



**מכללת סמינר הקיבוצים**  
**המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות**

**מרכז מהו"ת (מרכז התעצמות ותובנה לסטודנטים לקויי למידה) במכללת סמינר  
הקיבוצים והשפעתו על הרווחה הנפשית ותפיסת ההצלחה של הסטודנטים**

**Mahut Center and its effects on the well-being and the perceived  
learning success of the students**

**ד"ר סיגל עוזרי-רוייטברג וד"ר גל הרפז**  
**הרשות למחקר ולהערכה**

מחקר זה נערך בהמלצת ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת  
ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך

## תוכן העניינים

3.....	תקציר
6.....	תאריכים
7.....	מבוא
8.....	סקירת ספרות
17.....	מטרות ושאלות המחקר
18.....	השערות המחקר
18.....	שיטות המחקר
18.....	המחקר הכמותי
23.....	המחקר האיכותני
25.....	ממצאי המחקר
46.....	סיכום ודיון
49.....	רשימת מקורות
52.....	נספח 1 – שאלון
55.....	נספח 2 – ראיון חצי מובנה עם סטודנט במרכז מהו"ת

## תקציר

המחקר הנוכחי בוחן את תפיסת ההצלחה האקדמית בלימודים והרווחה הנפשית בקרב סטודנטים של מהו"ת הלומדים במסלולים השונים להכשרת עובדי הוראה, במכללת סמינר הקיבוצים. כלי המחקר הם מגוונים ומשלבבים בין שיטות מחקר כמותיות לשיטות מחקר איכותניות. בעוד כלי המחקר הכמותי העמידו באור משווה סטודנטים מן המכללה שאובחנו כבעלי לקויות למידה והיו פעילים במרכז מהו"ת אל מול סטודנטים מאובחנים שלא לקחו חלק בפעילות המרכז; המחקר האיכותני התמקד בתפיסותיהם וחוויותיהם של אותם סטודנטים הפעילים במהו"ת. מטרתם של כלי המחקר הכמותיים הייתה לבחון את השפעת מרכז מהו"ת על המשתתפים תפיסת הצלחה אקדמית, רווחה נפשית ותחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטים הפעילים בו ולבחון משתתפים אלו לאורך שנת הלימודים ובשנות לימוד שונות. מטרתם של כלי המחקר האיכותני, ראיונות העומק שנערכו עם סטודנטים של מהו"ת, הייתה לעומת זאת, לספק הבנה מעמיקה ואינדוקטיבית יותר באשר למשמעות המרכז בעבור הפעילים בו, תרומותיו, טיב היחסים הנוצרים בו והשלכותיו על תפיסת ההצלחה של הסטודנטים ורווחתם הנפשית.

מרכז מהו"ת (מרכז התעצמות ותובנה) במכללת סמינר הקיבוצים פועל במטרה לספק הזדמנות שווה ללמידה אקדמית, לליקויי למידה. התפיסה העומדת ביסוד הגישה של המרכז היא שסטודנטים שעברו חוויות לימודיות מתסכלות זקוקים לחוויה מתקנת כדי לממש את השאיפות שלהם בתחום הלימודים.

תיאוריות ומחקרים שונים בחנו את השפעתם של משתתפים פסיכולוגיים על ההצלחה בלימודים ועל רווחה נפשית במהלך הלימודים. המחקר הנוכחי, מתמקד כאמור באוכלוסיית סטודנטים המאובחנים כלקויי למידה, קשב, וריכוז, ובוחן את ההשפעה שיש לתמיכה שהם מקבלים במרכז מהו"ת, על רווחתם הנפשית, תפיסת הצלחתם, תפיסת המסוגלות האקדמית שלהם ואף על סגנון בקשת העזרה המאפיין אותם ועל מידת ההזדהות שלהם עם המכללה. לשם כך, נעשו הן הראיונות עימם והן ההשוואה המחקרית בינם לבין סטודנטים בעלי לקויות, שאינם לוקחים חלק בפעילות של מרכז מהו"ת..

מערך המחקר היה אם כן, מערך משולב. המחקר הכמותי כלל העברת שאלונים כמותיים מתוקפים שהתבצעה בשתי נקודות זמן, בתחילת שנת הלימודים תשע"ג ובסופה (pre-test and post-test), זאת לשם מדידת המשתתפים מסוגלות עצמית אקדמית, תפיסת הצלחה אקדמית בלימודים ורווחה נפשית.

בנוסף, נאספו מדדי רקע מהסטודנטים (גיל, מין, שנת לימודים, מסלול לימודים, ציוני קבלה ופסיכומטרי). משתנים אלו שימשו בעיקר לתיאור האוכלוסייה. המחקר האיכותני כלל ראיונות עם סטודנטים המגיעים למרכז מהו"ת, במטרה לענות על שאלות פתוחות כגון: כיצד תופסים הסטודנטים את המרכז? האווירה בו? תרומותיו? מה הם אופי הקשרים שנוצרים בין הסטודנטים לחונכים במרכז? האם התהליך מעודד תלות או עצמאות? וכיצד כל זה משפיע על תפיסת ההצלחה ורווחתם הנפשית של הסטודנטים?

ככלל, נמצא בממצאי המחקר הכמותי כי אין הבדלים בתפיסת הצלחה אקדמית כמו גם ברווחה נפשית של סטודנטים מאובחנים המשתמשים ושאינם משתמשים בשירותי המרכז מתחילת שנה לסיומה. עם זאת, נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות סטודנטים אלו בבחינת הבדלים בין תחילת שנה לסופה בכל הנוגע לשיפור תפיסת המסוגלות העצמית האקדמית, כאשר סטודנטים המשתמשים בשירותי המרכז הציגו שיפור גדול יותר ובפער מובהק בין תחילת שנה לסופה ובין שנה א' לשנה ג' בהשוואה לחבריהם המאובחנים שאינם משתמשים בשירותי המרכז. כמו כן, ספציפית בקרב סטודנטים מאובחנים המשתמשים במרכז נמצאה עלייה בתפיסת המסוגלות העצמית בין השנים וכן באופן ייחודי בין תחילת שנה לסיומה בעיקר בקרב סטודנטים בשנה א'.

חיזוק ותוספת לממצאים אלו עולה מן הממצאים האיכותניים. ממצאי המחקר האיכותני מלמדים כי המרואיינים רובם ככולם, מדווחים על הפעילות במהו"ת כ-'חוויה מתקנת' שאולי היא לא תמיד מתורגמת להצלחה לימודית אולם היא כן נחוות כסוג של הישג משמעותי, תורם ומעצים גם ברמה המקצועית.

