

דרך אפרתה

ביטאון המכללה
בנושאי חינוך והוראה

יח

עורכים
סיגלית רוזמרין וחנן יצחקי

הוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה
ירושלים תשפ"ה (2024)

חברי המערכת

מרי גוטמן, זהבית גרוס, מירי לוישחר, דורון נידרלנד,
שמואל סנדלר, אהרון (רוני) קמפינסקי

עריכה לשונית

ד"ר אריאל סמואל
חנה פורטגנג

מזכירת המערכת

שלומית זמיר

דרך אפרתה הוא כתב עת שפיט היוצא לאור אחת לשנתיים.
המעוניינים להציע את מאמריהם לפרסום מתבקשים לפעול לפי ההנחיות המפורטות באתר מכללת אפרתה.
אין להעתיק או להפיץ פרסום זה או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני
(לרבות צילום והקלטה) בלא אישור, בכתב ומראש, מהוצאת אפרתה.

עשינו ככל יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות על כל החומר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה
או טעות, ואם תובא לידיעתנו, נפעל לתקנה.

ISSN: 0793-6397

©

כל הזכויות שמורות להוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה

רח' בן יפונה 17, ת"ד 10263 ירושלים 9110201

טל': 02-6717744; פקס: 02-6738660

דוא"ל: efrata@emef.ac.il

תוכן העניינים

5	פתח דבר	
7	"פגשתי את המורה שבתוכי": הקשר בין בחירה אישית של נושא לסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט של מתכשרים להוראת ספרות	אורנה לזין
27	תפיסות סטודנטים עם לקויות למידה את עצמם כמורים לעתיד	הדס דוויק
41	דנים בערכים: תהליך של בירור ערכי עם מרצים במכללה	נורית בסמן מור
71	"חנוך (והערך) את הנער על פי דרכו": בחינה מחודשת של למידה והערכה בהשכלה הגבוהה בתקופת הקורונה	שירה סופר־זיטל ועידית פינקלשטיין
93	"לא הייתי עושה את זה יותר טוב ממך": על למידה בחברותא ופעילות (agency) במרכז התמיכה הלימודי במכללה	אסתי בן מנחם־תאומים
123	הוראת אותיות מותאמת התפתחות - היבטים התפתחותיים, קוגניטיביים ודרכי הוראה	אריאל נאמן
145	תרומת הזיכרון האוטוביוגרפי לנרטיבים אוטוביוגרפיים של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמת המיקרו וברמת המקרו	אילנית אברהם וחפציבה ליפשיץ
175	ביכורי השכלה ולשון: מכתבו הפומבי הראשון של משה לימנס ליהודי אמסטרדם	אסף ידידיה

רשימת המחברים המשתתפים בקובץ

אילנית אברהם	מכללת אפרתה, החוג לחינוך יסודי
ד"ר אסתי בן מנחם-תאומים	מכללת אפרתה, החוג ליסודי והחוג לגיל הרך
ד"ר נורית בסמן מור	המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, החוג לחינוך והיחידה לרב-תרבותיות
הדס דזויק	מכללת הרצוג, ראש החוג לחינוך מיוחד
פרופ' אסף ידידיה	אוניברסיטת אריאל, החוג להיסטוריה של עם ישראל; מכללת אפרתה, ראש החוג להיסטוריה
ד"ר אורנה לוין	המכללה האקדמית אחוה, ראש המחלקה לספרות ושפות; המכללה האקדמית גבעת וושינגטון, המחלקה לספרות
פרופ' חפציבה ליפשיץ	אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך
ד"ר אריאל נאמן	מכללת אפרתה, החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד; מכללת אורות ישראל
ד"ר שירה סופר-זיטל	הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה
ד"ר עידית פינקלשטיין	הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה

“לא הייתי עושה את זה יותר טוב ממך” על למידה בחברותא ופעלנות (agency) במרכז התמיכה הלימודי במכללה אסתי תאומים־בן מנחם*

תקציר

במאמר נבחנת תפיסתן של חונכות וחניכות את הלימוד במרכז התמיכה הלימודי במכללה ונמתחים קווים משותפים בין לימוד בשתי סביבות למידה שונות: למידה במרכז התמיכה ולמידה של נשים בחברותא במדרשות. ההשוואה בין שתי הסביבות מביאה לידי הנחה של תפקידי החניכה בלימוד ושל האחריות המשותפת של שתי הסטודנטיות (חונכת וחניכה) ללמידה.

קורפוס המחקר כלל שש הקלטות שמע לימודיות של שעה ומחצה של חונכות וחניכות ושמונה ראיונות עם חונכות, חניכות ומנהלים במרכז. ממצאי המחקר מראים כי לצד השוני בין שתי סביבות הלמידה יש קווי דמיון רבים בין הלימוד במרכז התמיכה ללימוד בחברותא. כמו כן נמצא שבדומה לרכיב ההובלה בלמידה בחברותא, במפגשי חונכות שבהם החניכות הזקוקות לסיוע לימודי גילו יכולת פעלנות (agency), כלומר נטייה לנקוט יוזמה תכליתית ולהוביל את הלימוד, הלימוד נתפס בעיני שתי הלומדות יעיל ומקדם יותר.

מבוא

במסגרת המעורבות החברתית של תוכנית רג"ב מחויבות הסטודנטיות המשתתפות בתוכנית לתת סיוע לימודי לסטודנטיות הלומדות במכללה. מפגשי הלמידה בתוכנית נעשים בזוגות שבהם החונכת (סטודנטית מתוכנית רג"ב במכללה) והחניכה (סטודנטית

* תודה רבה לד"ר שולמית חשן, לאמיר שמש, לד"ר מירי כהנא ולד"ר יוסי שפנייר על שיחות מקדמות ומחכימות בתהליך המחקר והכתיבה. תודה מיוחדת לסטודנטיות, חונכות וחניכות, שהשתתפו במחקר על מתן האפשרות ללמוד מהלמידה שלהן.

במכללה) לומדות יחד תכנים מהקורסים שהתניכה זקוקה בהם לעזרה. תוכנית החונכות מלווה בקורס אקדמי לחונכות שמטרותיו הן פיתוח מודעות ורגישות לצורכי הזולת, שיפור דרכי הוראה בחונכות של אחת־על־אחת וגיבוש קבוצת תמיכה לסיוע בהתמודדות עם קשיים. מפגשי החונכות הם כאמור בזוגות מאותה קבוצת שווים, ולכן הם עשויים במובנים רבים להזכיר למידה בחברותא במדרשות. מטרת מאמר זה לבחון את מאפייני המפגש הלימודי בין החונכות לחניכות ואת תפיסתן של החונכות והתניכות, ולהשוותם למחקרים שנעשו על לימוד בחברותא במדרשות ומצביעים על תפיסה חיובית של הלומדות כלפי הלמידה בחברותא.¹ השוואה בין תהליכי הלמידה במרכז התמיכה למחקרים שנעשו על למידה בחברותא תוכל לסייע בבחינת אופיין של השיחות הלימודיות הנערכות בין חונכת לחניכה במרכז התמיכה, בבחינת תפיסתן של הלומדות את הלימוד במרכז התמיכה ובחשיבה כיצד אפשר להעצימו.

סקירת ספרות

תוכנית רג"ב (ראש גדול בהוראה) במכללות האקדמיות לחינוך מקדמת ומטפחת סטודנטים בעלי נתונים אקדמיים גבוהים וחזון חינוכי השואפים להשפיע על עתיד החינוך, החברה והמדינה. מטרת התוכנית להכשיר את הסטודנטים לתפקידי הנהגה בעתיד ולעשייה חדשנית ויצירתית. התוכנית פועלת בשיתוף עם משרד החינוך ב־23 מכללות להוראה ברחבי הארץ. הסטודנטים בתוכנית רג"ב מחויבים למצינות חברתיות ומשתתפים בפעילות של מעורבות חברתית אישית או קבוצתית.²

מתווה המעורבות החברתית של תכנית רג"ב במכללת אפרתה

תלמידות שנה ב בתוכנית רג"ב במכללת אפרתה מחויבות להשתתף במיזם החונכות של מרכז התמיכה הלימודית ולסייע לסטודנטיות הזקוקות לעזרה לימודית בהיקף של ארבעים עד שמונים שעות. החיבור בין החונכת לחניכה נעשה בדרך כלל בהסתמכות על תחום הדעת שהחניכה רוצה ללמוד והחונכת יודעת ללמד. אם כן, בדרך כלל שתי הלומדות משתייכות לאותו החוג ולעיתים אף לומדות באותם הקורסים.

1. תאומיס־בן מנחם, 2013; הולצר, 2016; תאומיס־בן מנחם ולבנת, תשע"ח; תאומיס־בן מנחם ולבנת, 2018;

תאומיס־בן מנחם והולצר, 2023.

2. תוכנית רג"ב, פורטל עובדי הוראה.

מרכזי התמיכה במוסדות אקדמיים ומרכז התמיכה במכללת אפרתה

על פי דוח הכנסת, מרכזי התמיכה לתלמידים פועלים על פי חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח-2008.³ לקות למידה מוגדרת בחוק לקות המשליכה על תהליכים קוגניטיביים ובאה לידי ביטוי בקשיים ניכרים שאינם תואמים את הצפוי בגילו של האדם עם הלקות ברכישת מיומנויות או בשימוש בכישורים של קשב וריכוז, שפה, קריאה, כתיבה, המשגה, תפקוד ניהולי או יכולות חישוביות, חברתיות או רגשיות. לפי הדוח, בכל המוסדות להשכלה גבוהה בתקצוב המל"ג פועלים מרכזי תמיכה לסטודנטים. נוסף על כך משרד החינוך מתקצב מרכזי תמיכה הפועלים ב־13 מ־18 מכללות אקדמיות להכשרת עובדי הוראה. במרכזי התמיכה ניתנים בדרך כלל שירותים כמו התאמות, סדנאות, חונכות ושיעורים עם מומחים ללקויות למידה. בסקר שעשה מרכז המחקר והמידע של הכנסת ב־38 מוסדות אקדמיים, שהם 76% מכלל המוסדות האקדמיים המתוקצבים, נמצא שבמרבית האוניברסיטאות קיבלו התלמידים במרכזים התאמות, ורק מקצתם קיבלו שירותי עזרה מהמרכז. במכללות להוראה לעומת זאת קיבלו כל התלמידים במרכזים שירותי עזרה, ורק מעטים קיבלו התאמות.⁴

מרכז התמיכה במכללת אפרתה נותן שירותי עזרה לימודיים, אולם אינו אחראי למתן התאמות. כמו כן המרכז אינו מתוקצב על ידי משרד החינוך. במרכז הלמידה באפרתה אין קריטריונים לקבלת עזרה, וכל סטודנטית הפונה לעזרה יכולה לקבל אותה. המפגשים במרכז התמיכה היו בעבר פנים אל פנים, אולם החל מימי הקורונה הם החלו להיערך גם באמצעות מפגשי וידאו. הלמידה המתרחשת במפגשים אלה דומה כאמור במובנים רבים ללימוד בחברותא.

הלמידה בחברותא

הלימוד בחברותא מוגדר מפגש של שני לומדים עם טקסט.⁵ בלמידה בחברותא נוצרת ומתפתחת מערכת יחסים בין הלומד לעצמו, בין הלומד לחומר הלימוד (הטקסט), ובין הלומד לאחר.⁶ הלמידה בחברותא היא עתיקת יומין, וכמה חוקרים חקרו את ההיסטוריה שלה.⁷ שטמפפר, שחקר את הישיבה הליטאית, טען כי הלימוד בחברותא לא היה שכיח בתחילה בישיבות הליטאיות, והחל כאשר גדל מספר התלמידים בישיבות והיה צורך

3. מוניקנדס־גבעון, תשפ"ב.

