

# ”הילכו שנים יחדו בלתי אם נועדו”?

## יחסי גומלין בין חונכות לחניכות במרכז למידה במכללה להוראה

אמיר שמש

### מבוא

במחקר שלפנינו נבדקו יחסי גומלין בין חונכות לחניכות במרכז תמיכה לימודי הפועל במכללה לחינוך בישראל. המרכז מבוסס על למידת עמיתים. לעיתים החונכות והחניכות לומדות את אותו תחום לימוד, הן באותה שכבת גיל ואף באותה כיתת לימוד, ובנסיבות אלו נמצאו הבדלים בסטטוסים השיוכיים וההישגיים המשפיעים על התהליך הלימודי המתרחש ביניהן. מוקד המחקר הוא זיהוי מרכיבי יחסי הגומלין והשפעתם האפשרית על חיזוק הקשר בין החונכות והחניכות או על שיבושו. עיון בספרות מעלה היבטים מגוונים העשויים להניח תשתית עיונית לקידום המחקר: החוקרים מראים כי דגמי חונכות המבוססים על למידה הדדית הם בעלי תרומה חשובה, שכן החונך, העמית המנוסה יותר, והמונחה מאמצים יחד עמדה של חקר, מעורבים יחד ברפלקציה שיתופית ובונים הבנות חדשות.<sup>1</sup>

### סקירת ספרות

#### 1. מרכזי תמיכה במוסדות אקדמיים בישראל ובעולם

עולם החינוך האקדמי הגבוה פתוח לאוכלוסיות חזקות ולאוכלוסיות חלשות. למוסדות לחינוך הגבוה מגיע מגוון סטודנטים, אשר למקצתם הישגים נמוכים בלימודי התיכון. מרבית הסטודנטים הללו עומדים בתנאי הקבלה האקדמיים הרגילים, ורק מיעוטם מתקבלים בתנאים מיוחדים למרות תנאי קבלה חסרים ומתחייבים להשיג בסוף השנה הראשונה

---

1. לה קורנו ואוינג, 2008; קושרן־סמית' ואחרים, 2009.

ממוצע ציונים גבוה, שיאפשר להם להמשיך את לימודיהם. סטודנטים אלו מסתייעים במרכזי תמיכה לימודיים לצורך שיפור ההישגים והצלחה בלימודים.

בשנת 2016 פעלו בישראל 55 מרכזי תמיכה במוסדות להשכלה גבוהה. מרכזים אלו מעניקים מדי שנה שירותי ייעוץ ותמיכה לימודית ורגשית ל-17,500 סטודנטים, שהם 3%-10% מכלל אוכלוסיית הסטודנטים בישראל. מרכזי התמיכה במוסדות האקדמיים הוקמו לשם השגת שתי מטרות עיקריות: לאפשר לסטודנטים עם ליקויי למידה להתקבל ללימודים אקדמיים ולהצליח בהם; להעלות את המודעות לליקויי למידה בקרב המרצים ועובדי המנהלה ולהדריך את אנשי המקצוע שעובדים עם סטודנטים אלו.<sup>2</sup>

התמיכות ניתנות בכל מיני היקפים, בהתאם לאופי של המוסד האקדמי, לתפיסה שלו ולמדיניותו ובהתאם ליכולת הכלכלית של מרכז התמיכה. הסטודנטים מתמודדים עם קשיים לימודיים וחברתיים כמו הערכה עצמית נמוכה, קשיים לימודיים וקושי במיומנויות כתיבה וקריאה.<sup>3</sup> מרכזי התמיכה מתגלים כמסגרת חיונית המקדמת את הסטודנטים ומשפרת את הישגיהם. הם מציעים מגוון שירותי תמיכה, לרבות התאמות בדרכי ההיבחנות, אסטרטגיות למידה והכנה לבחינות, עזרה בקבלת החלטות, הצבת יעדים אישיים וסגור עצמי, ייעוץ לקריירה וחיזוק תחושת הערך האישי ואף קידום כישורי הקריאה והכתיבה האקדמיים שלהם.<sup>4</sup> התמיכה ניתנת חינוך באמצעות מרצים ממגוון תחומי ידע וסטודנטים חונכים. תמיכה אקדמית יכולה לעודד התמדה בלימודים והשלמת תואר.<sup>5</sup>

סטודנטים עם ליקויי למידה מדווחים על צורך בתמיכה של חברים וביזמות לימודיות יותר מסטודנטים אחרים.<sup>6</sup> בהתאמות בלבד לא די. יש להם צורך בתמיכה חברתית, לימודית ורגשית.<sup>7</sup> רק בחלק קטן ממרכזי התמיכה נערך מחקר מקיף לבחינת דרכי העזרה והתמיכה הניתנות לסטודנטים. מרבית המחקרים נעשו בארצות הברית.<sup>8</sup> המחקר שלפנינו עוסק בהבנת יחסי הגומלין בין סטודנטיות חונכות לסטודנטיות חניכות במרכז תמיכה לימודי המבוסס כולו על למידת עמיתים.

## 2. יחסי עוזר-נעזר

יחסי הגומלין בין חונכת לחניכה מבוססים על פנייה של החניכה לעזרה לימודית. האדם המבקש עזרה רוצה לשפר את מצבו או את תפקודו בעתיד, ולשם כך עליו לשאת מידה

2. דהן ומלצר, 2016.

3. ווגל, פרסקו וורטהיים, 2007.

4. שריד, מלצר ורוה, 2020.

5. שוורס וקינסמן, 2017.

6. קוסדן ומקנמרה, 1997; ריאן ואחרים, 1999.

7. גנשו ואחרים, 1999.

8. שריד, מלצר ורוה, 2020.

מסוימת של אינוחות הכרוכה בעצם ההישענות על הזולת.<sup>9</sup> אם כן, כל תהליך סיוע מתחיל מיחסי כוחות שאינם שווים בין העוזר והנעזר. כדי שהעזרה החינוכית תהיה יעילה, יש להתמודד עם חוסר האיזון וליצור שינוי ביחסי הכוחות בין העוזר לנעזר.<sup>10</sup> מחקרים שבחנו את הקשר בין תמיכה חברתית לתחושת רווחה מבחינים בין מקורות עזרה בלתי פורמליים, כגון משפחה, חברים והורים, ובין מקורות עזרה פורמליים, כגון מורים, יועצים חינוכיים, מטפלים ואנשי דת. לרוב תהיה הנטייה של הפרט הזקוק לעזרה לפנות תחילה לעזרה עצמית; אחר כך יפנה לעזרה בלתי פורמלית, ורק בסוף יפנה לעזרה פורמלית. העדפת הפנייה לעזרה בלתי פורמלית היא טבעית ונורמטיבית ומוסברת בקשר האינטימי בין העוזר לנעזר ובתפיסת העזרה כפעולה שגרתית ויום-יומית, ולכן אינה נתפסת כפנייה לעזרה.<sup>11</sup> סרטוט דפוסי העזרה מצביע על הימנעות מפנייה לעזרה. הימנעות זאת ניתנת להבנה באמצעות מודל 'האיום על הדימוי העצמי',<sup>12</sup> המראה כי מערך השיקולים המובאים בחשבון בתהליך הפנייה לעזרה מאזן בין הרחוק האינסטרומנטלי הצפוי מהעזרה המוצעת ובין המחיר הפסיכולוגי הנלווה, הבא לידי ביטוי בעיקר בפגיעה בדימוי העצמי. ביחסי העזרה יקבל את עיקר התרומה דווקא האדם שמעניק את העזרה. מתן העזרה מאפשר לעוזר להרגיש שיש לו מה לתת, שהוא תלוי פחות באחרים ושיש בו תועלת לחברה עד כדי שיפור מעמדו החברתי. מחקרים מראים כי בקרב אנשים שמעניקים עזרה נצפו הפחתת חרדה ודיכאון ושיפור הבריאות הפיזית והנפשית, וכן יש עלייה בדיווח על אושר ובתחושת המשמעות, המטרה והשייכות בחייהם.<sup>13</sup>

### 3. יחסי עזרה בין סטודנטיות בתקופת הבגרות המוקדמת

רכישת תואר ראשון בחינוך מתרחשת בעוד הסטודנטיות נמצאות בעיצומו של שלב התפתחותי הקרוי 'הבגרות המוקדמת' (emerging adulthood), בסוף שנות העשרה ובשנות העשרים שלהן.<sup>14</sup> בשלב זה האדם ממוקד בעצמו, מחפש זהות עצמית וחווה שינויים ואי-יציבות בחייו. שלב זה מאופיין בהצפה, בבלבול ובציפייה להשתלב במוסד האקדמי ולנצל את שנות הלימודים לגיבוש הזהות העצמית שתנחה את האדם בעתיד.<sup>15</sup> נשים

9. אבזון, 2002.

10. שיין, 2009.

11. צ'ו, סוסייר והפנר, 2010.

12. נדלר, 1991; נדלר, 1997.

13. סינגר, 2010; סולטן, קנוול וגל, 2017.

14. ארנט, 2007.

15. לנקטוט ופאולין, 2018.

חשות בלבול וחוסר ודאות בתקופת גיל זו יותר מגברים. תחושות אלו קשורות למעמדן החברתי ולזהותן המגדרית.<sup>16</sup>

יחסי עוזר-נעזר מקבלים משמעות ייחודית כשמדובר בנשים. גיליגן טענה כי נשים חושבות ופועלות אחרת מגברים. היא כינתה את אתיקת העזרה הנשית "אתיקה של דאגה" או לחלופין "אתיקה של אכפתיות".<sup>17</sup> יחסי עזרה מבוססים על יכולת יצירת קשרים והתקשרות עם אחרים התואמת את המאפיינים הייחודיים של נשים, ולפיהם קשרים בין-אישיים בחייהן של נשים משמשים גורם הכרחי להמשך התפתחותן ותנאי לצמיחתן הפסיכולוגית ואף להחלמה ממצבי טראומה והתעללות.<sup>18</sup> בישראל נבדקו דפוסים העזרה בין צעירות במסגרת השירות הלאומי, מקצתן עוזרות ומקצתן זקוקות לעזרה בלימודים, ונמצא כי הקשרים הבין-אישיים שהתפתחו בין הצעירות בתהליך החונכות היו משמעותיים מאוד.<sup>19</sup>

#### 4. תהליך הנחיה (Mentoring)

מקובל לכנות 'מנטור' אדם המשמש מקור השראה לאחרים (החלופות בעברית לתפקיד זה הן מנחה או חונך). לאדם הממלא תפקיד מנטור כלפי הזולת יש בדרך כלל ניסיון עשיר בתחום התמחותו.<sup>20</sup> מעשה החניכה קורה במקומות עבודה מגוונים, ובהם גם מוסדות אקדמיים.<sup>21</sup> בספרות המקצועית אפשר לזהות שני טיפוסים של חונכים: האחד הוא מומחה, ותיק ובעל ניסיון, והאחר גם אם הוא מומחה, הוא עדיין טירון חסר ניסיון או בעל ניסיון מועט. המנטורים נתפסים כבעלי ידע והשפעה בסביבת העבודה שלהם החולקים ידע וניסיון עם האנשים שהם מנחים.<sup>22</sup> קראם וחוקרים אחרים חקרו מערכות יחסים בין עובדים בארגון גדול ובאו לכלל מסקנה כי הנחיה היא מערכת יחסים אינטנסיבית, שבה המנחה ממלא שני תפקידים: האחד יועץ ומדגים שנועד להעצים את ההתפתחות המקצועית, והאחר מספק תמיכה אישית שנועד להעצים חוללות עצמית, פיתוח זהות מקצועית ויעילות במילוי תפקיד.<sup>23</sup> קראם זיהתה שלבי התפתחות בטיב הקשר בין מנחה למונחה: יצירת הקשר (initiation), טיפוח הקשר (cultivation), ההתנתקות והעצמאות של המונחה (separation) והגדרה מחדש של מערכת היחסים בין המנחה למונחה,

16. לואיקס ואחרים, 2009.

17. גיליגן, 2016.

18. חבר, תשע"ב; קויפמן וברנר, תשע"ח.

19. אלף, תשע"ב.

20. קרק ושילה-דובנוב, תשס"ז.

21. בריאנט-שנקלין וברומאד, 2011; אבישר, 2016.

22. אבישר, שם.

23. קראם, 1983; רגינס וורבוס, 2017.

המכונה redefinition. תפקיד המנטור עובר שינויים, ומתפתחים דגמים שונים לתפקיד זה.<sup>24</sup> דויטש וטונג הציעו להבחין בין סוגי הנחיה הכוללים קריירה, לימודים, מערכת יחסים חברתיים והנחיה אינסטרומנטלית.<sup>25</sup> אפשר לשלב בין שתי מטרות ההנחיה המעצימות את התפתחות הסטודנטית החונכת, אגב מתן תמיכה אישית בתקופת הלימודים.