כמו כן, בעוד שמבחינה כמותית, נראה היה כי אין הבדלים מובהקים בציוני הרווחה הנפשית שקיבלו סטודנטים שנתמכו במרכז מהו"ת אל מול סטודנטים לקויי למידה אחרים שלא קיבלו תמיכה במרכז. מדיווחי הסטודנטים בראיונות ניכר היה כי אחת התרומות המרכזיות של הפעילות במהו"ת הייתה דווקא שיפור רווחתם הנפשית. הסטודנטים תיארו באריכות את תחושת השייכות, הקבלה, הסיוע וההכלה שמעניק להם המרכז - כתרומותיו המרכזיות. הפער בין הממצאים הכמותיים לאיכותניים, כאמור, יכול להיות מוסבר הן בסיוע של הספרות המחקרית שמגלה כי מידת אמונתם של הסטודנטים לקויי למידה במסוגלותם האקדמית ומידת רווחתם הנפשית (Thompson, Robert, Kimberly, and Nebel-Schwalb 2009) הן נמוכות יחסית והן לאור ממצאינו הכמותיים והאיכותניים שמגלים כי

הסטודנטים שכן מגיעים למהו"ת הם חלשים יותר (בציונים הפסיכומטריים שלהם למשל). לאור האמור, ניתן לשער כי סטודנטים אלו סובלים מלכתחילה מדימוי עצמי נמוך יותר שמקשה עליהם לתפוס את עצמם כמצליחים ו/או כבעלי רווחה נפשית, גם כאשר הם חווים הצלחה או משתפרת הרגשתם ביחס לעצמם ולחיייהם.

**כמו כן, במחקר הכמותי נמצא כי התרומה של 'תפיסת המסוגלות העצמית האקדמית לניבוי תפיסת הצלחה אקדמית ורווחה נפשית הנה מובהקת לניבוי תפיסת הצלחתם בלימודים. ממצאי המחקר האיכותניים הבליטו הן את תרומתו של מרכז מהו"ת לשיפור תפיסת המסוגלות הכוללת של הסטודנטים הפעילים בו (מעבר ללימודיהם האקדמיים) והן את תרומת המרכז לטיפוחה של הנטייה לבקשת עזרה ככלל והנטייה לבקשת עזרה אוטונומית בפרט. יתרה מכך, מדיווחי הסטודנטים ניתן ללמוד כי במרכז התפתחה לה מעין תת תרבות של נתינה, התנדבות ועזרה הדדית, בין אם במסגרת מערכת היחסים המתוארת בין חניכים לחונכיהם ובין אם במסגרת תיאור האווירה במקום**

ממצאי המחקר האיכותניים העמיקו את הבנתנו אודות האופן בו חוו הסטודנטים של מהו"ת את תרומת המרכז להיבטים אלו. כך למשל, בראיונות פרטו הסטודנטים מה עזר להם לשיפור תהליכי הלמידה שלהם ברמה הפרקטית ויותר מכך, הדגישו את תרומתו של המרכז ברמה הרגשית-חברתית לפיתוח תפיסת מסוגלותם ושיפור ביטחונם העצמי.

בניגוד לספרות המחקרית, שמדגישה כאמור כי ככול שהזדהות הסטודנט עם מוסד הלימודים גבוהה יותר, כך רווחתו הנפשית עשויה להיות גבוהה יותר ונטייתו לנשור מן הלימודים פחותה יותר (Mael and Ashforth 1992, Nelson, Duncan and Clarke 2009), הראיונות מלמדים על מתח ואפילו פער פונקציונאלי בין "הזדהות הסטודנטים עם המכללה" ובין "הזדהות הסטודנטים עם מרכז מהו"ת". בעוד שמרכז מהו"ת זכה על פי רוב לציוני ההערכה הגבוהים ביותר, ציוני המכללה היו באופן עקבי נמוכים יותר. מן השאלות הפתוחות עולה כי בחוויית הסטודנטים יש מתח בין מה שמסמל מרכז מהו"ת ובין מה שמסמלת המכללה. המרכז תואר כ"בית" במרחב ציבורי, הישגי, תחרותי, כמקום לנוח בו במסגרת שמצפה ממך לעבוד, להתאמץ, ללמוד וכמובלעת שיש בה הכלה, קבלה וראיית האינדיבידואל, בתוך סביבה אקדמית – בירוקרטית שמוודדת ומעריכה את הפרט בציונים.

לסיום, על פי תיאוריית ההכוונה העצמית של Deci & Ryan (2000) ויישומיה בחינוך, מודל ההתפתחות האופטימלית של תלמידים צריך כאמור לתת מענה לשלושה צרכים פסיכולוגיים: (1) קשר, שייכות

וביטחון (2) טיפוח המסוגלות ו-(3) טיפוח האוטונומיה (עשור 2001, 2003). מן הממצאים שלעיל, נראה כי בחוויית הסטודנטים, בעיקר בשנת לימודיהם הראשונה ובמסגרת יחסי החונכות, מרכז מהו"ת נותן מענה לצרכים אלו ולפיכך מהווה **מסגרת משמעותית** עבור השוהים בו. המענה שהוא נותן לסטודנטים לא מתמצה **בעזרה הפרקטית** שהוא מספק לסטודנטים המתקשים בסדר, ארגון, תכנון ומיומנויות למידה ספציפיות, אלא יותר מכך **במענה הרגשי** והחברתי שהוא מספק להם. יתרה מכך, ניתן לומר כי מהתבטאויות הסטודנטים בראיונות עולה כי המרכז מהווה עבורם לא מרכז סיוע ותמיכה בעת לימודיהם, אלא מעין **מודל חינוכי** שאת ערכיו, האווירה שיש בו והתובנות שהוא אוצר בתוכו הם מפנימים ורוצים ליישם ולהעביר הלאה לתלמידיהם. במרכז התפתחה לפי דיווחי הסטודנטים מעין **תת-התרבות של נתינה**, התנדבות, ערבות הדדית וסיוע שגרמה לרבים מהם לשאוף ליישם ערכים אלו גם בחייהם המקצועיים. מעבר למגוון ההתבטאויות שלעיל, המעידות על 'רוח התנדבות' זו, נראה כי עצם העובדה עליה מעידה ד"ר טיקוצ'ינסקי, כי היא נמצאת בקשר לפחות עם כעשר בוגרות של המרכז שעובדות ו/או מנהלות כיום מרכזי מהו"ת שונים בתיכונים ובחטי"ב- מעידה עד כמה הפעילות המרכז משמעותית ומגייסת מבחינת הסטודנטים הלוקחים בה חלק<sup>1</sup>. יתרה מכך, כפי שניתן ללמוד מן הספרות המחקרית שהובאה לעיל (פוקס 2002), היבט זה, של 'התעצמות' דרך קבלת עזרה ונתינה הוא בעל ערך מוסף וחשוב, ביחוד בכל האמור **לפרחי הוראה** ועשוי לשקף את מוכנותם העתידית לסייע לתלמידיהם ואת המודלינג החינוכי שייצרו עבורם בבוא העת.

