חונכות מורים בעידן של פער בין דורי בהקשר לזהות מקצועית ובהירות תפקיד

נורית הוכברג[1]

תקציר

מחקר זה בוחן את הפער הבין־דורי בתהליך החונכות מנקודת מבטם של מורים חונכים, ומציע לראות בו תופעה דינמית המעצבת את יחסי החונכות ואת ההתפתחות המקצועית. הפער אינו מוגדר כפער גילי בלבד, אלא כהבדלים בתפיסות הוראה, סמכות, תקשורת ושימוש בטכנולוגיה, הנובעים מתהליכי סוציאליזציה. המחקר עושה שימוש בגישת המחקר המשולב (Mixed Methods). במחקר השתתפו 38 מורים חונכים אשר לקחו חלק בקורס הכשרה מקצועי של מורים חונכים במוסד אקדמי בצפון. כלי המחקר כללו: שאלון תפיסות ומענה על מטלות רפלקטיביות ומספר ראיונות עומק. הממצאים מצביעים על כך שהפער הבין־דורי אינו נתפס כמצב מובחן אחד אלא כחוויה מורכבת הכוללת בר־זמנית מופעים של תפיסות ופרשנות. בעוד שהנתונים הכמותניים מצביעים על חפיפה בין מופעים אלו, הנתונים האיכותניים חושפים הבחנות ברורות ביניהם ברמת החוויה וההשקפות. בנוסף, זוהו שני מנגנונים מתווכים מרכזיים: בהירות תפקיד ופיתוח מקצועי, המאפשרים שינוי מתפיסת הפער כקושי לתפיסתו כמשאב. מסקנות המחקר מדגישות כי הפער הבין־דורי אינו בעיה שיש לצמצם אלא משאב פדגוגי שיש לנהל באופן מודע. בהירות תפקיד לצד תהליכי רפלקציה מקצועית מאפשרים לחונכות להפוך למרחב של למידה הדדית והתחדשות מקצועית.

מילות מפתח: חונכות מורים, פער בין־דורי, זהות מקצועית, בהירות תפקיד.

[1] ד"ר נורית הוכברג היא מרצה לחינוך ורכזת חממות והמורה החדש במכללת אורנים. מתמקדת בהכשרת מורים ובהתפתחותם המקצועית בדגש על כניסה להוראה. מובילה ומפתחת תוכניות הכשרה והשתלמויות ארציות המשלבות תאוריה, פרקטיקה, ומחקר יישומי בתחומי הכוונה עצמית בלמידה ושילוב בינה מלאכותית. מחקריה עוסקים בחוסן, זהות מקצועית, חינוך מכליל וביסוס סמכות מקצועית במציאות משתנה.
https://orcid.org/0009-0004-6010-7798 | Nurit.hocberg@oranim.ac.il

---

מבוא

הצורך במורים חונכים במערכת החינוך הולך וגובר נוכח היקפי הקליטה הגבוהים של מורים חדשים במערכת, לצד מורכבות תהליכי הכניסה להוראה במאה ה־21. מציאות זו מאופיינת בשינויים טכנולוגיים מואצים, משברים חברתיים ואי־ודאות מתמשכת, המשפיעים על זהותם המקצועית של מורים ועל פרקטיקות ההוראה והחונכות (Arviv Elyashiv, 2026). בתוך הקשר זה פועלים יחד מורים בני דורות שונים, אשר עוצבו בתהליכי סוציאליזציה מקצועית שונים. שונות זו מתבטאת בהבדלים בתפיסות של סמכות, תקשורת, מחויבות מקצועית, גישה לשימוש בטכנולוגיה, והיא משקפת תרבויות מקצועיות שונות (Shanks et al., 2022). בעוד שמורים ותיקים מדגישים את חשיבותם של יציבות ונאמנות למוסד, מורים חדשים מייחסים משקל רב יותר לגמישות, אוטונומיה ותקשורת מהירה (Waight & Waight, 2025). הבדלים אלו עשויים להתפרש כמקור למתח, אך בה בעת גם כהזדמנות ללמידה הדדית, כאשר ההתמודדות עמם נשענת על דיאלוג ותהליכי רפלקציה (Batista et al., 2024). המחקר הנוכחי מגדיר את הפער הבין־דורי כתופעה מקצועית־תרבותית דינמית, ולא כפער גילי בלבד. הוא עשוי להתבטא בשוני בתפיסות ובדרכי פעולה, לעורר מתח, אך גם להפוך למשאב ללמידה הדדית. תנועה זו בין שונות, מתח ולמידה מעצבת את יחסי החונכות ואת התפתחות הקשר.