## 5. למידה בין עמיתים (peer mentoring)

בשני העשורים האחרונים ספרות העיון והמחקר עוסקת בהנחיה ובחונכות גם בקרב קבוצת השווים, הנקראת למידת עמיתים (peer mentoring, tutoring). אבי הראה שהשינויים בשדה המנהל והארגון בעולם העבודה הובילו לחיפוש וליצירת חלופות גם בצורת ההנחיה;<sup>26</sup> אחת מהן היא הנחיה המתרחקת מהדגם של מומחה-טירון או ותיק-צעיר ופועלת בין עמיתים למקצוע (collegial mentoring). ספרות העיון והמחקר דנה בכמה תחומים של הנחיה, כגון הנחיה לסטודנטים במהלך לימודים לתארים מתקדמים. הלמידה הזאת חשובה הן למורים מתחילים הן למורים מנוסים וותיקים,<sup>27</sup> בהנחיה לחברי סגל חדשים,<sup>28</sup> בהנחיה בין סטודנטים,<sup>29</sup> בהנחיה לסטודנטים ולסגל שמטרתה לעודד ולטפח פעילות מחקרית<sup>30</sup> ובהנחיה כגורם תורם לפיתוח 'קהילת עשייה'.<sup>31</sup> הנחיית עמיתים יכולה להיעשות הן בקרב עמיתים במקומות עבודה מגוונים, לרבות מוסדות אקדמיים, הן בקרב סטודנטים בכמה רמות חינוך, לרבות בתי ספר ומוסדות להשכלה גבוהה במגוון הקשרים. גם כאן האחד מנחה וחונך את חברו, היחסים שווים, ולעיתים הסטודנטים יכולים להתחלף בתפקידים בהתאמה לצרכים המתעוררים.<sup>32</sup>

בספרות המחקר מפורטים דגמים לכמה מודלים של הנחיה בין עמיתים במוסדות להשכלה גבוהה. המשותף להם הוא התפיסה הקלסית של מעשה הנחיה כמפגש בין שניים.<sup>33</sup> במוסדות להשכלה גבוהה מקיימים מערכות הנחיה בין הלומדים וסטודנטים מן השנים המתקדמות יותר מנחים סטודנטים בשנת לימודיהם הראשונה או השנייה.<sup>34</sup> בזמן

24. האגרד ואחרים, 2011.

25. דויטש וטונג, 2011.

26. אבי, 1997.

27. ברקהאם, 2005; דונלי ומקסוויני, 2011.

28. מולן והטינגר, 2008; בין, לוקס והיירס, 2014.

29. באג, 2006; קולוויין ואשמן, 2010.

30. קיאני וג'ומאני, 2010.

31. וילסון, ברנן ווייט, 2010; ניק ואחרים, 2012.

32. אבישר, 2016.

33. שם.

34. סקוט, 2005; דניסון, 2010.

ופיני הגדירו טיפוסים של פעולות ההנחיה בהקשר של הנחיית עמיתים בחינוך הגבוה:<sup>35</sup> התרחקות מן התפיסה של ותיק וטירון המובילות לתלות; הנחיה קצרת טווח ואינטנסיבית פחות; הבחנה בין הנחיה פורמלית, המעוגנת בדרישות תפקיד ובמגבלות לוחות זמנים, ובין הנחיה לא פורמלית, המתרחשת כמעט מעצמה. בלמידה זאת מתפתחים מגוון יחסי גומלין, והם יידונו בהמשך.

נמצאה תועלת רבה בהנחיית עמיתים בחינוך הגבוה. קלויר בדקה פרויקט ניסויי שנוערך במכללה אחת בישראל:<sup>36</sup> במסלול חינוך מיוחד חנכו סטודנטיות את חברותיהן בהוראת מתמטיקה, ונמצא כי גם החונכות וגם החניכות הרגישו שהתהליך סייע להן להתגבר על חששות בלימודים וחיצק את תחושת המסוגלות העצמית שלהן להתמודד עם תחום הוראה זה בעתיד. גם מחקרים דומים בקרב סטודנטים לרפואה מצאו חיזוק של הביטחון לעסוק במקצוע.<sup>37</sup> מחקרים שנעשו בבתי ספר לסיעוד חיזקו את חשיבות למידת העמיתים לשיפור ההישגים הלימודיים לצד הצורך בחיזוק החונכים והחניכים ובתמיכה בהם.<sup>38</sup> מורגן ועמיתיו דיווחו כי סטודנטים חניכים וסטודנטים חונכים שיפרו את יכולותיהם לתכנן שיעורים, לבנות אותם ולהוציאם לפועל במיזם 'חונכות על ידי חברים'.<sup>39</sup> המחקרים מראים תרומה ניכרת בלמידת עמיתים.

## 6. יחסי גומלין בין חונך לחניך

מעט מחקרים עסקו בהבנת מהות יחסי הגומלין שבין החונך לחניך,<sup>40</sup> ותחום החקר של יחסי הגומלין בהנחיית עמיתים נשען על תאוריות של למידה חברתית.<sup>41</sup> מערכות היחסים המתפתחים בין החונכים לחניכים עשויות ליצור אווירה חיובית המשפיעה על אופן ההתנהגות, הלמידה וההתפתחות האישית.<sup>42</sup>

יחסי גומלין בלמידת עמיתים נחקרו מעט בכל הקשור להערכת יחסי חברות ותהליך חניכה שקורה בזמן, ובו הידע מושפע מעצם החברות ויכול גם להועיל לתהליך החניכה. במחקר זה נראה כי יחסי החברות עיצבו אחרת את מערכת היחסים בין החונכת לחניכה בכל מה שקשור למידת ההיררכיה ביניהן בשל הרצון החזק לתמוך זו בזו ולהיתמך אישה

35. בזמן ופיני, 2007.

36. קלויר, 2006.

37. אנדרה, דירין וליקום, 2017; אקינלה, הגן ואטימו, 2018.

38. סיבייה, נגקסונגו וביפט, 2018; הופמן, 2021.

39. מורגן ואחרים, 2000.

40. רוסקו וצ'י, 2007.

41. פרייר, 2018; קריפידים ופרנצס, 2018.

42. רגינס וורבוס, 2017.

בחברתה;<sup>43</sup> וכן נראה שתוכניות חונכות מוצלחות נובעות ממערכות יחסי חונכות יעילות.<sup>44</sup> במחקרים אפשר לזהות את חשיבות האווירה הקולגיאלית ואת תרומת שיתוף הפעולה בקרב החונכים והחניכים. המפגשים הבין־אישיים בין המנחים למונחים מלמדים על התרומה הפוטנציאלית שיכולה להיות רלוונטית להתפתחות המקצועית של משתתפי תהליך הלמידה הזה. מחקר זה שואף להבחין בין השפעת מאפייני העזרה למיניהם הנראים בלמידת עמיתים בין סטודנטיות, חונכת וחניכה, שיש בין הסטטוסים שלהן נקודות דמיון ונקודות שוני.

### 7. מאפייני העזרה בסטטוסים דומים ושונים בין החונכת לחניכה

לימוד עמיתים לא תמיד מתרחש בין סטודנטים בעלי סטטוס שווה.<sup>45</sup> הסטטוס של הפרט משמש מרכיב חינוכי־חברתי בעל השפעה רבה, וסטטוסים אלו נגזרים מהנעשה בחברה הרחבה יותר. מאפיינים אלו תורמים לשונות וליצירת קבוצות בעלות שיוכים שונים בחברה.<sup>46</sup> הסטטוס משמש מרכיב ראשוני במבנה הריבוד החברתי בחברה בכלל, ובקבוצות למידה בפרט. מרכיבו עשויים לכלול היבטים של מגדר, מעמד חברתי־כלכלי, תרבות ועדה, מקום מגורים. לסטטוס השיוכי יש השפעה רבה התוחמת את הביצועים ואת רמת ההישגים המצופים בלימודים, ובייחוד בקבוצות קטנות.<sup>47</sup> להיבטי שיוך אלו חשיבות גדולה בהבנת יחסי הגומלין בין הסטודנטיות העוזרות לסטודנטיות הנעזרות במרכז התמיכה. במכללה קטנה הסטודנטיות ערות מאוד לשוויון ולא־שוויון של מערכי הסטטוסים שלהם. בהקשר של מרכז הלמידה הבדלים אלו ניכרים עוד יותר ובעלי משמעות לימודית וחברתית. למידת עמיתים תורמת ללמידה בחינוך הגבוה. השפעתה באה לידי ביטוי בחיזוק הביטחון העצמי, הלמידה וההתפתחות המקצועית. מעט מחקרים עוסקים ביחסי הגומלין שבין החונך לחניך, ומחקר זה מתמקד במיפוי יחסי הגומלין ובניתוחם. לפיכך הושם במחקר זה דגש על אפיון הבדלי הסטטוס השיוכי וההישגי והשפעתם על החונכת ועל החניכה בתהליך הלמידה.

43. יונג ואחרים, 2004.

44. טן ואחרים, 2018.

45. כהן ולטון, 1995.

46. סקורד ובקמן, 1964.

47. בייקר וקלרק, 2017.

## שאלות המחקר

1. מה הם מאפייני יחסי הגומלין בין החונכת לחניכה במרכז למידה הבנוי על סטודנטיות חונכות המסייעות לסטודנטיות חניכות?
2. מה הם הגורמים החברתיים החוסמים והתומכים בלמידה פורייה בין הסטודנטיות החונכות לסטודנטיות חניכות במרכז הלמידה?

## מתודולוגיה

### 1. תפיסת המחקר וכלי המחקר

לצורך בחינת יחסי העזרה במרכז התמיכה נבחרה שיטת מחקר איכותנית בדגש על האפיון הפרשני.<sup>48</sup> גישה זו מתאימה למחקרנו, מפני שמטרתה לפרש את חוויית הנחקרות בעת השתתפותן במרכז התמיכה הלימודי.

מחקר זה מתבסס על חוויות הסטודנטיות ועל המשמעות שהן נתנו לחווייתיהן באמצעות ירידה לעומק החוויה וכניסה למורכבות שלהן בהרחבה ובפיתוח של התמונה המוכרת בספרות העיונית.<sup>49</sup> לשם כך נבנה כלי של ראיון עומק חצי מובנה.<sup>50</sup> מאחר שהשילוב בין מחקר איכותני למחקר כמותי התפתח ומוכר בספרות המדעית,<sup>51</sup> על הריאיון הפתוח נוסף מרכיב כמותי: שאלה סגורה, שבה התבקשה הסטודנטית לדרג כמה היגדים בקשר לחוויה שלה כחונכת או כחניכה במרכז התמיכה. הריאיון לווה במאמץ הקשבה פעילה, ובעידוד שיתוף וגילוי מיטבי של החוויה.<sup>52</sup>

כל ראיון נערך במפגש אחד ונמשך כחצי שעה. הראיונות התנהלו באופן מקוון במערכת 'היוניקו'. הראיונות הוקלטו ותוכתבו לצורך ניתוח. הנתונים מהשאלון הכמותי עובדו לצורך השוואה וחילוץ תמות מרכזיות המשקפות את החוויה של כל חונכת וכל חניכה.

### 2. אוכלוסיית המחקר

המחקר נערך במכללה להוראה של זרם החינוך הממלכתי-דתי בשנת הלימודים תשע"ט (2018-2019). אוכלוסיית היעד שנבחרה להשתתף במחקר כללה שש סטודנטיות בתוכנית

48. שלסקי ואלפרט, 2007.

49. רוחאלן, 2015.

50. ראו בנספח א.

51. טדי וטשקורי, 2011.

52. אלואסון וסקולדברג, 2017.



המצוינות רג"ב (ראש גדול בהוראה) בשנים ב'-ג', ועוד חמש סטודנטיות חניכות שהשתתפו במרכז התמיכה. המשתתפות נבחרו באקראי מתוך מאגר הנתונים שסיפק צוות מרכז התמיכה הלימודי. כל סטודנטית השתתפה במרכז כחונכת או כחניכה לפרק זמן של סמסטר אקדמי אחד לפחות.

מילאתי תפקיד פעיל במרכז, בתפקיד מרכז ומתאם פעילות מרכז התמיכה, ונוסף על כך כיהנתי באותו זמן גם בתפקיד דיקן הסטודנטיות. תפקיד זה היה עלול ליצור הטיה ופגיעה באמינות הנחקרות, אולם לא היה לי קשר ישיר עם הסטודנטיות המשתתפות במרכז, וניהול הפרויקט השוטף נעשה על ידי צוות פדגוגי, שהיה אמון על תפעול המרכז בחיי היום-יום. במהלך הריאיון וניתוחו נרשמה רק זהות בדויה של המשתתפות. כל משתתפת חתמה על טופס הסכמה מדעת, מרצונה החופשי. המחקר אושר בוועדת האתיקה של המכללה שבה נערך. ניתוח הנתונים נערך בעזרת תוכנת Atlas.ti 8. הריאיונות הועלו וקודדו אגב זיהוי תמות שעלו בניתוח הריאיונות, ונעשתה בדיקת מהימנות על ידי השוואה לקודים שיצר חוקר חיצוני: החוקר החיצוני בדק תמלילים של שני ריאיונות מתוך עשרה ויצר קודים וקבוצות קודים באופן עצמאי. הקודים של החוקר והחוקר החיצוני הושו, ועל פי ההשוואה תוקנה רשימת הקודים המקורית כדי להשיג הלימה.