## תאריכים

סטודנטים לקויי למידה, רווחה נפשית, תפיסת הצלחה.

---

<sup>1</sup> יש כאמור, לסייג ולומר כי המרואיינים שלנו, מלכתחילה היו ככול הנראה סטודנטים שיותר מעורבים במרכז מסטודנטים אחרים, רובם היו בקשר חונכות (אם כחונכים ואם כחניכים) ורובם העידו כי בילו לא מעט מזמן לימודיהם במרכז. אולם כמדברים על קשרי חניכה, צריך לזכור שמדובר רק בכ-30 סטודנטים מתוך כ-500 הסטודנטים של מהו"ת בתקופת המחקר. שלושים בלבד קיבלו חונכות ולפיכך הייתה זו ככול הנראה, "היחידה המובחרת" של מהו"ת.

## מבוא

המחקר המתואר בדוח זה בוחן את תפיסת ההצלחה האקדמית בלימודים, הרווחה הנפשית ותפיסת המסוגלות בקרב סטודנטים של מהו"ת הלומדים במסלולים השונים להכשרת עובדי הוראה, במכללת סמינר הקיבוצים. מרכז מהו"ת (מרכז התעצמות ותובנה) במכללת סמינר הקיבוצים פועל במטרה לספק הזדמנות שווה ללמידה אקדמית, לליקויי למידה. התפיסה העומדת ביסוד הגישה של המרכז היא שסטודנטים שעברו חוויות לימודיות מתסכלות זקוקים לחוויה מתקנת כדי לממש את השאיפות שלהם בתחום הלימודים. מבחינה מתודולוגית מדובר על מחקר משולב הכולל כלי מחקר כמותיים וכלי מחקר איכותניים שלהם מטרות מחקריות מובחנות. בעוד מטרת כלי המחקר הכמותי הייתה לבחון משתנים מדידים כגון תפיסת ההצלחה של הסטודנטים של מהו"ת, רווחתם הנפשית ותחושת מסוגלותם, ביחס לסטודנטים מאובחנים אחרים שלומדים במסגרת המכללה אולם לא משתמשים בשרותי המרכז; מטרת כלי המחקר האיכותני הייתה להעמיק את הבנת משמעותו של מרכז מהו"ת עבור הסטודנטים הפעילים בו.

ככלל, ניתן בדיעבד לומר, כי המחקר החל כמחקר שהתכוון לבחון בעיקר בכלים כמותיים את השפעתו של מרכז מהו"ת על תפיסת ההצלחה ורווחתם הנפשית של הסטודנטים ואת הגורמים המנבאים תפיסות ותחושות אלו. אולם, על אף שהוספת כלי המחקר האיכותניים כוונה בראשיתו, בעיקר על מנת לעבות ולהסביר את הממצאים הכמותיים, ככל שהתפתח המחקר, לאור העומק והעושר של ממצאי המחקר האיכותניים, הפכו אלו לדומיננטיים יותר בניתוח הממצאים ובניסוח מסקנות המחקר המרכזיות.

בשורות הבאות, נציג תחילה את הספרות המחקרית הממוקדת בתפיסות של הצלחה אקדמית, רווחה נפשית ובגורמים השונים המקדמים משתנים אלו. לאחר מכן נציג את המטרות, השאלות וההשערות המחקריות. בשלב הבא, יוצגו כלי המחקר הכמותיים והאיכותניים באמצעותם נאספו נתוני המחקרים ולבסוף יוצגו ממצאי המחקר הכמותי וממצאי האיכותני והמסקנות המחקריות הנלוות להם.

## סקירת ספרות

סקירת הספרות תתמקד בהצגתם של מחקרים העוסקים תחילה בתפיסת הצלחה אקדמית ולאחר מכן ברווחה נפשית של סטודנטים ככלל ושל סטודנטים לקויי למידה בפרט. ביחוד יפורטו הקשרים שנמצאו בספרות המחקרית בין תפיסת הצלחה ובין מסוגלות עצמית וסגנון בקשת העזרה ובין רווחה נפשית לבין מידת ההזדהות של הסטודנטים עם המוסד המלמד. נפתח אם כן, בהצגת משתנה תפיסת ההצלחה האקדמית והקשר המחקרי שנמצא בינו לבין מסוגלות עצמית הפנייה לעזרה וסוג העזרה הניתנת. לאחר מכן, נציג את משתנה הרווחה הנפשית הקשר שלו לתפיסת ההצלחה האקדמית ולתחושות השייכות וההזדהות עם המוסד האקדמי; נמשיך להצגת המחקר אודות סוגיות אלו בהקשר הספציפי של סטודנטים לקויי למידה; ונסיים עם הצגת מרכז מהו"ת בסמינר הקיבוצים והרקע להיווסדו.

### הצלחה בלימודים, מסוגלות עצמית ופנייה לעזרה

בשנת 1977 הציג בנדורה את המונח מסוגלות עצמית Self-Efficacy והציע תיאוריה וסדרת מחקרים מאוששים המלמדים על ההשפעה שיש לאמונות של אדם בנוגע ליכולותיו להצליח בתחומים שונים על ההצלחה עצמה (Bandura, 1977). המסוגלות העצמית הוגדרה על ידי בנדורה כהערכה שיש לאדם לגבי יכולותיו לארגן ולהוציא לפועל את הנחוץ לו לשם השגת מטרות רצויות ובמקביל פותחו כלים שונים, ספציפיים לתחומי חיים שונים, למדידת המסוגלות העצמית (Bandura, 1997). כך למשל, Zimmerman, Bandura and Martinez-Ponz (1992) הדגימו את השפעתן של אמונות סטודנטים לגבי מסוגלות עצמית אקדמית על הצלחתם בלימודים. המחקר נערך בקרב תלמידי מדעי החברה במוסדות להשכלה גבוהה. החוקרים מצאו שהאמונות של הסטודנטים לגבי יכולתם לנהל את תהליך הלמידה השפיעו על האמונות לגבי היכולת להגיע להישגים אקדמיים, אלו השפיעו על הצבת המטרות שלהם עבור עצמם בתחום האקדמי ובסופו של תהליך על הציונים שהשיגו בלימודים Zimmerman, Bandura and Martinez-Ponz and (שם). במחקר זה הציגו החוקרים את הכלי למדידת מסוגלות עצמית אקדמית בו נעשה שימוש במחקרים רבים בתחום גם היום, אמונות לגבי מסוגלות עצמית אקדמית נמצאו מאז כמנבאות היטב את המוטיבציה של סטודנטים ללמידה ואת ההצלחה שלהם בפועל (Zimmerman, 2000).



