

דברים שרואים מכאן לא רואים משם: אחריותם ומעורבותם של מנהלים וחונכים בהתמחות בהוראה¹

ניצה שובסקי, ג'ודי גולדנברג, אורנה שץ-אופנהיימר, ליאת בסיס

תקציר

מנהלים ומורים חונכים ממלאים תפקיד מרכזי בהצלחתם של מורים מתחילים להשתלב בבית הספר. לפי חוזר מנכ"ל בנושא ההתמחות בהוראה (חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב)), המנהל אחראי אדמיניסטרטיבית ופדגוגית לתהליך ההשתלבות של המורה המתחיל בבית ספרו; בהתאם לכך עליו להיות מעורב בתהליך ההתמחות באופן פעיל, לתמוך במורה המתמחה ולהעריך את תפקודו. באותו החוזר מצוין כי על המורה החונך להוות דמות פדגוגית מרכזית עבור המורה המתחיל, לתמוך בו ולהעריך את תפקודו (מקצועית ואישית). מטרת המאמר היא להתחקות אחר תפיסת אחריותם ומעורבותם של מנהלים ושל חונכים בהתמחות בהוראה. הנתונים נאספו באמצעות שני שאלוני מחקר נפרדים לדיווח עצמי (מקוונים, אנונימיים ובתפוצה ארצית), אשר בדקו את עמדותיהם של מנהלים וחונכים בנושאי החונכות וההתמחות. המשיבים היו 222 מנהלים שבבתי ספרם התקיימה התמחות בהוראה בשלוש השנים שקדמו למילוי השאלון, כמו גם 765 מורים שעסקו בחונכות בשנה אשר קדמה למילוי השאלון. ממצאי המחקר מצביעים על שונות בתפיסות המנהלים והחונכים בכמה תחומים: אחריותם ומעורבותם בהתמחות בהוראה; בחירת החונך; נושאי ההכשרה המרכזיים אשר צריכים להיכלל בקורסי החונכים; משימותיהם בתהליך ההתמחות בהוראה; והשפעתם על הצלחת ההתמחות. המחקר מהווה דוגמה לבדיקת גבולות אחריותם של המנהל והחונך בהתמחות בהוראה. מומלץ לבחון שוב ולקבוע את תפקידם של מנהלים וחונכים בהתמחות בהוראה, כמו גם להגביר את מודעותם של המנהלים לחשיבות אחריותם ומעורבותם בהתמחות.

מילות מפתח: אחריות, התמחות בהוראה, חונכים, מנהלים.

מבוא

מאז הנהגתו של הליך ההתמחות בהוראה למורים מתחילים, הליך אשר החל בישראל בשנת 2000, מקבלי ההחלטות במשרד החינוך עמלים על שיפורו. ההתמחות נועדה לסייע לקלוט

1 מאמר זה מתבסס על שני מחקרים שנערכו במקביל בתמיכתם של אגף התמחות וכניסה להוראה שבמשרד החינוך ומכון מופ"ת. אנו מבקשות להודות מעומק הלב לד"ר שרה זילברשטרומ, מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה שבמשרד החינוך; לד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת; לעורכי גיליון זה של כתב העת "דפים"; ולקוראים הנוספים אשר הערותיהם המחכימות סייעו לנו בכתיבת המאמר.

באופן מיטבי במערכת החינוך את המורים המתחילים (כלומר לגרום לכך שמורים חדשים מקצועיים וראויים יישארו במערכת החינוך לאורך זמן), ובה בעת להכשיר את המורים החונכים לתמוך במורים המתחילים. בהתאם לכך מדיניותו של אגף התמחות וכניסה להוראה שבמשרד החינוך מתמקדת בעיקר בפיתוח הליכי הקליטה, ההעצמה וההתפתחות המקצועית של המורים המתחילים ובשיפור תפקוד חונכיהם של המורים החדשים (שץ-אופנהיימר, מנדל וזילברשטרום, 2014).

התמחות בהוראה היא תהליך מובנה אשר נמשך שלוש שנים. תהליך זה החל בישראל בשנת הלימודים תש"ס בהתווייתו של משרד החינוך ובשיתוף בעלי תפקידים מבית הספר הקולט, מהמוסד האקדמי המכשיר, מהמחוז הרלוונטי במשרד החינוך ומאגף התמחות וכניסה להוראה. גיבוש דגם (מודל) ההנחיה והליווי הנוכחי של ההתמחות בהוראה בישראל ארך כשבע שנים, ועם הזמן הוא שונה משנת התמחות אחת בהוראה לתהליך התמחות וליווי אשר נמשך שלוש שנים: תהליך ההתמחות בהוראה מסתיים לאחר שנה. במהלך שנה זו המתמחה מלמד ב"תנאי אמת", ורק קבלת הערכה חיובית מאפשרת לו לקבל 'רישוי עיסוק בהוראה'. לאחר שנתיים נוספות המורה יכול לקבל קביעות. ההתמחות בהוראה מספקת למורה המתחיל תמיכה מקצועית ורגשית (נאסר-אבו אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו, 2006) ומקילה את כניסתו לתפקיד המורכב (Grudnoff, 2011).

ההתפתחות בחייו המקצועיים של מורה מתחיל (משלב ההכשרה לשלב ההעסקה) כרוכה בתהליך של הסתגלות לעולם ההוראה, ולשם כך הוא זקוק לתמיכה רגשית ומקצועית (Fairbanks, Freedman, & Kahn, 2000; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010). מנהל בית הספר והחונך, יחד עם צוותי ההוראה והפיקוח, משפיעים רבות על מידת הצלחתו המקצועית של המורה המתחיל ועל השתלבותו בבית הספר. התפתחות מקצועית והשתלבות מוצלחת של המתמחה בשנת ההוראה הראשונה שלו תלויות במידה רבה בתמיכה האישית שהוא מקבל, באמצעות מפגשים בין-אישיים, מהמורה החונך - מורה מיומן, מומחה ומנוסה בתחומו (Glenn, 2006; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). הצלחת המתמחה תלויה גם בעמדתו של מנהל בית הספר באשר להתמחות (Wynn, Carboni, & Patall, 2007), במנהיגותו, במודעותו ובמעורבותו בתהליך (נאסר-אבו אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו, 2006; Wynn, Carboni, & Patall, 2007; Youngs, 2007).

בספטמבר 2009 פורסם חוזר מנכ"ל בנושא ההתמחות בהוראה (חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב)) אשר הגדיר את תפקידי המעורבים בתהליך התמחותו של המורה המתחיל. משרד החינוך מכיר במרכזיותם של המנהל והחונך בהכשרת המורה המתחיל, ובחוזר המנכ"ל מוגדרים תחומי אחריותם בהכשרה זו. לפי חוזר זה, על המנהל להיות מעורב בהתמחות (מבחינה אדמיניסטרטיבית) ולקבל אחריות בלעדית למשימות רבות - בחירת המורה החונך, מתן תנאים

המאפשרים לחונך ולמתמחה להצליח, טיפוח תחושת השייכות של המתמחה לצוות החינוכי והערכת "ביצועי" המתמחה. אחריותו של המנהל בנושא ההתמחות היא בעיקר ארגונית, ובמידה פחותה פדגוגית. הציפיות מהמנהל המנוסחות בחוזר המנכ"ל (שם) עולות בקנה אחד עם דברים שהתפרסמו בספרות המדעית (Carver, 2003). המורה החונך מופקד על הפן הפדגוגי-אישי-פרקטי של ההתמחות (חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב)); עליו לסייע למורה החדש בתהליכים מקצועיים שעניינם הוראה ולמידה, בטיפוח אישי-מקצועי, בהיבטים בין-אישיים של ההוראה ובהיבטים ארגוניים-סביבתיים (כמו למשל הכרת הנהלים והתרבות הארגונית אשר נהוגים בבית הספר). תפקידו בהתמחות של המורה החונך מתועד גם בספרות המדעית, ולפיה הוא משמש דמות משמעותית שתומכת באופן פעיל (מקצועית ואישית) במורה המתחיל (Hobson et al., 2009). בחינת ההגדרות של תפקידי החונך והמנהל בהתמחות מעלה כי חלק מהתפקידים (כמו למשל אלה שעניינם הוא הכרת בית הספר וסביבתו) מוטלים הן על המנהל הן על החונך.

מטרת המאמר היא להתחקות אחר תפיסת אחריותם ומעורבותם של מנהלים ושל חונכים בהתמחות בהוראה. לשם כך נבחנו הדומה והשונה בין תפיסותיהם של המנהל ושל החונך את תפקידיהם במהלך ההתמחות, כפי שאלה מוגדרים בחוזר המנכ"ל שצוין לעיל (תש"ע/1(ב)). סוגיית האחריות נחקרה בקרב ארגונים עסקיים, אולם מעטים המחקרים שבחנו את האחריות המופקדת בידי מנהלים ומורים חונכים להוביל את ההתמחות המעשית בהוראה בבתי הספר - תהליך אשר משאבים רבים מושקעים בקידומו. הבנת ההבדלים בין תפיסות המנהלים לתפיסות החונכים באשר לאחריותם בנושא ההתמחות בהוראה מאפשרת לבחון אם אחריותם ספציפית (מחולקת) ובלעדית או כללית ומשותפת (ענבר, 1983), ובהמשך לכך לדון בהשלכות של קבלת אחריות לנעשה במערכת לעומת הימנעות מקבלת אחריות כזו. המאמר מתמקד בהיבטים המעשיים של ההתמחות באמצעות איסוף נתונים בשני מחקרים נפרדים אשר נערכו בשנת 2011: מחקר אחד בדק את עמדותיהם של מנהלים, ואילו המחקר האחר את עמדותיהם של חונכים. להלן נסקרים תפקיד המנהל ותפקיד החונך בהתמחות בהוראה - תחילה לפי ספרות המחקר ואחר כך לפי הנחיות משרד החינוך (חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב)).

המנהל והחונך בהתמחות בהוראה - בראי הספרות המקצועית

מנהל בית הספר וההתמחות בהוראה

מהספרות המקצועית עולה כי תפקידו של מנהל בית הספר מורכב ומגוון. על המנהל לפעול לקידומו ולהצלחתו של בית הספר בכמה היבטים: שיפור איכות ההוראה והלמידה, שיפור מתמיד של הישגי התלמידים, עיצוב תכניות לימודים ותהליכים פדגוגיים בית-ספריים, עיצוב האקלים הארגוני בבית הספר ועריכת שינויים כשאלה נדרשים (אבני ראשה, 2010; אופלטקה, 2007; ראמ"ה, 2011). המנהל מופקד אפוא על היבטים ארגוניים-בירוקרטיים שעניינם חלוקת התפקידים והמשאבים, כמו גם על היבטים פדגוגיים-פרופסיונליים שעניינם מהות ההוראה והלמידה (Tschannen-Moran, 2009).