## ניתוח הממצאים

הממצאים שיוצגו כאן מאפשרים מבט על יחסי הגומלין שבין החניכה לחונכת, ומסגרת הניתוח מבוססת על נקודת המבט של שני הגורמים. ארגון החומר נעשה לפי תמות שעלו מהריאיונות: שיבוץ החניכה והחונכת, יחסי הסטטוס של כל אחת מהן, השפעת החונכת על החניכה, תרומת החניכה לחונכת, ביטויים ערכיים ורגשיים, רפלקציית החונכת על מערכת היחסים עם החניכה ויחסי חברות בין החונכת לחניכה.

### 1. שיבוץ החניכה והחונכת

השיבוץ של החניכה והחונכת תורם לעיצוב יחסי הגומלין, והחונכות והחניכות היו ערות להשפעת השיבוץ על מערכת היחסים ביניהן. הן ביטאו הבנה זאת כאשר דיברו על המשמעות של שיבוץ מוצלח ושל שיבוץ כושל.

עינת החניכה ביטאה את חשיבות היווצרות הקשר האישי ותרומתו ללמידה: "אני כן חושבת שזה עוזר שברגע שבאמת יש קשר אישי שגם מבינים כאילו למה הצורך בכלל... קיים של העזרה, ולמה היא יכולה לעזור כבר בעניין הזה, זה מאוד עוזר". שרון החניכה ציינה את הצורך לבחון את טיב קשרי הגומלין שיהיו בין החונכת לחניכה כחלק מההחלטה על השיבוץ הצפוי. היא הררה על מדיניות השיבוץ: "אולי לנסות להתאים בין החונכת

לחניכה מעבר לתחומים שהיא חזקה בהם, גם מבחינת כימיה וכאלה. אולי שזה גם משהו שיכול להוסיף... אבל אולי ליצור אינטראקציה, ואז לשאול עם מי את מעדיפה או עם איזה חניכות היית מעדיפה."

חונכת אחרת ציינה את הבעייתיות של זיווג לא מתאים. אביבית החונכת הדגישה את חשיבות העניין. "...כי ברגע שכן מאפשרים נראה לי שתי סטודנטיות ששתיהן לא מאורגנות ושתייהן לא יודעות מה הם עושים, אז זה סתם חבל על הזמן. ואני לא חושבת שזה נותן את האפשרות להתקדם יותר מדי". אם כן, אביבית סברה שהקושי בהתארגנות של החניכה לא אתגר אותה ליצור מערכת יחסים שתאפשר לה לחנוך.

ורה החניכה דיווחה על שביעות רצונה מזה שהחונכת שלה לומדת באותו מסלול: "...בשנה שעברה הייתה לי גם סטודנטית, זה היה מעולה, שלמדה ביחד איתי, אז זה היה מדהים, המלצתי על זה". הדאגה לבחירת 'זיווגים' מתאימים זכתה לשבח מפיה של דליה, אחת החונכות, המבטא את הבנתה בצורך החיוני במערכת יחסים נאותה בתשתית למידה טובה. היא תיארה את היחסים שלה עם שתי החניכות שהנחתה: "...וכל אחת מהן גם הייתה מיוחדת ומדהימה, ממש נבחרו בפינצטה, רואים את זה".

אם כן, אפשר לראות שמכנה משותף בין החונכת לחניכה עשוי לסייע ברקמת מערכת היחסים הפורייה ביניהן. שיבוץ מיטבי, המביא בחשבון סגנון אישי, אינטראקציה, שפה משותפת ושיוכות לחוג לימודים משותף מתברר כמשפיע ניכר על הצלחת תהליך הלמידה.

## 2. יחסי סטטוס

מרכז הלמידה, הבנוי על למידה של סטודנטיות, מערער על סמכות החונכת, שכן מעמד רשמי בהוראה חינוכית עשוי לצמצם את השפעת הבדלי הסטטוס בין החניכה לחונכת על תהליך הלמידה. היעדר מעמד רשמי מבליט את הבדלי הסטטוס ואת חיוניותם ברקמת יחסי הגומלין בין החונכת לחניכה. בסעיף זה נבדקה השפעת מערכת הבדלי הסטטוסים השייכים וההישגיים על יחסי הגומלין. מן הממצאים אפשר להצביע על ארבעה סוגים של הבדלי סטטוס: משפחה, עדה, גיל והישגים בלימודים. נמצא שכל ארבעת הסטטוסים משפיעים במידה גבוהה על יחסי הגומלין בין החונכת לחניכה.

**סטטוס משפחתי** – מקצת החניכות היו אימהות לילדים. לרוב היו החונכות סטודנטיות הווקות, ולרוב גם צעירות מהחניכות. מצב זה השפיע על יחסי הגומלין ביניהן. החונכת חנה הסבירה את רגישותיה להבדלים אלה בינה לבין החניכה שלה: "הרגשתי שפער הגילים ואולי זה המצב שלנו שהוא היה שונה, המצב המשפחתי זה קצת גרם לה להרגיש... קטנה ממני בחוויה שלה. כאילו היא הייתה צריכה להצטדק ולהגיד לי ואי, תראי, אני אימא ואת סטודנטית, ואת יותר טובה ממני, כל מיני אמירות כאלה". אם כן, חנה מדווחת על עמדות החניכה שלה, שרואה בסטטוס האימהות שלה גורם מרכזי בהשוואה לסטטוס הלימודי

שלה. סתירה זו גרמה לחנה אינוחות, ואפילו פגעה ביכולתה למלא את תפקידה, כלומר ללמד את החניכה ולתמוך בה.

**סטטוס תרבותי** – עוד ממצא נוגע להיוון של כמה מהסטודנטיות החניכות עולות חדשות מאתיופיה ומארצות אחרות. בדרך כלל הסטודנטיות החונכות הן צבריות, עם ותק של חיים בארץ. פער זה עלול לגרום לשיבושים במערכת היחסים הפוררית בין החניכה לחונכת. מפגש עם סטודנטית חניכה שהיא גם עולה חדשה היה גורם משפיע בהיבט של המפגש עם חונכת שבאה מתרבות אחרת ובהיבט של קשרי הגומלין שהתפתחו בין החונכת לחניכה. עינת החניכה ציינה את חוסר ההיכרות והבנת סביבת המכללה כלפיה וכלפי התרבות הלא-מוכרת שהיא שייכת אליה: "אני חושבת שבמכללה יש הרבה אנשים שלא כל כך מכירים את העולם של העולות החדשות. אז על זה הרבה פעמים היינו מדברים כי זה הקושי שעולה, כאילו... למה זה יכול להיות ש... נגיד אני כן מדברת אבל הדקדוק שלי פחות, ודברים כאלה. ואז הם [החונכות] גם רוצים להבין קצת איך זה הלמידה שלי במכללה וגם איך זה בכלל לקלוט בארץ".

חשיפת החונכות לסטודנטיות עולות חדשות מתרבות שאינן מכירות או שאינן שולטות בשפה העברית, האפשרות שלהן להבין את אורח חייהן והיכולת לשוחח על כך תרמה להבנת הקשיים של החניכה ולהתאמת דרכי העזרה של החונכת. אם כן, עינת ציינה כיצד הפער הזה בחוסר ההיכרות עם התרבות משפיע לרעה על תהליך הלמידה שלה. היא הביעה תחושה של חוסר נוחות בעניין השפה שלה כעולה חדשה.

**שנת לימודים** – עוד הבדל סטטוס נמצא בשוני בין שלב הלימודים של החונכת לשלב הלימודים של החניכה. במכללה שבה נערך המחקר היו מרבית החונכות בשנתון גבוה יותר מהחניכות. החניכה עינת ביטאה תחושות הערכה של החונכת שלה ברמה הערכית. לדבריה, היותה בעלת ניסיון רב ממנה ומתקדמת יותר במסלול האקדמי תרם גם הוא להערכה כלפיה: "זה גם השפיע עליי להתקדם הלאה, כי היא גם הייתה בן אדם עם הרבה ערכים והרבה מוטיבציה ללימודים שלה, ואני חושבת שזו עמדה שמאוד עזרה לי גם להמשיך לשנה ב' ושנה ג'". אם כן, עינת דיווחה שהחונכת תרמה לה ועיצבה את תהליך הלמידה שלה בשל היותה ערכית ובשל היותה בשנה מתקדמת יותר בלימודים. עוד מרכיב הוא הבדלי השנתונים והשפעתם על החניכה ועל החונכת. כוכבה החונכת נדרשה למידת הביטחון העצמי ולאופן ההתארגנות לתפקיד החונכת: "בהתחלה התחלתי עם מישהי שהייתה שנה מעליי ופחות היה לי כיף לעזור לה. זאת אומרת... קצת הרגשתי תלות, וזה לא היה לי נעים. מצד שני, לא רציתי, אתה יודע להאכיל אותה בכפית. זה קצת הייתה פחות סיטואציה נעימה, אבל היא עברה בטוב". הבדלי השנתון גרמו לתחושת אינוחות ואף פגעו ביכולת מיצוי תפקיד החונכת.

**הישגים בלימודים** – פער בהשכלה וביכולת הלימוד האישית נמצאו אף הם גורמים המשפיעים על מערכת היחסים בין החונכת לחניכה. הסטודנטיות החונכות, הלומדות בתוכנית מצוינות, מתאפיינות בהישגים לימודיים גבוהים למדי. סטטוס הישגי זה עלול ליצור פער ותחושת עליונות כלפי החניכה, המתקשה בלימודים. הבדלים בסטטוסים הישגיים אלה בולטים במפגשים ומעוררים את פערי ההשכלה ומיצוי היכולות הלימודיות. החונכת אביבית נדרשה לתפיסת הדימוי העצמי שלה: "לא אמרתי, ואו, איך היא נמצאת במכללה הזאת, צריך להעיף אותה מפה, ממש לא. כלומר יש איזשהו פער, וטוב שיש לי הזדמנות לעבוד עליו יחד עם התלמידה, הסטודנטית, זה משמעותי, וניתן לגשר על זה, ולכן זה היה כל כך חשוב. זה גם מה שמאפשר לי כי בסוף אני לא עם הרבה ידע או ניסיון, אז זה דברים שהם גמורים, וזה מעין יישור קו. אני חושבת שזה מאוד חשוב, היישור קו הזה עם כלל הסטודנטים".

אם כן, פערי ההישגים בלימודים משפיעים על המפגש הראשוני בין החונכת לחניכה ומעצבים אותו. לעמדות של החונכות כלפי הסטודנטיות המתמודדות עם הישגים נמוכים משלקן ולפרשנותן למצב יש השפעה רבה על יחסי הגומלין ביניהן. אביבית מגלה יחס של התנשאות ומבקרת את החניכה שלה בשל רמתה הלימודית הנמוכה. היא גם קוראת לה "תלמידה", ונראה כי היא מפגינה בכינוי זה יחס של עליונות.

החניכות והחונכות ייחסו חשיבות רבה להבדלי הסטטוסים למיניהם כאשר תיארו את מערכת היחסים ביניהן. הסטטוס המשפחתי השונה גורם תחושת אינוחות לחונכת הרווקה מול החניכה הנשואה והאם לילדים. מצב זה מערער גם את הערכת החניכה את החונכת ביכולתה לסייע לה במישור הלימודי. בעניין של הבדלי סטטוס תרבותי, החונכת נמצאת במקום עליון יותר, שכן היא צברית ותיקה, לעומת החניכה העולה החדשה, הנמצאת במקום נמוך יותר, בשל תרבותה הנחשבת נחותה יותר. החניכה חשה שהחונכת אינה מבינה את קשיי השפה שלה, הקשורים להיותה עולה חדשה מתרבות לא מוכרת. היעדר מודעות ורגישות של החונכת לעניין תרבותי זה מקשה על החניכה לפתח אמון בחונכת ונכונות לקבל ממנה עזרה בלימודים.

הבדלי השנתון בין החונכת לחניכה נמצאו משפיעים על יחסי הגומלין לטובה ולרעה: כאשר החונכת מבוגרת יותר, החניכה מעריכה את דמותה ואת ניסיונה בלימודים, וזה מאפשר למידה פורייה. לעומת זאת, כאשר החונכת צעירה מהחניכה, נוצר קושי ביכולת החונכת לתת עזרה. במקרה של הישגים בלימודים החונכת נמצאת במצב של עליונות לעומת הסטודנטית החניכה, המתקשה בלימודים. עליונות זו עלולה לגרום להקטנת ההערכה של החונכת כלפי החניכה ולהפחית מיכולתה לסייע לה ביעילות.

גישה הוליסטית של החניכה כלפי החונכת מאפשרת התמודדות עם מכלול הצרכים שלה. החניכה דליה ראתה בחונכת "גלגל הצלה", ביטוי המשקף אמון בחונכת וביטחון של החניכה. היא הסבירה את עומק ההשפעה של החונכת עליה: "זה לי היה הרבה יותר

משמעותי, שוב, גם מבחינה לימודית, גם מבחינה חברתית, גם מבחינה אישית. כאילו לי זה עשה מאוד טוב".

ההערכה של דליה את העזרה שקיבלה מעידה על חשיבות יחסי גומלין משמעותיים לקידום עולמה האישי. הגישה ההוליסטית באה לידי ביטוי גם בדברי שרון החניכה, שתיארה את החונכת כך: "אדם עם הרבה ערכים ומוטיבציה". ביטויים אלו השפיעו על המוטיבציה של החניכה בהמשך לימודיה במכללה.