4. שם, עמ' 23.

5. הולצר, 2009; וראו סקירה מלאה אצל תאומים־בן מנחם, 2013.

6. ריידר־הוט והולצר, 2009.

7. שטמפפר, תשנ"ה; הלבנטל והרטמן, 1998; ברויאר תשס"ד.

לסייע לתלמידים חלשים. באמצעות הלימוד בחברותא היה תלמיד חזק מסייע לתלמיד חלש ממנו. מכאן שהחברותא בעבר, בדומה למחקר זה, הייתה כלי לסייע בין עמיתים.⁸ חוקרים אחרים בחנו את ערכה ואת אופייה של הלמידה בחברותא.⁹ קנט זיהתה שש מיומנויות מרכזיות המתרחשות בחברותא אצל שני הלומדים: הקשבה, התנסחות בבהירות, תהייה, מיקוד, תמיכה ואתגור.¹⁰ ריידררוט והולצר מצאו כי החברותא פיתחה את מודעותו העצמית של הלומד, את כישוריו החברתיים ואת יכולתו להתמודד עם הטקסט. מסקנת מחקרם היא כי באמצעות החברותא הלומד עשוי לרכוש מיומנויות שיעזרו לו להנכיח את עצמו (present) ולבטא את עצמו מבחינה אישית, חברתית ולימודית בהתמודדות עם טקסטים.¹¹

דפוסי שיחה של לימוד בחברותא

במחקרים שבחנו שיחות לימודיות של נשים הלומדות גמרא בחברותא נמצאו שלושה דפוסי שיחה של לימוד.¹² דפוסים אלו הושפעו משני רכיבים מרכזיים: הרכיב האחד הוא רכיב התפיסה הסובייקטיבית של הידע של כל אחת מהלומדות, כלומר ההגדרה העצמית של כל לומדת את הידע שלה לעומת הידע של חברתה. תפיסת הידע של כל אחת מהלומדות השפיעה על המיצוב (positioning) בשיחה, כלומר על האופן שבו המשתתפים ממקמים את עצמם בשיח ביחס לאחרים.¹³

הרכיב השני שהשפיע על השיחה הלימודית הוא רכיב ההובלה, כלומר מי מובילה את הלימוד, קובעת מה לומדים, כיצד לומדים, היכן עוצרים, היכן מקצרים והיכן מאריכים. כאן נמצאו שלושה סגנונות שיחה: באחד אחת הלומדות יודעת יותר, והיא שהובילה את השיחה הלימודית, בשני תפיסת הידע הייתה דומה למדי (כלומר, שתי הלומדות תפסו את עצמן בעלות ידע זהה או ששתיהן סברו שאחת מהן יודעת מעט יותר), אולם מבחינת ההובלה הלומדת שנתפסה בעיני הלומדות "יודעת מעט פחות" היא שהובילה את מהלך הלימוד. בסגנון השלישי שנמצא שתי הלומדות הגדירו את עצמן יודעות, וההובלה בסגנון זה הייתה משותפת. לכל אחד משלושת הסגנונות נמצאו דפוסי שיחה ייחודיים.¹⁴

כיוון שמחקר זה עוסק בתוכנית חונכות, נשווה להלן את הלימוד במרכז התמיכה הלימודית לשני הסגנונות הראשונים שנמצאו במחקר לעיל, שבהם נתפסה אחת הלומדות

8. שטמפר, שם, עמ' 146.

9. לדוגמה: פיימן־זמסר, 2006; הולצר, 2006; קנט, 2006; הנ"ל, 2008; תאומים־בן מנחם, 2013; הנ"ל, תשע"ד.

10. קנט, 2008.

11. ריידררוט והולצר, 2009.

12. תאומים־בן מנחם, 2013; תאומים־בן מנחם ולבנת, תשע"ח; תאומים־בן מנחם ולבנת, 2018.

13. דייוויס והרה, 1990.

14. תאומים־בן מנחם, 2013; תאומים־בן מנחם ולבנת, תשע"ח; תאומים־בן מנחם ולבנת, 2018.

"יודעת יותר" או "יודעת מעט יותר". שני הסגנונות יכולים לשפוך אור על מחקר זה, מכיוון שמרכז התמיכה הלימודי מעצם הגדרתו מחבר בין סטודנטיות אשר "יודעות יותר" או "מעט יותר" לסטודנטיות הזקוקות לעזרה. ביחסים בין חונכת לחניכה נתפסת החונכת כסטודנטית המסוגלת להוביל את הידע והבנת התכנים בלימוד.¹⁵ במחקר זה נגדיר את רכיב ההובלה בשיחה בעזרת המונח פעלנות (agency).

פעלנות

פעלנות היא יכולתו של אדם ונטייתו לנקוט יוזמה תכליתית, והיא ההפך מחוסר ישע ופסיביות.¹⁶ על פי הגדרת משרד החינוך, המושג פעלנות נשען על התפיסה שללומדים יש היכולת והרצון להשפיע לחיוב על חייהם ועל העולם הסובב אותם. הלומד הפעיל פועל, מעצב את המציאות ומקבל החלטות עצמאית במקום להיות מופעל ומעוצב על ידי החלטות של אחרים.¹⁷ המונח פעלנות מבטא גם את תפיסותיו של הפרט בנוגע ליכולותיו להשפיע על המציאות ואמונה במסוגלות שלו להשיג את מטרותיו.¹⁸ הבחירה להשתמש במונח פעלנות במחקר זה במקום במונח "רכיב ההובלה" ננקטה בשל בהירותו של המונח פעלנות ומגוון ההתנהגויות הרחב והעדכני שהוא כולל. בלימוד בחברותא רלוונטי המונח פעלנות שיתופית (co-agency),¹⁹ שעל פיו הפעלנות משותפת לשני הלומדים כדי להגיע ללימוד יעיל. בירנבוים וגזית הציגו את התנאים של סביבת למידה המקדמת פעלנות, ולטענתן פעלנות מתרחשת כאשר התלמיד שותף בהערכה עצמית ובאבחון טעויותיו והוא בעל מכוונות עצמית ללמידה (self-regulation), כלומר מסוגל לכוון את פעולותיו כדי להשיג את המטרות שהציב לעצמו,²⁰ ובעל יכולת חוללות עצמית (self-efficacy), כלומר מאמין שהוא יכול ומסוגל להשיג את יעדיו.²¹ סביבת למידה המקדמת פעלנות מעודדת סקרנות, התמדה ויכולת להתגבר על קשיים. לומדים פעילים הם בעלי מוטיבציה גבוהה להצלחה, בעלי יכולת להציב יעדים ולהעריך אם הושגו, אינם חוששים מטעויות ומגלים נכונות לעבוד בצוות.²² עוד נמצא שלומדים פעילים יודעים

15. שמש, תשפ"ג.

16. פרגוסון ואחרים, 2015.

17. פעלנות, פורטל עובדי הוראה.

18. בנדורה, 2001.

19. הייסט, 2001; OECD, 2017; הנ"ל, 2018.

20. בירנבוים וגזית, תשע"ח.

21. בנדורה, 1989; הנ"ל, 2001.

22. בירנבוים וגזית, תשע"ח.

לפרט את הפעולות שיסייעו להם להשגת היעדים אגב הפגנת יוזמה אקטיבית ויכולת קבלת החלטות.²³

מתודולוגיה

המחקר נערך בשנת 2022 במכללת אפרתה. משתתפי המחקר היו סטודנטיות בשנה ב בתוכנית רג"ב וסטודנטיות שפנו לקבלת עזרה ממרכז התמיכה הלימודי, וכן שניים ממנהלי התוכנית: דיקן הסטודנטיות במכללה והממונה על מרכז התמיכה. מטרת המחקר היו להשוות בין אופי השיחות הלימודיות במרכז התמיכה הלימודי בין החונכת לחניכה ובין מאפייני השיחות הלימודיות שנמצאו בלמידה בחברותא במדרשות ולעמוד על קווי הדמיון בין השיחות ועל מאפיינים ייחודיים לשיח הלימודי במרכז התמיכה. בהישענות על ההשוואה בין סביבות הלמידה נבחנה גם הפעלנות – רכיב ההובלה במחקר על חברותא – של חונכות וחניכות במהלך השיחות הלימודיות כדי לראות כיצד הפעלנות (של החונכת, של החניכה או של שתיהן), אם ישנה, מסייעת לשיחות הלימודיות. שאלות המחקר היו אפוא אלו:

- (א) כיצד תופסות החונכות והחניכות את המפגש הלימודי במרכז התמיכה?
- (ב) מהו אופיין של השיחות הלימודיות בין חונכת לחניכה?
- (ג) כיצד מתבטאת יכולת הפעלנות של כל אחת מהמשתתפות?

ההליך המחקרי וכלי המחקר

בשלב הראשון ראינו מנהלי התוכנית כדי להציג את הפעילות במרכז התמיכה. בשלב השני נפגשה החוקרת עם סטודנטיות תוכנית רג"ב, הסבירה מעט על מטרות המחקר וביקשה מהן להקליט את השיחות הלימודיות בהסכמת החניכות ולשלוח אליה את ההקלטות. שמונה סטודנטיות חונכות השתתפו בתוכנית רג"ב באותה שנה, ו־27 חניכות (לכל חונכת יש כמה חניכות, וכן מספר המפגשים עם כל חניכה משתנה). במהלך הסמסטר הראשון, שבו נאספו ההקלטות, נשלחו לחוקרת שש הקלטות של שיחות לימודיות בחברותא שאורך כל אחת מהן כשעה וחצי. נושאי הלמידה בהקלטות היו מגוונים: לשון (שתי הקלטות), הגיל הרך, חינוך מיוחד, תנ"ך ופילוסופיה של החינוך. ההאזנה להקלטות אפשרה להבחין באינטראקציה הנוצרת בין הלומדות, בדרכי ההובלה של החונכת ושל החניכה, במידת העניין שלהן בנלמד ובמידת המעורבות בשיח של שתי הסטודנטיות. בשלב השלישי ראינו שש סטודנטיות: שלוש חונכות ושלוש חניכות. הראיונות היו ראיונות עומק חצי

23. זימרמן וקליר, 2006.

מובנים, וכל אחד מהם ארך בין שעה לשעה ומחצה. קורפוס המחקר כלל אפוא שש שיחות לימודיות ושמונה ראיונות.

השימוש בכלי מחקר מגוונים – הקלטות לימודיות, ראיונות עם הסטודנטיות וראיונות עם מנהלי התוכנית – אֶפְשָׁר טריאנגולציה, מהימנות גבוהה ותמונה עשירה של שדה המחקר.

ניתוח הנתונים

לאחר האזנה לשיחות המוקלטות בחברותא נבחרו מכל שיחה שלושה או ארבעה חלקי שיחה שעשויים ללמד על אופי השיחה ועל האינטראקציה בין הלומדות. חלקי שיחה אלו תומללו ונותחו באמצעות כלי מחקר השיחה (Conversation Analysis),²⁴ שכללו את ספירת מספר תורות הדיבור של כל אחת מהמשתתפות בשיחה, בדיקה של מאפייני חילופי התורות ביניהן (לדוגמה, האם הם מהירים? האם יש חפיפות בדיבור?), בדיקת מבעי הסכמה או אי-הסכמה בשיחה ובחינת השאלות שעלו בשיחות: מי העלה אותן ואם וכיצד הן תורמות ללמידה. בשלב השני נותחו הראיונות עם הלומדות וזוהו 31 קטגוריות. הן קובצו לארבע תמות מרכזיות שנדרשו לנושאים האלה: מטרות המפגשים במרכז התמיכה לתפיסת החונכות והחניכות, התייחסות למפגש בין עמיתות בקבוצת השווים, התייחסות לסוג התכנים הנלמדים במפגשים במרכז ויכולת הפעלות של החונכות והחניכות. לסיום נעשתה הצלבה בין הממצאים שעלו בניתוח הראיונות לממצאים שעלו בניתוח השיחות. נוסף על כך נעשה שימוש בראיונות של מנהלי התוכנית בראשית המחקר ובסיומו. בתחילת המחקר סייעו הראיונות עם מנהלי התוכנית להבין את מטרות המרכז הלימודי, יתרונותיו ואתגריו כפי שהם נתפסים בעיני מובילי התוכנית, והחוקרת הגיעה מוכנה יותר לשדה המחקר. בסיום המחקר נעשה שימוש בראיונות כדי לבדוק אם אפשר למצוא בדבריהם חיזוק של הממצאים, הפרכה שלהם או הסבר לממצאים. כל השמות הנזכרים במחקר בדויים.