מטרות ושאלות המחקר

על רקע המשגת הפער הבין־דורי כתופעה דינמית בתהליך החונכות, המחקר הנוכחי מבקש לבחון את מופעיו השונים ואת האופן שבו הם מתעצבים ומקבלים משמעות בתוך יחסי החונכות מנקודת מבטו של החונך. בנוסף, המחקר שואף לזהות את התנאים המאפשרים הרחבה מתפיסת הפער כקושי לתפיסתו כמשאב ללמידה ולהתפתחות מקצועית.

בהתאם לכך שאלות המחקר הינן:

1. כיצד באים לידי ביטוי הפערים הבין־דוריים בתהליך החונכות, וכיצד הם מובנים ומתפרשים על ידי מורים חונכים?
2. מהם מאפייני תפיסת הפער הבין־דורי בקרב מורים חונכים, ובאיזה אופן הוא נתפס כמרכיב של התפתחות מקצועית?

סקירת ספרות

פערים בין דוריים

הספרות מצביעה על כך שמערכות חינוך עכשוויות מאופיינות בריבוי דורות הפועלים יחד באותו מרחב מקצועי. דורות אלו נבדלים בערכים, בדפוסי תקשורת ובתפיסות עבודה. עם זאת, הספרות הסוציולוגית מדגישה כי "דור" אינו רק קטגוריה כרונולוגית אלא הוא גם קטגוריה חברתית-תרבותית המשקפת

תהליכי סוציאליזציה שונים, חוויות היסטוריות וזהויות מקצועיות מובחנות (Sanner-Stiehr & Vandermause, 2017). לפיכך, הפער הבין־דורי אינו מתמצה רק בהבדלי גיל, אלא הוא מבטא תפיסות שונות של ידע, סמכות, מחויבות מקצועית ויחסי עבודה. בהקשר החינוכי, הבדלים אלו מתורגמים לתרבויות מקצועיות שונות, הכוללות תפיסות שונות של סמכות, משוב וזהותו של המורה (Merriweather & Morgan, 2013). מחקרים מצביעים על כך שלכל דור תרומה ייחודית: מורים צעירים מביאים עימם חדשנות, גמישות ואוריינות טכנולוגית, בעוד מורים ותיקים תורמים ניסיון פדגוגי, ידע תוכן ויציבות מקצועית (Waight & Waight, 2025). עם זאת, הבדלים אלו עשויים גם ליצור פערים בציפיות, בקצב השינוי ובאופני העבודה, ולעיתים להוביל לאי־הבנות ולמתחים בין־אישיים (Batista et al., 2024).