מחויבותו של המנהל להצלחת ההתמחות והחונכות היא מקצועית ונובעת מתפקידו. האמצעים המקצועיים והפורמליים שבידיו מאפשרים לו לראות את התמונה הרחבה של הנעשה בבית הספר, לקדם את הצלחתם האקדמית של התלמידים ואת התפתחותם המקצועית של המורים, לממש את החזון הבית-ספרי ולעמוד ביעדי משרד החינוך תוך כדי שמירה על אתיקה מקצועית ועל מילוי כללים ותקנונים ברורים (Roberson & Roberson, 2009). האמצעים אשר המנהל מסתייע בהם כדי לקדם את ההתמחות בהוראה הם עיצוב תרבות בית-ספרית התומכת בחונכים, ניהול המתאפיין במנהיגות הוראתית ותמיכה במתמחים בהוראה (Eldar, Nabel, Shechter, Talmor, & Mazin, 2003; Wood, 2005). התמיכה במתמחה מתבטאת בהבנת צרכיו המקצועיים (Roberson & Roberson, 2009), בפיתוח מסוגלותו להורות (Brown, 2002) ובניסיון למצוא מענה לשאלותיו ולבעיותיו (Sargent, 2003; Wynn, 2007). (Carboni, & Patall, 2007).

התאוריה גורסת כי מעורבות של מנהל בית ספר בתהליך ההתמחות מתבטאת בתמיכה שלו בתהליך הכניסה למקצוע וביצירת מסגרת מוגנת למורה המתחיל. מנהל מעורב "מפנה זמן" למפגשים בין החונך לבין המתמחה, מעודד את החונך ליזום מחקרי פעולה ולמידה קבוצתית, ומקצה זמן ללמידה שמטרתה שיפור ההוראה והלמידה (Watkins, 2005). כמו כן הוא מציג למתמחה נתוני רקע על אודות בית הספר (לרבות החזון והנהלים הנהוגים בו) ומסייע לו להכיר את סביבת בית הספר; פולן (Fullan) מכנה את התהליך הזה 'למידה בהקשר' (Carver, 2003).

החונך וההתמחות בהוראה

בסוגיית החונכות בהוראה נחקרו היבטים מקצועיים, פדגוגיים ורגשיים של החניכה. במחקרים שנערכו בארץ (פרידמן, 2002; שץ-אופנהיימר, 2011) ובעולם (Brooth, 1993; Cunningham, 2002; Ganser, 2002; Glenn, 2006; Kajs, 2002; Forsbach-Rothman, 2007) נבחנו הגדרת התפקיד והידע של החונך, דווחה תרומתה של החניכה לעיצוב דמותו של המורה המתחיל ולהכשרתו לתפקידו, ונדונה חניכת החונך (Schneider, 2008). לפי הספרות המקצועית, חניכה היא תמיכה פרטנית ('אחד על אחד') אשר מורה מיומן ומנוסה מספק למורה המתחיל (Hennissen et al., 2011: 1050). יש הטוענים כי החונך הוא החוליה החשובה ביותר בתהליך ההתמחות בהוראה (Glenn, 2006; Hobson et al., 2009), חוליה שהנה חלק בלתי-נפרד מההכשרה להוראה (Odell & Huling, 2000; Orland-Barak, 2010; Tauer, 1998). החונך תורם למימוניו ההוראה של המורה החדש, משפיע חיובית על השתלבותו החברתית בסביבת ההוראה ותומך בו מקצועית, רגשית ופסיכולוגית (Brooth, 1993; Hennissen et al., 2011). תמיכתו של החונך מפחיתה את תחושת הבדידות של המתמחה, מגבירה את ביטחונו העצמי ואת הערכתו העצמית, משפרת את יכולתו המקצועית ומסייעת לו לערוך רפלקציה אישית (Hobson et al., 2009).

חונך טוב הוא מורה שהוכשר לתפקיד זה (Hennissen et al., 2011). מסגרת ההכשרה של החונך מסייעת לשפר את מיומנויות החניכה ולהרחיב את תחומי הידע שלו; זהו אחד התנאים לכך שהחונכות תהיה יעילה, ואין ספק כי ההכשרה מגבירה את מקצועיותו ואת הנאתו של החונך מתפקידו (Hobson et al., 2009; Schneider, 2008). ההכשרה יכולה להתבצע בקורסים ובימי עיון; אלה מסייעים לחונך להתגבר על בדידותו, לערוך רפלקציה על החונכות, לפתח את מיומנויות החניכה ולהכיר מחקרים יישומיים רלוונטיים (שם). תכניות חניכה ראויות מציעות לחונכים הכשרה הכוללת התנסות בפתרון בעיות וקונפליקטים בעת ההנחיה, הגדרת חזון של הוראה טובה, ניתוח דגמי הנחיה ופיתוח מיומנויות של צפייה ושל הערכת ההוראה (Feiman-Nemser, 2003). הכשרה כזו מגבירה את מקצועיות החונך, משפרת את יכולתו ואת מיומנותו בשיח ביקורתי (שם) ועשויה לחזק את מחויבותו לתהליך ההתמחות. תחושת ה"אחריות להוראה" גוברת, אם המורים מבחינים שהידע המקצועי שלהם ויישומו משפיעים חיובית על תלמידיהם (Timperley, 2008). ההכשרה לחניכה משפיעה על עיצוב התנהגותו של החונך במהלך הדיאלוג שלו עם המתמחה (Hennissen et al., 2011) ומפתחת את זהותו כחונך (Hobson et al., 2009).

אף שבחירת החונך משפיעה מאוד על הצלחת המתמחה, אין הסכמה באשר לזהות הגורמים האמורים להשתתף בבחירת החונך. עיון בספרות המקצועית מעלה כי קיימים שני דגמים עיקריים של בחירת חונך: החלטה משותפת של צוות (חונכים, מנהלים, ראש תכנית ההכשרה ומורי מורים) (Odell & Huling, 2000) או החלטה של גורם אחד בלבד (מנהל בית הספר, רכז ההתמחות במוסד המכשיר או המתמחה עצמו) (Grossman, Hammerness, McDonald, & Ronfeldt, 2008; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010). במחקר שבדק 19 תכניות להכשרת מורים מתחילים בעיר ניו-יורק (Grossman et al., 2008), נמצא כי אף שלבחירה הסופית בחונך היו שותפים כל הנוגעים לדבר, הרי בפועל גורם אחד בלבד בחר בחונך - בתשע תכניות היה זה רכז ההתמחות במוסד המכשיר, בשמונה תכניות היה זה מנהל בית הספר, ובשתי תכניות המתמחה עצמו בחר את החונך. בחירה של המתמחה את החונך נמצאה גם במחקר אשר נערך בישראל (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010): 54% מתוך 243 מורים חדשים שהשתתפו במחקר דיווחו כי עליהם עצמם הוטל לחפש ולמצוא את החונך להתמחותם בהוראה.

אחריות המנהל ואחריות החונך בהתמחות בהוראה

המושג 'אחריות' (responsibility) נדון בספרות המחקר זה שנים רבות; בארץ עסקו בו בין השאר ענבר (1983), בן-ברוך ושיין (1988), יצחקי ופרידמן (2004). לפי בן-ברוך ושיין (1988), קיים הבדל בין 'אחריות ל-' לבין 'אחריות בפני' (accountability): 'אחריות ל-' מדגישה את מחויבותו של אדם "כלפי פנים", כלומר לעצמו (יצחקי ופרידמן, 2004; ענבר, 1983), ואילו 'אחריות בפני' מרמזת על מחויבות לכוח חיצוני שהוא מקור הסמכות (בן-ברוך ושיין, 1988),

ועניינה הוא עשיית הנדרש (יצחקי ופרידמן, 2004). המאמר הזה עוסק במושג 'אחריות ל-' (responsibility) בלבד. להלן מוצג הסבר להיותו של המושג אחריות אחד הרכיבים במבנה הארגוני של בית הספר.

בית הספר הוא ארגון מקצועי (פרופסיונלי) בעל היבטים בירוקרטיים, והמבנה הארגוני הסמכותי נתפס בו כלגיטימי. בארגון כזה בעל הסמכות (in authority) הוא בעל ה"כוח"; בעל הסמכות יכול להאציל חלקים מסמכותו לאחרים - בשל עומס עבודה, מומחיותם של אחרים בתחום מסוים או רצונו לשתף אחרים במילוי המשימה - בשיעורים שנעים בין מתן סמכות מצומצמת מאוד לבין מתן סמכות רחבה (בן-ברוך ושיין, 1988). עם זאת, בכל מערכת ארגונית מידת הסמכות אשר ניתן להאציל היא מוגבלת (ענבר, 1983). כך למשל הגדלת סמכותו של מנהל בית הספר בתהליך ההתמחות בהוראה עלולה להקטין את סמכותו של החונך, ואילו מתן סמכות רבה יותר לחונך בתהליך ההתמחות עלולה לצמצם את סמכותו של המנהל בתהליך. לדברי ענבר (שם), ניתן לראות בסמכות מצרך "מניפולטיבי": גורם חיצוני יכול להאציל אותה לאחרים ויכול להפסיק להאציל אותה. לעומת זאת אחריות מתאפיינת בהיותה אישית, כלומר בעל תפקיד יכול לבחור את מידת האחריות שהוא מקבל על עצמו (שם).

ניתן לאפיין את תפיסת האחריות כאחת משתיים: כללית או מחולקת. לפי גישת האחריות הכללית, האחריות המלאה לתוצאה ה"סופית" מוטלת על כולם (במחקר זה אלה המנהל והחונך). גישה זו היא אידיאלית ולא מעשית; גישה מעשית יותר תופסת את האחריות באחד משני אופנים: אחריות "חלקית" או אחריות "מחולקת". בסוגיית ההתמחות בהוראה אחריות חלקית פירושה הוא שאחריותם של המנהל והחונך לתוצאה היא חלקית, כלומר "אחריות תורמת" (ענבר, 1983: 68): גודל חלקו של היחיד (החונך או המנהל) בתוצאה קובע את היקף אחריותו. לעומת זאת אחריות מחולקת פירושה הוא אחריות מלאה לקטעי פעולה מוגדרים, כלומר אחריות מלאה לחלק מהתוצאה (שם).