ממצאים ודין

הלימוד במרכז התמיכה דומה במובנים רבים ללימוד בחברותא נשים בבית המדרש. בשניהם יש מפגש בין שתי לומדות וטקסט, ובשניהם יש לימוד משותף של לומדות מאותה קבוצת שווים. התמות שנמצאו במחקר ויפורטו להלן מצביעות על נקודות דמיון למחקרי החברותא, אולם גם על מאפיינים ייחודיים לסביבת הלמידה במרכז התמיכה הלימודי. בראשית פרק הממצאים והדין נדגים את הקווים המשותפים בין שתי סביבות הלמידה

24. האצ'י ווופיט, 1998; חמו, בלוסקולקה והכהן, 2004.

אגב נתינת מקום לשוני (סעיפים 1-3). אחר כך נבחן, על סמך בסיס ההשוואה בין שתי הסביבות, אם וכיצד באה לידי ביטוי בשיחות הלימודיות פעלונות (יכולת ההובלה) של שתי הלומדות, החונכת והחניכה, ומהי תרומתה ללימוד (סעיף 4).

1. מטרת המפגשים הלימודיים לתפיסת החונכות והחניכות

בתוכנית החונכות מוגדרת מטרת מרכז התמיכה "קבלת עזרה לימודית", אולם לא מפורט מה בדיוק כללת עזרה זאת ומה מטרתה. מהראיונות עם הסטודנטיות החונכות והחניכות עלו שתי מטרות עיקריות למפגשי החונכות: הבנת התכנים הנלמדים בקורסים או הבנת המאמרים הנדרשים לקריאה בקורס, ומתן עזרה בהכנת המטלות או הכנה לקראת המבחן. את עניין ההבנה הדגישו יותר החונכות, ואת עניין המטלות הדגישו יותר החניכות. העמדת הבנת התכנים והטקסטים בראש סדר העדיפויות של החונכות נמצאה גם במחקר קודם על מרכז התמיכה הלימודי באפרתה,²⁵ וכן במחקרים על לימוד בחברותא.²⁶ אף שבשתי סביבות הלמידה הבנת התכנים הנלמדים נמצאה מרכזית, חשוב לזכור שמלכתחילה ההבדל המרכזי בין שתי סביבות הלימוד הוא שבמרכז התמיכה המטרה היא שהחניכה תבין את התכנים שנלמדו, ובחברותא נשים המטרה היא לימוד משותף והבנת התכנים על ידי שתי הלומדות.

שלוש החונכות שרואיינו הדגישו שהמטרה העיקרית מבחינתן היא שהחניכות יבינו:

קודם את המשימה או להבין את החומר שצריך ללמוד, להסביר לה אותו, לראות שהיא הבינה. ואז המשימה גם, זה בדרך כלל עיקר העזרה זה בהבנה של הדברים (יעל, חונכת).

כל הבנות שיושבות אצלי ואני מלמדת אותן – **מבינות**. כולן **מבינות** בסוף (אורית, חונכת).²⁷

היא הייתה צריכה עזרה **בלהבין את החומר**. כאילו, **להבין מה כתוב** כי זה שפה שהיא קצת גבוהה ואת יודעת, פילוסופיה כזה... היא פשוט **לא הבינה**, הייתי צריכה להסביר לה פשוט את הכול. כאילו פה היה הקושי שלה... אני גם לא אוהבת לגלות תשובות, כאילו. זה הרבה יותר קל [צוחקת], אבל... כן, בסוף כאילו את עושה את העבודה. וגם כאילו זה לא העניין, זה באמת לעזור לה **להבין** (דקלה, חונכת).

25. שמש, תשפ"ג.

26. תאומים־בן מנחם, 2013; תאומים־בן מנחם ולבנת, תשע"ח; תאומים־בן מנחם ולבנת, 2018; תאומים־

בן מנחם והולצר, 2023.

27. כל ההדגשות בציטוטים שלי.

המטרה היא הבנה, חזרו ואמרו החונכות, אנחנו לא רוצות לגלות את התשובות, אנחנו לא רוצות לעשות את המטלות בשביל החניכות, אנחנו רוצות שהן יבינו. גם ההרגשה שהמטרה הושגה מתקבלת בעיני החונכות כאשר החניכות מבינות, כפי שמספרת אורית שכל החניכות שלמדו אצלה הבינו את הנלמד בסוף. גם החניכות דיברו על הבנת החומר, אולם הן תמיד קשרו את ההבנה למטלה שהייתה משימה או המבחן:

היא עזרה לי להבין חומר, מבחינים. היה אוטיזם ומבוא לחינוך מיוחד. עוד מה זה היה? היה לי **להבין** את הקשיים של החומר. אז זה מה שהיא לימדה אותי. הרבה חומר היה, תאמת. והחומר הזה היה מלא מושגים, וכל כך **לא הבנתי** אותו. וזה מה שהיא באמת הסבירה לי... כאילו **להבין** את החומר יותר. **להבין** את החומר, מה נלמד. זה באמת, זה מה שאני רציתי, זה מה שביקשתי גם, שתעזור. **שלהבין** יותר את החומר ושאני **אבין** אותו, **שאיך ללמוד בחומר במבחנים, יותר שאני אתמקד** (רחל, חניכה).

אם כן, גם רחל רואה חשיבות בהבנה. היא חזרה שש פעמים על השורש בו"ן/ב"ן, אולם בסופו של דבר הדגישו החניכות את המטרה הביצועית, שהיא סיום המטלה או הכנה למבחן.

עזרה במטלות

עניין העזרה במטלות או בלימוד לקראת מבחנים עלה כמטרה מפורשת במפגשי החונכות. מטלות הן מרכיב מרכזי בפנייה לקבלת עזרה במרכז התמיכה, אך אינן מרכיב אופייני בלימוד בחברותות במדרשות. למרות זאת חשוב להבהיר כי במרכז התמיכה ניתן סיוע בהבנת המטלות, כדי שהחניכה תוכל לעשות את המטלה בעצמה, ועל כן בהשוואה ללימוד בחברותות הבנת המטלות דומה לטקסט לפיצוח בפני עצמו.

יש מטלה, כמובן אני יושבת על המטלה לפני המפגש, אני עוברת עליה, ואז יש לי שאלות, יש לי דברים שאני לא מבינה, שלא ברורות לי מבחינת שפה או מבחינת הבנה, יכול להיות כאילו מבחינת הכול, ואני באה עם שאלות. אחרי שעברתי כבר על המטלה. ואז הם מכוונות אותי. עכשיו, אם יש מילים קשות, אז הן מסבירות לי מה המשמעות של המילים. ומכוונות אותי. ואז אני כאילו מגיעה למסקנה, לתשובה, מה התשובה. אז זה יותר הכוונה, הם לא מגלות לי זה התשובה, תכתבי ככה. לא. ממש לא. הם יותר כאילו, אני מרגישה כמו המרצים שלי, כאילו כמו מרצה או כמו מורה פרטית שמלמדת, ככה הם מלמדים אותי. נגיד סתם, המאמר הזה מדבר על ככה וככה, מה את חושבת? כאילו, ממש שואלות אותי מה אני חושבת, מה אני מבינה. אז יותר כזה בצורה של באמת לתווך לי את המאמרים, לתווך לי את החומרים שנלמדים בכיתה. זה תיווך (עדן, חניכה).

עדן העלתה בריאיון את הצורך בעזרה בביצוע המטלות. היא הדגישה שהיא מכינה את המטלות לפני המפגש עם החונכת, ובמפגש חשוב לה להבין את המאמר ואת החומרים שנלמדו בכיתה, כדי שתוכל להגיע לתשובה. נראה כי היא מגלה יכולת פעלנות, היא באה מוכנה והכינה שאלות אחרי שכבר עברה על המטלה. גם דנה סיפרה בריאיון שביקשה חונכות לצורך עזרה במטלות והכנת עבודות, וגם היא ציינה שהיא מגיעה מוכנה למפגש החונכות ואף עונה על המטלה, כדי שבמפגש החונכת תוכל להגיד לה אם התשובה שלה נכונה:

אני רואה שזה עוזר לי מבחינת לערוך עבודה, להעריך עבודה ולערוך עבודה... וגם לפעמים, את יודעת, לפעמים זה עזר לי כי התחלתי לכתוב ממש כאילו, אני זוכרת שהייתה לי שאלה והתחלתי ממש לכתוב והיא אמרה לי אבל זה בכלל לא בכיוון [צוחקת], אני לא הבנתי. אז זה עוזר לי (דנה, חניכה).

עניין הכנת המטלות עלה גם אצל החונכות, אולם שם הוא עורר לעיתים אתגר כיצד לעזור בלי לגלות את התשובה:

הכרתי את המטלה, כי אני עשיתי אותה על החומר שאני עשיתי, אז בעצם ידעתי כבר להגיד לה מה כדאי לה לעשות, מה היא יכולה לעשות. אבל מאוד רציתי לתת, כאילו היא... היא חשבה לבד על כתיבת שאלות לבוחן.²⁸ כן הבהרתי לה כמה פעמים, לאור ההוראות כאילו, שהיא צריכה לחשוב על שאלות מגוונות. נגיד, היא בנתה שאלה ראשונה ואז השאלה השנייה שהיא רצתה זה היה אותו סוג, זה היה איזה שאלה של בחירה מתוך כמה, וזה לא היה לפי ההוראות, כי היא אמרה לעשות שאלות מגוונות. אז אמרתי לה את זה. אז היא ניסתה לחשוב איך משנים את השאלה שהיא רצתה לבמקום בחירה לכתוב פסקה או משהו כזה. בסוף היא עשתה אבל זה היה עם הכוונה, הרבה הכוונה (יעל, חונכת).

יעל תיארה עזרה לחונכת במטלה שהיא כבר עשתה. היא הדגישה שהיה חשוב לה לכוון ושהיא נדרשה ל"הרבה הכוונה", אולם היה לה חשוב שהחניכה עצמה תחשוב על שאלות לבוחן, והיא נזהרה מלכתוב במקומה את המטלה. הכנה יחד של המטלות עוררה לעיתים קונפליקט בחונכות, שכן הן חששו לעבור את הגבול בין עזרה בהבנת המטלה לגילוי התשובה וביצוע המשימה במקום החניכה.

28. זאת הייתה המטלה.

אם כן, נראה שגם לחונכות וגם לחניכות חשוב להבין את התכנים, אולם אצל החונכות מודגשת יותר ההבנה לשם הבנה, ואצל החניכות ההבנה כדי שהן תוכלנה למלא את המשימה.

מחקרים שנעשו על לימוד בחברותא מראים שמטרה מרכזית בלימוד בחברותא היא הבנת הטקסט ומשא ומתן איתו. באמצעות החברותא מתאפשר גם סיוע לימודי לתלמיד הזקוק לעזרה.²⁹ בעניין ההבנה אפוא דומה מטרת הלמידה במרכז התמיכה ללמידה בחברותא. עוד נקודת השוואה היא שבשתי סביבות הלמידה מדובר בלומדות עמיתות מאותה קבוצת שווים.