חונכות

החונכות מהווה רכיב מרכזי בתהליכי הכשרת מורים ובכניסתם למקצוע, ותורמת להתפתחותם המקצועית, לגיבוש זהותם ולשייכות (Orland-Barak & Wang, 2021). חונכות איכותית כוללת ליווי מתמשך, תמיכה רגשית ועבודה רפלקטיבית (Satterly et al., 2018). בשנים האחרונות חל עיצוב מחדש מתפיסה היררכית המבוססת על מומחיות החונך, למודל דיאלוגי המדגיש למידה הדדית והבניית ידע משותפת (Larsen et al., 2025). שינוי זה מקבל משנה תוקף במפגש בין מורים בני דורות שונים, הנבדלים בתפיסות עבודה, בתקשורת ובמידת הפתיחות לשילוב דרכי הוראה חדשניות וטכנולוגיה (Merriweather & Morgan, 2013; Waight & Waight, 2025). הספרות מצביעה על מרחב משמעותי המאפשר פתוח מקצועי של המורים החונכים עצמם, על ידי זימון תהליכי רפלקציה על פרקטיקות ההוראה, עדכון תפיסות והתמודדות עם אתגרים פדגוגיים (Orland-Barak & Wang, 2021; Larsen et al., 2025). המפגש מהווה אפוא מרחב של למידה מקצועית הדדית, שבו החונך נדרש לבחון מחדש את הנחות היסוד שלו, להתאים את דרכי פעולתו ולפתח גמישות פדגוגית. תהליכים אלו מתעצמים במיוחד במפגש בין־דורי, שבו החונך נחשף לפרספקטיבות חדשות, לשינויים תרבותיים ולדרכי חשיבה חדשניות (Shanks et al., 2022).

מתודולוגיה

בהתאם לגישת המחקר המשולב (Mixed Methods) נעשה שימוש בשאלונים לזיהוי מגמות בתפיסות החונכים, לצד נתונים איכותניים, כגון: מטלות רפלקטיביות וראיונות עומק לבירור חוויית החונכות והמשמעויות המיוחסות לפער הבין־דורי. ניתוח הנתונים התבסס על שילוב בין הממצאים הכמותניים לנתונים האיכותניים, ואפשר לבחון את הקשר בין רמת התפיסה המוצהרת לרמת החוויה והפרשנות (Creswell & Creswell, 2005). הקידוד האיכותני התבסס על אינדיקטורים לשוניים ותוכניים במקורות הנתונים, במטרה להעמיק את ההבנה של התפיסה והפרשנות שמייחסים לו המורים החונכים. תבחיני הפער הבין־דורי גובשו על בסיס הספרות כתהליך דינמי הנע בין ארבעה מופעים (ראו טבלה 1), והם

נשענים על תפיסות עדכניות של חונכות שיתופית ולמידה הדדית, הרואות בחונכות תהליך של בנייה משותפת של ידע בהקשר ארגוני ולא העברה היררכית של ידע (Orland-Barak & Wang, 2021; Arviv Elyashiv, 2026).

משתתפים

במחקר השתתפו 38 מורים חונכים בחינוך העל־יסודי, בעלי ניסיון של לפחות שלוש שנות חונכות, אשר השתתפו בתהליכי פיתוח מקצועי בשני קורסים ייעודיים להכשרת מורים חונכים במכללה לחינוך. המדגם מתבסס על תפיסות מורים חונכים בלבד. כל המשתתפים נתנו הסכמה מדעת להשתתפות במחקר, תוך שמירה על אנונימיות וסודיות.

נתונים

שאלון: לצורך המחקר פותח שאלון תפיסות המבוסס על שאלונים קודמים בתחום החונכות (ארביב אלישיב ושותפים, 2022; לזובסקי ושותפים, 2007), והותאם למוקדי המחקר. השאלון כלל כ- 30 היגדים בסולם ליקרט בן חמש דרגות, שעסקו בתקשורת, פיתוח מקצועי ולמידה הדדית, ואפשרו בחינה של מופעי הפער הבין־דורי. השאלון הופץ באופן דיגיטלי ואנונימי, והנתונים נותחו באמצעות סטטיסטיקה תיאורית.

מטלות רפלקטיביות: המשתתפים התבקשו להשיב לשלוש מטלות רפלקטיביות שעסקו ב: (1) תפיסת תפקיד החונך והסמכות המקצועית; (2) תהליכי ליווי של מורים מתחילים; (3) רפלקציה מסכמת על אתגרי החונכות ולמידה מקצועית.

ראיונות עומק: במחקר התקיימו ארבעה ראיונות עומק עם מורים חונכים בהסכמה מדעת. הראיונות התמקדו בחוויות חונכות, תפיסת פערים בין־דוריים ואתגרים מקצועיים. הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו באמצעות ניתוח תוכן (Creswell & Clark, 2017). בשל מספרם המצומצם, שימשו הראיונות להעמקה ולהבהרת הממצאים.