המנהל והחונך בהתמחות בהוראה - בראי הנחיות משרד החינוך

הגדרת המשימות והתפקידים של מנהל בית הספר בהתמחות בהוראה

- לפי חוזר מנכ"ל בנושא ההכשרה להוראה אשר צוין לעיל (חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב)), למנהל בית הספר יש תפקיד מרכזי בהצלחת השתלבותם של מורים מתחילים במערכת החינוך. הסיבה העיקרית לכך היא האחריות המוטלת על המנהל לספק למתמחה את התנאים הדרושים לו כדי להצליח (שם).
- משימות המנהל לקראת פתיחת שנת ההתמחות הן לבחור מתמחה בהתאם להכשרתו, למנות חונך עבורו, לקיים פגישות אישיות עם המתמחה ("תיאום ציפיות") ולהציגו לצוות ההוראה הוותיק בבית הספר.
- משימות המנהל במהלך שנת ההתמחות הן לערוך שיחות שוטפות עם המתמחה ולתעדן, לקיים שיחות משותפות עם המתמחה והחונך בעקבות עיון בדוחות הצפייה של החונך

בשיעורי המתמחה, לצפות בשיעור אחד לפחות של המתמחה בכל סמסטר ולתעד את המסקנות בתיק האישי של המתמחה, לערוך שיחת משוב עם המתמחה ועם החונך בעקבות הצפייה האישית של המנהל בשיעורי המתמחה וקריאת דוחות החונך (מטרת השיחה הזו היא למידה ושיפור), להעריך את תפקוד המתמחה - הערכה מעצבת במחצית שנת הלימודים והערכה מסכמת לקראת סוף תקופת ההתמחות (שם). לסיכום, לפי התאוריה, כמו גם לפי חוזר מנכ"ל בנושא ההכשרה להוראה (שם), המנהל אחראי לכל היבטי תהליך ההתמחות בהוראה: הפן הארגוני-מערכתי, הפן הפדגוגי והערכת המתמחה.

הגדרת המאפיינים והתפקידים של החונך בהתמחות בהוראה

- בחוזר מנכ"ל בנושא ההכשרה להוראה (שם) מצוין כי תפקידו המרכזי של החונך הוא להיות כתובת לשאלות ולהתלבטויות של המתמחה, כמו גם מקור להעצמתו.
- מאפייני החונך - עובד הוראה אשר מתקיימים עבורו התנאים האלה: (א) השלים בהצלחה קורס להכשרת חונכים באחד המוסדות להכשרת עובדי הוראה; (ב) בעל ידע וניסיון של חמש שנות הוראה לפחות ובעל ידע בתחומי הדעת שהמתמחה מלמד; (ג) מודע לחשיבות של שילוב המתמחה בצוות בית הספר, מהווה את איש הקשר של המתמחה בבית הספר ומסייע למתמחה להשתלב בתרבות בית הספר; (ד) בעל יכולת ונכונות לספק תמיכה רגשית ומקצועית (פדגוגית) למתמחה.
- סיוע למתמחה - (א) בתחום המקצועי: סיוע בתהליכי הוראה-למידה, בדרכי הערכת לומדים, בניהול כיתה ובטיפוח החשיבה המקצועית. הערכותיו של החונך את המתמחה באמצע שנת הלימודים ובסופה נועדו לבחון את התאמתו המקצועית של המתמחה; (ב) בתחום הרגשי: סיוע בבניית יחסי אמון ובטיפוח דימוי עצמי מקצועי; (ג) בתחום הסביבתי: סיוע בהכרת הנהלים, הזכויות והחובות בבית הספר ובהשתלבות בתרבות הבית-ספרית.
- משימות החונך - על החונך לסייר עם המתמחה בבית הספר ולהכיר לו את המבנה, את צוות העובדים וגורמים אחרים בבית הספר. על החונך לקיים דיאלוג מתמיד עם המתמחה, לתמוך בו ולהקפיד על דפוסי עבודה קבועים ביניהם: עריכת מפגש חונכות מדי שבוע (שיחה שבועית), צפייה בשני שיעורים לפחות של המתמחה בכל מחצית שנה (סמסטר), הזמנת המתמחה לצפות בשני שיעורים לפחות של החונך במהלך שנת הלימודים, קיום שיחת משוב רפלקטיבית שעניינה הצפייה ההדדית בשיעורי המתמחה והחונך, הערכה של החונך את עבודת המתמחה (הערכה מעצבת במחצית שנת הלימודים והערכה מסכמת בסופה).
- הכשרה לתפקיד החונך - על מנת שהחונכות תהיה איכותית ויעילה, נדרשת הכשרה של החונך. הכשרה זו אמורה להעניק כלי חניכה אשר יאפשרו למורה החונך ללמוד להבחין בין תפקידו כמורה לתפקידו כחונך. בפועל המשתתפים בקורסים להכשרת חונכים בישראל עוסקים בשאלה 'הוראה טובה מהי', מתנסים בפתרון בעיות, נחשפים לדגמי חניכה ומנתחים

אותם, מפתחים מיומנויות של צפייה, הערכה ומתן משוב להתקדמות החניך, דנים בייעילות החניכה וכן הלאה.

לסיכום, הגדרת תפקידי החונך בחוזר המנכ"ל דומה במידה רבה להגדרות בספרות המקצועית. ההבדל העיקרי בין ההגדרות הוא בהתמקדות הרבה יותר של משרד החינוך במתן תמיכה למתמחה הכוללת הערכה, כמו גם סיוע לו בתחום הסביבתי - הכרת הנהלים, הזכויות והחובות אשר נהוגים בבית הספר. לחונך יש תפקיד מרכזי בהצלחת התמחותו של המורה החדש, והדברים אמורים בעיקר בהובלת העבודה הפרטנית-מעשית השוטפת. מפירוט התפקידים והמשימות של המנהל ושל החונך עולה כי משרד החינוך נותן בידי המנהל סמכויות נרחבות ורואה בו את האחראי לניהול תהליך ההתמחות בהוראה בבית הספר. החונך מופקד על הצדדים הפדגוגיים-מעשיים של ההתמחות, אך עליו לפעול תחת עינו הפקוחה של המנהל.

מטרות המחקר

סקירת הספרות וחוזר המנכ"ל שצוין לעיל מפרטים את התפקידים ואת המשימות של החונך ושל המנהל בהתמחות בהוראה ומגדירים את גבולות אחריותם. אולם האם תפיסותיהם של המנהל ושל החונך עצמם את תפקידיהם ואת משימותיהם עולות בקנה אחד עם הגדרות אלו? מטרת המחקר היא לנסות לענות על שאלה זו ולבדוק את תפיסותיהם של המנהלים ושל החונכים באשר לאחריותם ולמעורבותם בתהליך ההתמחות בהוראה. לשם כך חולקו שאלונים אשר בדקו את עמדותיהם של מנהלים וחונכים בכמה נושאים: (א) מי מופקד על בחירת החונך בבית הספר? מה הם השיקולים לבחירתו? מה נדרש כדי להכשיר את החונך לתפקידו? לפי חוזר המנכ"ל שהוזכר לעיל, את החונך אמור לבחור המנהל. בשאלה זו ביקש המחקר לבדוק אם מנהלים וחונכים רואים עין בעין את תהליך בחירתו של החונך; (ב) מה הם תחומי האחריות והמעורבות של המנהל ושל החונך בביצוען בפועל של משימות ההתמחות? בשאלה זו בחן המחקר באילו משימות מנהלים וחונכים "מקבלים אחריות" ואילו משימות נתפסות כבלעדיות, מחולקות או משותפות; (ג) מה הן עמדות המנהלים והחונכים באשר להתמחות בהוראה? באיזו מידה הם שבעי רצון מההתמחות, באיזו מידה ההתמחות מקשה או מפריעה להתנהלות הבית-ספרית, ולמי הם מייחסים את הצלחתה? בשאלה זו ביקש המחקר לבדוק את השוני בעמדותיהם של הנשאלים בהתאם לתפקידם הארגוני (ניהול או חונכות). ממצאי המחקר המוצגים במאמר מבהירים את תפיסות המנהלים והחונכים בסוגיות אלו של תהליך ההתמחות.

מתודולוגיה

מאמר זה מתבסס על שני מחקרים נפרדים (מקוונים, אנונימיים, בתפוצה ארצית) שבחנו כמותית את עמדותיהם של מנהלים וחונכים באשר לתהליכי החונכות וההתמחות בהוראה. המנהלים

והחונכים נבחרו לפי אזור (צפון, מרכז, דרום), מסלול לימוד, מגזר (ממלכתי, ממלכתי-דתי, ערבי), גודל בית הספר, מספר התלמידים בו, ותק בניהול ובהוראה וכן הלאה; חשוב לציין שכל המשתתפים אשר נכללו במדגם הסופי, הביעו נכונות למלא את השאלון המקוון.

מדגם המנהלים כלל 222 משתתפים. מנהלים אלה השיבו לשאלון המקוון שנשלח לכל המנהלים שבבית ספרם התקיימה התמחות בהוראה. השאלות עסקו בשלוש השנים שקדמו למועד מילוי השאלון ואשר במהלכן התקיימה התמחות בהוראה בבתי הספר שהמנהלים עמדו בראשם. כשלושה רבעים מהמנהלים (75%) היו בעלי תואר שני; מרביתם היו מנוסים בניהול בית ספר (ותק ממוצע: 9.78 שנים, סטיית תקן: 6.69), והוותק הממוצע שלהם בניהול בית הספר הנוכחי היה כשמונה שנים (ממוצע: 8.05 שנים, סטיית תקן: 6.0). כשני שלישים מהמנהלים (61.6%) עבדו בבתי ספר ממלכתיים, שלישי כמעט (28%) ניהלו בתי ספר במגזר הערבי - שיעורם של אלה במחקר הנוכחי היה גדול במידה ניכרת משיעורם בקרב אוכלוסיית המנהלים הכללית בישראל - ושאר המנהלים עבדו בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (כ-10%). כשלושה רבעים (76%) מהמשיבים ניהלו בתי ספר יסודיים (כיתות א-ח), והשאר ניהלו בתי ספר על-יסודיים.²

מדגם החונכים כלל 765 משתתפים. מורים אלה עסקו בחונכות בשנת הלימודים תשע"א והשיבו לשאלון המקוון אשר נשלח לכל החונכים בארץ. השאלונים נאספו לקראת תום שנת הלימודים תשע"א ועסקו בחונכות בשנה זו; המטרה הייתה לאפשר לחונכים לחוות את דעתם על תהליכים אשר התרחשו במשך שנה שלמה, לא כאלה שאך החלו. 42% מהמשיבים עבדו בהוראה במשך למעלה מ-20 שנה (ממוצע: 18.4 שנים, סטיית תקן: 8.0), ומרבית החונכים היו בעלי ותק של 11 שנות הוראה לפחות. עד למועד מילוי השאלון מרבית החונכים (67%) חנכו יותר ממתמחה אחד - רובם חנכו שניים או שלושה מתמחים במהלך השנים (ממוצע: 3.5 מתמחים, סטיית תקן: 3.4).