אם כן, הגישה ההוליסטית, המתוארת מנקודת מבטן של החניכות דליה ושרון, מבטאת את תרומת יחסי הגומלין הפורצים את הגדר של העזרה בלימודים בלבד ואת השפעתם על עולמן האישי של החניכות: "אני זוכרת שבשנה א' הייתה מטלה שלא ידעתי מאיפה להתחיל ואיפה לסיים אותה, והחונכת מאוד מאוד עזרה לי, כאילו, היא ממש עשתה איתי שלב-שלב לראות שאני בסדר, שאני מתקדמת וגם אני יכולה לבד. אני זוכרת שבסוף קיבלתי בה 90 או 100, כאילו הרגשתי ממש מדהים. כאילו, זה היה ממש גלגל הצלה בשבילי, המרכז למידה, ממש". אם כן, אפשר לציין שהחונכות סייעה לחניכה בתהליך ההתמודדות עם המטלה, בחיזוק הביטחון העצמי ובאופן ההתארגנות לביצוע המטלה. שרון הוסיפה וציינה כי החונכות עזרה לה וכי הייתה הדרגתית ומותאמת לצרכים הלימודיים שלה. "איך זה עזר, נגיד דברים שהיו לי ממש קשים ולא ידעתי איך ומה לעשות איתם, אז היא עזרה לי! או שנגיד ממש היה לי קשה אז עשינו אותו בצורה מדורגת, וכאילו פיתחנו את זה. עזרה לי להצליח". אם כן, היכולת לטפל בקושי בלימודים ולהתמודד עימו מקבל ביטוי חיובי בדבריה של שרון. גם החניכה סיגל נדרשה לטכניקות ההתמודדות עם מטלות, והיא הדגישה את החשיבות של למידת אסטרטגיות מעבר להשגת ציונים טובים יותר: "כן ציונים בסופו של דבר, אבל יכול להיות שהטכניקה איך לעשות עבודות אז זה כן עזר".

התרומה לחניכה מקבלת ביטוי גם בהיבט של חיזוק המוטיבציה והקניית ערכים. עינת ציינה את מרכיב המוטיבציה בלימודים והיכולת להמשיך לעבור משנה ב' לשנה ג'. דמותה של החונכת, דמות ערכית, עיצבה את דמותה וסייעה ללמידה. "זה גם השפיע עליי כאילו להתקדם הלאה, כי היא גם הייתה בן אדם עם הרבה ערכים והרבה מוטיבציה ללימודים שלה, ואני חושבת שזה עמדה שמאוד עזרה לי גם להמשיך לשנה ב' ושנה ג' אחר כך כשהיא כבר עזבה את המכללה, כי היא לימדה אותי הרבה מעבר. ואולי הייתי מגיעה לזה לבד, אבל זה שהיא כבר התקדמה בתואר שלה מאוד השפיע. כאילו, הקשר שזה לא היה מישהו משנה שלי, אבל מישהי שכבר התקדמה".

מן הדברים נראה כי הדוגמה האישית של החונכת משמשת גורם מניע המעצב את המאמץ הלימודי ואת ההתמודדות עם הקושי בלימודים. ממצאים אלה מעידים על תרומת החונכת לחניכה בהיבט הלימודי, בדגש על לימוד טכניקות, פירוק המטלות, שיפור ההישגים בלימודים וחיזוק יכולת ההתמודדות עם מטלות.

### 3. השיקולים הפדגוגיים של החונכת

צורת הקשר בין חונכת לחניכה מעוצבת על פי מערכת שיקולים פדגוגיים הכוללים לא רק שיטות הוראה אלא גם פן רגשי-חברתי. שיקולים אלה נוצרו מתוך הערכת יכולות הלמידה של החניכה, כולל סגנון הלמידה, והם מניחים תשתית המעצבת בין השאר את אופי יחסי הגומלין בין החונכת לחניכה. יש בשיקולים אלו משום אבני דרך התורמות ללמידה עצמה ולמערכת יחסים שתאפשר למידה מיטבית, וכן להמשך ההתפתחות של החניכה גם לאחר תום החונכת.

**חיזוק הביטחון העצמי** – יונית החונכת ציינה את הצורך בחיזוק הביטחון העצמי כמרכיב חיוני בהתמודדות של החניכה. "אני הרגשתי שעיקר העבודה היה לתת לה את הביטחון העצמי, את התחושה שמה שהיא עושה הוא טוב. כאילו זה היה לי ממש חשוב. ובתור חונכת כל הזמן הקושי הזה בין הרצון לעזור, וכאילו לענות, אנחנו באמצע העבודה, ואנחנו רוצים לסיים אותה... יש איזה רצון לעזור למלא את הכול, כאילו לבצע את המשימה, ומצד שני המטרה שלי פה תכלס זה כאילו לתת לה את הכוחות לעשות בעצמה".

**מילים פשוטות** – עוד אסטרטגיה לחיזוק ביטחון החניכה נקטה החונכת יונית: חיזוקים חברתיים חיוביים. במקרה זה בחרה החונכת להסביר מילים בהסבר פשוט ולהיעזר בדוגמאות. באמצעות שיטה זו חשה החניכה בטוחה יותר בהמשך ההתמודדות שלה עם החומר. ורה נדרשה לכך: "עזרה בלהסביר. היא קוראת ואני מסבירה לה את זה במילים יותר פשוטות, נותנת הרבה דוגמאות. אני זוכרת שזה היה לה ממש חשוב, הדוגמאות ממש עזרו לה להבין, והרבה גם תחושת ביטחון. זה גם הייתה נקודה ממש... ממש. כל הזמן לעודד, להגיד שהיא טובה, שהיא יודעת". אם כן, החונכת השתמשה בהפשטה כדרך לחזק את היכולות של החניכה ואת האמונה בעצמה. עידוד החניכה וההכרה ביכולתה לדעת משמשים יסוד בעיצוב יחסי הגומלין ביניהן.

**מתן תשובות** – החניכה עשויה לצפות לקבל מהחונכת פתרונות ותשובות על שאלות, וכשיקול פדגוגי ניצב מולו תהליך של גילוי עצמי והתמודדות עצמאית של החניכה. ציפייה זאת שבה ועלתה בכמה ראיונות עם החונכות ועם החניכות. החונכת חנה הציגה עמדה המשקפת את תפיסתה באשר למהות העזרה, השמת דגש על מתן כלים במקום יצירת תלות של החניכה. "הייתה לי מורכבות בקטע שהרגשתי שהיא מאוד מנסה לשאוב ממני תשובות, כאילו, מאוד מנסה שאני אכתוב לה, אני אגיד לה ממש הכול. כאילו, הרבה פעמים הייתי צריכה להעמיד את זה במקום ולהגיד לה ואי, כאילו, אני אמורה לעזור לך להבין. את אמורה לכתוב – זה שלך, זה לא שלי". חנה מגלה כאן אסטרטגיה של סימון גבולות בהבחנה שבין יחסי גומלין המבוססים על עזרה יתרה ליחסי גומלין המבוססים על תלות.

הדילמה של מתן תשובות לעומת פיתוח כלים ללמידה עצמית עלתה גם מצד החניכות. סיגל ביטאה את התובנות שלה מהדרך שבה פעלה החונכת והעריכה את הכלים שהקנתה לה החונכת במקום לתת תשובות: ”פתאום הרגשתי שהיא מאוד עזרה לי, היא גם נתנה לי את המקום שלי, שאם יש שאלות שאני אתמודד עם זה בעצמי. בהתחלה זה היה קשה, כי אני רוצה שלפעמים ייתנו לי את התשובות, אבל אחר כך הבנתי שזה לטובתי בסופו של דבר והרגשתי עם זה טוב. אחר כך הרגשתי שהשגתי את התשובה בעצמי.”

אם כן, הממצאים מעידים על קיומם של שיקולים פדגוגיים שעיצבו את יחסי הגומלין בין החונכת לחניכה. ניכר הדגש על חיזוק הביטחון העצמי של החניכה, הבא לידי ביטוי בשיקולים פדגוגיים מגוונים שנעזרה בהם החונכת בעבודתה עם החניכה וביטאו את רצונה שלא להתמודד עם המטלות במקום הסטודנטית החניכה אלא לנסות לסייע לה. השיקולים המרכזיים היו שלא לתת תשובות מוכנות מראש, לפרק את הכתוב לתת-חלקים, להסביר מילים ומושגים לא מובנים ולעודד חשיבה ופתרון בעיות. אפשר להדגיש ביחסי הגומלין את מתן הביטחון כמרכיב חשוב בשיקולים הפדגוגיים, את העידוד, את ראיית התהליך ולא דווקא התוצאה.

#### 4. תרומת החניכה לחונכת

הממצאים מלמדים שגם לחניכה הייתה תרומה לחונכת, ולעיתים אף רבה מאוד.

**נסיבות חיים** – חנה, החונכת הרווקה, דיווחה שהשיח ביניהן נגע בהורות, בגידול ילדים ובניסיון שצברה החניכה כהורה. המפגש עם חניכה שאינה בסטטוס שלה עורר בחנה עניין: ”זאת שהיא גם עולה וגם אימא, איתה היה קצת קשר אחר חוץ מהלימודי. זאת אומרת היו פעמים שהייו מדברות סתם על החיים, וכאילו, היא הייתה משתפת אותי על ההתמודדות שלה בתור אימא, עם בעלה אפילו.”

המפגש של חנה החונכת עם סטודנטית אחרת, גם היא עולה חדשה, תרם להערכת המפגש ביניהן: ”אותי ממש עניין כאילו כל העלייה שלה לארץ כי היא עלתה לבד, כאילו שתדע שמעריכים אותה פה. באמת אני ממש הערכתי את זה.” ההיכרות עם הרקע האישי של החניכה אפשר קרבה בין חנה לחניכה וחיזק את יחסי הגומלין ביניהן.

**הדדיות בלמידה** – עוד ממצא עוסק בעצם ההדדיות שבלמידה, ליכולת של החניכה לתרום לחיזוק התמודדות החונכת עם מקצועות הלימוד שהחניכה מבינה בהם יותר, בקיאה בהם יותר. יונית החונכת נדרשה לתרומת החניכה שלה בתחום הלימודים באנגלית. ”הייתה לי חניכה שחזקה באנגלית.... זה תחום שאני ממש מסתייגת ממנו. והיא אמרה: 'בכיף, אם את צריכה. את עוזרת לי עכשיו, אבל אם את צריכה עזרה בלימודים באנגלית, תבואי אני בשמחה אעזור לך'.... מן הבנה כזאת כאילו כל אחד תורם במה שהוא יכול ונתרם במה

שהוא צריך. אז לי זה ממש חידד את ההבנה הזאת. ואני חושבת שזה מהמם לעשות את זה במכללה".

יונית הדגישה את ההבנה שלחניכה יש יכולת וידע לסייע אף על פי שהיא נעזרת בעצמה. הדוגמה שנתנה בתחום האנגלית מבהירה את ההדדיות ואת ההבנה שגם לחונכת יש קשיים בלימודים. קשיים אלו מחזקים את מידת ההערכה כלפי החניכה ומבססים את מערכת יחסי הגומלין ביניהן.

יונית החונכת נדרשה לעזרת הסטודנטית גם בפן החזותי, בהיבט של עיצוב מצגות. "אז היא ממש עזרה בכל הקטע הטכני. זה היה צריך להיות ב'זום', אז להפוך את הכול למצגת ולעזור בקטע הטכני, דברים שאני באמת יותר קשה לי וייקח לי הרבה יותר זמן והרבה יותר מסובך. אז היא ממש עוזרת".

ממצאים אלו מלמדים על התפתחות יחסי הגומלין בין החונכות לחניכות. הקושי הלימודי של החונכת והגילוי העצמי כלפי החניכה משמשים הזדמנות לתרומה של החניכה לחונכת ולעיצוב פורה של מערכת הקשרים ביניהן.

## 5. ביטויים רגשיים

תחום נוסף הוא ביטויים רגשיים שאפיינו חלק מיחסי הגומלין בין החונכת לחניכה. כוכבה החונכת תיארה רגשות חיוביים כלפי החניכה שעימה עבדה: "עבדתי עם טיפוס מיוחד, אבל אפשר להגיד שהרמוניה, כן". היא השתמשה בביטויים המבטאים קשר של חיבה ותחושת שלמות בקשר שנוצר.

אביבית החונכת דיווחה גם היא על מרחב משותף שנוצר עם שתי החניכות: "אז היו לי שתי חניכות, ועם שתיהן היה לי קשר מאוד טוב אז, היום כבר פחות, אבל גם אם אני אראה אותן, אז זה קשר מאוד טוב... זה פתאום יצר איזשהו חלל משותף שמשדר גם איזשהן רגשות". אם כן, תהליך הלמידה המשותף יצר מרחב של רגשות מקרבים ומתפתחים בין החונכת לחניכה.