טבלה 1: מאפייני פער בין־דורי

קריטריון	הגדרה אנליטית	אינדיקטורים בנתונים	עוגנים תאורטיים
פער	הבדל תיאורי בין דורי	הבדלים בתפיסות, טכנולוגיה, סמכות	Merriweather & Morgan, 2013; Waight & Waight, 2025
מתח	קונפליקט ערכי או מקצועי	ביטויי תסכול, קושי, שיפוטיות	Orland-Barak & Wang, 2021
משאב	הזדמנות להתפתחות מקצועית	דיאלוג, התאמות, למידה הדדית	Shanks et al., 2022;
מעבר	שינוי תפיסתי לאורך זמן	תיאור תהליך: תפיסות דינמיות של למידה; מקושי להבנה/ללמידה	Larsen et al., 2025; Arviv Elyashiv, 2026

בנוסף, בתהליך הניתוח האיכותי, אותרו שני מנגנונים מתווכים: פיתוח מקצועי – מוגדר כיכולת לעיבוד רפלקטיבי והתמודדות עם מורכבות. בהירות תפקיד – מוגדר כהבנה של גבולות התפקיד והציפיות ממנו (ראה טבלה 2).

טבלה 2: מנגנונים מתווכים בתהליך החונכות

מנגנון מתווך	מאפיין	אינדיקטורים בנתונים	עוגנים תאורטיים
פיתוח מקצועי	יכולת רפלקטיבית והתמודדות עם מורכבות	למידה מתוך קושי; רפלקציה; התאמות פדגוגיות; צמיחה מקצועית	Arviv Elyashiv, 2026; Larsen et al., 2025
בהירות תפקיד	הגדרת גבולות וציפיות	הבחנה בין תמיכה להערכה; ניסוח תפקיד; אזכור עמימות או בהירות	Orland-Barak & Hasin, 2010

ממצאים

פרק זה מציג את ממצאי המחקר תוך שילוב מתודולוגי בין הנתונים הכמותניים (מן השאלונים) לנתונים האיכותניים (מן הראיונות ומטלות הרפלקציה). שילוב זה נועד לספק תמונת רוחב של שכיחות התופעות לצד הבנת העומק של חוויות המשתתפים משדה החונכות.

הממצאים מאורגנים בשני חלקים מרכזיים, המציעים התבוננות מהתופעה עצמה אל התנאים המעצבים אותה:

- **בחלקו הראשון של הפרק** מוצגים ארבעת מופעי הפער הבין־דורי (פער, מתח, משאב ומעבר), תוך השוואה בין הממוצעים הסטטיסטיים המוצהרים לבין הפרשנות והחוויה כפי שהן עולות משיח החונכים בפועל (טבלה 3).
- **בחלקו השני של הפרק** נבחנים שני המנגנונים המתווכים (פתוח מקצועי ובהירות התפקיד), המהווים את התנאים המערכתיים והאישיים המאפשרים או המעכבים את השינוי מתפיסת הפער כקושי לתפיסתו כמשאב (טבלה 4).