אשר לסוג המסגרת החינוכית נמצא כי 61% מהחונכים עבדו בבתי ספר ממלכתיים, 17% עבדו בבתי ספר ממלכתיים-דתיים ו-14% עבדו בבתי ספר במגזר הערבי (8% מהחונכים לא ציינו את המסגרת החינוכית הספציפית שהם השתייכו אליה). בניגוד למדגם המנהלים דומה כי במחקר זה שיעור החונכים מהמגזר הלא-יהודי נמוך משיעורם בקרב אוכלוסיית החונכים הכללית בישראל. כמחצית מהמשיבים (44%) היו חונכים בבתי ספר יסודיים (כיתות א-ח), והשאר חנכו מתמחים בהוראה בחטיבות ביניים ובבתי ספר תיכוניים. יש לציין כי 11% מהחונכים עבדו בבתי ספר בחינוך המיוחד, ו-24% מהחונכים עבדו בבתי ספר "משולבים" שכללו כיתות חינוך מיוחד.³

2 לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המשיבים לפי סוג בית הספר.

3 לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המשיבים לפי סוג המסגרת החינוכית.

כלי המחקר

כלי המחקר היו שני שאלונים לדיווח עצמי (אנונימיים ומקוונים) שחוברו עבור המחקר הנדון: שאלון מחקר למנהלים שבבתי הספר שלהם התקיימה התמחות בהוראה (40 שאלות), ושאלון מחקר למורים חונכים (47 שאלות). השאלות שנסקרות במאמר זה הופיעו בשני השאלונים (בהתאמות הנדרשות לאוכלוסיית המשיבים - מנהלים או חונכים).

הליך המחקר

איסוף הנתונים נעשה בכמה שלבים: (א) שלב ההיערכות - בשלב הזה נקבעו נושאי המחקר. לשם כך התקיימו שיחות בין נציגי אגף התמחות וכניסה להוראה שבמשרד החינוך לבין ראש רשות המחקר ונציגי היחידה לשיתוף פעולה במחקר שבמכון מופ"ת. בחירת הנושאים התבססה על ממצאי מחקר קודם שנערך בשנת 2006 (נאסר-אבו אלהיג'א, פרסקו ורייכנברג, 2011; נאסר-אבו אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו, 2006); (ב) ראיונות פנים אל פנים - ראיונות עם שבעה מנהלים ושימונה חונכים היוו את הבסיס להכנת השאלונים. הראיונות נערכו בבתי הספר או בבתי המנהלים והחונכים, והם ארכו בין 45 דקות לשעה וחצי; (ג) חיבור השאלונים ותיקופם - 15 שופטים בדקו את השאלות שנוסחו. בדיקה זו הקנתה תקפות לשאלונים; (ד) הפצת השאלונים - שאלוני המחקר נשלחו בדואר אלקטרוני לכל המנהלים בארץ שבבתי ספרם התקיימה התמחות בהוראה. השימוש בשאלונים מקוונים אפשר הזנה ישירה ואנונימית של נתוני המחקר. עם זאת, שליחת השאלונים באופן מקוון ואנונימי יצרה מגבלה - בדרך זו אי-אפשר לזהות את פרטי המשיבים (כמו למשל זיהוי החונכים לפי בתי הספר שעבדו בהם או לפי זהות המנהלים).

ממצאים

האחריות לבחירת החונכים בבית הספר

טבלה 1 שלהלן מסכמת את התשובות לשאלה מיהו הגורם אשר בוחר את החונכים בבית הספר.

טבלה 1: הגורם הבוחר את המורים החונכים בבית הספר

המדגם	המנהל	סגן המנהל	רכז תחום או רכז שכבה	מורה המתנדב להיות חונך	המתמחה	אחר	χ^2	df
מנהלים (n=203)	82%	3%	6%	2%	3%	4%	54.94*	5
חונכים (n=727)	55%	4%	8%	5%	13%	15%		

* $p < .001$, $df=1$

מהטבלה עולה כי רוב המנהלים (82%) דיווחו כי הם בוחרים את החונכים, ולעומת זאת רק כמחצית מהחונכים (55%) העידו שהמנהל הוא אשר בוחר את החונכים. 13% מהחונכים דיווחו שהמתמחים בחרו בהם, ולעומת זאת רק 3% מהמנהלים ציינו כי המתמחה הוא הגורם שבחר את החונך. נמצא כי ההבדלים בין תשובות המנהלים לתשובות החונכים הם מובהקים. משיבים אשר בחרו באפשרות "אחר", ציינו בעיקר את הגורמים האלה: שילוב בין מנהל למורה המקצועי, הרכזת הפדגוגית, המפקחת, צוות ניהולי וטיפולי בבית הספר הכולל מנהל, יועצת ופסיכולוגית, החלטה משותפת של כולם. מהממצאים האלה עולה שמרבית המנהלים מקבלים אחריות בלעדית לבחירת החונך, ולעומת זאת החונכים מייחסים את בחירתם לגורמים נוספים (לרבות למתמחה עצמו).

שיקולים בבחירת החונכים: אחריות המנהל ואחריות החונך

על מנת להעמיק בבחינת הסוגיה של בחירת החונך הוצגה למשיבים רשימה של שיקולים בבחירת החונכים בבית הספר, ואלה התבקשו לציין את המרכזיים ביותר (החונכים התבקשו לציין ארבעה שיקולים, ואילו המנהלים התבקשו לציין חמישה). המנהלים התבקשו לציין את שיקוליהם בבחירת חונכים; החונכים התבקשו לציין את השיקולים המרכזיים (לדעתם) אשר גרמו לבחירתם לחונכים.

טבלה 2 (שבעמוד הבא) מציגה את שנים-עשר השיקולים החשובים ביותר בבחירת חונכים מנקודת מבטם של המנהלים ושל החונכים. הדירוג מוצג בסדר יורד - "1" מציין את השיקול החשוב ביותר ו-"12" את השיקול שחשיבותו היא הנמוכה ביותר. כמו כן מוצגים שיעורי הבחירה בקרב כל קבוצה. שלושת השיקולים ששיעורי הבחירה בהם היו הנמוכים ביותר אינם מוצגים בטבלה ("זמינות מבחינת שעות", "שיקולים ארגוניים לטובת בית הספר", "לא היה מישהו אחר").

לפי שתי הקבוצות, השיקולים החשובים ביותר בבחירת החונך הם מוכנות להשקיע ולתת, יכולת להוות דוגמה אישית ומומחיות בתחום הדיסציפלינרי שהמתמחה מלמד. כל שלושת השיקולים האלה הם מאפיינים מקצועיים אישיים של החונך. דומה אפוא ששני בעלי התפקידים, המנהל והחונך, סבורים כי אישיות החונך והידע שלו בתחום ההתמחות הם השיקולים העיקריים בבחירתו. לעומת זאת שיקולים מבניים-פרוצדורליים, כמו למשל ההשכלה הפורמלית של החונך או תפקידו בבית הספר, לא היוו שיקול מכריע בבחירת החונך. עוד עולה מן הטבלה שלעיל כי ותק נתפס כשיקול חשוב יותר בבחירת חונכים מאשר לימודים בקורס להכשרת חונכים או השכלה גבוהה (תואר שני או יותר).

טבלה 2: שיקולים מרכזיים בבחירת חונכים

שיקולים בבחירת חונכים	דירוג בקרב המנהלים* (n=202)	דירוג בקרב החונכים** (n=765)
מוכנות להשקיע ולתת	1 (80%)	1 (65%)
יכולת להוות דוגמה אישית	2 (77%)	2 (53%)
מומחיות בתחום הדיסציפלינרי שהמתמחה מלמד	3 (75%)	4 (46%)
כישורי תקשורת טובים	4 (58%)	5 (43%)
הוראה של אותה שכבת גיל שהמורה המתמחה מלמד ותק	5 (53%)	7 (27%)
יכולת לספק משוב בונה (קונסטרוקטיבי)	6 (44%)	3 (47%)
השלמת הלימודים בקורס להכשרת חונכים	7 (37%)	6 (32%)
התנדבות לתפקיד	8 (31%)	9 (14%)
ריכוז שכבה	9 (14%)	12 (10%)
בקשה של המתמחה	10 (12%)	11 (13%)
השכלה גבוהה (תואר שני או יותר)	11 (10%)	8 (24%)
	12 (2%)	10 (13%)

* המנהלים התבקשו לבחור חמישה מתוך חמישה-עשר שיקולים אפשריים.

** החונכים התבקשו לבחור ארבעה מתוך חמישה-עשר שיקולים אפשריים.

הנושאים המרכזיים שיש לכלול בהכשרת חונכים לתפקידם

משרד החינוך מציע לחונכים להשתתף בקורס הכשרה לתפקידם. על מנת ללמוד מה הם הנושאים שהמשיבים סבורים כי יש להתמקד בהם בהכשרה לתפקיד החונך, המנהלים והחונכים התבקשו לציין את הנושאים המרכזיים אשר חשוב ללמד בקורס ההכשרה. בטבלה 3 (שבעמוד הבא) מוצגים בסדר יורד הנושאים המרכזיים שיש לכלול בהכשרת החונכים לתפקידם, לפי תפיסתם של המנהלים ושל החונכים.