2. מפגש בין עמיתים בקבוצת השווים

הנחיה ולמידה של סטודנטים עמיתים בקבוצת השווים היא תופעה מקובלת ומוערכת בשנים האחרונות ומכונה בספרות המחקרית במגוון שמות, ובהם *peer mentoring/tutoring* וכן *collegial mentoring*. המחקרים, בדומה לממצאים שיפורטו להלן, מצביעים על שביעות רצון גבוהה של העמיתים, של החונכים ושל החניכים מתהליכי ההנחיה.³⁰ מקרי למידת העמיתים מצביעים על יתרונות השיטה, כמו התגברות על חששות לימודיים וחיזוק תחושת המסוגלות.³¹ חיזוק הביטחון לעסוק במקצוע ושיפור ההישגים הלימודיים.³² גם במחקר זה הצביעו כל המראיינות, חונכות וחניכות, למעט חניכה אחת, על יתרונות רבים של למידת עמיתים, ויתרונות אלו עלו לדעתן על פני עזרה שאולי הייתה יכולה להינתן ממרצה. בכך דומה העזרה במרכז ללימוד בחברותא במדרשות, כי שם מוגדרות מלכתחילה שתי הלומדות באותו סטטוס, בלא הגדרה של חונכת וחניכה.

המראיינות במחקר זה נימקו את היתרונות בעזרה של עמיתים סטודנטים על פני עזרת מרצה בכך שנוח יותר ללמוד עם עמיתה, נוח יותר לשאול שאלות, הזמן לתיאום מפגשים גמיש יותר, הלמידה ממוקדת יותר, החומר מוסבר בצורה פשוטה, ונוצרת גם חברות בין הלומדות. להלן נדגים את היתרונות הללו.

הרגשת סולידריות: "אנחנו באותה הסירה"

אז זה אנחנו באותה סירה, שתינו סטודנטיות בסופו של דבר. זה כבר מקרב. ופחות זה ש... אין את הדיסטנס הזה שיכול להיות עם מרצה... כל תחילת מפגש שלנו אני שיתפתי אותה מה

29. שטמפר, תשנ"ה; תאומי־בן מנחם, 2013; תאומי־בן מנחם והולצר, 2023.

30. קולוין ואשמן, 2010; אבישר, 2016; שמש, תשפ"ג.

31. קליר, 2006.

32. אנדרה, דורין וליקום, 2017; אקינלה, הגן ואטיאמו, 2018.

קצב הלימוד שלי למבחנים ו... גם בתוך העומס הזה שאת הסטודנטית ו... כאילו, יש הרבה פחות דיסטנס שיוזעים שאנחנו אותו דבר – אני גם עכשיו קשה לי ואתמול קיבלתי מבחן, ציון במבחן ולא הייתי מרוצה. כאילו, יש איזשהו קרבה כזאת שמאפשרת גם כימיה יותר טובה וגם אני חושבת יותר הנאה בלימוד ככה (יעל, חונכת).

חוויות סטודנטאיליות דומות, כמו עומס, שיתוף בקצב הלמידה למבחנים וחוסר שביעות רצון מציונים, מחזקים את הרצון ללמוד בחברת עמיתה ויוצרים קרבה וכימיה טובה. להלן דוגמה משיחה לימודית שבה ניכרת הרגשת הסולידריות בעניין הטעויות במבחנים:

1. מרב (חניכה): אוף, תקשיבי, נראה לי טעיתי גם בג' וגם בה'. עשיתי כאילו נגד החוקים. ידעתי שזה לא נכון, ובכל זאת עשיתי.
2. אורית (חונכת): זהו, אני גם טעיתי בג' ובה'. אני עשיתי שש עשרה, וזה היה אמור להיות...
3. מרב: הקיצר, את טעית גם בג' וגם בה'?
4. אורית: כן, כן [מגחכת], כי בשניהם זה מספר סודר.

מרב החניכה משתפת את החונכת בתסכול שחוותה בעקבות טעויות בחלק מהתשובות, והחונכת מגיבה בהזדהות ואומרת שגם היא גם טעתה (תור 2). מרב מוודאת שאכן שתיהן טעו פעמיים ("גם בג' וגם בה'?", תור 3), ומקבלת אישור על כך ("כן, כן", תור 4). ההרגשה המשותפת ששתיהן טעו במבחן יכולה לסייע בהתגברות על חששות ובחיזוק תחושת המסוגלות של החניכה (היא אינה היחידה שטועה, אפילו החונכת טועה). לאחר שאורית החונכת מביעה שותפות היא מוסיפה הסבר לטעות ("כי בשניהם זה מספר סודר", תור 4). הוספת ההסבר לטעות מסייעת לקידום הלמידה.

אווירה נוחה המאפשרת שאילות שאלות

עוד יתרון שעלה בקשר ללמידת עמיתים היה האווירה הנינוחה שמאפשרת לשאול מה שרוצים:

לא תרגיש בנוח ככה עם מרצה. אמממ... יותר מרגישה בנוח לשאול שאלות גם אולי, אני לא יודעת, אבל יכול להיות שיותר מרגישה בנוח לשאול שאלות שלא הכי, ושקצת מסגירות איזשהו קושי או רמת תפקוד נמוכה. בכללי, נראה לי, אני חושבת שמרגישים יותר בנוח (יעל, חונכת).

יש שאלות שנוח פחות לשאול מרצה כיוון שהן "מסגירות איזשהו קושי או רמת תפקוד נמוכה". בחברות עמיתים החשש הזה פוחת, והחניכות חשות בנוח לשאול כל שאלה, גם שאלות שעלולות להעיד על פערי ידע או הבנה ניכרים.

זמן וזמינות

גמישות הזמן ללמידה, כלומר מספר שיעורי העזרה שאפשר לקבל, וכן הזמינות של הסטודנטיות, היכולת ללמוד בשעות לא שגרתיות, הוצגה כיתרון כשלומדים עם עמיתה. הנה שתי דוגמאות, האחת מריאיון עם חונכת והשנייה משיחה לימודית:

אני מסבירה, אני לא מסבירה מהר כמו שזה, אני לא בלחץ. מבחינתי שאני אעשה איתה ארבעה שיעורים פרטיים על אותה גזרה, זה לא אכפת, זה לא משנה לי. היא פשוט יודעת ש... ובשיעור אנחנו יכולות ללמוד גזרה אחת בשיעור או שתיים, וזה, וזה מטרופ. בסוף זה מטרופ (אורית).

אורית מדגישה שהיא יכולה ללמד בנחת ("אני לא מסבירה מהר", "אני לא בלחץ") ושהיא יכולה להקדיש מספר רב של שיעורים לחזרה על חומר מסוים שלא הובן ("ארבעה שיעורים על אותה גזרה"), הזמן שאינו מתוחם מסייע ללמידה. והנה עוד דוגמה:

1. רחל (חניכה): כי את יודעת למה, עוד מעט מתחיל להיות לי מבחן, כי אני מעדיפה אם יש לך אפשרות כאילו יותר שתקדישי שלי פעמיים בשבוע. אם יש לך אפשרות.
2. יעל (חונכת): אמממ... אני יכולה. אני לא יכולה להתחייב. יום שלישי אני יכולה תמיד.
3. רחל: כן.
4. יעל: אבל עוד יום זה תלוי, כאילו כל שבוע משהו אחר. אז אולי בחמישי השבוע יהיה לי זמן. השבוע אולי או בחמישי או במוצ"ש, מוצאי שבת.
5. רחל: במוצ"ש אין לי בעיה.
6. יעל: אז את רוצה שנקבע במוצ"ש גם? סבבה... נגיד מוצ"ש גם בשמונה? שמונה וחצי? מה את אומרת?
7. רחל: כן, שבת יוצאת מוקדם, אין לי בעיה.
8. יעל: מעולה.

רחל מבקשת להיפגש יותר מפעם בשבוע לקראת המבחן. יעל מהססת בהתחלה להציע יום נוסף מלבד היום הקבוע שבו הן נפגשות, אולם מתגמשת מייד ומציעה יום נוסף. האפשרות להיפגש ללמידה פעמים רבות ובשעות לא שגרתיות מחזקת את היתרונות שבמפגש בין עמיתים. למרות זאת עלה במחקר גם הקושי בתיאום מועדים המתאימים לחניכה ולחונכת:

הייתה בעיה של זמינות. היא (החניכה) חוותה את זמן חונכת כמאוד לא נוח. היא (החניכה) נשואה עם ילדים רוצה ערבים, ואני (החונכת) רווקה, יוצאת בערב, יוצאת במוצ"ש. החניכה רצתה מוצ"ש. קושי בלמצוא זמן מתאים (גלית).

אם כן, אפשר לראות שיש גמישות בזמן ובזמינות לחונכת על פני מרצה, אולם גמישות זו אינה תמיד מסייעת, במיוחד כאשר לשתיים צרכים אחרים. עוד יתרון שעלה בעניין העדפת למידת עמיתים היה קשור ליכולת העמית להסביר את החומר הסבר פשוט, לסייע במיקוד ולתת סימנים לזכירת התכנים. הנה מדבריה של אחת החונכות:

ויתרון שלי זה שבסוף, כאילו, זה יישמע מצחיק, אבל למרצה יש במוח מלא ידע. כאילו, היא ממוקדת מבחינת הידע הרבה מעלינו, ואז לפעמים היא יכולה ללמד את זה גם מאוד מאוד כאילו גבוה ולא להוריד את זה ל... כאילו, לשפה שלנו. ואז כשאני יושבת עם מישהי אז אני מסבירה לה כמו שאני הבנתי, אני לא מסבירה לה עכשיו עם כל ה... אפילו מבחינת, את יודעת, מלא כל מיני כאילו מושגים בלועזית. אם אני מבינה בכיתה מה זה אומר אז אני יכולה אחר כך בשיעור הפרטי להגיד לה, או קיי, זה מה שזה אומר. את מבינה למה אני מתכוונת? כאילו, אין מה לעשות, היא מרצה, זה כאילו כמה רמות מעל, באמת יש להם ידע מטורף.... זה לא בקטע מתנשא [צוחקת]. את מבינה למה אני מתכוונת? כאילו הם פשוט מלמדות את זה הרבה יותר אקדמי, ולפעמים זה לא כל כך פשוט לסטודנטית, זה הכול (אורית).

אורית הצביעה על הבדלים בין מרצים לסטודנטים מבחינת השפה ("מלא מושגים בלועזית"), ידע ("יותר אקדמי"), לעומת עזרה של סטודנטית עמיתה שיכולה להסביר במילים פשוטות אחרי עיבוד הדברים למה שהבינה. דיון על ההבדל בין הסבר פשוט, תמציתי ומסכם של חונכת לעומת הסבר מורכב יותר של המרצה עלה גם במהלך אחת השיחות הלימודיות, כאשר החניכה טענה לפני החונכת שהדרך שהיא לומדת איתה עדיפה. מעניינת בהקשר זה תשובתה של החונכת:

1. מיטל (חניכה): תשמעי, תכלס שמלמדים ככה אני ממש מסכימה איתך שזה פשוט הרבה יותר קל. לדעתי כן חשוב להזכיר בתור מורה,³³ כאילו לא כרגע, כן חשוב להזכיר את כל הדברים האלה, אבל בסוף, בסופו של דבר, לעשות סיכום כמו שאת עושה לי עכשיו – זה מה שבסוף אתם צריכים לזכור. אם תזכרו ש... כך וכך, מה טוב, כאילו תדעו שככה זה.

2. אורית (חונכת): נכון, אבל זה הופך את המקצוע שלנו לנורא טכני בלי כאילו הבנה מעמיקה כזאתי מסביב, את מבינה? זה תמיד ההתלבטות שלי גם. כי כאילו אני אומרת, מה, אני באה ללמד מתמטיקה?