במחקר אורך שנערך בקרב תלמידי שנה א בקולג' בארה"ב, נבדקה השפעתם של תנאי הקבלה (ממוצע הציונים בתיכון), מסוגלות עצמית אקדמית, ואופטימיזם על ציונים, הסתגלות לחיים האקדמיים, מתח ומצב בריאותי בתום שנה א' ללימודים (Chemers, Hu and Garcia, 2001). בנוסף, נבחנה במחקר השפעתם של שני משתנים מתווכים: ציפיות אקדמיות להצלחה ותפיסה עצמית של יכולת ההתמודדות עם קשיים (copping). החוקרים מצאו שתפיסת מסוגלות עצמית אקדמית ואופטימיזם קשורים בצורה חזקה ומובהקת לביצועים בתום שנת הלימודים ולהסתגלות לקולג', משתנים אלו השפיעו גם באופן ישיר על הציונים וגם באופן עקיף דרך הציפיות האקדמיות להצלחה, ותפיסת יכולת התמודדות עם קושי.

אחת מאסטרטגיות ההתמודדות היעילות עם קשיים הינה פניה לעזרה, אך ממחקרים עולה כי ישנם הבדלים בין אישיים במידת חיפוש העזרה, בסוג העזרה ובאופן בו היא תורמת להצלחה ולעצמאות של הנעור (Nadler, Harpaz-Gorodeisky & Ben-David, 2009, Nadler, 1991).

במחקר שנערך בקרב תלמידי תיכון בגילאי 15-17 בארה"ב נבחן הקשר בין הצלחות קודמות בלימודים (ממוצעים של שנים קודמות), והנטייה לבקש עזרה בנוגע לקושי בלימודים לבין תפיסת המסוגלות האקדמית והצלחה בלימודים (Ryan and Shin, 2011). החוקרים הצביעו על כך שבהתאם לספרות הרחבה בתחום המלמדת על תרומת היכולת לבקש ולקבל עזרה להצלחה בלימודים בקרב בני נוער, כך גם במחקרם, היכולת לעשות שימוש בסביבה החברתית הרחבה (תלמידים ומורים) לשם התמודדות עם קושי, מנבאת הצלחה רבה יותר בלימודים. בנוסף לכך, מצאו החוקרים כי קבלת עזרה אדפטיבית תורמת לתחושת המסוגלות האקדמית, למוטיבציה ולהצלחה בלימודים (Ryan and Shin, 2011).

מחקרים שונים הדגישו את הנטייה של אנשים להימנע מבקשת עזרה, עקב המחיר הפסיכולוגי הכרוך בהודאה בחוסר יכולת, מאפיין מרכזי בתהליך הפניה לעזרה, זאת למרות הרווח האינסטרומנטלי הצפוי מקבלת עזרה מאדם אחר (Nadler, 1991, 1997). תופעת ההימנעות מבקשת עזרה נצפה בתחומים שונים ביניהם תחום החינוך, התחום הארגוני, והתחום הבינאישי (Raviv, Sills & Wilansky, 2000). יחד עם זאת, ההבחנה בין סגנונות עזרה שונים מובילה למעשה להבחנה בין שני סוגים של יחסי עזרה: עזרה אוטונומית, ועזרה תלותית, השונים זה מזה מהותית במחיר הפסיכולוגי וברווח האינסטרומנטלי של מקבל העזרה (הרפז-גורודיסקי, 1998, 1997). עזרה תלותית, היא עזרה לה מחיר

פסיכולוגי גבוה, משמעותה למעשה כינון יחסי תלות בין מגיש העזרה למקבל, כאשר אין בתהליך הגשת עזרה מסוג זה העברת ידע או כלים למקבל העזרה אלא פתרון סופי. למעשה, יכולת ההתמודדות העתידית של מקבל העזרה אינה משתנה, הוא נותר זקוק לעזרה בכל פעם שיתקל בקושי. לעומת זאת, עזרה אוטונומית היא זו המטפחת את מקבל העזרה ומאפשרת לו להיות עצמאי בהתמודדות שלו, מאחר והיא מעניקה לו כלים להתמודדות עתידית. עזרה מסוג זה מבוססת על הכרה ביכולת האחר ואינה כרוכה במחיר פסיכולוגי משום כך. מחקרים הראו שעזרה אוטונומית מובילה להישגים גבוהים יותר בתחום החינוך (הרפז-גורודיסקי ונדלר, 1998) ובתחום הארגוני (Cleavenger, Gardner and Mhatre, 2007) ולמחירים נמוכים יותר ברמה האישית והקבוצתית (Nadler 2002, Raviv, Raviv, Vago-Gefen, and Schachter –Fink, 2009). במחקר הנוכחי, בעיקר במסגרת הראיונות, בחנו את סגנון בקשת העזרה המאפיין את הסטודנטים של מהות. האם מדובר במודל של מתן עזרה אוטונומית שתורמת לתפיסת הצלחה גבוהה ויש בה רווחים אינסטרומנטליים והפסיכולוגיים גם יחד, או שמדובר בעזרה תלותית המתאפיינת במחיר אינסטרומנטלי ופסיכולוגי בטווח המידי ולטווח הארוך?

Cleavenger, Gardner and Mhatre (2007) הדגימו את השפעתן של נורמות לבקשת עזרה על הפניה לעזרה בפועל. במחקר ניסויי בו תופעלו נורמות לבקשת עזרה בשני תנאים: נורמות תומכות בלגיטימיות של פניה לעזרה בעת התמודדות עם קושי לעומת נורמות שמדגישות את חוסר הלגיטימיות בפניה לעזרת אחרים בעת התמודדות עם קושי, נמצא שיותר אנשים אכן פונים לעזרה תחת התנאי של נורמות תומכות. הדבר מוביל לשיפור ביכולתם להתמודד עם האתגר בו התנסו.