עינת החניכה סיפרה על האווירה הטובה שנוצרה עם החונכת: "הרגשתי בשנה א' [ש]הייתה לי חונכת נהדרת, ובגלל שהיה לנו כל כך טוב ביחד זה באמת פשוט טס... וזה היה כיף, זה היה טוב, זה היה אווירה נהדרת וביחד גם נהנינו מהספרים בסופו של דבר". אם כן, הקשר שנוצר בין החונכת לחניכה, בדגש על ביטויי שותפות וחברות, הועיל לתהליך הלמידה המוצלחת.

עדה החניכה ציינה את הקשר הרגשי המעולה עם החונכת החברה. "האמת שהיה לנו קשר מעולה, היא גם חברה שלי, אנחנו יחד באותה שנה, אז היה לנו ממש כיף ביחד. כן, ממש, היה כאילו נעים ונחמד". עדה השתמשה בביטויים רגשיים כדי לתאר את פן החברות עם החונכת שלה. ביטויים רגשיים אלו, הקשורים ליחסי הגומלין, נשמעו גם



מהחניכות וגם מהחונכות. לפיכך נראה שתהליך הלמידה העמיק הודות למרקם הרגשי שנוצר בין החונכת והחניכה.

## 6. יחסי חברות בין החונכת לחניכה

ממצא מפתיע הוא חשיפת מקרים רבים של יחסי חברות בין החונכת לחניכה. חלק מיחסים אלו כבר נרקמו טרם תחילת פעילות מרכז הלמידה, וחלק נוצרו בעקבות העבודה המשותפת בין החונכת לחניכה.

כוכבה החונכת שיתפה בחוויה שקרתה לה כאשר בחרה בחניכה השנייה, שהיא מגדירה חברה: "ואז החלטתי שבחלק השני של השנה אני הולכת לעבוד עם חברה בעצם... ואז הייתה חוויה הרבה יותר טובה, הרבה יותר זורמת. היא גם הייתה יותר אינטליגנטית אז היה יותר קל. זה בכנות". כוכבה ציינה אפוא תהליך חניכה המתאפיין בזרימה ובהערכת היכולות האישיות של החניכה החברה, שהביא לתחושת שיפור ביכולתה לסייע כחונכת. ממד נוסף הוא חברות שנוצרה תוך כדי תהליך החונכות. שרון החונכת דיווחה על הקשר שהתפתח במהלך הלמידה ועל התמשכותו גם לאחר החונכות: "אנחנו דיברנו עוד על הרבה דברים. כאילו היינו סוג של חברות. אני איתן בקשר עד היום, עם הבנות". התפתחות הקשר ורציפות הלמידה עיצבו את יחסי החברות ואת חוויית הלמידה. החונכת שרון לא הבחינה בין התפתחות יחסי החברות לבין תהליך הלמידה.

ממד נוסף הוא חונכות שהייתה בין חונכת לחניכה שאינן לומדות באותו מסלול. בממצאים שדווחו עד כה, יש עדויות לקושי במתן עזרה בין חונכות וחניכות שאינן לומדות באותו מסלול. במקרה זה התמתן הקושי מחמת יחסי החברות. יונית החונכת שיתפה: "אחרי זה קיבלתי חניכה שהיא גם חברה שהכרתי אותה עוד במדרשה. איתה העבודה הייתה בעיקר... היא הייתה מהתחום של הגן, ואני בעליסודי. אבל כאילו הרגשתי ששם אני כן יכולה לעזור להקשר לימודי עם חברה שאינה מאותו תחום לימודים". אם כן, בשל יחסי החברות הצליחה יונית להתגבר על תחושת חוסר הביטחון בהתמודדות עם חומר שאינו מוכר לה.

ניכר כי תהליך החונכות בין חברות עשוי להיות מלווה בלבטים הקשורים למקצועיות הדרושה במתן העזרה. כך סיפרה יונית: "אבל בתור חברות הרגשתי קצת חוסר מצפון, כאילו קצת מצפון שגלשנו לדיבורים, או שבגלל שאנחנו חברות מכירות, אז כאילו זה היה יותר קל לגלוש. מצד שני, כאילו אם בסוף הייתי כנה עם עצמי, כאילו בהסתכלות יותר רחבה על זה, הרגשתי שזה גם סייע לה". אם כן, יחסי החברות הציבו בפני יונית סימן שאלה הנוגע למילוי תפקידה הרשמי כחונכת. היא גילתה תוך כדי רפלקציה כי הקשר הרגשי ביניהן התברר כגורם מסייע בלמידה.

לממד זה של יחסי חברות נדרשו גם החניכות. עינת דיברה על השפעת מערכת היחסים עם החונכות על המשך הלמידה בשנים הבאות, כאשר כבר לא השתתפה במרכז

הלמידה. בשנת הלמידה נרקמו יחסי גומלין עם החונכות, והן המשיכו לתמוך בחניכה בהתנדבות גם לאחר פרק החונכות הרשמי. עינת הסבירה: "החברות החונכות שלי שהייתי בקשר איתם בשנה ג' וד' אני בכל זאת הייתי בקשר איתם על כל הקורסים, אז הן גם תמכו בי שם, כי זה היה מעבר למרכז הלמידה. אני כן חושבת שזה פתח לעבוד גם על מטלות שהן לא רק שלה אלא מטלות שהן גם רק שלי, שהן [החונכות] היו מוכנות ממש לעזור לי וזה רק בעזרת המרכז למידה שפתח לי את האפשרות הזאת". עינת מכנה את החונכות הקודמות שלה "חברות", והקשר ביניהן בא לידי ביטוי בזה שהן ממשיכות לעזור לה בעת הצורך: תפיסת החניכה את החונכות כחברות מעצבת את המשך יחסי הגומלין הלימודיים ביניהן גם לאחר סיום פרק העזרה במרכז.

ממד יחסי החברות והידרשות החונכות והחניכות אליו מעורר שיח על תרומת יחסי החברות לתהליך הלמידה. מרכז הלמידה בנוי על חלוקת תפקידים ברורה בין החונכת לחניכה, ואילו ממצאים אלו חושפים תופעה של טשטוש בין התפקידים. הממצאים שהוצגו כאן מערערים על המרחק התקין האמור להישמר בין החונכת לחניכה ויוצר שינוי בהשוואה לתפקידים הראשוניים המצופים מהן. החונכות וגם החניכות מדווחות על הצלחה בהתמודדות עם שיבוש תפקידים אלו: הן מצליחות למצות את יכולת הלמידה ביניהן, ויש ביחסי החברות מינוף ודחיפה של חוויית הלמידה.

## דין

הצורך לחשוב ולהעריך מחדש את יחסי הגומלין שבין הסטודנטיות החניכות לסטודנטיות החונכות במרכז תמיכה לימודי משמש בסיס לדין בממצאי המחקר. חשיבותו ניכרת דווקא משום שהוא מעמיד את שני הגורמים ביחסים לא שגרתיים בחיי היום-יום האקדמיים והחברתיים במכללה קטנה. ממצאי המחקר חושפים מגוון פרספקטיבות של יחסי הגומלין שבין הסטודנטיות החונכות לחניכות.

מחקרים קודמים שעסקו בחונכות עמיתים הדגישו את התוצאות האקדמיות של החונכות ואת תרומתה של החוויה הן לחונכת הן לחניכה.<sup>53</sup> לעומת זאת, מחקר זה מעמיק במרקם של יחסי הגומלין בין החונכת לחניכה, וכאן תרומתו העיקרית. הדיון שלהלן מסתמך על הגותו הפילוסופית של עמנואל לוינס (1995-2006). מחנך ומנהל בית ספר אליאנס, העוסקת ביחסים בין שני אנשים שאינם דומים זה לזה או אף זרים זה לזה, ועל פיה המפגש בין אנשים אלו מתאפיין ביחסי גומלין, שבהם האחר הלא-מוכר מתמודד עם קושי, נחיתות ואישויון על רקע מגדרי, תרבותי, גילי ועוד. במצב זה נראה קבלת

53. קלויר, 2006; אנדרה, דירין וליקום, 2017; סיבייה, 2018.

אחריות ומחויבות אתית כלפי האדם הנתון בקשיים.<sup>54</sup> זו הפילוסופיה של האחריות כלפי האחר והמודעות למורכבות שבקבלת אחריות זו. לוינס ביקש להוסיף לחשיבה המוסרית את קדימות הזולת לכינונו של האני.<sup>55</sup> אומנם לוינס לא התמקד דווקא בחינוך, אך דבריו נוכחים בו בנקודות מרכזיות. בספרו 'חרות קשה' עסק לוינס בתחום החינוך.<sup>56</sup> הסיטואציה החינוכית משקפת את היחסים שבין המורה לתלמיד, יחסים המושתתים על אתיקה. האירוע החינוכי זוכה למשמעות מוסרית מנקודת מבטו ההגותית של לוינס.<sup>57</sup> "הוא ראה עצמו כנושא באחריות חינוכית הן במובן הקונקרטי הפדגוגי והן במובן הרוחני כמורה לדור".<sup>58</sup> אחד הנושאים המרכזיים עוסק ביחסי הגומלין שבין הסטטוס השיוכי לסטטוס ההישגי של החונכות והחניכות. נראה שבמצב זה, שסטודנטית חונכת את עמיתתה לספסל הלימודים, מופר האיזון בין מערך הסטטוסים המתקיימים בחיי היום-יום במכללה. באופן שגרתי החונכות והחניכות לומדות באותם מסלולים, הן בשכבת גיל דומה וגם חולקות אורח חיים משותף. מאפיינים אלה מצביעים על שוויון ביניהן בכל הקשור למערך הסטטוסים השיוכיים. אולם מרכז הלמידה מדגיש את הסטטוס ההישגי הלימודי כמבחין בין החונכות והחניכות. דמיון והבדל בין מערכי הסטטוסים בא לידי ביטוי בממצאים שיוצגו בהמשך. הבנת יחסי העזרה בין סטודנטיות מעניינת, ובייחוד על רקע חוסר הידע בעניין במרכזי התמיכה עד כה.

כהן ולוטן טוענות שהבדלי סטטוסים תמיד יהיו יחסיים בין אנשים, והבדלים אלה מפרימים את התפקוד האקדמי של קבוצות רבגניות. לכן במחקר זה נחשפות עמדות של חונכות ושל חניכות המגלות ערנות להבדלי סטטוסים ומעירות על קשיים ביחסי הגומלין ביניהן.<sup>59</sup>

**יחסי עוזר-נעזר** – הפרת האיזון במערכת הסטטוסים ביחסי חונכת וחניכה מעוררת מגוון תחושות המלוות בחששות ודילמות הן מצד החניכות הן מצד החונכות. מצד החניכות נראה התפתחות של תחושת נחיתות ופערים בהישגים הלימודיים, אף על פי שבחלק ניכר מהמקרים הסטטוס השיוכי, שעניינו הוא גיל וניסיון חיים, גבוה יותר בקרב החניכות. מצד החונכות זהו מפגש פרטני עם סטודנטית שאינה שייכת לאותו סטטוס הישגי. לעיתים זה מפגש עם דמות מבוגרת יותר, שהסטטוס המשפחתי שלה שונה, ולכן זהו מפגש עם 'האחר'. המפגש בין החניכה לחונכת מחולל תחושות רגשיות שיכולות להיות מלוות במתח ולהשפיע על הביטחון העצמי. במחקרם על חונכות עמיתים הציעו בוזמן

54. לוינס, 2007.  
 55. שיינפלד, 2007.  
 56. לוינס, 1972.  
 57. בן פזי, 2016.  
 58. שם, עמ' 27.  
 59. כהן ולוטן, 1995.

ופיני מודל של יחסי גומלין המתאפיין בהתרחקות מן התלות וכרוך בתפיסת ותיק וטירון, בדגש על סגנון בלתי פורמלי.<sup>60</sup>

במחקרנו זה החונכות והחניכות הצביעו על הצורך לאמץ מודל של יחסים לא פורמליים ביניהן והדגישו את החסרונות של המודל הבנוי רק על יחסים פורמליים ותלתיים. לטענתן, סגנון זה היטיב את הלמידה ואת ההתמודדות עם הקשיים ההישגיים. בעיצוב מרחב של יחסים לא פורמליים יש כוח חינוכי מרפא המאפשר התמודדות עם הפרת האיזון ביחסי הסטטוסים בין החונכת לחניכה.

רייזמן הדגיש את משמעות התרומה שיש לעוזר הנתרם רבות מיחסי הגומלין.<sup>61</sup> תרומה זו באה לידי ביטוי בשיפור יכולות העזרה, בחשיפה לממדים רב-תרבותיים, בשילוב חיי משפחה ולימודים ובמפגש עם האחר החווה מצוקה. החונכת נתרמת גם היא מהחניכה ומיחסי הגומלין עימה במרכז התמיכה. סינגר ציינה את המשמעות הפיזית והנפשית לנעזר, את חיזוק הביטחון העצמי ואת ההשפעה שיש לכך לאורך זמן.<sup>62</sup> סטודנטית חניכה שהיא גם עולה חדשה וגם אם מעוררת תשומת לב וצימאון למידה מצד החונכת. חונכת שהתמודדה עם מצוקה ועם קשיים משפחתיים וכלכליים מעוררת בחניכה תקווה ומעודדת אותה. החונכת לא עושה זאת רק למען הסטודנטית החניכה אלא פועלת עימה מתוך תחושת אחריות ומחויבות.