33. כוונתה למרצה.

"כשמלמדים ככה... זה הרבה יותר קל", טענה החניכה, וגם "לעשות סיכום כמו שאת עושה לי" של מה ש"צריכים לזכור" (תור 1). החונכת בתגובה "הגנה" על צורת הלימוד המעמיקה יותר של המרצה בטענה שהוראה רק של מה שצריך למבחן הופכת את המקצוע לטכני (תור 2). תשובה זאת, מלבד היותה הסבר להבדל בין שתי צורות הלימוד (עם מרצה ועם סטודנטית), יכולה גם להעלות את המודעות של החניכה לחשיבות הלמידה הטרנסצנדנטית שמתרחשת בקורס.

עוד בהקשר של היתרונות בלמידת עמיתים נמצאו בשיחות הקניית סימנים לזכירת החומר הנלמד כמו ראשי תיבות או שינון מילים שקל לזכור או מטפורות שיכולות לסייע. הנה דוגמה מאחת השיחות לשימוש בדוגמה מטפורית להבנת חוקי דקדוק:

1. אורית (חונכת): אם אמרנו שחסר זה לא נמצא ולא נשמע, אז מה זה נח? [שתיקה]
2. מיטל (חניכה): מה?
3. אורית: נמצא.
4. מיטל: נמצא ו... אבל לא נשמע.
5. אורית: לא נשמע... כמו בני אדם. אם בן אדם לא נמצא, הוא חסר, אז הוא גם לא נמצא וגם לא נשמע, לא שומעים אותו. אם בן אדם אבל נח, הוא נמצא פה אבל לא שומעים אותו.
6. מיטל: אוקיי.

אורית הדגימה לחניכה את השווא הנח באמצעות דימוי פשוט: כמו בני אדם, אם הוא נח, הוא נמצא פה אבל לא שומעים אותו (תור 5). הדימוי לאדם נח סייע לחניכה להבין. סימנים לזכירה, דימויים ועצות שנתנו החונכות בשיחות הלימודיות חיזקו את היתרון של הלמידה מעמיתה.

לעומת היתרון בהקניית הידע באופן פשוט, מתן סימנים והכוונה, הוזכר גם היתרון של הנחיית מרצה. יעל (חונכת) הזכירה בריאיון שלמרצה יש ידע מקצועי ומקיף בתחום, אולם מייד סיגה שהוא אינו נדרש בחונכות העמיתים:

החיסרון זה שאני לא, אין לי איזה ידע מקצועי בתחום. כאילו, אני למדתי את זה בסך הכול, במקרה הזה זה היה למדתי את זה שנה א', אבל יש גם קורסים שאני לומדת איתה עכשיו באותו רגע. אז יש איזשהו חוסר ידע מקצועי. אני לא חושבת שהוא כל כך נורא בחונכות, כי זה רק לגשר. היא כבר למדה את הקורס הזה בשיעורים והיא צריכה רק לקלוט אותו עוד פעם ל... כאילו, להבין כמה פינות, אז זה לא נראה לי כל כך נורא (יעל).

אף על פי שלמרצה יש ידע רב, והוא חסר לסטודנט, יעל אמרה בסוף דבריה שזה לא נורא כל כך, כי החונכות ניתנה נוסף על השיעורים, ומטרתה להבין חלק מהדברים, ואת הידע המעמיק והמקיף חוותה החניכה בשיעורים. חניכה אחת במחקר, עולה חדשה, הביעה בריאיון העדפה ללמוד דווקא עם מרצה. לדבריה, כך יכלה ללמוד יותר את כללי הדקדוק בעברית וגם לקבל יותר הכוונה:

אני חשבתי שבאמת אם יש לי, כי באמת היא שאלה אותי מה אני מעדיפה אז אמרתי טוב, אולי באמת היא (החונכת) תלמד, היא תלמד אותי כללים ודברים. באמת חשבתי על זה. בהתחלה רציתי באמת, בוא נגיד, **שהיא תעזור לי ותגיד לי את הכללים איך כותבים ומה זה...** מבחינת מקצועיות אז אני אומרת מרצה היה יותר עוזר לי. עם מרצה לא הייתי צריכה להגיד לו מה, באמת מה הוא צריך לעשות... אני מכוונת אותה (את החונכת), אז מרצה היה יותר מכון אותי מאשר הייתי צריכה להגיד לה מה (דנה).

דנה טוענת שמרצה הבקיאיה בכללי הדקדוק יכלה אולי לעזור לה יותר ברכישת השפה. היא סיפרה שהיא מכווניה במפגשי הלימוד את החונכת ללמד את כללי הדקדוק בשפה העברית ("אני מכוונת אותה"). בהמשך הדיון, העוסק בפעלנות, נציג חלק מהשיחה של דנה עם החונכת המדגים את דרך ההכוונה ויכולת הפעלנות של דנה.

סיוע בלימוד של קודים חברתיים

בהקשר של העולות החדשות נמצא במחקר שהחונכות מסייעת לעולות גם ללמוד קודים תרבותיים, כמו איך 'לחפף', להגיש מטלות קצרות ולהשקיע בהן פחות מאמץ:

1. דנה (חניכה, עולה חדשה): זה לא יותר מדי?
2. הדר (חונכת): לא, זה בסדר. הגיוני שהרבה בנות כתבו פחות. אני גם בטח אכתוב פחות כשאני אעשה את זה [צוחקת].

כלומר, נוסף על העזרה בעברית לימדו החונכות את החניכות גם התנהגויות חברתיות־תרבותיות האופייניות ללמידה במכללה. נראה שקודים אלו יכולים ללמד בעיקר עמיתים.

רגישות, התחשבות וחיזוקים בין עמיתים

הסטודנטיות במחקר דיברו גם על ההתחשבות והרגישות הרבה שיש בין עמיתים, היוצרת אינטראקציה טובה. הנה דוגמה מאחת השיחות:

1. יעל (חונכת): רחל, אם את מרגישה שאני כאילו יותר מדי חוזרת על עצמי, אז תגיד לי.

2. רחל (חניכה): לא, לא, זה בסדר דווקא. אני מבינה אותך, טוב מאוד שאת חוזרת על זה יותר, אני מבינה.
3. יעל: מעולה.

הרגישות של יעל לחזרתיות של ההסבר, וכן המשוב שרחל נותנת, עלו בעוד שיחות במחקר ומעידים על רגישות הדדית ועל התחשבות. במהלך השיחות נמצאו גם חיזוקים הדדיים רבים שנתנה החונכת לחניכה ("לא הייתי עושה את זה יותר טוב ממך"), או החניכה לחונכת ("טוב מאוד שאת חוזרת על זה"), הגבירו את תחושת המסוגלות של המשתתפות³⁴ וחזקו את הביטחון בהבנת הדיסציפלינה ותחושת היכולת ללמד את המקצוע בעתיד.³⁵

בסיס להיווצרות קשרים בין אישיים וחברות

עניין החברות והכימיה בין הלומדות עלה ברוב הראיונות. החברות מעוררת אמפתיה ויצרת חוויה חיובית, הנאה והרגשה בטוחה יותר, אמרו המראיינות. במחקרים על לימוד בחברותא נמצא שעניין החברות היה רכיב חשוב בהצלחת הלמידה במיוחד כשמדובר בנשים בשלב ההתבגרות המאוחר, שכן חברות בין בנות היא מרכיב חשוב בהתפתחות.³⁶ גם במחקר על חברות נשים בנות 18-24 נמצא שעניין החברות והקרבה היה רכיב חשוב בהצלחת הלימוד, גרם להרגשה טובה וחזק את הרצון ללמוד יחד.³⁷ ממצא זה אף הודגש במחקר קודם על היווצרות של חברויות במרכז במהלך הלימוד שמגבירות את המוטיבציה ללמידה.³⁸ נציג לדוגמה כמה ציטוטים:

היה לי יותר נעים עם טלי, בואי, זה חברה. גם את פותחת את המפגש, אנחנו קודם כול שעה כאילו מדברות [צוחקת] ואז עוברות ללמידה (דקלה, חונכת).

זה הרבה יותר חברי, הרבה יותר בגובה העיניים. את יודעת, הייתה לי מישהי שישבתי איתה ואני רואה שהיא לא מפוקסת, ואז היא אומרת לי, "כן, הבן שלי חולה מלא זה" וטה טה טה. ואז פתאום, כאילו "ואני לא ישנה בלילות בגלל זה, התינוק ו..." טה טה טה, ואז יש דיבור, ואז יש אמפתיה כאילו בסוף... כן, זה ממש ממש חברי. יש לי גם, יש לי עכשיו מישהי שהיא ממש, כאילו למדתי איתה לא הרבה, ממש כאילו נהיה לנו ממש קשר חברי כזה. אז היא חמודה,

34. קלור, 2006.

35. אנדרה, דורין וליקום, 2017; אקינלה, הגן ואטיאמו, 2018.

36. גיליג, 1982; הנ"ל, 1990.

37. תאומיסבן מנחם, 2013.

38. שמש, תשפ"ג, וראו שם תוצאות דומות והרחבה.

אני רואה אותה במכללה ואני עצרתי לשמוע מה איתה וטה טה וטה... זה באמת כיף (אורית, חונכת).

תראי, אני לא ניגשתי למרצים כי אני העדפתי סטודנטית. יותר בטוח, יותר... יותר כאילו אני רואה אותה כמו חברה (רחל, חניכה).

3. סוג התכנים הנלמדים – עדיפות ללימוד תכנים מעניינים לשתי הלומדות

עוד נקודת השוואה היא התכנים הנלמדים. הן בחברות בבית המדרש הן בלימודי מרכז התמיכה כאשר עוררו התכנים עניין בחונכות ובחניכות, הייתה המוטיבציה להשיג הנאה ושביעות רצון גבוהה יותר מהמוטיבציה ללמוד. גם בנקודה זו בראיונות נדרשו החונכות לסוג התכנים הנלמדים יחד. החונכות ציינו שהן מעדיפות ללמד חומר מוכר להן שכבר למדו בעבר או שהן לומדות כעת ומבינות אותו היטב וכן תכנים מעניינים שהן אוהבות ללמוד, מקצוע שהוא גם הבחירה שלהן. גם בלימוד בחברות בבית המדרש הלומדות מתקבצות ללימוד סביב טקסט המעניין את שתיהן או מעמיד אתגר בפני שתיהן.³⁹ להלן נציג שתי דוגמאות, של דקלה ושל אורית, המשוות בין התנסות בהוראת חומר מוכר שהן שולטות בו ומעניין אותן להוראת חומר שלא למדו:

באנגלית אני גם יותר **חזקה**. אני מבינה אנגלית, אני יודעת אנגלית. אני לא צריכה ללמוד את זה לפני. כאילו, זה משהו **שאני טובה בו**. קוראים את המאמר ואז פשוט עונים על השאלות. זה תחום שהוא יותר **מוכר**, אני יותר **מכירה**, יותר... יותר **טובה בו** גם (דקלה, חונכת).

המילים "טובה בו", וכן מוכר ומכירה, חוזרות בדבריה של דקלה. בזכות ההיכרות שלה עם התחום היא שמחה ללמד אותו את החניכה. זאת לעומת לימוד תחום שלא היה מוכר לה שלמדה עם חניכה אחרת:

הקורס שהיא הייתה צריכה עזרה בו זה קורס שאני לא למדתי אותו. משהו עם פילוסופיה של מחשבת ישראל. לא זוכרת. הגות ומחשבת ישראל, משהו כזה. אז זה היה כאילו ללמוד ביחד איתה. היא שלחה לי את החומרים לפני, אבל זה היה פשוט מלא [צוחקת], אז כאילו לא יכולתי לשבת לקרוא את כל זה לפני. גם שאלתי את רכזת המרכז, "תגידי, אני כאילו צריכה לקרוא לפני? כי זה, זה עוד זמן". אז היא אמרה שלי שבגדול לא כאילו, רק מה ש... ואם אני יושבת לפני אז זה נחשב לי שעות וזה, אבל כאילו באמת היה הרבה חומר ו... [צוחקת] **זה כמו לשבת ללמוד עכשיו עוד קורס, ולא באמת היה לי ראש לזה**. אז כזה רפרפתי ועברתי

עם החניכה תוך כדי השיעור. ושמה זה כאילו היה סוג של, לא נעים לי להגיד **משעמם**, אבל פשוט ישבתי, היא הייתה צריכה עזרה בלהבין את החומר (דקלה).