במסגרת הפעילות במרכז מהו"ת (יוצג להלן) נחשפים הסטודנטים לתהליכים בינאישיים של יחסי עזרה, בעבודתם מול חונכים ומדריכים במרכז. ההנחה היא שהנורמות המאפיינות את הפעילות במרכז הינן שקבלת עזרה, ובמיוחד עזרה אוטונומית המטפחת עצמאות הינה לגיטימית ותורמת להשגת המטרות של הסטודנטים. התנסות זו חשובה במיוחד נוכח היותם פרחי הוראה, ועובדי הוראה בעתיד, כחלק מיחסי העצמה המאפיינים את טיב העבודה ואת ההתפתחות המקצועית של עובדי הוראה (פוקס, 2002). בנוסף, לפרחי ההוראה יכולת השפעה עתידית על מוכנות תלמידיהם לפנות בבקשת עזרה בעת הצורך, בהינתן שמוכנות של אנשים לבקש עזרה או להגיש עזרה מושפעת מהסביבה ומניסיונם הקודם (Cleavenger, Gardner and Mhatre, 2007).

## רווחה נפשית, הצלחה בלימודים ותחושת השייכות למוסד אקדמי

המושג רווחה נפשית משמש בשפה העברית לתרגום המושג הלועזי well-being. Deci and Ryan (2008) חילקו את תחום המחקר של רווחה נפשית לשתי מסורות מרכזיות: זו שבמוקד שלה עומד מושג האושר ושביעות הרצון מהחיים (הגישה ההדונית) וזו הדנה בשאלת הפוטנציאל האנושי (הגישה האאודימונית). שתי מסורות אלו יוצאות מתוך שתי תפיסות פילוסופיות שונות לגבי השאלה "מה הם החיים הטובים?" והן נבדלות בשימוש המושגי שלהן בהתייחס לרווחה נפשית (צימרמן, 2010). הראשונה, עוסקת ברווחה נפשית סובייקטיבית והשנייה, ברווחה נפשית פסיכולוגית, הנוגעת למוטיבציות פנימיות, משמעות ועוד. הרווחה הנפשית בה עוסק מחקר זה הינה חלק מהמסורת הראשונה (ההדונית) מבין השתיים. רווחה נפשית על פי מסורת זו הינה סובייקטיבית ויוצאת מתוך החוויה של האדם, עמדותיו ותחושותיו, והיא מתמקדת ברגשות החיוביים שהאדם חווה.

מי שביסס את השימוש במושג רווחה נפשית סובייקטיבית היה אד דינר (Diener, 1984). לדבריו, רווחה נפשית סובייקטיבית מכילה הדוני ומרכיב קוגניטיבי של הערכת שביעות הרצון הכללית מהחיים. על פי דינר (שם), רווחה נפשית סובייקטיבית של אדם היא תוצאה של הערכה כללית של חייו לאחר מאזן בין המאפיינים הטובים למאפיינים הרעים. הגדרה זו שהיא כללית במהותה, אינה מגבילה את עצמה לקיומו של רגש זה או אחר ואינה מערבת בין רווחה נפשית סובייקטיבית לבין סיבותיה האפשריות. הערכות סובייקטיביות מושפעות על ידי חוויות אמוציונאליות, ומי שבאותה תקופה חווה בעיקר חוויות שליליות, לא יתאר את חייו כמאושרים מאד או מספקים. ולחילופין, הערכות סובייקטיביות של שביעות רצון מהחיים, גם הן, בעלות השלכות אמוציונאליות, ולו רק בשעה שמחשבות אל ומעסיקות את האדם. מכאן ששני המרכיבים של רווחה נפשית סובייקטיבית (המרכיב ההדוני והמרכיב ההערכתי-קוגניטיבי) הם אינטראקטיביים, אך כל אחד מהם נפרד, גם קונספטואלית וגם באופן אמפירי (צימרמן, 2010).

סביב הגדרות אלו התעוררו שאלות ומחלוקות רבות, על כל מרכיב נכתבו אינספור מאמרים ובוצעו מחקרים לרוב, (לסקירה אודות הגדרות מושגיות ומגוון כלי מדידה מומלץ לעיין בצימרמן, 2010), בעשרים וחמש השנים האחרונות התפתח המחקר בנושא הרווחה הנפשית בפסיכולוגיה. נכתבו בנושא מאות מאמרים וספרים, נערכו מחקרים רבים ופותחו מתודולוגיות שונות במסגרת הפסיכולוגיה למחקר בתחום, וכעת, הוא משתווה למתודולוגיות שפותחו למחקר הפסיכולוגי הכללי (צימרמן, 2010).

בתקופה זו, (בשנת 2000), נוסד רשמית ענף הפסיכולוגיה החיובית על ידי זליגמן Seligman, עם מינויו לנשיא האיגוד הפסיכולוגי האמריקאי (APA). תחום זה בפסיכולוגיה עוסק בחקר החוויה האנושית החיובית הסובייקטיבית. המושג רווחה נפשית שהוגדר עוד קודם כאמור, קיבל את מלוא המשמעות בקונטקסט חיובי חדש זה. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בכלי המדידה הנפוץ ביותר למדידת שביעות רצון כללית מהחיים The Satisfaction with Life Scale, שפותח על ידי דיינר אמונס לרסן וגריפין (Diener, Emmons, Larsen and Griffin, 1985), כפי שנעשה במחקרים רבים בתחום, לשם מדידת אחד המשתנים התלויים במחקר: רווחה נפשית בקרב סטודנטים עם לקויות.

הזדהות עם ארגון הוגדרה על ידי Mael and Ashforth (1992) כתחושת האחדות והשייכות לארגון ותפיסת חוויות ההצלחה והכישלון של הארגון כחוויות אישיות. אדם שמזדהה עם הארגון אליו הוא שייך מגדיר את עצמו במונחים של הארגון ולמידת ההזדהות של האדם עם הארגון יש השפעה על הרווחה הנפשית שלו ועל מדדים פסיכולוגיים נוספים של well-being (Mael and Ashforth, 1992). תופעת ההזדהות עם ארגונים קיבלה תשומת לב רבה בעשורים האחרונים משום תרומתה החיובית לתפקודו של ארגון והצלחותיו. למעשה תופעה זו מבוססת על מושג מוקדם יותר: תופעת ההזדהות עם קבוצות עליה הצביעו לראשונה Tajfel and Turner (בתיאוריית הזהות החברתית, social identity theory) על פיה הזהות העצמית של אדם כוללת מרכיבים אישיים המייחדים אדם מסביבתו לצד מרכיבים חברתיים המבוססים על קטגוריות חברתיות משמעותיות אליהן שייך האדם (Tajfel and Turner, 1985).