**השפעת החניכה על החונכת** – הפרת האיזון קשורה להיבטים שיוכיים מגוונים, כגון היבטים תרבותיים, סטטוס משפחתי, יחסי חברות ועוד. היבטים אלו הם חלק מהשיח בין החונכת לחניכה ומשפיעים על תהליך הלמידה ועל התפקידים במערכת הזאת. למשל, מקצת הסטודנטיות החונכות נותנות ביטוי להתפעלות וללמידה גם מהחניכות עצמן ומאופן נסיבות החיים שלהן: נשואות, מטופלות בילדים, עולות חדשות. מתברר כי הסטודנטיות החונכות מייחסות חשיבות לתכנים הנוגעים לסטטוס השיוכי של החניכות, לדוגמה תרבות לא מוכרת, והם פותחים מרחב של שיח המשפיע על אופי היחסים ביניהן. במחקר נמצא כי דמות החונכת מתעצבת מעצם המפגש עם סטודנטית השונה ממנה בנסיבות החיים. יחסי גומלין אלו מאפשרים התעניינות אישית קרובה יותר בחניכה ובעולם חייה. קרבה זאת מחוללת בחונכת שינוי בתפיסת הקשיים ובאופן ההתמודדות הלימודית של החניכה ומייעלת את תהליך הלמידה. במודל הלימודים הפורמלי ייתכן שאין פניות או מודעות להידרש להיבטים אלו ולהשפעתם על התפתחות הלמידה.

60. בזמן ופיני, 2007.

61. רייזמן, 2017.

62. סינגר, 2010.

אם כן, המחקר משקף את מקומה של הסטודנטית החניכה לא רק כנתמכת אלא גם כדמות משפיעה על החונכת. החניכה משנה את הסטטוס הנחות שלה והופכת מנעזרת לעוזרת. שינוי זה מתאפשר בשל זיהוי נקודות החוזק שיש לה בתהליך הלימודי עם החונכת. סולטן ועמיתיו כינו שינוי זה "שיפור הסטטוס של הנעזרת על ידי היפוך התפקידים"<sup>63</sup>. החונכת והחניכה מתעלות על הבדלי הסטטוסים ביניהן ומעצבות עירוב בויזמן בביטוי השוויון והאישויון שביניהן. איזון יחסי הסטטוסים מתאפשר בזכות ההזדמנות של החניכה להשמיע את קולה ולהשפיע על מערכת היחסים בינה לבין החונכת. קולה של החניכה מבליט רבדים בחייה הסמויים מן העין: היבטים לימודיים, משפחתיים, חברתיים ואישיים. רבדים אלו משפיעים על תפיסת החונכת את תפקידה ביחס לחניכה ומעצבים את יחסי הגומלין ביניהן.

מרחב חינוכי זה בין החונכת לחניכה מאפשר להביא לידי ביטוי את הממד האתי המשתקף בהגותו של לוינס.<sup>64</sup> מרחב זה מביא לידי ביטוי את תחושת האחריות והמחויבות ההדדית של החונכת והחניכה זו כלפי זו. יחסי גומלין אלו יוצרים מציאות המאפשרת לחונכת לפגוש את החניכה הזרה והלא מוכרת במציאות החיים שלה, והחניכה נעשית בעלת שם ובעלת קול ייחודי במרחב החינוכי.

דוגמה לאחריות אתית אפשרית נוכל לראות בממצאים הקשורים לנושא השיבוץ. ניכרת הדאגה של החונכת לשיבוץ נכון בין חונכת לחניכה במרכז הלמידה, ואפשר לפרש את הדאגה של החונכות לשיבוץ נכון כביטוי של האחריות האתית שלה כלפי החניכה. משום כך החונכות מנסות להשפיע על השיבוץ כדי לממש אחריות זו מימוש מיטבי. הממצאים מדגישים את הצורך בתהליך השיבוץ להביא בחשבון מאפיינים רלוונטיים, כגון סגנון למידה, דרך התקשורת הבין-אישית ותחום הלימודים, כדי לאפשר התאמה מרבית ביניהן. סוגיית השיבוץ מביאה פן נוסף לספרות המחקר העוסקת במרכזי הלמידה.

**תוכני השיח בין הסטודנטיות** – שיבוץ הסטודנטיות ותקופת הקשר ביניהן מחוללים תוכני שיח שאינם רק לימודיים. הסטודנטיות משוחחות על נושאים אישיים מגוונים, כגון זוגיות, גידול ילדים, המצב החברתי-כלכלי, השפעת קשיים ואי-הצלחה בלימודים על הדימוי העצמי, השפעת העלייה ארצה על ההצלחה בחיים ובלמודים. תכנים אלו נשענים על חיי היום-יום, ויש בהם השפעה מעצבת המצטרפת למהות הלמידה. מרחב זה שונה לחלוטין מהשיח הנערך בכיתת הלימוד, ואפשר לראות בו מרחב של הכנסת אורחים שבו החניכה מארחת את החונכת ומאפשרת כניסה לתוך עולמה האישי. רוזנסון רואה במודל

63. סולטן, קנוול וגל, 2017.

64. בן פזי, 2016.

"הכנסת אורחים" מודל מטפורי ומחיל אותו על היחס אל התלמיד בכיתה:<sup>65</sup> המורה מגלה אחריות ומחויבות כלפי התלמיד המתארח בכיתתו. לוינס טוען כי בעצם הכנסת האורחים יש תביעה מוסרית מלאה: "הכנסת אורחים היא סיטואציה אתית שבה המארח מאפשר לאחר לבוא לתוך עולמו ומקבל אחריות כלפיו".<sup>66</sup>

לוינס הציב דרישה קשה בפני המורה המחנך: הוא שצריך לאפשר מרחב גדילה של התלמיד, להכיר בייחודיות שלו, ובו בזמן להיות אחראי לו באופן מלא. הוא ערב לקושי לצד הגדילה של התלמיד.<sup>67</sup> מרכז הלמידה מחייב את החונכת לקבל אחריות לקשייה של החניכה ולאפשר לה הזדמנות לשיפור הלמידה, בהלימה להגותו של לוינס על האתיקה של המחויבות לאחר.<sup>68</sup> כמו כן באמצעות השיח ביניהן החונכת גם לומדת מהחניכה. במרכז הלמידה יש מציאות שבה החניכה מפנה מקום לחונכת להתארח בעולמה הפרטי, והחונכת יכולה לממש את ההזדמנות הניתנת לה במרחב יחסי גומלין אלו.

**מרחב מגדרי בין סטודנטיות - במרכז הלמידה יש יחסי גומלין בין נשים שהן סטודנטיות.** ממצאי המחקר נוגעים להיבטים המעצבים את הקשר המגדרי ביניהן, ואפשר להצביע בהם על שני צירים מרכזיים: ציר אחד מדגיש את תוכני השיח המגדריים בין החונכת לחניכה, שיחות על זוגיות ועל הורות, והציר האחר עוסק במרקם הקשר האישי ביניהן. התפתחות של יחסי חברות לפני הלמידה במרכז תוך כדי המפגש ביניהן ואף לאחר מכן מתבססת על היותן נשים.

אפשר להסביר ממצאים אלו באמצעות גישה של גיליגן, שטענה כי יש אוריינטציה מוסרית חלופית אשר נשים נוטות להזדהות עימה.<sup>69</sup> אוריינטציה זו שמה דגש על זיקות בין אישיות, העדפת קשרים על פני כללים והנעה על ידי אכפתיות, דאגה ואחריות. נוסף על כך אפשר להבין את הממצאים באמצעות גישתם של בן פרץ וחבריו, שטענו כי נשים מעריכות יותר מגברים את יחסיהן עם הסובבים אותן ורואות בהם חשיבות רבה.<sup>70</sup> מחקר זה, שנערך במכללה דתית לנשים, מצביע על תרומת השיח הנשי בין הסטודנטיות ועל ההשפעה שיש לכך על הבניית הזהות הנשית של החונכות והחניכות. מדובר לרוב בנשים צעירות העמלות על עיצוב חייהן כאימהות לעתיד, כבעלות משפחה וכמפתחות קריירה, ולא רק כסטודנטיות בהווה.

65. רוזנסון, תש"ס, 35-46.

66. בן פזי, 2016, עמ' 77.

67. שם.

68. לוינס, 1972.

69. גיליגן, 2017.

70. בן פרץ ואחרים, 2010.

**שיקולים פדגוגיים מחזקי התמודדות** – החונכות מפצות על הפרת יחסי הגומלין במרכז הלמידה באמצעות שימוש בכמה שיקולים פדגוגיים, ובהם למידה הדרגתית של החומר הנלמד, פירוק קשיים העולים בתהליך הלמידה, הבחנה בין עיקר לטפל בחומר הלימוד, יצירת הצלחות 'קטנות' המחזקות את הביטחון העצמי ומגבירות את המוטיבציה ואת האמונה בעצמן. יישום דרכי למידה אלו תורם להתמודדות הלימודית של הסטודנטית החניכה במקצועות נוספים וליחסי הגומלין בין החונכת לחניכה.

החניכות מדווחות כי לדרכי למידה אלו יש השפעה חשובה על הלמידה שלהן: חיזוק המוטיבציה ללמידה, הדגשת המקום הערכי של החונכת בעצם תפיסת התפקיד והרצון להעניק ולתת מעצמה. ממצאים אלו נוגעים לפעולת הלמידה אשר לוינס כינה "פעולת למידה מוסרית"<sup>71</sup>, למידה בהוראה המאפשרת "עיון מחודש, חיים, יצירתיות והתחדשות, תנאי שבלעדיו לא תתאפשר התגלות, כלומר מחשבה אמיתית"<sup>72</sup>. שיקולים פדגוגיים אלו של החונכת מאפשרים סיכוי לשינוי בקרב החניכה, ולמבט אחר על אותם קשיים לימודיים. בדרך למידה זאת מתאפשרים גדילה, חיזוק תחושת הביטחון העצמי, אמונה ביכולות האישיות והשפעה על המשך שלבי ההתקדמות של החניכה בלמידה.

החונכת נתפסת כמקור ידע, כמודל לחיקוי וכמשאב עזרה.<sup>73</sup> ניכר כי תפקיד החונכת מגוון וחורג הרבה מעבר ליכולותיה האישיות ולסטטוס ההישגי שלה, השונה משל החניכה. מחקר זה בא להדגיש את חשיבות התודעה של החונכת על מקומה, על האתגרים ועל הזדמנויות ההשפעה שלה על החניכה. ג'ונסון הציג מודל המתאר את התכונות הנדרשות לחונכת והבחין בין יכולות (abilities), כשירויות (competencies) ומעלות (virtues).<sup>74</sup> היכולות באות לידי ביטוי בכישורים הקוגניטיביים, כשירויות הקשורות לשאלות של אתיקה ושל מודעות עצמית ליכולות ולמגבלות, ובמעלות הכוללות יושרה, אכפתיות ותבונה. מחקר זה מדגיש את ייחודיות ההנחיה בין סטודנטים. ייתכן שהאסטרטגיות של החונכות לעומת הפרת איזון הסטטוסים קשורות למאמץ להגדיר את המקצועיות שלהן ולפתח את מקצוע החונכות בהקשר של המוסד שבו הן לומדות.

**יחסי החברות בין החניכה לחונכת** – קשרי החברות בין החניכה לחונכת הם נושא מרכזי בהתמודדות עם הפרת האיזון בין הסטטוס הלימודי והשיכוי. נראה מהממצאים כי היכרות מוקדמת בין הסטודנטיות החונכות לסטודנטיות החניכות מתערבת בתהליך השיבוץ ומשפיעה עליו. תופעה זאת חורגת משלבי התפתחות מערכת היחסים שתיארה

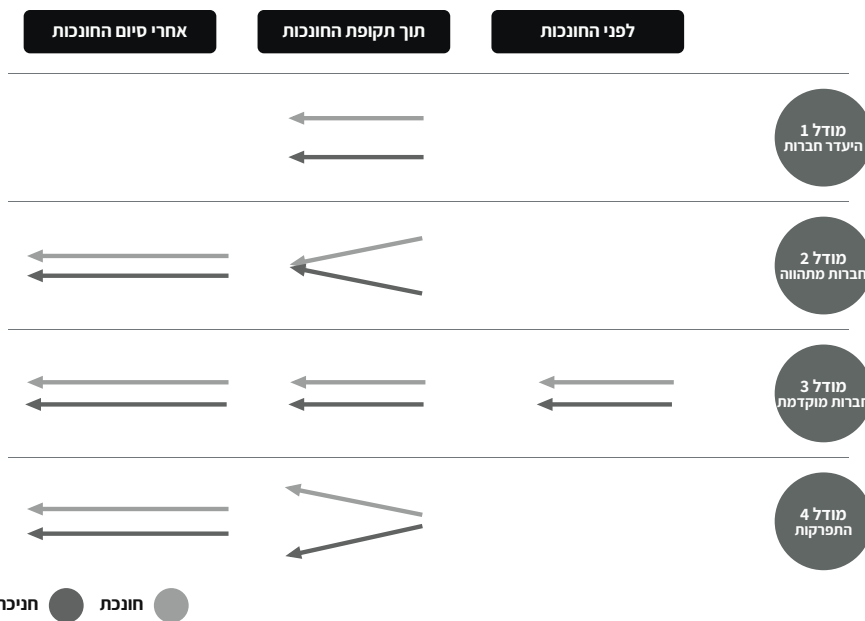
71. לוינס, 2007.