לעומת המוטיבציה ללמוד אנגלית בחברותא הציגה דקלה חוסר רצון ללמוד תכנים שלא למדה ושגורמים לה להרגיש שהיא צריכה ללמוד עוד קורס כעת. אף שמבחינת המרכז היא יכולה ללמוד את התכנים לפני המפגש ולקבל עליהם גמול כדי לבוא אליו מוכנה, היא אינה מעוניינת בכך ומחליטה ללמוד עם החניכה תוך כדי השיעור. נוסף על ההעדפה ללמוד חומר מוכר מעדיפות החונכות גם ללמוד חומר שהן אוהבות:

קודם כול **ממש ממש אני אוהבת ללמד לשון**. בסוף באתי ללמוד בלימודים האלה לשון. זה מה שמעניין אותי... התשוקה האמיתית היא ללשון. וגם ההוראת תנ"ך היא מאוד שונה מהוראת לשון, אז... זה באמת אחרת. וממש כשאני מצליחה ללמד לשון זה הכי כיף לי בעולם, אני הכי נהנית מזה. **מבחינתי כל הסטודנטיות שרוצות שיעורים בלשון שיבואו אליי**... אבל מה שיותר באמת מורכב לי זה שאין הרבה סטודנטיות ללשון בכלל... אז בעצם הרבה מהבנות שמגיעות אליי זה בנות שצריכות עזרה באנגלית, שאמרתי שאני סבבה גם עם זה, אבל... עדיין אני פשוט פחות מרגישה כאילו בבית ובנוח עם זה. אז זה כאילו החיסרון בעיניי, שבעצם כאילו [מצקצקת] ... אבל זה כאילו המורכבות שלי, שאני חייבת לעשות דווקא דרך המרכז למידה ואז אני גם צריכה לקחת בעצם שיעורים שהם לא, **שהם לא בזרימה שלי**. וזהו, **זה לא האזור נוחות שלי**, אז זה קצת, זה קצת... **מבאס אותי** כזה (אורית, חונכת).

אורית הדגישה בדבריה את האהבה ללשון, את ההנאה ואת העניין שלה במקצוע הזה, שהיא שמחה ללמד ומוכנה אפילו ללמד את כל מי שרוצה. מקצועות אחרים היא מלמדת פחות בשמחה. לימוד תכנים שלשתי הלומדות יש צורך ועניין בהם מדגיש את תחושת ההדדיות והשותפות בלימוד בדומה ללמידה בחברותא, אף שבמרכז החונכות (וגם בלמידה בחברותא במדרשות) לא תמיד הלומדות הן שבחרות את התכנים.

לסיכום, ההשוואה בין מרכז התמיכה ללמידה בחברותא של עמיתים מצביעה על קווים דומים רבים: הרגשת שותפות וחופשיות לשאול הכול, תיאומי זמן, פישוט החומר, קשר בין אישי והעדפה ללמוד תכנים המעניינים את שתי הלומדות. ההסתכלות על הלמידה במרכז התמיכה כעל למידה בחברותא מביאה לידי הסתכלות שוויונית יותר בין הסטודנטיות העמיתות, כלומר הדגש אינו על חונכת וחניכה אלא על לימוד תכנים משותף. עם זאת מטרת מרכז התמיכה היא לסייע לתלמידות הזקוקות לעזרה, ומראש יש הבדל בהגדרת התפקידים של השותפות. על סמך השוואה זו ועמידה על הדומה בין שתי הסביבות תיבחן כעת הפעילות של החונכות ושל החניכות במרכז התמיכה בהישענות על המחקר שעסק בדפוסי ההובלה בחברותא נשים.

4. פעלנות וחוסר פעלנות של החניכות בלימוד

כאמור בסקירת הספרות, במחקר שבחן סגנונות למידה בחברותא נמצאו שני סגנונות למידה בחברותא המתאימים לסיטואציה שיש בה פערי ידע, כלומר אחת הלומדות מוגדרת יודעת יותר. ההבדל בין שני הסגנונות היה יכולת ההובלה של הלומדת היודעת פחות. בהשוואה לסגנונות אלו מצאנו גם במחקר זה הבדלים בין חברותות במרכז התמיכה שבהן החניכה גילתה פחות פעלנות והובלה על ידי החונכת ובין חברותות שבהן החניכה גילתה פעלנות והובילה את הלימוד. נציג תחילה שיחות שבהן החניכות הראו יכולת פעלנות בשיחות, ולאחר מכן שיחה שלא נראתה בה כמעט פעלנות של החניכה. פעלנות החניכה באה לידי ביטוי במהלך השיחות הלימודיות בתורות דיבור רבים של החניכה, בשאלות שאלות של החניכה, בבקשת הסברים, בהגעה למפגש מוכנה וחמושה בידע קודם ובהכוונת החונכת באילו תכנים החניכה בוחרת להתמקד. נציג להלן כמה דוגמאות לפעלנות של החניכות, כמו בקשה להסבר, הכנה עצמית למפגש הלימודי מראש והעלאת שאלות לחונכת.

פעלנות החניכה: בקשת הסבר ובקשת אישור להבנה נכונה

1. רחל (חניכה): אז בואי נעבור את זה. אה... מרכז שיקום – זה בסדר פחות או יותר. זה בסדר גם. [שתיקה] אז זה בואי תסבירי לי – מרכז טיפול למידה. זה באמת אני... יצירת מסגרת עזרה [שתיקה]. את רוצה להסביר לי את זה?
2. יעל (חונכת): כן, רגע, אני מנסה להבין. [שתיקה] זה בעצם כל מיני או מרכז למידה שעוזר לילד, נותן לו עוד, עוד איזשהו גיבוי כאילו על זה שהוא משתלב, אבל זה בעצם מחזיר אותו לזה שהוא חינוך מיוחד וצריך עוד עזרה. בקריאה, כתיבה, חשבון, העשרה...
3. רחל: אוֹקיי.

רחל ביקשה מיעל הסבר על אחד המושגים בחומר שלא הבינה ("מרכז טיפול למידה", תור 1). לפני הבקשה היא ביקשה לדלג על מושג שכן ברור לה ("מרכז שיקום"). יעל נענתה לבקשה והסבירה רק את מה שביקשה רחל. הפעלנות של החניכה באה לידי ביטוי כאן במיקוד ובבקשת הסבר רק למה שהיא זקוקה לו בדיוק. הדוגמה הבאה לקוחה משיחה לימודית בין מרב לאורית שבה מרב מגדירה במהלך הלימוד מה היא רוצה וכן מסבירה מה הבינה ומבקשת אישור להבנה שלה:

1. מרב (חניכה): הבנתי. אוֹקיי. שנייה, מעניין אותי מה, אז מה אני, אני גם אבדוק שנייה. תקשיבי, עוד משהו שאני צריכה ממש לחזור עליו נראה לי זה דיוקי הגייה.
2. אורית (חונכת): אה, אוֹקיי, סבבה.

3. מרב: אני לא אדע אם... נגיד, איך אומרים מילאתי או מילאתי? זה על דרך.
4. אורית: [מדברות יחד] זה הבדל...
5. מרב: מה, מה?
6. אורית: כן, כן, דברי, דברי, כן.
7. מרב: זה כאילו נכון נל"א זה על דרך השלמים.
8. אורית: זה לא על דרך השלמים, זה פשוט כמו השלמים.
9. מרב: אויסיי, ועוד משהו: מה זה, נכון יש ארבעה משקלים שהם קל?
10. אורית: נכון.
11. מרב: זה נגיד אני ממש לא יודעת.
12. אורית: את אומרת אנחנו... אני מילאתי. אני בשוק! אה רגע, לא, זה בקל, חכי. זה בקל מילאתי. עכשיו פיעל – מילאתי.
13. מרב: אויסיי.
14. אורית: ה... כאילו, נגיד עכשיו נעשה את שמר בפיעל. שימרתי. ואז כאילו... a כאילו יורד ל־e כאילו, זה הדיבור? אני מנסה להבין כאילו את ה...
15. מרב: אבל לא אומרים, לא אומרים שימרתי, אומרים שמרתי.
16. אורית: לא, כשזה בקל. אנחנו מדברים עכשיו על פיעל.
17. מרב: אה, אויסיי.
18. אורית: כן. [שתיקה] טוב, מה אנחנו עוברות עכשיו?
19. מרב: אויסיי, את יכולה להשאיר את זה? אויסיי, עכשיו בא לי שנייה רק שתזכירי את ה... אני לא זוכרת את הפעול, כל האלה של הקל [שתיקה].

אפשר לראות לאורך השיחה אמירות מפורשות של מרב המצביעות על מה היא רוצה ללמוד מהחונכת: "מעניין אותי...", "אני צריכה ממש לחזור על..." (תור 1), או "עכשיו בא לי שנייה רק שתזכירי את..." (תור 19). השימוש במילים "מעניין אותי", "בא לי" מלמד על הנכחת הרצונות של החניכה, על הרגשה פתוחה לבקש עזרה ועל שיח לא רשמי בין עמיתים. כמו כן אפשר לראות לאורך השיחה שאלות ממוקדות על החומר: "איך אומרים מילאתי או מילאתי?" (תור 3) או בקשת אישור להבנה: "זה כאילו נכון נל"א זה על דרך השלמים" (תור 7). שאלות אלו מעידות שהחניכה מעורה בחומר הנלמד ומנסה להבין את הכללים לעומק. הסבריה של החונכת נוגעים לשאלות שהיא מעלה, מרחיבים או מדייקים את ההסבר או מתקנים את ההבנה המוטעית.

אפשר לראות בשיחה זו שתורות הדיבור של החונכת והחניכה בעלי אורך דומה, יש כניסות אחת לדברי חברתה ורצף מהיר של תורות. כל אלו מעידים על מעורבות גבוהה בשיחה של שתי הלומדות ועל שותפות פעילה של שתיהן. החניכה בשיחה זו מגלה יכולת פעלנות ומובילה את השיחה הלימודית.

פעולות החניכה: הכנה עצמית למפגש הלימודי מראש

עדן (חניכה) הסבירה בריאיון מדוע חשוב לה לבוא ללימוד מוכנה וממוקדת ולדעת מה לבקש מהחונכת:

יש מטלה, כמובן אני **יושבת** על המטלה לפני המפגש, אני **עוברת** עליה, ואז יש לי שאלות, יש לי דברים שאני לא מבינה, שלא ברורות לי מבחינת שפה או מבחינת הבנה, יכול להיות כאילו מבחינת הכול, ואני באה עם שאלות. אחרי **שעברתי כבר** על המטלה. ואז הם מכוונות אותי (החונכות). עכשיו, אם יש מילים קשות, אז הן מסבירות לי מה המשמעות של המילים. ומכוונות אותי... אני **קוראת** את השאלות, קוראת את חומרי ה... מה החומרים של השאלות. יש מטלה, יש חומר, יש מאמרים. אז אני **קוראת** את המאמר **ומסכמת** מה אני מבינה, **מסמנת** מה אני לא מבינה, ואז אני באה: זה הבנתי ככה וככה, אז שזה נכון, זה הכיוון הנכון. ומה שאני לא הבנתי, אני **שואלת** מה לא הבנתי. אז אני באה עם מיקוד. ממוקדת... זה סטודנטים שעוזרים, שאתה צריך לבוא עם שאלות ממוקדות, לשאול. אני לא יכולה לבוא עם שלושים עמודים, תלמדי איתי, קחו את שלושים עמודים. זה לא עובד ככה [צוחקת] (עדן).