במחקר שערכו Mael and Ashforth בקרב סטודנטים באוניברסיטאות בארצות הברית, נמצא כי מידת ההזדהות עם מוסד הלימודים היתה קשורה לתפיסת המובחנות של הארגון מארגונים אחרים, מידת היוקרה הנתפסת של הארגון, והיעדר תחרות בתוך המוסד בין השייכים אליו. ככל שהסטודנטים נמצאו מזדהים יותר עם הארגון כך נטו לתרום ולפעול בו יותר, ולהמליץ לאחרים ללמוד בו (Mael and Ashforth, 1992). במחקר אחר שנערך בקרב חברי סגל זוטר באוניברסיטה נמצא שתפיסת חשיבות התפקיד בעבודה והקשר לארגון מנבאים את מידת ההזדהות עם הארגון ושביעות הרצון מהעבודה

שהינה מרכיב חשוב בשביעות הרצון הכללית מהחיים (Beyth-Marom, Harpaz-Gorodeisky, Bar-Haim, and Goder, 2006).

Nelson, Duncan and Clarke (2009) ערכו מחקר בקרב סטודנטים בשנה ראשונה ללימודיהם באוניברסיטה והראו שלסטודנטים היתה נטייה פחותה לנשור ולהישחק בלימודים כאשר יצרו איתם קשר מהאוניברסיטה פעם אחת לאורך השנה על מנת לברר האם הם צריכים סיוע כלשהו בלימודים. יודגש, שלא היתה כל התערבות נוספת מעבר לכך. בנוסף, הציונים של אותם סטודנטים איתם יצרו קשר היו גבוהים יותר בתום הסמסטר ותחושת השייכות שלהם למוסד היתה גבוהה יותר.

זאת ועוד, במחקר שנערך בבתי ספר תיכון באוסטרליה, נבחנה השפעת מידת ההזדהות עם בית הספר על הרווחה הנפשית של התלמידים, הן מבחינת הערכה עצמית ותחושות חיוביות והן מבחינת היעדר רגשות שליליים כגון תחושות דיכאון וחרדה (Bizumic, Reynolds, Turner Bromhead and Subasic, 2009). החוקרים מצאו שתלמידים המזדהים עם בית הספר במידה טובה, מדווחים על תחושות חיוביות רבות יותר והיעדר תחושות שליליות, ובאופן כללי על רווחה נפשית טובה יותר.

במחקר הנוכחי אחת הסוגיות שרצינו לבדוק היא עד כמה הסטודנטים הפעילים במהו"ת חשים הזדהות עם מרכז מהו"ת ועם המוסד הלימודי שלהם, מכללת סמינר הקיבוצים. זאת, מתוך ההנחה, כי בהתאם לספרות המחקרית, סטודנטים שיבטאו תחושות הזדהות ושייכות עמוקות יהיו בעלי רווחה נפשית ותפיסת הצלחה גבוהה יחסית. ולהפך, סטודנטים שיבטאו ניכור ביחס למוסדות האמורים, יבטאו גם רווחה נפשית ותפיסת הצלחה ירודה.

### **רווחה נפשית ותפיסות הצלחה בקרב סטודנטים לקויי למידה**

Thompson, Robert, Kimberly, and Nebel-Schwalm (2009) ערכו מחקר בקרב סטודנטים בו בחנו את איכות החיים והרווחה הנפשית של סטודנטים לקויי למידה לעומת איכות החיים והרווחה הנפשית של סטודנטים שלא אובחנו כלקויי למידה. הם מצאו שסטודנטים לקויי למידה דיווחו על רווחה נפשית נמוכה יותר, ועל חרדה ועצב גבוהים יותר. אין התייחסות במחקרם למידת התמיכה שמקבלים הסטודנטים במוסד בו הם לומדים, אם בכלל.

ברוח זו מציגה מרגלית (1996) סדרת מחקרים המדגישים את תחושת הבדידות של תלמידים לקויי למידה ואת המצוקה החברתית הנלוות לקשיים האקדמיים עצמם. מתן מענה לצרכים החברתיים-רגשיים כמו גם לצרכים הלימודיים הוא המומלץ עבור אוכלוסייה זו והתערבויות ברוח זו עשויות להועיל לתחושת הקוהרנטיות, לביטחון ולהישגיו של התלמיד לקוי הלמידה.

במחקר אחר, שערכו Heiman, and Olenik-Shemesh (2012) נערכה השוואה בין סטודנטים שאובחנו כלקויי למידה ולוקחים חלק בפעילויות של מרכז תמיכה ללקויי למידה במוסד בו הם לומדים לבין סטודנטים באותו מוסד שאינם לקויי למידה. במחקר מצאו החוקרות כי המאובחנים כלקויי למידה עשו שימשו רב יותר בטכנולוגיות תומכות למידה הפתוחות בפני הסטודנטים כולם, כמו כן, מידת התקווה שלהם להצלחה בלימודים היתה גבוהה יותר משל הסטודנטים האחרים באותו מוסד. ובנוסף, הרווחה הנפשית שלהם היתה גבוהה יותר משל סטודנטים אחרים במוסד הלימודים. יודגש, שהסטודנטים לקויי הלמידה שהשתתפו במחקר, לקחו חלק בפעילויות השונות של מרכז תמיכה ללקויי למידה במוסד האקדמי בו נערך המחקר.

Colon (1997) מדגישה את חשיבות הטיפול בסטודנטים בעלי לקויות בתחומי החינוך ובתחומים טיפוליים בכלל כחלק מתהליך של מודלינג עבורם, כאנשי חינוך וטיפול בעתיד. הסביבה הלימודית הנוצרת בעקבות רגישות של אנשי הכשרת המורים לצרכים הספציפיים של סטודנטים שונים וההתאמות הניתנות להם בדרך להצלחה אקדמית טוענת Colon, משמשים מודלינג ראוי לאיש החינוך בעתיד, לקראת כניסתו למערכת ההשכלה, מחוץ למוסד הכשרת המורים.

### **סטודנטים עם לקויות למידה בהשכלה הגבוהה, ומרכז מהו"ת במכללת סמינר הקיבוצים**

בפברואר 2009 נכנס לתוקפו חוק זכויות תלמידים עם לקויות למידה במוסדות על תיכוניים בארץ. מנתונים של השנים האחרונות ניתן ללמוד על כך שאחוז הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל המאובחן כבעל לקות למידה כלשהי עומד על 5.6% (חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על תיכוניים, 2008). מספר זה אינו כולל את המאובחנים כבעלי לקויות קשב וריכוז, איתם המספר מוערך ככפול. נתונים דומים בארה"ב מלמדים על כך ש 11% מבוגרי אוניברסיטאות עם תואר ראשון מאובחנים כבעלי לקות כלשהי (Snyder and Dillow, 2007).