מן הטבלה עולה כי קיימת הסכמה בין המנהלים לחונכים באשר לארבעת הנושאים המרכזיים שיש לכלול בהכשרת החונכים לתפקידם. אולם אם את ההתמודדות עם קשייו של המורה המתחיל דירגו החונכים במקום הראשון, הרי המנהלים דירגו את הנושא הזה רק במקום הרביעי. אפשר להסיק מכך שהחונכים סבורים כי תפקידם החשוב ביותר הוא להתמודד עם בעיותיו של המורה המתחיל וקשייו בכיתה, ואילו המנהלים מעריכים יותר מיומנויות חניכה, דוגמת מתן משוב למתמחה והערכתו. הבדל בין הקבוצות נמצא גם ב"טיפול בבעיות משמעת", נושא המשקף התמודדות עם בעיות בניהול כיתה: המנהלים דירגו נושא זה במקום השמיני והאחרון (החונכים דירגו אותו במקום השמיני), ודומה כי הדבר מעיד על ייחוס חשיבות פחותה

לנושאים העוסקים ישירות בהוראה ובעיות של המורה בכיתה. דומה אפוא כי המנהלים תומכים בכך שהכשרת החונכים תתמקד במיומנויות חניכה יותר מאשר במיומנויות של הוראה וניהול כיתה (את אלו רכשו החונכים במהלך השנים כשעסקו בהוראה).

טבלה 3: הנושאים המרכזיים שיש לכלול בהכשרת החונכים לתפקידם

דירוג בקרב החונכים** (n=765)	דירוג בקרב המנהלים* (n=201)	נושאים שחשוב לכלול בקורס להכשרת מורים חונכים
2 (50%)	1 (55%)	דרכים למתן משוב
3 (42%)	2 (41%)	הערכת מתמחים
4 (31%)	3 (41%)	צפייה בשיעור
1 (55%)	4 (40%)	התמודדות עם קשיים של מורה מתחיל
7 (28%)	5 (28%)	ניהול כיתה
5 (30%)	6 (23%)	הקונפליקט בעבודת החונך בין תמיכה להערכה
6 (29%)	7 (18%)	פיתוח זהות מקצועית אצל המורה המתחיל
10 (11%)	8 (18%)	השתלבות בעבודת צוות בית הספר
9 (26%)	9 (15%)	תקשורת בין-אישית
8 (26%)	10 (15%)	טיפול בבעיות משמעת

* המנהלים התבקשו לבחור שלושה מתוך עשרה נושאים אפשריים.

** החונכים התבקשו לבחור ארבעה מתוך עשרה נושאים אפשריים.

האחריות לביצוע בפועל של משימות הכרוכות בהתמחות בהוראה בבית הספר

המנהלים והחונכים נשאלו מיהו הגורם האחראי לביצוע פעולות למיניהן שעניינן קליטת המתמחה בבית הספר. פעולות אלו מוגדרות על ידי משרד החינוך כ"משימות המנהל" (חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב)). טבלה 4 שלהלן מציגה את שיעור המנהלים והחונכים אשר בחרו בתשובות "רק המנהל [אחראי]", "המנהל והחונך [אחראים] ביחד" ו"רק החונך [אחראי]" (המספר שבסוגריים הוא מספר המשיבים). מהטבלה עולה כי בתשובה "רק המנהל" נמצאו הבדלים מובהקים בין המנהלים לחונכים.

טבלה 4: הגורם האחראי לביצוע בפועל של משימות שעניינן קליטת המתמחה בבית הספר

מובהקות ההבדל בין מנהלים לחונכים*	תשובות החונכים: "רק החונך"	תשובות המנהלים: "רק החונך"	תשובות החונכים: "המנהל והחונך ביחד"	תשובות המנהלים: "המנהל והחונך ביחד"	תשובות החונכים: "רק המנהל"	תשובות המנהלים: "רק המנהל"	מי בבית ספר מבצע את הפעולות הבאות?
p<.000	4% (16)	15% (21)	11% (44)	83% (115)	85% (359)	2% (2)	מוסר לידי המתמחה עותק מסודר של פרטי העסקתו
p<.000	6% (24)	12% (15)	11% (47)	85% (107)	83% (340)	3% (4)	מדווח למפקח ושולח לו עותק של פרטי השיחה האישית ותהליך הקבלה
p<.000	6% (24)	13% (18)	15% (61)	84% (116)	79% (313)	3% (4)	מתעד את תהליך הקבלה ומניח עותק בתיק האישי של המתמחה
p<.000	5% (24)	11% (18)	18% (89)	88% (146)	78% (396)	1% (1)	מחליט כמה שעות הוראה "יקבל" המתמחה
p<.000	9% (42)	19% (30)	22% (102)	81% (132)	69% (326)	0% (0)	אחראי לשיבוצו של המתמחה במערכת
p<.000	19% (89)	14% (22)	16% (72)	82% (130)	65% (298)	4% (6)	מוודא שהמתמחה יפגוש את המנהל לשיחת היכרות ראשונית
p<.000	15% (70)	21% (34)	22% (103)	74% (123)	63% (292)	5% (9)	מזמן את המתמחה לימי היערכות
p<.000	17% (73)	28% (46)	28% (124)	70% (112)	55% (245)	2% (4)	מקיים מפגש ראשוני לבחירת המתמחה

מובהקות ההבדל בין מנהלים לחונכים*	תשובות החונכים: "רק החונך"	תשובות המנהלים: "רק החונך"	תשובות החונכים: "המנהל והחונך ביחד"	תשובות המנהלים: "המנהל והחונך ביחד"	תשובות החונכים: "רק המנהל"	תשובות המנהלים: "רק המנהל"	מי בבית ספרך מבצע את הפעולות הבאות?
p<.000	(115) 22%	(45) 26%	(165) 31%	(126) 71%	(250) 47%	(6) 3%	מציג את המתמחה בפני צוות המורים*
p<.000	(131) 27%	(69) 39%	(188) 39%	(85) 49%	(166) 34%	(21) 12%	מציג בפני המתמחה את ה'אני מאמין' הבית-ספרי*
p<.000	(163) 33%	(66) 39%	(210) 43%	(74) 43%	(117) 24%	(30) 18%	מציג למתמחה את נוהלי בית הספר*
p<.000	(201) 41%	(72) 45%	(173) 36%	(59) 37%	(114) 23%	(30) 18%	מוודא שהמתמחה יסייר בבית הספר ויפגש עם בעלי תפקידים בן*
p<.008	(276) 49%	(79) 44%	(203) 36%	(66) 37%	(80) 14%	(34) 19%	מקיים פגישות אישיות עם המתמחה שמטרתן "תיאום ציפיות"*

* משימות שהאחריות לביצוען הוטלה הן על המנהל והן על החונך (לפי חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב)) מסומנות בכוכבית.

כדי לבחון את ההבדלים בין קבוצת המנהלים לבין קבוצת החונכים נערך מבחן חי בריבוע (χ^2). במבחן זה נמצא כי בכל המשימות המוצגות בטבלה 4, ההבדלים בין החונכים לבין המנהלים בתפיסת האחריות הכללית הם מובהקים ($\chi^2(2,613), p<.01$).

אשר לפעולות הניהוליות-ארגוניות, נמצא כי החונכים סבורים ש"רק המנהל" מבצע את מרבית הפעולות הארגוניות הרלוונטיות: מוסר למתמחה את פרטי העסקתו, מדווח למפקח, מתעד את התהליך, מזמן את המתמחה לימי היערכות, מחליט כמה שעות הוראה "יקבל" המתמחה, משבץ את המתמחה במערכת, מזמנו לשיחת היכרות, מציג אותו למורים וכן הלאה. לעומת זאת המנהלים אינם סבורים כי האחריות הניהולית-ארגונית היא רק שלהם - מסירת

עותק למתמחה של פרטי העסקתו, דיווח למפקח, תיעוד הליך הקבלה, החלטה בדבר מספר שעות ההוראה של המתמחה וכן הלאה. דיווחיהם של המנהלים בנושא זה מנוגדים אפוא לחלוטין לאלה של החונכים.

אשר למשימות הבין-אישיות, דומה כי למרות קיומו של הבדל מובהק בין תפיסת המנהלים לתפיסת החונכים, שני הצדדים נוטים לטעון שהחונך מבצע את המשימות האלו. כמחצית כמעט מהמנהלים (44%) והחונכים (49%) סבורים כי "רק החונך" מקיים פגישות אישיות עם המתמחה שמטרתן "תיאום ציפיות", ושיעור דומה של משיבים (45% מהמנהלים ו-41% מהחונכים) סבורים שהחונך בלבד מוודא כי המתמחה יסייר בבית הספר ויפגש עם בעלי תפקידים בו. כשליש מהחונכים מדווחים כי הם (ולא המנהל) אלה שמציגים למתמחה את נוהלי בית הספר, ומעט פחות משליש מהחונכים מדווחים כי רק הם מציגים למתמחה את האני מאמין' הבית-ספרי. גם בפעולות שעניינן הנחיה, פעולות אשר לכאורה ברור כי על המנהל לעסוק בהן, אין הסכמה בין המנהלים לבין החונכים - המנהלים טוענים כי "המנהל והחונך ביחד" מבצעים בפועל את רוב הפעולות האלו. דומה אפוא כי המנהלים אינם מקבלים אחריות לפעולות ניהוליות-ארגוניות או למשימות בין-אישיות שמשרד החינוך קבע כי המנהלים מופקדים על ביצוען (חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב)).

הממצאים המוצגים בטבלה 4 מצביעים על ההבדלים בין תפיסות המנהלים לתפיסות החונכים בסוגיית אחריותם ומעורבותם בהתמחות בהוראה. מהטבלה עולה כי המנהלים דוגלים בחלוקת האחריות בינם לבין החונכים, ואילו החונכים סבורים שהמנהל הוא האחראי הבלעדי ליישום רוב הפעולות הכרוכות בהתמחות. ייתכן כי עקב עבודתם הרבה המנהלים נוטים להטיל על החונך את האחריות לביצוע משימות הכרוכות בהתמחות בהוראה (לרבות אלו שאינן עוסקות בהנחיה פדגוגית), וזאת אף שלחונך אין סמכות פורמלית לבצע את המשימות הללו.

מפגשים עם המורה המתחיל וצפייה בעבודתו: אחריות המנהל ואחריות החונך

צפייה בעבודת המורה המתחיל ומעקב אחר עבודתו זו יכולים להעיד על מודעות המנהלים והחונכים לתהליך ההתמחות, על תפקידם ועל מעורבותם בתהליך במהלך שנת הלימודים. החונכים והמנהלים נשאלו על אודות תדירות המפגשים בין החונכים לבין המתמחים: החונכים נשאלו על תדירות "מפגשי ההתמחות" בינם לבין המתמחה, ואילו המנהלים התבקשו להעריך את תדירות המפגשים בין החונך לבין המתמחה. מן הממצאים עולה כי בנושא זה קיימת תמימות דעים בין החונכים לבין המנהלים - שתי הקבוצות ציינו כי מרבית החונכים נפגשים עם המתמחה אחת לשבוע (מנהלים: 64%, חונכים: 65%) או אחת לשבועיים (מנהלים: 19%, חונכים: 17%).