טבלה 3: ממצאי פער בין־דורי בשאלונים ובמקורות איכותניים

קריטריון	שכיחות בשאלונים	SD	דוגמאות ממקורות איכותניים
פער	3.8	0.71	**אחריות מקצועית**: פעם היינו הרבה יותר מתאמצים... אנשים לא מאמצים את הראש בכלל ."נהגתי להשקיע שעות בתכנון, הדור החדש מבקש 'גרסה מוכנה'" (ר.אפ) **בניית קשר**: מורים כיום מתבקשים לדבר "בגובה העיניים" בשיח מכבד שאינו משלב שיח ילדי, בעוד שהמתמחים נוטים להסתמך על סמכות פורמלית (ר.סא)
מתח	3.9	0.166	**מוסר עבודה**: ה"קלות בה היא [המתמחה] מוותרת להגיע לעבודה" בשל נסיבות משפחתיות, דבר שנתפס עבורי [החונכת] כחוסר אחריות מקצועית (ר.גס) **לחץ מערכתי:** מתח הנובע מהיעדר "עוגן" או תוכנית סדורה במערכת, מה שמוביל לתחושת "החמצה" וחוסר סדר בתהליך החונכות (ר.דנ)
משאב	4.1	0.53	**למידה הדדית:** "תרבות של למידה הדדית" שבה החונך הוא "לומד מתמיד" בדיוק כמו החניך (מ.דח) **חדשנות**: הטכנולוגיה שמביאה איתה המתמחה (כמו "כרטיסי יציאה דיגיטליים") מהווה משאב יקר ערך התורם לאיכות ההוראה שלי כמורה (ר.סא) **תמיכה רגשית**: ה"הקשבה ללא שיפוט" ו"נרמול רגשות" כמשאב קריטי המאפשר למתמחה להרגיש בטוח בתוך המערכת (מ.עצ)
מעבר	4.1	0.36	**צמיחת ביטחון עצמי**: מעבר משמעותי של המתמחה מחוסר ביטחון למצב שבו היא "עומדת כבר מול הכיתה עם נוכחות וביטחון" (ר.דנ) **מרפלקציה לדיוק:** מעבר שבו ניתן לזהות בדיעבד את מה ש"נשאר מחוץ לתמונה" (כמו חוסן רגשי או עצמאות). הכוונה היא לדייק זאת בחונכות הבאה (מ.אח)

ממצאי הניתוח מצביעים על חפיפה תפיסתית בין מופעי הפער הבין־דורי, באופן שאינו מאפשר הבחנה חדה ביניהם. לעומת זאת, הנתונים האיכותניים חושפים הבחנות ברורות יותר ברמת החוויה והפרשנות, ומשמשים כרובד אנליטי המפרש את הנתון המספרי והמציג את מורכבותו. כדי להדגים זיקה זו, ניתן לראות כיצד מופע ה'משאב', שזכה לשכיחות גבוהה בשאלון (M=4.1; SD=0.53), זוכה לביטוי קונקרטי מהראיונות. התיאור המוצג מדגיש את זרימת הידע ההופכת למשאב של צמיחה. באותו אופן יתר הנתונים האיכותניים המוצגים בטבלה מציגים נקודת מבט פרשנית עבור הדיווח הכמותני, כך שניתן לעמוד על הפער שבין הדיווח המוצהר לבין החוויה המקצועית העולה מהמקום של הקשבה לחונכים.

ממצאים אלו מצביעים על כך שהבנת הפער הבין־דורי מחייבת טרמסורמציה מתיאור מופעיו לבחינת המנגנונים המעצבים אותם, כפי שמוצג בטבלה הבאה.

טבלה 4: שכיחויות ודוגמאות של מנגנונים מתווכים בתהליך החונכות

מנגנון מתווך	שכיחות בשאלונים	דוגמאות ממקורות איכותניים
בהירות תפקיד	4.2	**הבחנה בין תמיכה להערכה**: הקשר צריך להיות מושתת על תקשורת "מקדמת וכנה" שבה ניתן להציף קשיים "לא מעמדה שיפוטית אלא ממקום מקדם ותומך" (מ.סס) **ניסוח תפקיד:** תהליך משמעותי של ליווי, העצמה וצמיחה" המדגיש כי אין לראות בו רק "משימה ניהולית" (מ.דח) **עמימות או בהירות:** שימוש בקובץ "מכילים את המכל", מגדירים לוח זמנים סדור, חלוקת תפקידים ותחומי אחריות ברורים לכל גורם ופעולה בתהליך קליטת המתמחה (ר.גס)
פיתוח מקצועי	3.4	**למידה מתוך קושי:** מה שחסר לי בדיעבד זה גם תוכנית סדורה איזשהו עוגן... אני ממש מרגישה החמצה (מ.דנ) **רפלקציה:** להאיר לא רק את מה שעבד אלא גם את מה שנשאר מחוץ לתמונה (מ.אח) **התאמות פדגוגיות:** הילדים הם דור אחר... זה כבר לא כיסא, שולחן ולומדים בספר ,"ומציעה שימוש בכלים אינטראקטיביים וטכנולוגיים (ר.סא) **צמיחה מקצועית:** התהליך משפיע גם עליי לא פחות מאשר על החניכה ועל תפיסת השליחות המקצועית (מ.אפ)