המספר הגדל של סטודנטים בעלי לקויות הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה (Hardley, 2007) עודד מחקרים שונים בנושא ומהם עולה כי סטודנטים אלו מתמודדים עם קשיים שונים בתחום המיומנויות האקדמיות, כמו גם קשיים חברתיים ופסיכולוגיים (Raskind, Mrargalit and Higgins, 2006).

תחום התמיכה בסטודנטים עם לקויות התפתח אף הוא בשנים האחרונות, כיום פועל מרכז תמיכה לסטודנטים עם לקויות למידה במוסדות אקדמיים רבים. התפתחות זו אפשרה שינוי עמדות כלפי סטודנטים אלו ומעבר משיח של חמלה לגישה המאמינה ביכולות ובכישורים של סטודנטים עם לקויות למידה תוך עיגון זכויותיהם בחקיקה (חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על תיכונים, 2008).

במכללת סמינר הקיבוצים הוקם בשנת 2002 מרכז מהו"ת (מרכז התעצמות ותובנה), לסטודנטים בעלי הפרעות בלמידה, תוך התייחסות לשני תהליכים מרכזיים: 1. תובנה – הבנת ההפרעה מושגית ומעשית והשפעתה על מארג החיים. 2. התעצמות – תוך שימוש במקורות העוצמה האישיים ועקיפת מקורות החולשה, כל זאת במטרה לספק מתן הזדמנות שווה לליקויי למידה ללמידה אקדמית (דקל, 2011). התפיסה העומדת ביסוד הגישה של המרכז היא שסטודנטים שעברו חוויות לימודיות מתסכלות זקוקים לחוויה מתקנת כדי לממש את השאיפות שלהם בתחום הלימודים. המרכז עובד על פי מודל של ריפוי בעיסוק: העצמה של הסטודנט (אדם), התאמות טכנולוגיות וחונכות (עיסוק), והמרחב של המרכז שנותן א תחושת הבית (סביבה) (דקל, 2011). ב-2013, שנת המחקר, פעלו במסגרת מהו"ת כ-502 סטודנטים, כ-114 מהם היו בשנה א' של לימודיהם במכללה וכ-43 מהם היו מאובחנים חדשים, שאובחנו בעקבות המפגש שלהם עם המרכז.

Deci and Ryan (2000) הציגו את תיאוריית ההכוונה העצמית (self-determination theory) אשר על פי יישומיה בחינוך (עשור, 2001, 2003), על מנת שדיאלוג חינוכי יוביל להתפתחות אופטימאלית של תלמידים עליו לתת מענה לשלושה צרכים פסיכולוגיים בקרב התלמידים: הצורך ב (1) קשר, שייכות וביטחון, (2) טיפוח המסוגלות, (3) טיפוח האוטונומיה (עשור, 2001, 2003). במחקר הנוכחי ישנה התייחסות לשלושת המרכיבים. בעוד כלי המחקר הכמותיים בדקו את השפעת הפעילות במהו"ת על הרווחה הנפשית, תפיסת ההצלחה ותחושת המסוגלות של הסטודנטים המאובחנים לקויות למידה במכללת סמינר הקיבוצים; כלי המחקר האיכותני העמיק בסיוען של שאלות פתוחות את העיסוק

בשאלות התרומה של מהו"ת לפיתוח תחושת המסוגלות של הסטודנטים, נטייתם לבקשת/מתן עזרה  
אוטונומית ומידת הזדהותם עם מרכז מהו"ת והמוסד המלמד.



## מטרות ושאלות המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תרומתו של מרכז מהו"ת לסטודנטים המשתמשים בשירותיו.

שאלות המחקר האופרטיביות הן:

### בקרב סטודנטים מאובחנים המשתמשים ושאינם משתמשים בשירותי מהו"ת:

1. האם סטודנטים המאובחנים כלקויי למידה אשר עושים שימוש בשירותי מרכז מהו"ת מדווחים על הצלחה אקדמית רבה יותר בתום שנת הלימודים מסטודנטים מאובחנים שאינם לוקחים חלק בפעילות המרכז וזאת תוך פיקוח על משתנה הרקע ציון פסיכומטרי?
2. האם סטודנטים המאובחנים כלקויי למידה אשר עושים שימוש בשירותי מרכז מהו"ת מגלים רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית בתום שנת הלימודים מסטודנטים מאובחנים שאינם לוקחים חלק בפעילות המרכז וזאת תוך פיקוח על משתנה הרקע ציון פסיכומטרי?
3. האם קיים שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית האקדמית (ללמידה ולהישגים) של סטודנטים המאובחנים כלקויי למידה אשר עושים שימוש בשירותי מרכז מהו"ת בין תחילת שנה לסופה בהשוואה לסטודנטים מאובחנים שאינם לוקחים חלק בפעילות המרכז?

### בקרב סטודנטים מאובחנים המשתמשים בשירותי מרכז מהו"ת:

4. האם קיים שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית האקדמית (ללמידה ולהישגים) של סטודנטים המאובחנים כלקויי למידה ואשר עושים שימוש בשירותי מרכז מהו"ת בין סטודנטים בשנות לימודיהם השונות, תוך השוואה בין סטודנטים בתחילת שנה א', בתחילת שנה ב' ובתחילת שנה ג'?
5. האם קיים שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית האקדמית של סטודנטים המאובחנים כלקויי למידה ואשר עושים שימוש בשירותי מרכז מהו"ת במהלך שנת הלימודים תוך השוואה בין סטודנטים בשנה א', ב' ו-ג' בין תחילת שנה לסופה?
6. כיצד תורמת המעורבות בפעילות מרכז מהו"ת לסטודנט/ית, ובייחוד פירוט: מה הם אפיוני האווירה ואופי היחסים במרכז? מה הם תרומותיו המרכזיות מנקודת מבטם של הפעילים בו

וכיצד הם מעריכים את ההשלכות של פעילות זו על תפיסת הצלחתם/אי-הצלחתם ועל שביעות רצונם מלימודיהם ומעצמם ככלל?