כמו כן נשאלו המנהלים על אודות תדירות צפייתם בשיעורי המתמחים במהלך שנת הלימודים. מדיווחי המנהלים עולה כי כמחציתם (55%) צופים בשיעורי מתמחים פעמיים או

יותר בסמסטר; כ-40% מהמנהלים צופים בשיעורי מתמחים פעם אחת בסמסטר, 4% צופים בהם פעם אחת בשנה, והשאר (כחצי אחוז) אינם צופים כלל בשיעורי המתמחים. מן הממצאים עולה שמתקיים קשר שוטף בין החונכים לבין המתמחים, ומרבית המנהלים מודעים לקשר זה.

האם החונכים מרוצים ממידת מעורבותם של המנהלים בהתמחות?

החונכים נשאלו על מידת מעורבותו של המנהל בתהליך ההתמחות בהוראה ועל רצונם במעורבות רבה יותר של המנהל.

טבלה 5: מעורבות המנהל בתהליך ההתמחות - תפיסות החונכים

מהי מידת הסכמתך להיגדים שלהלן?*	ממוצע	סטיית תקן	במידה רבה או רבה מאוד	במידה בינונית	במידה מועטה או לא מסכים כלל
המנהל מעודכן בנעשה בתהליך ההתמחות	3.6	1.3	57%	23%	19%
המנהל מעורב בתהליך ההתמחות	3.4	1.3	49%	26%	26%
הייתי שמח אם המנהל היה מעורב יותר בתהליך ההתמחות	2.9	1.4	36%	26%	38%

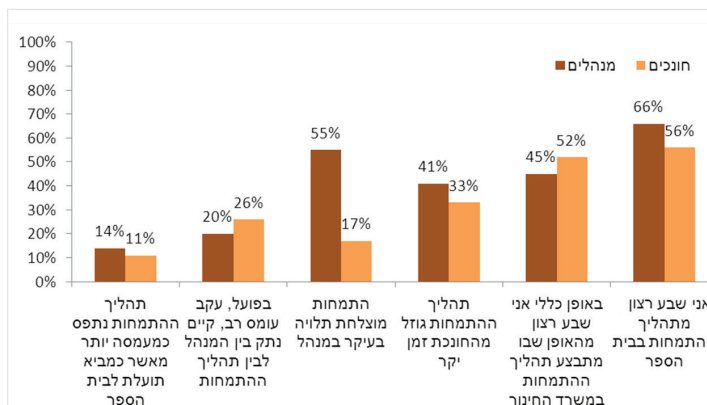
* התשובות מבוססות על סולם ליקרט בן חמש דרגות (5-1).

מהטבלה שלעיל עולה כי מרבית החונכים מציינים שהמנהלים מעודכנים בנעשה במהלך החונכות ומעורבים בתהליך במידה רבה או רבה מאוד. כשליש מהחונכים (36%) רוצים במעורבות רבה יותר של המנהל, ושיעור דומה של חונכים (38%) אינם מעוניינים בכך. ייתכן כי השיעור הלא-מבוטל של חונכים המתנגדים להגברת מעורבותם של המנהלים מעיד על נכונותם של חונכים אלה לקבל את מודל האחראיות השיתופית שהמנהלים מציעים (ראו טבלה 4).

יחסם של המנהלים והחונכים לתהליך ההתמחות

המנהלים והחונכים נשאלו גם על אודות יחסם לתהליך ההתמחות. ההנחה שבבסיס בדיקה זו היא כי הצלחת ההתמחות בהוראה של המורה המתחיל תלויה ביחסם החיובי של המנהל והחונך לתהליך ההתמחות. באיור 1 שלהלן מוצג שיעור המשיבים (באחוזים) אשר תומכים "במידה רבה או רבה מאוד" בתהליך ההתמחות בהוראה.

איור 1: יחסם של מנהלים וחונכים לתהליך ההתמחות - שיעור המשיבים התומכים בתהליך "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד"



מאיור 1 עולה שכשני שלישים (66%) מהמנהלים ויותר ממחצית מהחונכים (56%) מרוצים מתהליך ההתמחות בבית הספר, וזאת למרות הבנתם כי עליהם להקדיש זמן רב לתהליך זה. אשר להבדלים בין תפיסת האחריות של המנהל לזו של החונך בנושא תהליך ההתמחות, הרי בבדיקה זו נמצאה עדות נוספת לקיומם של הבדלים ניכרים ביניהם: למעלה ממחצית מהמנהלים (55%) סבורים כי הצלחת ההתמחות תלויה בעיקר במנהל, ולעומת זאת רק 17% מהחונכים מסכימים במידה רבה או רבה מאוד להיגד זה ($t(876)=17.11, p<.001$).

דין ומסקנות

מאמר זה בחן את תפיסת אחריותם ומעורבותם של מנהלים וחונכים בתהליך ההתמחות בהוראה. בחינה זו התבססה על הנחיותיו של משרד החינוך (חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב)) והתמקדה בכמה סוגיות: הגורמים בבית הספר שבוחרים את המורים החונכים, השיקולים העיקריים בבחירתם, הנושאים המרכזיים שיש לכלול בהכשרת החונכים לתפקידם, הגורם האחראי לביצוע פעולות הכרוכות בקליטת המתמחה בבית הספר ויחסם הכללי של חונכים ומנהלים לתהליך ההתמחות בהוראה. להלן נדונים ממצאי המחקר בכל אחת מהסוגיות.

בסוגיית הגורם בבית הספר אשר בוחר את המורים החונכים נמצא במחקר כי מרבית המנהלים, ולעומת זאת רק כמחצית מהחונכים, סבורים שהמנהל הוא הגורם המרכזי בבחירת החונך. כמחצית מהחונכים מדווחים שגורם נוסף שותף בבחירתם לתפקיד (כמו למשל בעלי תפקידים בבית הספר או המתמחה עצמו). ייתכן שהבדל זה נובע מהבדלים בפרשנות בין המנהלים לבין החונכים: גם אם גורם אחר בבית הספר (כלומר לא המנהל) מינה את החונך לתפקידו, המנהל רואה את עצמו כמקבל ההחלטה - בשל היותו בעל הסמכות ורצונו להישאר

כזה, ולו בפן הפורמלי של האחריות בבית הספר. מחקר שנערך בניו-יורק (Grossman et al., 2008) תומך בהשערה זו וטוען כי גם אם גורמים אחרים מעורבים בבחירת החונך, מנהל בית הספר הוא הדמות אשר מקבלת את ההחלטה הסופית.

אחד הגורמים שחלק מהחונכים ציינו כי חשיבותו רבה בבחירתם לתפקיד, הוא המתמחה עצמו. במחקר הנוכחי שיעור המשיבים אשר ציינו גורם זה היה נמוך למדי (13%), וזאת בשונה מהממצאים במחקר קודם שנערך בישראל (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010). באותו המחקר למעלה ממחצית המתמחים דיווחו כי היה עליהם לחפש ו"למצוא בעצמם" את החונך להתמחותם בבית הספר (n=243). ממצא זה מלמד כי עם השנים חלה התמקצעות של תהליך ההתמחות בבתי הספר.

בסוגיית השיקולים העיקריים בבחירת חונכים נמצא כי המנהלים והחונכים מייחסים חשיבות רבה למאפיינים אישיים-מקצועיים (כמו למשל מוכנותו של החונך "להשקיע ולתת" ויכולתו להוות דוגמה אישית). ממצאים אלה תואמים ממצאי מחקרים קודמים המעידים על מרכזיותם של מאפיינים אישיים-מקצועיים בתפקיד החונך (Hobson et al., 2009). ממצא מעניין בסוגיה זו הוא ההבדלים בין מנהלים לחונכים בחשיבות שהם מייחסים להשכלה הפורמלית ולוותק של החונך במקצוע ההוראה. ייתכן כי מנהלים מייחסים לוותק ולניסיון של החונך משקל רב יותר מאשר ללימודי הפורמליים, כיוון שוותק וניסיון בהוראה מצריכים מחויבות (הוראתית, ארגונית ורגשית) רבה יותר מזו שנדרשת בהשתלמות או בלימודים אקדמיים. תמיכה להנחה זו מספקים מחקרים אשר מראים כי ותק בהוראה תורם להישגי תלמידים יותר מאשר תואר אקדמי מתקדם של המורה (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007).

בסוגיית הנושאים המרכזיים שיש לכלול בקורסים להכשרת חונכים הייתה הסכמה בין מנהלים לחונכים באשר לארבעת הנושאים המרכזיים, שכולם מתמקדים במיומנויות של ניהול כיתה: מתן משוב, הערכת המתמחה, צפייה בשיעורי המתמחה והתמודדות עם קשיי המורה המתחיל. חשוב לציין כי המנהלים דירגו רק במקום הרביעי את מתן הכלים בידי החונך להתמודד עם קשיי המורה המתחיל, ואילו החונכים דירגו נושא זה במקום הראשון ורק לאחריו את שאר הנושאים. הדבר מלמד על כך שהמנהלים מייחסים לנושאים ארגוניים משקל רב יותר מאשר החונכים, ואילו החונכים מייחסים משקל רב יותר לנעשה בפועל בכיתה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הנטייה לייחס למנהל את העיסוק בהיבטים ארגוניים-מקצועיים (Roberson & Roberson, 2009) ולחונכים את העיסוק בהיבטים פדגוגיים-פרקטיים; החונכים מתמקדים במתן תמיכה אישית למתמחה (Hobson et al., 2009), לרבות ניסיון לסייע לו להתמודד עם קשייו. ייתכן כי המנהלים אינם מדרגים במקום גבוה את בעיותיו ואת קשייו של המתמחה, כיוון שהם סבורים כי החונכים יודעים לפתור בעיות משמעת (הודות לניסיונם האישי בהוראה), ולפיכך אין טעם להתמקד בהוראת ההתמודדות עם בעיות משמעת.