72. שם, עמ' 110-111.

73. קרק ושיילה דובנוב, תשס"ז.

74. ג'ונסון, 2015.

קראם.<sup>75</sup> לפי תיאורה, מערכת היחסים מתחילה עם יצירת הקשר, נמשכת עם טיפוח הקשר ומתקדמת לשלב ההתנתקות והעצמאות של החניך. ההיכרות מסתיימת בהגדרה מחדש של מערכת היחסים ביניהם. ואולם הסטודנטיות במרכז התמיכה גילו מערכת יחסים אחרת. אצלן זוהתה טיפולוגיה ייחודית המבוססת על האפשרות ליחסי חברות בין חונכת לחניכה, ונמצאו ארבעה דגמים אפשריים לתיאור מערכת הקשרים ביניהן. דגם אחד הוא היעדר חברות: יחסי חונכת-חניכה התפתחו בהלימה לתהליך הלמידה בהיעדר חברות ביניהן. הדגם השני הוא חברות מתהווה: יחסי חונכת-חניכה הבשילו לכדי חברות בסיום התהליך הלימודי במרכז. הדגם השלישי הוא חברות מוקדמת: יחסי החונכת והחניכה נשענו על יחסי חברות שקדמה לחונכות. הדגם הרביעי הוא התפרקות: קשיים בין החונכת לחניכה הובילו לסיום הקשר ביניהן, ובהמשך חיפוש חניכה מתאימה לה, החונכת מביאה לידי ביטוי העדפה לסטודנטית חברה והתחלת למידה עימה. מודל זה מוצג להלן בתרשים 1.



### תרשים 1: סגנונות קשר בין חונכת לחניכה

בשונה מגישת קראם, התפתחות הקשר בין החונכת לחניכה לא הייתה ליניארית או במעבר רציף בשלבים למיניהם אלא הייתה מגוונת ודינמית, ובמקום מודל אחד זהו על



פי הממצאים ארבעה מודלים. קראם חקרה סביבה ארגונית גדולה שבה לא היו היכרויות מוקדמות טרם החונכות. להבדיל, במרכז הלמידה במחקר זה הייתה היכרות ראשונית בין הסטודנטיות החונכות לחניכות. חלקן אף היו חברות קודם לחונכות. בשל כך התפתחו מודלים מגוונים של קשר במרחב המצומצם של המכללה. החברות משפיעה על יחסי הסטטוסים בין חונכת לחניכה: מצד אחד אפשר לראות בה אסטרטגיה המאפשרת התמודדות מיטבית בכל הקשור ליחסי הגומלין בין החניכה לחונכת המוכרת או החברה, כגון במודל השני שהצגנו. מצד אחר, יחסי חברות אלו יכולים להתפרש כקושי בהתמודדות עם פערי הסטטוסים בין החונכת לחניכה, כגון במודל הרביעי.

במחקר זהו שתי מגבלות. במכללה שבה נעשה המחקר החוקר משמש גם דיקן הסטודנטיות. תפקיד זה כרוך באחריות ובסמכות המעניקה כוח ניהולי היררכי מול הסטודנטיות המרואיינות. בשל כך תיתכן הטיה בשיח שבריאיון, ומראיין ניטרלי היה יכול למנוע את היווצרותו של קושי זה. כמו כן המחקר נערך במכללה קטנה שבה מרכז התמיכה הלימודי משמש מוקד הסיוע המרכזי לסטודנטיות המתקשות בלימודים. מאפיינים אלו אינם קיימים בהכרח במסגרות אקדמיות גדולות ורחבות.

מוצע לערוך כמה מחקרי המשך באשר ליחסי הגומלין בין חניכות לחונכות במרכזי התמיכה בלימודים. מחקר זה מצביע על כמה תחומי עניין להרחבת הידע בתחום. המחקר בדק כאמור את יחסי הגומלין בין נשים סטודנטיות חונכות וחניכות במכללה לנשים, ויש מקום להציע מחקר משווה ליחסי גומלין בין גברים חונכים וחניכים במכללה לגברים, שיבדוק את השפעת המגדר על יחסי הגומלין בלמידת עמיתים. מחקר זה אינו עוסק בתוצאות הלימודיות של החונכות, וראוי לערוך מחקר המודד את התוצאות הלימודיות ומקשר אותן למאפייני יחסי הגומלין בין החונכת לחניכה. נוסף על כך נחשפו במחקר מצבים המעידים על קשיים במהלך הלמידה בחונכות. במקרים מסוימים היה הפתרון של החונכת או של החניכה לוותר ולהעדיף חניכה או חונכת חברה קרובה ומוכרת. מחקר נוסף עשוי להתמקד בבחינת החלופה הזאת ובפתרונות נוספים להתמודדות עם הקשיים הלימודיים העולים בחונכות. מהממצאים מתברר שהחונכות בין סטודנטיות באותו מסלול תורמת יותר לעצם הלמידה והיכולת לסייע. אומנם נמצאו מקרים של חונכות בין סטודנטיות ממסלולים שונים שנוקמו בהם יחסי חברות, ובמקרים אלו דווח בממצאים כי הן הצליחו להתגבר על קשיים אלו. נושא ראוי למחקר הוא הקשר בין יחסי החברות להצלחה בלימודים.

## מסקנות והמלצות

באמצעות מחקר זה הושם דגש על הבנת יחסי הגומלין שהתפתחו בין הסטודנטיות החניכות לסטודנטיות החונכות בשים לב לסטטוסים ההישגיים והשינויים המבחינים ביניהן. במחקר יש שורת מסקנות, שעיקרן עידוד למידת עמיתים, שכן זו תורמת להתפתחותן של החונכות ושל החניכות כפרחי הוראה בשדה החינוכי. המפגש בין החונכות לחניכות מאפשר גם מרחב שיח אישי וחברתי שתורם לא רק לתהליך הלמידה אלא להתפתחות האישית של שתיהן. ניכר כי גם לידיע ולניסיון החיים של החניכה יש תרומה ניכרת ללמידה של החונכת ולהתפתחותה. החונכות והחניכות מתמודדות עם פערי סטטוס ביניהן באמצעות כלים חברתיים ורגשיים המאפשרים להן עשייה לימודית פורייה למרות הבדלים אלה.

במחקר התברר שמלאכת השיבוץ חשובה ומשפיעה על התפתחות יחסי הגומלין ועל תהליך הקשר בין החונכת לחניכה. ממצאי המחקר מעידים על שתי מגמות בתהליך השיבוץ: התחשבות ביחסי החברות או שימת דגש על מתן כלים להתמודדות עם קשיים העשויים להתפתח במהלך הלמידה המשותפת. הגורם האחראי לשיבוץ במרכז הלמידה צריך להיות ער ללחצים בכל הקשור לשיבוץ העשויים להתפתח בקרב החונכות והחניכות ולפתח מסוגלות, ידע וכלים להתמודד עימם. לימוד עמיתים עשוי להיות רלוונטי לכלל הסטודנטיות ולא רק לסטודנטיות המתקשות. צוות ההוראה במכללה יכול לנצל את יתרונות המודל ולעודד לימוד עמיתים לא פורמלי במגוון תחומים, כגון בחינות וכתביבט פרויקטים. מרכז התמיכה מאפשר לפתח אינטראקציות חברתיות בין הסטודנטיות, ויש בכך חשיבות רבה לכלל הסטודנטיות.

ראוי לעודד מגוון צורות של למידת עמיתים שאינה מבוססת בהכרח רק על לימוד פרטני בין שתי סטודנטיות, למשל למידה קבוצתית, למידת עמיתים במערך השיעורים הפורמליים ולמידה בהתאמה למגוון מועדים לאורך שנת הלימודים. המחקר מלמד שיש צורך להכיר במשאבים הייחודיים שכל סטודנטית מביאה לתהליך למידת העמיתים במישור האקדמי, האישיותי והחברתי. חיוני להכיר במשאבים אלה ולעודד מיצוי שלהם במרחב הלמידה במכללה.

מרכז הלמידה ייחודי: הוא מאפשר הזדמנות ללמידה בין סטודנטיות עמיתות באותה מכללה. נוסף על הלמידה האקדמית, מסגרת זאת מדגישה היבטים חברתיים המקבלים ביטוי בלמידה על הורות, על עלייה, על נישואין וזוגיות ועל מהות ההתמודדות עם קשיים מתמשכים. זהו מפגש בין סטודנטיות, שספק אם היו נפגשות בעבר, נוכח ההישגים השונים של כל אחת מהן, הסטטוס השונה וההתמודדות האחרת. מחקר זה מחדש בעניין ערך חקר המפגש בין הסטודנטיות ומסביר את מרכיביו לתועלתה להתפתחות האישית והאקדמית של החניכה ושל החונכת כאחת.

מרכז הלמידה מאפשר מפגש מכונן עם 'האחר', הזר, הלא-מוכר, בדרכו של לוינס,<sup>76</sup> ופיתוח של תחושת האחריות, הקרבה והמחויבות להתמודדות של הסטודנטיות החניכות. יש בכך מימוש ערך לימודי-חינוכי המתקיים בזכות המודל של למידת עמיתים. ללמידה זאת תרומה חשובה להתפתחות מערכת העזרה הקיימת, אך היא נושאת גם תרומה חיונית אישית להתפתחות העתידית. מחקר זה הוא תוספת והמשך לידע הנצבר על מרכזי התמיכה האקדמיים בהתמקדות בלמידת עמיתים ובהבנת יחסי הגומלין ביניהם.

## רשימת קיצורים וביבליוגרפיה

- אבזון, 2002, 'אבזון, מוכנות לבקש עזרה, שליטה עצמית והתנהגות של חיפוש עזרה, תל אביב 2002.
- אבי, 1997, L. T. Eby, "Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature", *Journal of Vocational Behavior* 51[1] (1997), pp. 125-144: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1594>.
- אבישר, 2016, ג' אבישר, "טיוטור? מנטור? חונך? מנחה?" בתוך: מ' רייכנברג, ר' שגיא ור' מבורך (עורכים), **להיות טיוטור – מנחה של עמיתים: משימה אפשרית?** תל אביב 2016, עמ' 13-29.
- אלווסון וסקולדברג, 2017, M. Alvesson & K. Skoldberg, *Reflexive Methodology: New Vistas For Qualitative Research*, London 2017.
- אלף, תשע"ב, ג' אלף, "תהליכי העצמה וגיבוש זהות של צעירות יוצאות אתיופיה בשירות לאומי", **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית** כ [35] (תשע"ב), עמ' 55-92.
- אנדרה, דירין וליקום, 2017, C. Andre, J. Deerin & L. Leykum, "Students Helping Students: Vertical Peer Mentoring to Enhance the Medical School Experience", *BMC Research Notes* 10[1] (2017), pp. 1-7: <https://doi.org/10.1186/s13104-017-2498-8>.

- O. Akinla, P. Hagan & W. Atiomo, "Erratum: Correction to: A Systematic Review of the Literature Describing the Outcomes of Near-Peer Mentoring Programs for First Year Medical Students (BMC Medical Education (2018) 18 1 (98))", *BMC Medical Education* 18[1] (2018), p. 167: <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1273-4>. אקינלה, הגן ואטיומו, 2018
- J. J. Arnett, "Emerging Adulthood: What is It, and What is It Good for?" *Child Development Perspectives* 1[2] (2007), pp. 68-73. ארנט, 2007
- S. Budge, "Peer Mentoring in Postsecondary Education: Implications for Research and Practice", *Journal of College Reading and Learning* 37[1] (2006), pp. 71-85: <https://doi.org/10.1080/10790195.2006.10850194>. באג', 2006
- B. Bozeman & M. K. Feeney, "Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique", *Administration and Society* 39[6] (2007), pp. 719-739: <https://doi.org/10.1177/0095399707304119>. בוזמן ופיני, 2007
- T. Baker & J. Clark, "Modifying Status Effects in Diverse Student Groups in New Zealand Tertiary Institutions: Elizabeth Cohen's Legacy for Teacher Education", *Journal of Education for Teaching* 43[3] (2017), pp. 338-348: <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321675>. בייקר וקלרק, 2017
- N. M. Bean, L. Lucas & L. L. Hyers, "Mentoring in Higher Education Should be the Norm to Assure Success: Lessons Learned from the Faculty Mentoring Program, West Chester University, 2008-2011", *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 22[1] (2014), pp. 56-73: <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.882606>. בין, לוקס והיירס, 2014
- ח' בן פזי, **עמנאל לוינס – האמנה החינוכית: אחריות, תקווה וברית**, תל אביב 2016. בן פזי, 2016
- M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg & S. Shimoni, 'Educators of educators: their goals, perceptions and practices'. *Professional development in education*, 36 (1-2) (2010), pp. 111-129. בן פרץ ואחרים, 2010