הפעולות של עדן באה לידי ביטוי בהכנה למפגש עם החונכת. היא עוברת על המטלה לפני המפגש או קוראת את המאמרים, מסכמת ומסמנת מה שלא הבינה. כך כשהיא מגיעה למפגש היא יכולה לבקש מהחונכת עזרה ממוקדת במה שהיא צריכה. בטקסט שלעיל סומנו הפעלים שעדן משתמשת בהם כדי לתאר את ההכנות שהיא עושה ומלמדים על פעולותיה: עוברת על החומר, מנסה להבין את השאלות, מנסחת שאלות משלה, קוראת את המאמר, מסכמת אותו, מסמנת במאמר מה שלא הבינה וכו'.

פעולות החניכה: בקשת סיוע בניסוח ובקשת עזרה בהערכת אורך התשובה

בדוגמה הזאת דנה, עולה חדשה, מבקשת עזרה בניסוח ובדיוק הכתיב בעברית וכן עזרה בהערכת מידת הפירוט הנדרשת בתשובה. גם היא מראה יכולת פעילות:

1. דנה: רגע, פתרון זה זכר?
2. הדר: פתרון זה זכר, כן, למרות שזה פתרונות.
3. דנה: אה, אדקיי [צוחקת].
4. הדר: זה גם עם יו"ד אחת.
5. דנה: אה. אבל לפעמים ברבים יש שני יו"ד, נכון?
6. הדר: זה ב... בדברים מסוימים. זה ב...
7. דנה: מה, יש כלל?
8. הדר: לא, מתי יש שני יו"ד בנגיד אופניים, מכנסיים.

9. דנה: נכון, ואיך אני יכולה לדעת באמת מתי יש שניים?
10. הדר: אם זה, אם אומרים אֵיִם אז זה שני יו"ד.
11. דנה: אה.
12. הדר: אם זה, אם אומרים אִֵם, זה יו"ד אחת. או נגיד מבנים, שינויים מבניים. שינויים מבניים – אנשים שומעים את היו"ד אז זה שתי יו"ד. אבל אם את אומרת ילדים, לא שומעים יו"ד, אין כזה יו"ד ארוכה.
13. דנה: אה, אוֹקיי.
14. הדר: רק של אִֵם, אז כאילו... אוֹקיי.
15. דנה: אז פתרונות מובנים ולא פה...

דנה מנסה להבין מדוע כותבים פתרונות ולא פתרונים. היא נשענת על ידע קודם שיש לה ומובילה את השיחה בשאלות כמו אלו: "פתרון זה זכר?" (תור 1), "לפעמים ברבים יש שני יו"ד, נכון?" (תור 5), "מתי יש שניים?" (תור 9). הדר מנסה לענות על שאלותיה ואף לתת דוגמאות. בשיחה ניכר שדנה היא שמובילה את השיחה בבקשת הסברים לכללי דקדוק שאינם מובנים לה. במהלך התיקונים דנה מנסה ללמוד את כללי הלשון בעברית (זכר, נקבה, יחיד רבים). היא מבקשת מהדר לסייע לה, והדר נענית בדוגמאות ובהסברים. ניכר בדוגמה שדנה מובילה את השיחה, מגלה פעילות באמצעות שאלותיה.

דנה גם סיפרה בריאיון על פעילותה: "**אני מכוונת אותה** (את החונכת), אז מרצה היה יותר מכון אותי מאשר הייתי צריכה להגיד לה מה". ההכוונה של החניכה את הלימוד מלמדת על קבלת אחריות ועל רצון לקבל מענה מדויק למה שהיא זקוקה. עוד מענה שדנה מבקשת בהמשך השיחה הוא הערכתה של החונכת בנוגע לאורך התשובה שכתבה, כיוון שהיא חוששת שתשובותיה ארוכות מדי:

1. דנה: אז בעצם ראיתי מלא דברים שלא טובים (בסרטון ההדגמה שהיה צריך לנתח במטלה) וכתבתי אותם, וגם כתבתי איך היא הייתה יכולה לעשות, אבל בגלל שזה פורום, בגלל זה אני אמרתי לך, אני לא יודעת, הבנות יש כאלה שכתבו שני משפטים. יש אחת שכתבה ממש משהו גדול יותר, ש... אני לא יודעת מה אני אמורה לכתוב, את מבינה? בגלל שזה פורום, אולי אני לא צריכה להיכנס לפרטי פרטים. בגלל זה אמרתי לך שאני צריכה את העזרה שלך [צוחקת].
2. הדר: כן, לא צריך מאוד ארוך אני חושבת. לא צריך להיכנס לפרטים.
3. דנה: זה לא יותר מדי?
4. הדר: לא, זה בסדר. הניוני שהרבה בנות כתבו פחות. אני גם בטח אכתוב פחות כשאני אעשה את זה [צוחקת].
5. דנה: לא, אז זהו, אני לא רוצה שהיא תגיב לי ותגיד לי מה, ככה הרבה רשמת?

6. הדר: לא, אבל היא לא תגיד לך שזה יותר מדי. אם הרחבת נראה לי פה זה מצוין שאת מרחיבה, אבל את לא חייבת כאילו. אבל זה טוב, זה לא גורע.
7. דנה: אבל היא שואלת דעתי, אני פשוט צריכה להגיד שהשיחה לא הייתה טובה. אז חשבתי שהייתי צריכה לנמק פשוט.
8. הדר: לא, את פירטת טוב. ממש טוב מה שפירטת... **לא הייתי עושה את זה יותר טוב ממך.**

דנה מוטרדת מאורך התשובה, תוהה מה אורכה של התשובה המצופה ממנה במטלה ומבקשת אישור לתשובה שניסחה, והדר מחזקת אותה ואומרת שהיא פירטה טוב והיא לא הייתה עושה זאת טוב מדנה (תור 8). נראה בשיחה שיש הבדלים בתפיסות בין הסטודנטיות בנוגע למידת הפירוט הנדרשת בתשובה (הרצון לפרט של דנה לעומת הרצון לקצר של הדר), וייתכן כי התפיסות הללו נשענות גם על הבדלי תרבות. בכל אופן פעלונתה של דנה מתבטאת בהכנתה את המטלה מראש, בבקשה מהדר לתקן את העברית ובבקשת אישור וחיוזק על תוכני התשובה ועל אורכה.

לעומת דוגמאות אלו של פעלונות עלו בראיונות ובשיחה אחת דוגמאות לחוסר פעלונות. חוסר פעלונות של החניכה הורגשה בשתיקות של החניכה, במעט חילופי תורות ובתורות דיבור קצרים. בדוגמה הבאה דקלה החונכת היא שמסבירה, והחניכה רק מהנהנת:

1. דקלה: בשלב הזה לחנך אותם לאיזה ערך, לכבוש את הארץ, לפעילות צבאית, שבאמת יוכלו לכבוש את הארץ וליישב אותה. "התהליך הממושך של ההתנחלות" (מקריאה), אז אם עד עכשיו זה היה האבות אז עכשיו זה כבר התקופה של ההתנחלות. [מקריאה שוב] "התהליך הממושך של ההתנחלות הביא לשינוי בחיי העם"... [ממשיכה בקריאה ובהסבר].
2. זהר: [מהנהנת].

מתשעים דקות של שיחה דקלה היא הדוברת הראשית, ואין כמעט תורות של זהר למעט הנהון או אישור להבנה או תשובות על שאלות טכניות של דקלה כמו היכן השאלות על הטקסט, שבה זהר עונה: "אחפש במודל". בשיחה שלאחר השיעור אמרה דקלה:

היא שלחה לי את החומרים לפני, אבל זה היה פשוט מלא [צוחקת]. אז כאילו לא יכולתי לשבת לקרוא את כל זה לפני... אז כזה רפרפתי ועברתי עם זהר יותר, תוך כדי השיעור. ושמה זה כאילו היה סוג של, לא נעים לי להגיד משעמם, אבל פשוט ישבתי, היא הייתה צריכה עזרה בלהבין את החומר. כאילו, להבין מה כתוב כי זה שפה שהיא קצת גבוהה ואת יודעת, פילוסופיה כזה, והיא... היא כאילו עולה מאתיופיה, אז אני משערת שהשפה היא מחסום שם. למרות שהיא נראה לי כבר כמה שנים בארץ, אבל עדיין. כאילו, זה פשוט היה לשבת,

ועשינו את זה גם בזום. אז זה פשוט לשבת בזום שעתיים או כמה שזה לוקח ופשוט לקרוא ולקרוא ולקרוא ומדי פעם לעצור ולהסביר ולהמשיך לקרוא ולקרוא. כאילו, זה קצת היה מעייף (דקלה, חונכת).

דקלה ציינה שלא הכירה את החומר קודם למפגש, שהעבודה הייתה בעיקר לקרוא ולהסביר את השפה, שהיה קושי כי המפגש התקיים בזום ושהיה מעייף. בשיחות שהייתה בהן פחות פעילות של החניכה תיארו החונכות עייפות וחוסר רצון לקיים מפגשים רבים: "היא לא הייתה קבועה, היא הייתה שניים-שלושה מפגשים" (דקלה). הפעילות של החניכה במפגש מסייעת לא רק לחניכה; היא מסייעת גם לחונכת לחוש הנאה ועניין באינטראקציה. משש ההקלטות של שש שיחות המחקר עלה בבירור בשיחה לימודית אחת חוסר הפעילות של החניכה. אפשר להסביר את המיעוט בדוגמאות מוקלטות אלו באמצעות שני הסברים: האחד הוא שהסטודנטיות שהסכימו לשלוח את ההקלטות היו מי שחשו תחושת שביעות רצון וסיפוק בלימוד (שאוילי נבעה גם מהפעילות של החניכה) והיו מוכנות לשתף את החוויה עם החוקרת. ייתכן שסטודנטיות שחשו כי הלימוד לא היה יעיל או מעניין בחרו שלא לשלוח את ההקלטות. עוד הסבר יכול להתקשר לאופיין הפעילי מראש של החניכות המגיעות למרכז, כפי שמשתקף בדבריה של חני, המרצה המלווה את התוכנית:

בסוף את כן רוצה שלפחות על העזרה הסטודנטית תדע לקחת אחריות להגיד "אני לא יודעת, אני צריכה עזרה"... **בדרך כלל הסטודנטים הכי חלשים שהכי צריכים עזרה, לא, לא יודעים לבוא לבקש אותה.** כלומר בסופו של דבר מי שמגיע למרכז תמיכה זה הרבה פעמים סטודנטית סך הכול בסדר שאיכשהו נכנסה קצת, לא, לא קולטת, לא סגורה מה הולך. **אבל בגדול מדובר בסטודנטיות משקיעניות בדרך כלל ובטווח הבינוני.**

לדברי חני, הסטודנטיות שמגיעות למרכז לבקש עזרה הן מראש פעילניות יותר, אחרת הן לא היו מגיעות לבקש עזרה, ופעילותן משתקפת גם בשיחות הלימודיות שהן מובילות. כמו כן אפשר להסיק בזהירות מדבריה של חני שמי שמגיעה לקבל עזרה היא "סטודנטית סך הכול בסדר שאיכשהו נכנסה קצת, לא, לא קולטת, לא סגורה מה הולך", שפערי הידע בין החונכות לחניכות שמבקשות עזרה אינם כה גדולים, ועל כן, בדומה למה שנמצא במחקר קודם, אפשר לראות בחונכות "יודעות רק מעט יותר", דבר שאופיין במדרשות בסגנון השני.