נוסף על כך ייתכן שההבדלים במעמדם של המנהל והחונך בהיררכיה הארגונית בבית הספר יכולים להסביר את השונות בתפיסותיהם. בחינת המבנה הארגוני הבית-ספרי בהתאם למבנה

שהציע מינצברג (Mintzberg, 1983) מלמדת על קיומן של שלוש רמות ארגוניות: הצמרת האסטרטגית (המנהל), הליבה המבצעית (המורים) והקו התיכון (מנהלי הביניים, לרבות החונך). למעשה, המורה החונך נמצא בו-זמנית בשתי רמות - הליבה המבצעית-הוראתית והקו התיכון. ייתכן שהחונך "מצמצם את עצמו": הוא מתמקד במיומנויות הוראה וברכיב המקצועי, אך מתקשה לראות את מגוון המיומנויות המערכתיות שהוא נדרש להן בהנחייתו (בניגוד למנהל הוראה אותן). בסוגיית הגורם האחראי לביצוע פעולות הכרוכות בקליטת המתמחה בבית הספר נמצא הבדל מובהק בין עמדות המנהלים לעמדות החונכים בכל המשימות שנבדקו. החונכים תפסו את המנהל כאחראי הבלעדי בכל הנושאים הפורמליים והארגוניים הכרוכים בחונכות, ולעומת זאת תפסו את ההדרכה האישית של המתמחה כמשימה שבראש ובראשונה עליהם עצמם לבצע. בניגוד גמור לכך המנהלים תפסו את כל התפקידים שהוצגו בפניהם כמשותפים לחונך ולמנהל, והם נמנעו מלקבל אחריות בלעדית לביצוע המשימות (אף שמשרד החינוך קבע זאת). תשובות החונכים מעידות אפוא על תפיסה של אחריות "מחולקת" בהכשרת המתמחה, ואילו תשובות המנהלים מעידות על תפיסה של אחריות "חלקית". לפי דגם האחריות המחולקת (ענבר, 1983), המשמעות היא שהחונכים סבורים כי על ביצוע מרבית המשימות מופקד המנהל, ואילו החונך מופקד על ביצוע משימות הכרוכות בתפקידו כמנחה אישי-פרקטי. החונכים רואים אפוא במנהל את הסמכות האחראית והמנווטת בבית הספר, ולפיכך סבורים כי עליו מוטלת האחריות הבלעדית לבצע את רוב הפעולות הפורמליות הכרוכות בתהליך החונכות (שם). לעומת זאת המנהלים דוגלים בתפיסה של אחריות חלקית בהכשרת המורה החדש: לפי דגם האחריות החלקית (שם), למנהל יש אחריות חלקית לתוצאה ("אחריות תורמת"), ואין חלוקה מוגדרת של תחומי האחריות. המנהלים נוקטים אפוא גישה של אחריות חלקית בביצוע פעולות למיניהן בהתמחות, וזאת גם אם ביצוע הפעולה מוגדר כחלק מתפקידם (חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב)).

בסוגיית יחסם של המנהלים והחונכים לתהליך ההתמחות בהוראה ולצלחתו עולה מן הממצאים שמרבית המנהלים מעריכים את תפקידם כמרכזי בהתמחות בהוראה, והם מאמינים כי הצלחת ההתמחות תלויה בהם. לעומת זאת החונכים מעריכים כי הצלחת ההתמחות אינה תלויה במנהל, ואחדים מהם אף מדווחים כי בפועל המנהל "מנותק" ולא מעורב כלל בתהליך ההתמחות. מפתיע שהמנהלים מייחסים לעצמם את עיקר ההצלחה, ובד בבד הם אינם תופסים את עצמם כמופקדים על ביצוע חלק גדול ממשימות ההתמחות. ייתכן כי מנהלים מייחסים לעצמם את ההצלחה של תכנית ההתמחות עקב נטייתם לייחס לעצמם הצלחות למיניהן של בית הספר, נטייה שמקורה בעמידתם בראש מדרג הסמכויות ומקבלי החלטות בבית הספר.

מדוע אפוא נמנעים המנהלים מלקבל אחריות לביצוע משימות הכרוכות בהתמחות? להלן כמה הסברים אפשריים לכך:

- א. **העדר מכוונות למנהיגות הוראתית** - על מנת לנהל את בית הספר ביעילות המנהל נדרש לשלב בין חמישה תחומים לפחות: ניהול כללי, מנהיגות, יחסי אנוש, ניהול קשרים עם גורמים חוץ-בית ספריים וניהול פדגוגי (פרידמן וברמה, 2010). מנהלי בתי ספר יעילים יוצרים את התנאים למנהיגות הוראתית-פדגוגית (Hallinger, Bickman, & Davis, 1996); הם מקפידים להיות מודעים למדיניות המשתנה ולבעיותיהם של המורים, מרבים לבקר בכיתות ויוצרים תמריצים ללמידה (שם). ייתכן שקשר בין מכוונותו של המנהל לניהול פדגוגי-הוראתי לבין נכונותו לקבל אחריות לביצוע משימות הוראתיות דוגמת הכשרת המורים החדשים. המחקר הזה לא בדק סוגיה זו, אך ייתכן שבהעדר מכוונות למנהיגות הוראתית יחושו מנהלים כי אחריותם להתמחות בהוראה נמוכה יותר; בהתאם לכך הם "שאיירו" את האחריות לביצוע המשימות ההוראתיות בידי החונכים, שכן אלה מעורבים מעשית בהיקלטותם של המורים המתחילים.
- ב. **עומס רב ומורכבותו של תפקיד הניהול** - ייתכן שמנהלים תופסים את תכנית ההתמחות בהוראה כתכנית אחת מני רבות אשר המנהל נדרש לעסוק בהן. בהקשר הזה יש להזכיר את הכמות והמגוון הרבים של משימות המתקיימות בבית הספר כחלק מיישום רפורמות במערכות חינוך, כמו גם את העומס הרב המוטל בימינו על מנהלים בעולם (Thomson, Balckmore, Sachs, & Tregenza, 2003) ובארץ (רפורמות דוגמת "אופק חדש" ו"עוז לתמורה").
- ג. **קשר קרוב בין החונך למתמחה** - ייתכן שהקשר הבין-אישי המקצועי הקרוב בין החונך לבין המתמחה גורם למנהלים לחוש כי אחריותו של החונך לתהליך ההתמחות גדולה יותר מזו של המנהל. הקשר הקרוב בין החונך למתמחה מתועד במגוון מחקרים על אודות קליטת מורים חדשים (Hennissen et al., 2011; Hobson et al., 2009; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010).
- ד. **העדר אופק העסקה עתידי** - עקב מחסור בתקני הוראה לא כל המתמחים יכולים להיות מועסקים בבית הספר שהתמחותם בהוראה התקיימה בו. ייתכן שהמנהלים רואים במתמחה עובד זמני בבית הספר, ומפאת העומס הרב בוחרים להשאיר את ה"טיפול" בו בידי החונך. הספרות המקצועית מלמדת כי נוסף על המחסור במורים במערכות ההוראה מתקיים תהליך של מעבר מורים בין בתי הספר - מרצון או שלא מרצון - המכונה 'הגירה' (migration) (Johnson & Birkeland, 2003). ייתכן אפוא כי הימנעותם של מנהלים מלקבל אחריות למשימות הכרוכות בהתמחות נובעת מכך שלעתים הם אינם תופסים את המתמחים כחלק מסגל ההוראה הקבוע.
- ה. **האדרתה של המנהיגות המשתפת** - ייתכן שמנהלים מודעים לחשיבותה ולתרומתה של המנהיגות המשתפת (Hallinger & Heck, 2010; Marks & Printy, 2003; Scribner, Sawyer, Watson, & Myers, 2007) וסבורים כי היא חזות הכול. מנהיגות משתפת תורמת

לשיפור בית הספר וליעילותו (Hallinger & Heck, 2010), לתהליכי שיח ואינטראקציה בין חברי הסגל (Scribner et al., 2007) ולשיפור איכות ההוראה והישגי התלמידים (Marks & Printy, 2003). מנהיגות כזו אף מאפשרת האצלת סמכויות וחלוקה בנטל. תפיסה של מנהלים המכוונת למנהיגות משתפת עשויה להסביר את גישת השיתוף שהם נוקטים.

1. **אחריות שיתופית למראית עין** - ייתכן כי למרות דיווחי המנהלים על שיתוף באחריות לביצוע המשימות בפועל, הם מקבלים אחריות בלעדית לביצוע משימות הכרוכות בהתמחות (אך מדווחים אחרת כדי להצטייר כדמוקרטים ומשתפים). ייתכן כי הם נוהגים כך בשל מודעותם לחשיבותה וליתרונותיה של המנהיגות המשתפת (Hallinger & Heck, 2010; Marks & Printy, 2003; Scribner et al., 2007), אך בפועל התוצאה היא נקיטת גישה של אחריות חלקית או מחולקת. שאיפתם של המנהלים לשיתוף באחריות תואמת ממצאי מחקרים המעידים כי מנהיגות הוראתית מבוססת על שיתוף, שיח עם מורים ורפלקציה (Blase & Blase, 2000). עם זאת, אפשר לטעון שהרפורמות הנאו-ליברליות בבתי הספר אינן מאפשרות שיתוף ועושות את המנהל להיררכי יותר ומשתף פחות. לפי תפיסה זו, רפורמות אלו מעניקות למנהלים סמכויות רבות יותר מאשר בעבר, יוצרות עומס תפקידי רב ומשנות את יחסי הגומלין שבין מנהלים למורים (Blackmore, 2004). בשל העומס הרב על המנהל והצורך לקבל החלטות רבות בפרק זמן קצר, ניזוק השיתוף שבין המנהל למורים. המנהל הופך היררכי יותר ודמוקרטי פחות, הוא מלמד פחות מבעבר, והפער בינו לבין סגל ההוראה הולך וגדל (שם). ייתכן בהחלט שהדגם של אחריות שיתופית למראית עין מאפיין כיום את פעולתם של חלק ממנהלי בתי הספר בארץ, וזאת בעקבות החלתן של הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" והמעבר לניהול אוטונומי של בית הספר. לנוכח המצב הזה ייתכן שדיווחי המנהלים על אודות שיתופיות למראית עין משקפים את הרצוי ולא את המצוי - 'שרביט הסמכות' נותר בידי המנהל, אך ניהול ההתמחות מועבר לידי החונך. מכאן עולה שיש לבחון שוב את הגדרות התפקיד של המנהל ולנסות ליצור התאמה טובה יותר בין הרצוי (לפי הנחיות משרד החינוך) לבין המצב הקיים בפועל.