ממצאי הטבלה מצביעים על שני מנגנונים מתווכים משלימים בתהליך החונכות: בהירות תפקיד ופיתוח מקצועי. בהירות התפקיד, המאופיינת בשכיחות גבוהה יותר בשאלונים (M=4.2), מתפקדת כמנגנון מייצב המגדיר גבולות וציפיות. כדי להמחיש את הזיקה בין הנתון הכמותני לחוויה בשטח, ניתן להתרשם כיצד החונכים מתרגמים בהירות זו לפרקטיקה ארגונית מובנית המפחיתה עמימות. כפי שמתארת זאת המורה ס.ג.: "שימוש בקובץ "מכילים את המכל", מגדירים לוח זמנים סדור, חלוקת תפקידים ותחומי אחריות ברורים לכל גורם ופעולה בתהליך קליטת המתמחה. מניתוח דבריה עולה כי הציון הגבוה בשאלון משקף צורך מובנה בעיגון תהליך הליווי בתוך מסגרת פעולה מוגדרת. לצד צורך זה, פיתוח מקצועי מתגלה כמנגנון עומק אף שהוא מופיע בשכיחות נמוכה יותר (M=3.4), ומאפשר עיבוד רפלקטיבי של קשיים והתאמות פדגוגיות (ראה עדותה של ס.א על התאמה ל"דור אחר" באמצעות כלים אינטראקטיביים). ממצאים אלו מלמדים כי השינוי מתפיסת הפער הבין־דורי כקושי להבנתו כמקור ללמידה ולצמיחה מקצועית איננו מתרחש באופן אוטומטי, אלא נשען על שילוב בין מבנה לתהליך: בהירות התפקיד יוצרת תנאי בסיס להתמודדות עם מורכבות החונכות, בעוד שפיתוח מקצועי מאפשר

להפוך מורכבות זו ללמידה הדדית ולצמיחה. בהיעדר אחד מהמנגנונים, השונות הבין-דורית עלולה להיוותר מקור למתח, במקום להפוך למשאב ללמידה מקצועית.

דיון

ממצאי המחקר מצביעים על כך שהאתגר המרכזי בתהליך החונכות הינו האופן שבו הם מתפרשים ומנוהלים. הפער הבין־דורי נתפס כמכלול של חוויות המתקיימות בו־זמנית: פער, מתח, משאב ומעבר, בהתאם לאופן שבו החונכים מפרשים את הסיטואציה המקצועית. כאשר המתח מהווה נקודת מוצא מרכזית, ולעיתים אף "עדשה פרשנית" דרכה החונכים מבינים את הפער. ממצא זה תואם את הספרות, המצביעה על פערים בציפיות המקצועיות ובאופן חלוקת הקשב בין עבודה, משפחה וזמן אישי. פערים אלו עשויים להיות מתורגמים אף לחוויות של חוסר הלימה מקצועית (Batista et al., 2024). ממצאי המחקר מצביעים על ציפיותיהם של המורים החונכים לביטוי של מוסר עבודה, ביסוס סמכות ותקשורת "בגובה העיניים". במובן זה, החונכות אינה רק זירה לתיווך ידע, אלא היא תומכת בקיומו של מרחב פרשני שבו מתעצבות משמעויות מקצועיות מתוך התמודדות עם השונות הבין-דורית, הנעה בין ביקורת על פרקטיקות קיימות לבין פתיחות לשינוי (Orland-Barak & Wang, 2021).

