פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן 2* (עמ' 132-153). תל אביב: עמותת המורים.
- זוזובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2005). מורים בישראל. *דוח רקע שהוגש ל-OECD - ארגון לשיתוף פעולה כלכלי ולפיתוח*. ירושלים ותל אביב: משרד החינוך ואוניברסיטת תל אביב.
- זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית - הבהרה קונצפטואלית לתוכניות הכשרה והשתלמות מורים. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים), *רפלקציה בהוראה - ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (עמ' 15-42). תל אביב: מכון מופ"ת.
- יאיר, ג' (2006). *מחוויות מפתח לנקודות מפנה*, תל אביב: ספריית הפועלים.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). ניתוח פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר - מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 441-468). לוד: דביר.
- קובובי, ד' (תשנ"ב). *ספרותרפיה - ספרות חינוך ובריאות הנפש*. ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית בירושלים.
- רייכנברג, ר' לזובסקי, ר' וזיגור, ט' (2002). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב א'). בית ברל: מכללת בית ברל.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. *דפים*, 34, 10-45.
- שץ אופנהיימר, א' (2008). נרטיב, זהות וזהות מקצועית. *שבילי מחקר*, 15 (עמ' 34-27). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שץ אופנהיימר, א' (2002). *סיפורי חיים מקצועיים ככלי לפיתוח כישורי הדרכה בתוך: המדריך למורה*, משרד החינוך, לשכת ההדרכה, ירושלים (עמ' 3-8).
- Arends, R. I. & Rigazio-DiGilio, A.J. (2000). *Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice*. Summary Report. Paper presented at the annual meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC).
- Bullough, J.R., Young, J. & Draper, R.J. (2004). One year teaching internships and the dimensions of beginning teacher development. *Teacher & Teaching* 10(4), 365.
- Calkins, E.V. & Epstein, L.C. (1994). Models for mentoring students in medicine: Implications for student well-being. *Medical Teacher*, 16(2-3), 253-260.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity*. New York & London: Teachers College Press.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197-211.
- Earnshaw, G.J. (1995). Mentorship: The student's views. *Nurse Education Today*, 15, 274-279.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Fox, A. & Wilson, E. (2009). Support our networking and let us belong! Listening to beginning secondary school science teachers, teachers and teaching? *Theory into practice*, 15(6), 7012-718.
- Hobson, J.A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, D.P. (2009). Mentoring

- beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hageraves, A. & Fullan. M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50-56.
- Imig, D.G. & Imig, S. R. (2006). What do beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*, 57(3), 286-291.
- Johnson, S.M. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Korthagen, F.A.G. (2003). In Search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kunnen, S.A. (2006). Are conflicts the motor in identity change? *Identity: An international Journal of theory & Research*, 6(2): 169-186.
- Lazovsky, R. & Reichenberg, R. (2006). The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: Perceptions of inductees in five study tracks. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 32(18), 153-70.
- Malderez, A., Hobson, A.J., Tracey, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248.
- Nodding, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press
- Norman, P. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity and mentoring. *Teaching & Teacher Education*, 21(6), 679-697.
- Toern, V. & Boles, K. (2003). *Who's teaching your children*. New Haven and London: Yale University Press.
- Samborn, H.V. (2000). The Buddy System. *ABA Journal*, 86(9).
- Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestion and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47-57.
- Vonk, J.H.C. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions. *Paper Presented at The Annual Conference of the AERA*, San Francisco, CA.
- Wang, J. & Odell, S J. (2002). Mentored learning to teach according to standards- based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Williams, J. (2000) Mentoring for law enforcement. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 69(3), 19-25.
- Wittenberg, P.M. (1998). Successful mentoring in a correctional environment. *Federal Probation*, 62(2), 77-92.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers' practical knowledge. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 9(3), 197-211.