להבדלי התפיסות בין המנהלים לחונכים באשר לאחריותם למשימות הכרוכות בהתמחות בהוראה יש השלכות מרחיקות לכת, כמו למשל פגיעה בהליך ההכשרה להוראה בבית הספר ובמערכת החינוך כולה. השונות בתפיסת האחריות עלולה לגרום לכך שנושאים חשובים "יפלו בין הכיסאות", "לחורים" בתהליך ההתמחות בבית הספר ולקונפליקטים בין המנהלים לבין החונכים (כיוון שכל אחד מהם תופס אחרת את הדברים). הימנעות מקבלת אחריות עלולה להשפיע גם על התאקלמותו של המתמחה בבית הספר; כך למשל מתמחה עלול להתאכזב מ"העדר יחס של המנהל" ולחוש דחוי. יחסו של המנהל יכול להשפיע על החלטתו של המתמחה אם להישאר במקצוע ההוראה או לעזוב אותו. חלק ניכר מהמנהלים אינם מכירים בחובתם ליצור קשר ראשוני עם המתמחה, למסור לו את פרטי העסקתו, לזמנו לשיחה או

להציגו בפני המורים, ולכן אין פלא שחלק מהמתמחים חשים כי הם אינם רצויים בבית הספר. יתרה מזאת, מנהל שאינו מקדיש מזמנו למתמחים בבית הספר עלול להשפיע שלילית על יחסו של צוות ההוראה למורים המתחילים. במקרה כזה יש להניח שהמתמחה לא יזכה לתמיכה ארגונית מספקת, ובמקום העצמה וצמיחה יחוש דעיכה - תחושה בעייתית ביותר בשלב רגיש וראשוני זה, אשר במהלכו עליו להחליט אם ברצונו להישאר במערכת החינוך או לא. נוסף על כך מתמחה שיזהה כי המנהל נוקט גישה של אחריות שיתופית למראית עין, עלול לאבד עניין או אמון במערכת. לעומת זאת מנהל שיתמוך בהתמחות, יפתח תרבות של חונכות חיובית ותומכת (הן בחונך הן במתמחה) ויעודד את פיתוחם המקצועי ואת העצמתם של המתמחים והחונכים (Eldar et al., 2003; Roberson & Roberson, 2009; Wood, 2005).

מהמחקר עולות כמה תובנות, ואלו מולידות המלצות אחדות: (א) בחירת החונך - מהמחקר עולה שמלאכת החונכות מצריכה כישורים אישיותיים, מקצועיים וארגוניים של המועמד לתפקיד. על מנת לעודד מורים לעסוק בחונכות מומלץ לערוך פעולות בית-ספריות שיגבירו את מעורבותם של מורים בנעשה בבית הספר. יש להמריץ את המורים לשמש דוגמה אישית, לשפר את כישורי התקשורת הבין-אישית שלהם ולהשתתף בקורסי הכשרה לחונכות. נקיטת צעדים כאלה מגבירה את סיכוייהם של מורים להיבחר לתפקיד החונך; (ב) הכשרת החונך - מומלץ להגביר את מודעותם של החונכים לקשיי המורה החדש, לדרכי מתן משוב, לצפייה במורה החדש ולדרכי הערכתו. סוגיות אלו חשובות ביותר להצלחת החונך בתפקידו; (ג) תפיסת האחריות של המנהל ושל החונך בסוגיית המשימות הכרוכות בהתמחות בהוראה - מומלץ להדגיש בפני המנהלים כי האחריות המרכזית לקליטתו המיטבית של המתמחה היא של המנהל, ולפיכך עליו להיות מעורב בתהליך ולסייע להוביל את המתמחה לקראת מימוש מטרותיו (Roberson & Roberson, 2009); (ד) האחריות לביצוע משימות הכרוכות בהתמחות - מומלץ לבחון שוב את תחומי האחריות של המנהל ושל החונך, לוודא ששניהם מודעים לחלוקת האחריות ביניהם ומכירים את גבולותיה, ולנסות למנוע היווצרות של "חורים" בביצוע ההתמחות בבית הספר. "אחריות בשיתוף" יכולה להתקיים אך ורק לאחר הגדרת תחומי האחריות (הבלעדית והמשותפת) של המנהל ושל החונך. אשר לתחומים המשותפים יש למנות 'אחראי-על' שיוודא כי המשימה אכן מתבצעת. בסוגיית האחריות המשותפת יש לבסס דיאלוג בין המנהל לבין החונך: שניהם ישפיעו על התהליך, והמנהל יהיה הדמות המחליטה; (ה) מומלץ לנסות להגביר את מודעותם של המנהלים לכך שמעורבותם בהתמחות תורמת לקליטה מוצלחת של המורים המתחילים ולהישארותם במערכת. יש לבחון דרכים להגברת המוטיבציה של מנהלים שבבתי הספר שלהם אין "אופק העסקה מיד"י".

מדינת ישראל מעוניינת לטפח מערך ראוי ואיכותי של התמחות וחניכה למורים מתחילים. בהתאם לכך משרד החינוך מפרסם תקנונים וחוזרי מנכ"ל שעניינם ההתמחות בהוראה ובעלי התפקידים בה, והוא בודק את תהליך ההתמחות באופן רציף וקבוע. המחקר הנדון במאמר זה

מדגים בדיקה של גבולות האחריות בין המעורבים בהתמחות להוראה. מומלץ כי קובעי המדיניות יהיו ערים לקריאות מן השטח שעניינן תפיסת אחריותם ומעורבותם של מנהלים וחונכים בהתמחות בהוראה, ויבחנו אותן בניסיון לקדם הכשרה וחונכות איכותיות וראויות. יש להשקיע מאמץ בהגברת מודעותם של מנהלים וחונכים לשינוי שביניהם, להתמקד בסיבות האפשריות לשינוי זה, לנסות להבין את תהליך החברות של החונך כהליך של התפתחות מקצועית ולבסס שינויים בהכשרת החונכים על סמך התובנות האלו. כמו כן מומלץ לבדוק במחקר עתידי אילו מפעולות המנהל כדאי שיהיו בלעדיות לו (כדי לשמור על סמכותו ואחריותו) ואילו מפעולות החונך כדאי שיהיו בלעדיות לו (מנקודת מבטם של בית הספר והמוסד המכשיר). עוד חשוב לבדוק אילו פעולות אחרות בבית הספר משפיעות על החונך ותפקידו או על מעורבותם של גורמים נוספים בהצלחת ההתמחות בהוראה.

מקורות

- אבני ראשה - המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית (2010). **תוצאות מצופות ממנהלי בתי ספר בראשית דרכם** (מהדורה שלישית). ירושלים: מכון אבני ראשה.
- אופלטקה, י' (2007). **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי**. חיפה: פרדס.
- בן-ברוך, א' ושיין, פ' (1988). האצלת סמכויות ואוטונומיה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 15, 5-21.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה] (2011). **כלי להערכת מנהלי בתי-ספר**. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/0B66A2B0-8396-4400-A14F-673155F60939/140243/Haarachat_Menahalim_heb_0501.pdf
- חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב). **שילוב מתמחים ועובדי הוראה חדשים בבתי הספר**. י"ב באלול תשס"ט, 1 בספטמבר 2009. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/8/8-2/HoraotKeva/K-2010-1b-8-2-17.htm>
- יצחקי, ר' ופרידמן, י' (2004). אחריותיות מורים נתפסת: מושג במבנה רב ממדי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 28, 161-193.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה - מבט כולל. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (87-55). תל-אביב: מכון מופ"ת; ירושלים: משרד החינוך, מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). **תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז': דו"ח סופי**. ירושלים: משרד החינוך.
- ענבר, ד' (1983). **אחריות**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- פרידמן, י' וברמה, ר' (2010). **המסוגלות העצמית-המקצועית של מנהל בית-הספר: המושג ורכיביו**. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 31, 57-94.
- פרידמן, ר' (2002). **השפעת גישת ההדרכה של המורה החונך על הדימוי העצמי-מקצועי של החנך בתהליך הסטאז'**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

- ראמ"ה - רשת ארצית למדידה והערכה בחינוך (2011). **כלי להערכת מנהלי בתי-ספר**. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Haarachat Morim/Haarachat Menahalim.htm>
- שץ-אופנהיימר, א' (2011). מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (183-199)**. תל-אביב: מכון מופ"ת; ירושלים: משרד החינוך, מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.
- שץ-אופנהיימר, א', מנדל, ב' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2014). **החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הוראה חדשים** (מהדורה שלישית). ירושלים: משרד החינוך, מינהל עובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.
- Blackmore, J. (2004). Restructuring educational leadership in changing contexts: A local/global account of restructuring in Australia. *Journal of Educational Change*, 5(3), 267-288.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Brooth, M. (1993). The effectiveness and role of the mentor in school: The students' view. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 185-197.
- Brown, K. L. (2002). Acclimating induction teachers to low-performing schools: Administrators' role. *Education*, 123(2), 422-426.
- Carver, C. L. (2003). The principal's role in new teacher induction. In M. Scherer (Ed.), *Keeping good teachers* (33-41). Alexandria, VA: ASCD.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
- Cunningham, B. (2007). All the right features: Towards an 'architecture' for mentoring trainee teachers in UK further education colleges. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 83-97.
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., & Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure: The story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29-48.
- Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Forsbach-Rothman, T. (2007). The mentor role: Is training necessary? *Journal of In-Service Education*, 33(2), 245-247.

- Ganser, T. (2002). How teachers compare the roles of cooperating teacher and mentor. *The Educational Forum*, 66(4), 380-385.
- Glenn, W. J. (2006). Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223-234.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service 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.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Kajs, L. T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 57-69.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597.
- Odell, S. J. & Huling, L. (Eds.). (2000). *Quality mentoring for novice teachers*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi.

- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor-as-praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*. New York: Springer.
- Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House*, 82(3), 113-118.
- Sargent, B. (2003). Finding good teachers – and keeping them. *Educational Leadership*, 60(8), 44-47.
- Schneider, R. (2008). Mentoring new mentors: Learning to mentor preservice science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 19(2), 113-116.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Tauer, S. M. (1998). The mentor-protégé relationship and its impact on the experienced teacher. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 205-218.
- Thomson, P., Blackmore, J., Sachs, J., & Tregenza, K. (2003). High stakes principalship - sleepless nights, heart attacks and sudden death accountabilities: Reading media representations of the United States principal shortage. *Australian Journal of Education*, 47(2), 118-132.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational Practices/EdPractices_18.pdf
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Watkins, P. (2005). The principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers: Three strategies for collaboration and support. *The Clearing House*, 79(2), 83-87.
- Wood, A. L. (2005). The importance of principals: Site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.
- Wynn, S. R., Carboni, L. W., & Patall, E. A. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate, and leadership: Promoting retention through a learning communities perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 209-229.
- Youngs, P. (2007). How elementary principals' beliefs and actions influence new teachers' experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 101-137.