ממצאי המחקר תומכים בטענה כי תפיסת הפער הבין־דורי כמשאב אינה מתרחשת מעצמה והיא תלויה בבהירות תפקיד, במסגרות תומכות ובפיתוח חוסן מקצועי. אלו הם תנאים ההופכים את החונכות למנגנון של התחדשות ולא רק של הסתגלות (Satterly et al., 2018). ביסוס ברור של גבולות האחריות תורם ליצירת "מרחב עבודה בטוח", המפחית קונפליקטים ומייצב את יחסי החונכות. זאת, לצג הגדרה של חלוקת הזמן והציופיות המערכתיות. התייחסות מודעת מאפשרת לשונות הבין-דורי מאפשרת לה להפוך למשאב מקצועי ולא להיוותר מקור קושי בלבד (Waight & Waight, 2025).

בהקשר יישומי, ממצאי המחקר מצביעים על הגדרת סטנדרטים ברורים, הדגשת הקשבה בין־דורית ויצירת מרחבים רפלקטיביים מתמשכים, כגון קהילות למידה מקצועיות לעיבוד שיטתי של חוויות החונכות. באופן זה, החונכות אינה נתפסת עוד כמנגנון ליווי בלבדאלא מרחב של מפגש בין צרכים, תפיסות וזהויות מקצועיות.

הצהרות ותודות

בעריכת המאמר נעשה שימוש בכלי בינה מלאכותית יוצרת לצורכי ארגון, סינתזה ועריכה לשונית. האחריות על הבסיס התאורטי, התוכן, הניתוח והמסקנות היא של הכותבת בלבד. המחקר נערך בהתאם לכללי האתיקה המקובלים במדעי החברה. המשתתפים נתנו הסכמה מדעת להשתתפות, לאחר שהובהרו להם מטרות המחקר ואופן השימוש בנתונים. כל הנתונים נשמרו באופן אנונימי ושימשו לצורכי מחקר בלבד.

מקורות

ארביב אלישיב, ר', לוי-קרן, מ., צברי, א', ומקדוסי, ע' (2022). התפתחות פרופסיונלית של מורים חונכים: השוואה בין שתי מסגרות חונכות. **דפים**, **76**, 149-172.

לזובסקי, ר', רייכנברג, ר', וזייגר, ט'. (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה. **דפים**, **45**, 56-89.

Arviv Elyashiv, R. (2026). Mentoring in the incubator induction framework: a dual-structured mentoring approach. *European Journal of Teacher Education*, Advance online publication. . https://doi.org/10.1080/02619768.2026.2655227

Batista, P., Mouraz, A., Viana, I., & Graça, A. (2024). Intergenerational learning among teachers' professional development and lifelong learning: An integrative review of primary research. *European Journal of Educational Research, 13*(3), 1275–1290. https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.3.1275

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas. *Research in Organizations: Foundations and Methods of Inquiry*, *2*, 315-326.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.

Larsen, E., Jensen-Clayton, C., Curtis, E., Loughland, T., & Nguyen, H. T. (2025). Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, *51*(4), 683-697. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480

Merriweather, L. R., & Morgan, A. J. (2013). Two cultures collide: Bridging the Generation Gap in a Non-traditional Mentorship. *The Qualitative Report, 18*(6), 116.

Orland-Barak, L., & Hasin, R. (2010). Exemplary mentors' perspectives. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 427–437.

Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning. *Journal of Teacher Education, 72*(1),86–99. https://doi.org/10.1177/0022487119894230

Sanner-Stiehr, E., & Vandermause, R. K. (2017). Can't we all just get along? A dual-theory approach to understanding and managing the multigenerational workplace. *Journal of Organizational Psychology*, *17*(2), 103–110.

Satterly, B. A., Cullen, J., & Dyson, D. A. (2018). The intergenerational mentoring model: An alternative to traditional and reverse models of mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 26(4), 441–454. https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1530172

Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education,* 48(5), 751-765. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684

Waight, J., & Waight, C. (2025). Intergenerational Mentoring and Intergenerational Learning: A Scoping Review. *International Journal of Human Resource Development: Practice, Policy and Research*, *9*(1), 19-30. https://doi.org/10.2478/ijhrd-2025-0003