סיכום

הלימוד בחברותא מוגדר לימוד של שני לומדים וטקסט, ובמהלך הלימוד בחברותא מתפתחת מערכת היחסים בין הלומד לעצמו, בין הלומד לחומר הלימוד (הטקסט) ובין הלומד לאחר.⁴⁰ חשיבות ההשתתפות של שני החברים בלימוד הכרחית ליצירת יחסי גומלין בינם לבין עצמם ובין כל אחד לחומר הלימודים. ההשוואה במחקר זה את הלימוד במרכז התמיכה ללימוד בחברותא במדרשות ומתיחת הקווים המשותפים ביניהם מדגישה את השותפות והאחריות של שתי הלומדות בלימוד. במחקר ניכר שבשיחות שרמת הפעילות של החניכה הייתה גבוהה בהן נוצרו עניין והנאה אצל שתי הלומדות. בחברותא שלא הייתה בה פעילות, והאחריות הן על הידע הן על ההובלה נותרה בידי החונכת, נוצרה בשיחה תחושה של חוסר עניין ושיעמום, והרגשה זו אף הוסברה בריאיון שלאחר מכן.

אפשר ללמוד מן המחקר שכדי שלשתי הסטודנטיות במרכז התמיכה הלימודי תהיה הרגשת עניין ושיעור רצון חשוב לעודד ולקדם את יכולת הפעילות של החניכות מחד גיסא, ולעודד את החונכות לתת מקום לפעילות של החניכות מאידך גיסא. נוסף לכך, חשוב שהחונכות והחניכות יגדירו יחד את מטרת הלימוד שהיא בעיקרה להבין תכנים שלא הובנו דיים.

תוכנית החונכות מלווה בקורס אקדמי לחונכות, ואולי בהסתמכות על מחקר זה כדאי ליצור גם לחניכות הלומדות במרכז התמיכה מסגרת מלווה שמטרתה להקנות להן כישורים ומיומנויות המקדמים פעילות ולעודד אותן לגלות פעילות. כמו כן בקורס המלווה לחונכות כדאי לחשוב כיצד החונכות יכולות לקדם את הפעילות של החניכות. אשר לחברותות נשים במדרשות, ממצאי מחקר זה יכולים ללמד על מחקרים בנושא חברותות במדרשות ובמיוחד על הסגנון הראשון, שבו הלומדת שנתפסה יודעת פחות לא הובילה את השיחה. הובלת השיחה הלימודית בסגנון הראשון, כאמור, נשענה בעיקר על הידע, כלומר המובילה היא שנתפסה יודעת יותר.⁴¹ ממחקר זה עולה שגם כאשר יש פערי ידע ואחת הלומדות תופסת את עצמה כיודעת פחות, היכולת לקבל עליה אחריות להובלת השיחה הלימודית ולגלות פעילות עשויה להועיל לאינטראקציה הלימודית ולעניין בלימוד של שתי הלומדות.

40. רודג'רס וריידררוט, 2006; ריידררוט והולצר, 2009.

41. תאומיס'בן מנחם, 2013.

רשימת קיצורים ומקורות

- אבישר, 2016
ג' אבישר, "טיוטור? מנטור? חונך? מנחה?", בתוך: מ' רייכנברג, ר' שגיא, מ' מבורך (עורכות), **להיות טיוטור – מנחה של עמיתים: משימה אפשרית**, ירושלים 2016, עמ' 13-29.
- אנדרה, דורין וליקום, 2017
C. Andre, J. Deerin, & L. Leykum, "Students Helping Students: Vertical Peer Mentoring to Enhance the Medical School Experience", *BMC Research Notes* 10 (2017), pp. 1-7.
- אקינלה, הגן ואטיאמו, 2018
O. Akinla, P. Hagan, & W. Atiomo, "A Systematic Review of the Literature Describing the Outcomes of Near-Peer Mentoring Programs for First Year Medical Students", *BMC Medical Education* 18[1] (2018), pp. 1-10.
- בירנבוים וגזית, תשע"ח
מ' בירנבוים וח' גזית, "הל"ל ומשחוק – הילכו שנים יחדיו בלתי אם נועדו", בתוך: מ' בירנבוים (עורכת), **מחקר ויישום בהערכה ולמידה (הל"ל) של תלמידים ומורים בישראל**, ירושלים תשע"ח, עמ' 285-306.
- בנדורה, 1989
A. Bandura, "Human Agency in Social Cognitive Theory", *American Psychologist* 44[9] (1989), pp. 1175-1184.
- בנדורה, 2001
A. Bandura, "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective", *Annual Review of Psychology* 52 (2001), pp. 1-26.
- ברויאר, תשס"ד
מ' ברויאר, **אוהלי תורה: הישיבה תבניתה ותולדותיה**, ירושלים תשס"ד.
- גיליגן, 1982
ק' גיליגן, **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה**, תל אביב 1982.
- גיליגן, 1990
C. Gilligan, "Teaching Shakespeare's Sister", in: C. Gilligan, N. Lyon, & T. Hammer (eds.), *Making Connections: The Relational World of Adolescent Girls at Emma Willard School*, New York 1990. pp. 6-29.
- דייוויס והרר, 1990
B. Davies, & R. Harré, "Positioning: The Discursive Production of Selves", *Journal for the Theory of Social Behaviours* 20[1] (1990), pp. 43-63.

- I. Hutchby, & R. Wooffitt, *Conversation Analysis*, Cambridge 1998. האצ'בי ווופיט, 1998
- E. Holzer, "What Connects 'Good' Teaching, Text Study and Hevruta Learning? A Conceptual Argument", *Journal of Jewish Education* 72[3] (2006), pp. 1–22. הולצר, 2006
- E. Holzer, "Either a Hevruta Partner or Death': A Critical View on the Interpersonal Dimensions of Hevruta Learning", *Journal of Jewish Education*, 75[2] (2009), pp. 130–149. הולצר, 2009
- E. Holzer, *Attuned Learning: Rabbinic Texts on Habits of the Heart in Learning Interactions*, Boston 2016. הולצר, 2016
- E. Holzer, & O. Kent, *A Philosophy of Havruta: Understanding and Teaching the Art of Text study in Pairs*, Boston 2013. הולצר וקנט, 2013
- H. Haste, "Ambiguity, Autonomy, and Agency: Psychological Challenges to New Competence", in: D. Rychen, & L. Salganik, (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Göttingen 2001, pp. 93–120. הייסט, 2001
- M. Halbertal, & T. Hartman Halbertal, "The Yeshiva", in: A. Rorty (ed.), *Philosophers on Education: Historical Perspectives*, London 1998, pp. 458–469. הלברטל והרטמן
הלברטל, 1998
- B. J. Zimmerman, & T. J. Cleary, "Adolescents' Development of Personal Agency: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill", *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* 5 (2006), pp. 45–69. זימרמן וקלירי, 2006
- M. Hamo, S. Blum-Kulka, & G. Hachohen, "From Observation to Transcription and Back: Theory, Practice and Interpretation in the Analysis of Children's Naturally Occurring Discourse", *Research on Language and Social Interaction* 37 (2004), pp. 71–92. חמו, בלוסקולקה והכהן,
2004
- י' מוניקנדם-גבעון, "דו"ח הכנסת בנושא מרכזי תמיכה לתלמידים עם לקות למידה במוסדות אקדמיים", **אתר הכנסת תשפ"ב**: <https://main.knesset.gov.il/activity/info/.research/pages/incident.aspx?rid=7274&businessstype=1>

- S. Feiman-Nemser, "Beit Midrash for Teachers: An Experiment in Teacher Preparation", *Journal of Jewish Education* 72[3] (2006), pp. 183–204. פיימן-נמסר, 2006
- R. F. Ferguson, S. F. Phillips, J. F. S. Rowley, & J. W. Friedlander, *The Influence of Teaching Beyond Standardized Test Scores: Engagement, Mindsets, and Agency – Research Report*, Cambridge 2015. פרגוסון ואחרים, 2015
- <https://pop.education.gov.il/teaching-tools/teaching-practices/search-teaching-practices/student-agency/>. פעילות, פורטל עובדי הוראה
- J. W. Colvin, & M. Ashman, "Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 18[2] (2010), pp. 121–134. קולווין ואשמן, 2010
- ר' קלויר, "הכשרה להוראה באמצעות 'חונכות על ידי חברים': סטודנטיות חונכות את חברותיהן", **דפי יוזמה** 4 (2006), עמ' 139–113. קלויר, 2006
- O. Kent, "Interactive Text Study: A Case of Hevruta Learning", *Journal of Jewish Education* 72[3] (2006), pp. 205–232. קנט, 2006
- O. Kent, *Interactive Text Study and the Co-Construction of Meaning: Havruta in the DeLet Beit Midrash*, Unpublished Doctoral dissertation, Brandeis University, Waltham, MA 2008. קנט, 2008
- M. Raider-Roth, & E. Holzer, "Learning to Be Present: How Hevruta Learning Can Activate Teachers' Relationships to Self, Other and Text", *Journal of Jewish Education* 75[3] (2009), pp. 216–239. ריידר-רוט והולצר, 2009
- ש' שטמפפר, **השיבה הליטאית בהתהוותה**, ירושלים תשנ"ה. שטמפפר, תשנ"ה
א' שמש, "הילכו שניים יחדיו בלתי אם נועדו: יחסי גומלין בין חונכות וחניכות במרכז למידה במכללה להוראה", **דוך אפרתה** יז (תשפ"ג), עמ' 177–143. שמש, תשפ"ג

- תאומים־בן מנחם, 2013
א' תאומים־בן מנחם, 'חברותא בשתיים': מאפייני לימוד של נשים הלומדות גמרא בחברותא, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בראילן, רמת גן 2013.
- תאומים־בן מנחם, תשע"ד
א' תאומים־בן מנחם, "ללמוד תורה ביחידות או ללמוד תורה בחברותא? בחינת השאלה בטקסטים של חכמי ישראל במהלך הדורות", **דרך אפרתה יד (תשע"ד)**, עמ' 33-47.
- תאומים־בן מנחם והולצר, 2023
E. Teomim-Ben Menachem, & E. Holzer, "Learning to Learn with a Havruta: Pragmatic and Ethical Facets", *Journal of Jewish Education* 89[4] (2023), pp. 379–397.
- תאומים־בן מנחם ולבנת, תשע"ח
א' תאומים־בן מנחם וז' לבנת, "אויבות באהבה: בין מסורת של מחלוקת לבין העדפה להסכמה בחברותות נשים", **בלשנות עברית** 72 (תשע"ח), עמ' 127-153.
- תאומים־בן מנחם ולבנת, 2018
E. Teomim-Ben Menachem, & Z. Livnat, "Desirable and Undesirable Disagreements: Jewish Women Studying the Talmudic Texts", *Journal of Pragmatics* 138 (2018), pp. 30–44.
- תאומים־בן מנחם ולבנת, 2021
E. Teomim-Ben Menachem, & Z. Livnat, "Bits of Gold: Women's Metaphors to Describe Havruta Study", *Journal of Jewish Education* 87[3] (2021), pp. 208–225.
- תוכנית רגב, פורטל עובדי הוראה
"תוכנית רג"ב", **פורטל עובדי הוראה, משרד החינוך**: <https://poh.education.gov.il/MerhavMinhali/HachsharaHitmachutKnisaLehoreaa/Pages/regev-program.aspx>.
- OECD, 2017
OECD, "The Future of Education and Skills: Education 2030 Conceptual Learning Framework: Background Papers", *Directorate for Education and Skills Education Policy Committee*, Paris 2017.
- OECD, 2018
OECD, "The Future of Education and Skills Education 2030", Paris 2018: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).