- M. Bryant-Shanklin & N. Brumage, "Collaborative Responsive Education Mentoring: Mentoring for Professional Development in Higher Education", *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 5[1] (2011), pp. 42-53. בריאנט-שנקלין  
וברומאז', 2011
- J. Barkham, "Reflections and Interpretations on Life in Academia: A Mentee Speaks", *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 13[3] (2005), pp. 331-344: <https://doi.org/10.1080/13611260500177468>. ברקהאם, 2005
- W. B. Johnson, *On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty*, London 2015. ג'ונסון, 2015
- ק' גיליגן, **להצטרף להתנדבות**, תל אביב 2016. גיליגן, 2016
- L. Ganschow, J. Coyne, A. W. Parks & S. J. Antonoff, "A 10-Year Follow-Up Survey of Programs and Services for Students with Learning Disabilities in Graduate and Professional Schools", *Journal of Learning Disabilities* 32[1] (1999), pp. 72-84: <https://doi.org/10.1177/002221949903200107>. גנשו ואחרים, 1999
- א' דהן וי' מלצר, "התפתחות מרכזי הלמידה לסטודנטים עם ליקויי למידה בחינוך הגבוה בישראל", בתוך: א' שמר ואחרים (עורכים), **מה בעצם עשינו? סיפורי הצלחה ממרכזי תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה**, תל אביב 2016, עמ' 42-51. דהן ומלצר, 2016
- F. M. Deutsch & T. L. Tong, "Work-to-School Mentoring: Childcare Center Directors and Teachers' Return to School", *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 19[2] (2011), pp. 157-177: <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.564349>. דויטש וטונג, 2011
- R. Donnelly & F. McSweeney, "From Humble Beginnings: Evolving Mentoring within Professional Development for Academic Staff", *Professional Development in Education* 37[2] (2011), pp. 259-274: <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.509933>. דונלי ומקסוויני, 2011

- S. Dennison, "Peer Mentoring: Untapped Potential" *Journal of Nursing Education* 49[6] (2010), pp. 340-342: <https://doi.org/10.3928/01484834-20100217-04>. דניסון, 2010
- D. L. Haggard, T. W. Dougherty, D. B. Turban & J. E. Wilbanks, "Who is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research", *Journal of Management* 37[1] (2011), pp. 280-304: <https://doi.org/10.1177/0149206310386227>. האגרד ואחרים, 2011
- S. Hoffmann, *Faculty Mentoring Effects on Retention Rates and Job Satisfaction*, Missouri, Kansas City 2021. הופמן, 2021
- G. Vogel, B. Fresko & C. Wertheim, "Peer Tutoring for College Students with Learning Disabilities: Perceptions of Tutors and Tutees", *Journal of Learning Disabilities* 40[6] (2007), pp. 485-493: <https://doi.org/10.1177/00222194070400060101>. ווגל, פרסקו וורטהיים, 2007
- C. B. Wilson, J. Brannan & A. White, "A Mentor-Protégé Program for New Faculty, part II: Stories of Mentors", *Journal of Nursing Education* 49[12] (2010), pp. 665-671: <https://doi.org/10.3928/01484834-20100730-08>. וילסון, ברנן ווייט, 2010
- י' חבר, "הטראומה של בעלת הארמון", **תרביץ** פ [ב] (תשע"ב), עמ' 273-265. חבר, תשע"ב
- C. Teddlie & A. Tashakkori, "Mixed Methods Research. The Sage Handbook of Qualitative Research", in: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California 2011, pp. 285-300. טדי וטשקורי, 2011
- Y. S. Tan, S. W. A. Teo, Y. Pei, J. H. Sng, H. W. Yap, Y. P. Toh & L. K. R. Krishna, "A Framework for Mentoring of Medical Students: Thematic Analysis of Mentoring Programmes between 2000 and 2015", *Advances in Health Sciences Education* 23[4] (2018), pp. 671-697: <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9821-6>. טן ואחרים, 2018

- J. P. Young, D. Alvermann, J. Kaste, S. Henderson & J. Many, "Being a Friend and a Mentor at the Same Time: A Pooled Case Comparison", *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 12[1] (2004), pp. 23-36: <https://doi.org/10.1080/1361126042000183066>. יונג ואחרים, 2004
- E. G. Cohen & R.A. A. Lotan, "Heterogeneous Classroom", *American Educational Research Journal* 32[1] (1995), pp. 99-120. כהן ולוטן, 1995
- R. Le Cornu & R. Ewing, R. "Reconceptualising Professional Experiences in Pre-Service Teacher Education... Reconstructing the Past to Embrace the Future", *Teaching and Teacher Education* 24[7] (2008), pp. 1799-1812: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>. לה קורנו ואווינג, 2008
- K. Luyckx, M. Vansteenkiste, L. Goossens & B. Duriez, "Basic Need Satisfaction and Identity Formation: Bridging Self-Determination Theory and Process-Oriented Identity Research", *Journal of Counseling Psychology* 56[2] (2009), pp. 276-288: <https://doi.org/10.1037/a0015349>. לואיקס ואחרים, 2009
- ע' לוינס, **חרות קשה**, תל אביב 1972. לוינס, 1972
- ע' לוינס, **מעבר לפסוק**, תל אביב 2007. לוינס, 2007
- J. Lanctot & F. Poulin, "Emerging Adulthood Features and Adjustment: A Person-Centered Approach", *Emerging Adulthood* 6[2] (2018), pp. 91-103: <https://doi.org/10.1177/2167696817706024>. לנקטוט ופאולין, 2018
- C. A. Mullen & J. L. Hutinger, "At the Tipping Point? Role of Formal Faculty Mentoring in Changing University Research Cultures", *Journal of In-Service Education* 34[2] (2008), pp. 181-204: <https://doi.org/10.1080/13674580801951012>. מולן והטינגר, 2008
- R. Morgan, J. Whorton & J. Willets, "Use of Peer-Mediation to Develop Instructional Behavior in Pre-Service Teachers", *College Student Journal* 34[1] (2000), p. 146. מורגן ואחרים, 2000
- A. Nadler, "Help Seeking Behavior: Psychological Costs and Instrumental Benefits", *Personality and Social Psychology* 12 (1991), pp. 290-311. נדלר, 1991

- A. Nadler, "Personality and Help Seeking: Autonomous Versus Dependent Seeking of Help", in: G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason & B. R. Sarason (eds.), *Sourcebook of Theory and Research on Social Support and Personality*, New York 1997 pp. 379-408: [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1843-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1843-7_17). נדלר, 1997
- J. M. Nick, T. M. Delahoyde, D. Del Prato, C. Mitchell, J. Ortiz, C. Ottley, P. Young, S. B. Cannon, K. Lasater, D. Reising & L. Siktberg, "Best Practices in Academic Mentoring: A Model for Excellence", *Nursing Research and Practice* (2012), pp. 1-9: <https://doi.org/10.1155/2012/937906>. ניק ואחרים, 2012
- S. Sultan, F. Kanwal & S. Gul, "Giving Versus Receiving Social Support: An Analysis of What Contributes the Most to Favorable Life Outcomes", *PEOPLE: International Journal of Social Sciences* 3[2] (2017), pp. 762-774: <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.32.762774>. סולטן, קנוול וגל, 2017
- M. N. Sibiyia, T. S. P. Ngxongo & S. Y. Beepat, "The Influence of Peer Mentoring on Critical Care Nursing Students' Learning Outcomes", *International Journal of Workplace Health Management* 11[3] (2018), pp. 130-142: <https://doi.org/10.1108/IJWHM-01-2018-0003>. סיבייה, נגקסונגו וביפט, 2018
- י' סינגר, חווית המעבר ממתמודד עם מוגבלויות פסיכיאטריות ממושכות לצרכן נותן שירות, חיפה 2010.** סינגר, 2010
- E. S. Scott, "Peer-To-Peer Mentoring: Teaching Collegiality", *Nurse Educator* 30[2] (2005), pp. 52-56: <https://doi.org/10.1097/00006223-200503000-00004>. סקוט, 2005
- P. Secord & C. Backman, "Interpersonal Congruency, Perceived Similarity, and Friendship Author(s)", *American Sociological Association Stable* 27[2] (1964), pp. 115-127: <https://www.jstor.org/stable/2785710>. סקורד ובקמן, 1964
- P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York 2018. פרייר, 2018



- P. S. Chu, D. A. Saucier & E. Hafner, "Meta-Analysis of the Relationships between Social Support and Well-Being in Children and Adolescents", *Journal of Social and Clinical Psychology* 29[6] (2010), pp. 624-645: <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>. 2010, סוסייר והפנר, צ'ו
- צ' קויפמן וא' ברנר, "שיח נרטיבי ושיח נורמטיבי בסוגיית פרייה ורבייה", **מחקרי ירושלים במחשבת ישראל** כה (תשע"ח), עמ' 1-44. 2017, קויפמן וברנר,
- J. W. Colvin & M. Ashman, Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education", *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 18[2] (2010), pp. 121-134: <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>. 2010, קולוין ואשמן,
- M. A. Cosden & J. McNamara, "Self-Concept and Perceived Social Support among College Students with and without Learning Disabilities", *Learning Disability Quarterly* 20[1] (1997), pp. 2-12: <https://doi.org/10.2307/1511087>. 1997, קוסדן ומקנמרה,
- M. Cochran-Smith, J. Barnatt, A. Friedman & G. Pine, "Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Student Learning", *Action in Teacher Education* 31[2] (2009), pp. 17-32: <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515>. 2009, קושרן-סמית' ואחרים,
- A. Kiani & N.B. Jumani, "Mentoring model for research in Higher Education in Pakistan", *International Journal of Academic Research* 2 (5) (2010), pp. 414-430. 2010, קיאני וג'ומאני,
- ר' קלויר, "הכשרה להוראה באמצעות חונכות על ידי חברים: סטודנטיות חונכות את חברותיהן", **דפי יוזמה** 4 (2006), עמ' 139-113. 2006, קלויר,
- Kram, K. E. & Ragins, B. R., (2007). The roots and meaning of mentoring. *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, 3-15. 2007, קראם ורגינס,
- K. E. Kram, "Phases of the Mentor Relationship, *Academy of Management Journal* 26[4] (1983), pp. 608-625. 1983, קראם,

- N. Karipidis & J. Prentzas, "Wikis as Tools for Enhancing Interaction and Fulfilling Expectations of Modern Learning Theories", in: M. Marmon (ed.), *Enhancing Social Presence in Online Learning Environments*, Pennsylvania 2018, pp. 171-198. קריפידס ופרנצס, 2018
- ר' קרק ור' ושילה-דובנוב, "מראה, מראה שעל הקיר, מי החונק(ת) הטוב(ה) בעיר? הבדלי מגדר בתפיסת נחנכים את התנהגויות החניכה באקדמיה", **מגמות** 44 [4] (תשס"ז), עמ' 707-735. קרק ושילה-דובנוב, תשס"ז
- B. R. Ragins & A. K. Verbos, "Positive Relationships in Action: Relational Mentoring and Mentoring Schemas in the Workplace", in: J. E. Dutton & B. R. Ragins (eds.), *Exploring Positive Relationships at Work*, New York 2017, pp. 91-116. רגנס וורבוס, 2017
- 'רוזנסון, "ביתך - בית ועד לחכמים: מסה על חינוך כהכנסת אורחים" **הגות בחינוך היהודי** ב (תש"ס), עמ' 35-46. רוזנסון, תש"ס
- R. D. Roscoe & M. T. H. Chi, "Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions", *Review of Educational Research* 77[4] (2007), pp. 534-574: <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>. רוסקו וצ'י, 2007
- ג' רותאלן, **כיצד לראיין במחקר איכותני**, תל אביב, 2015. רותאלן, 2015
- A. G. Ryan, B. F. Nolan, J. Keim & W. Madsen, "Psychosocial Adjustment Factors of Postsecondary Students with Learning Disabilities", *Journal of College Student Psychotherapy* 13[3] (1999), pp. 3-18: [https://doi.org/10.1300/J035v13n03\\_02](https://doi.org/10.1300/J035v13n03_02). ריאן ואחרים, 1999
- F. Riessman, S. M. Miller, 'The search for an educational revolution'. In: *Restructuring American Education* (2017). Routledge, pp. 113-134. רייזמן, 2017
- A. H. Showers & J. W. Kinsman, "Factors that Contribute to College Success for Students with Learning Disabilities", *Learning Disability Quarterly* 40[2] (2017), pp. 81-90: <https://doi.org/10.1177/0731948717690115>. שוורס וקינסמן, 2017

- E. H. Schein, *Helping: How to Offer, Give, and Receive Help*, Oakland, California 2009. שיין, 2009
- א' שיינפלד, **פלא הסובייקטיביות: עיין במשנתו של עמנואל לוינס**, תל אביב 2007. שיינפלד, 2007
- ש' שלסקי וב' אלפרט, **דרכים בכתיבת מחקר איכותני – מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**, תל אביב 2007. שלסקי ואלפרט, 2007
- M. Sarid, Y. Meltzer & . Raveh, "Academic Achievements of College Graduates With Learning Disabilities Vis-a-Vis Admission Criteria and Academic Support", *Journal of Learning Disabilities* 53[1] (2020), pp. 60-74: <https://doi.org/10.1177/0022219419884064>. שריד, מלצר ורווה, 2020