## **השערות המחקר**

השערות המחקר מתייחסות לכלי המחקר הכמותי בלבד והן גורסות באופן כללי כי סטודנטים מאובחנים המקבלים תמיכה במרכז מהו"ת לעומת אחרים שאינם מקבלים תמיכה, ידווחו על תפיסת הצלחה אקדמית גבוהה יותר, על רווחה נפשית גבוהה יותר וכן על מסוגלות אקדמית גבוהה יותר. באופן ספציפי יותר בקרב סטודנטים מאובחנים המגיעים למרכז, יימצא הבדל בין תחילת שנה לסופה ובין השנים בהן הם לומדים במכללה בכל הנוגע למסוגלות אקדמית.

## **שיטות המחקר**

מערך המחקר הינו כאמור מערך משולב, כמותי ואיכותני והוא התפרש על נקודות זמן שונות במהלך שנת הלימודים תשע"ג. נפתח בהצגת המחקר הכמותי על משתתפיו, משתני המחקר, הכלים המחקריים וההליך המחקרי ונמשיך בהצגת המחקר האיכותני, על משתתפיו הכלי המחקרי והאופן בו יושם בפועל.

## **המחקר הכמותי**

המחקר כלל העברת שאלונים כמותיים מתוקפים שהתבצעה בשתי נקודות זמן, בתחילת שנת הלימודים תשע"ג ובסופה (pre-test and post-test), זאת לשם מדידת המשתנים התלויים: תפיסת הצלחה אקדמית בלימודים, רווחה נפשית ותפיסת מסוגלות עצמית ללמידה. בנוסף, נאספו מדדי רקע ומנבאים נוספים מהסטודנטים (גיל, מין, שנת לימודים, מסלול לימודים, ציוני קבלה וציון פסיכומטרי).

## משתתפים

המחקר התבצע כאמור בתחילת השנה ובסופה. בתחילת השנה השתתפו במחקר 312 סטודנטים מתוכם 269 (86%) סטודנטיות ו 40 סטודנטים (13%), 3 לא ציינו את מינם. הגיל הממוצע של המשתתפים היה 28.49 וסטיית התקן 7.95. מבין המשתתפים היו 110 בשנה א' ללימודים, 84 בשנה ב' ללימודיהם במכללה, 47 בשנה ג', 29 בשנה ד', 27 בשנה א' של תואר שני ואילו 15 משנה ב' של תואר שני.

215 מהם למדו בפקולטה לחינוך, 31 בפקולטה למדעים, 22 בפקולטה למדעי החברה ורוח ואילו 42 בפקולטה לאומנויות. 2 לא שייכו עצמם לפקולטה כלשהי.

הציון הפסיכומטרי הממוצע עליו דיווחו המשתתפים בתחילת השנה הינו 560 עם סטיית תקן 75. על ציון זה דיווחו 225 משתתפים, 87 לא דווחו על ציון פסיכומטרי. ציון הברורות הממוצע המדווח הינו 92 עם סטיית תקן 8. 258 משתתפים דווחו על ציון הברורות שלהם, 54 לא דיווחו על ציון זה.

מבין המשתתפים בתחילת השנה, 111 (36%) דיווחו על עצמם כבעלי לקויות למידה לאחר אבחון, ואילו 184 (59%) דיווחו על עצמם שאינם בעלי לקות מאובחנת כלשהי. 5% לא השיבו על שאלה זו.

בסוף השנה השתתפו במחקר 215 סטודנטים מתוכם 178 סטודנטיות (83%) ו 34 סטודנטים (16%), 3 לא ציינו את מינם. הגיל הממוצע של המשתתפים היה 28.64 וסטיית התקן 7.56.

מבין המשתתפים היו 83 בשנה א' ללימודים, 55 בשנה ב' ללימודיהם במכללה, 33 בשנה ג', 16 בשנה ד', 16 בשנה א' של תואר שני ואילו 12 משנה ב' של תואר שני. 130 מהם למדו בפקולטה לחינוך, 25 בפקולטה למדעים, 27 בפקולטה למדעי החברה ורוח ואילו 25 בפקולטה לאומנויות. 8 לא שייכו עצמם לפקולטה כלשהי.

הציון הפסיכומטרי הממוצע עליו דיווחו המשתתפים בסוף השנה הינו 569 עם סטיית תקן 72. על ציון זה דיווחו 160 משתתפים, 55 לא דווחו על ציון פסיכומטרי. ציון הברורות הממוצע המדווח הינו 93 עם סטיית תקן 8. 183 משתתפים דווחו על ציון הברורות שלהם, 32 לא דיווחו על ציון זה.

מבין המשתתפים בסוף השנה, 75 (35%) דיווחו על עצמם כבעלי לקויות למידה לאחר אבחון, ואילו 135 (63%) דיווחו על עצמם שאינם בעלי לקות מאובחנת כלשהי. 2% לא השיבו על שאלה זו.

## משתני המחקר

משתני רקע שמטרתם לתת רקע על המשתתפים והם הוצגו להלן בחלק תיאור המשתתפים: גיל, מין, ציון פסיכומטרי וציון בגרות, שנת לימודים, לקות מאובחנת (מגיעים למרכז מהו"ת או לא). משתנים שנבחנו במחקר הכמותי: קבלת תמיכה במרכז מהו"ת (כן/לא), זמן (pre-post), תפיסת הצלחה אקדמית, רווחה נפשית ומסוגלות אקדמית.

## כלי המחקר

שאלון רקע: הכולל התייחסות לגיל, מין, מסלול לימודים, שנת הלימודים, סוג הלקות המאובחנת של המשתתף. בנוסף, יתבקש המשתתף להציג את נתוני הקבלה שלו (פסיכומטרי ובגרות) והשכלת הורים. (ראה נספח 1).

שאלון מסוגלות עצמית אקדמית: השאלון נבנה במקור על ידי Zimmerman, Bandura and Pons Martinez (1992). הגרסה העברית נלקחה מתוך נפלאי (2003). השאלון המקורי כולל שלושה חלקים: מסוגלות עצמית ללמידה, מסוגלות עצמית להישגים לימודיים ומסוגלות עצמית וויסות רגשי בלמידה. לצורך המחקר הנוכחי נעשה שימוש בשני החלקים הראשונים: א) שאלון מסוגלות עצמית ללמידה - השאלון כולל 11 היגדים המתארים את היכולת הנתפסת של הסטודנטים להשתמש באסטרטגיות לויסות עצמי במטלות בהן יש צורך להתמודד על מנת להצליח בלימודים. התשובות לשאלון נעות בטווח של (1) – "בכלל לא בטוח" ועד (7) – "בטוח מאוד". הציון הכולל של מסוגלות עצמית בוויסות בלמידה מחושב על ידי ממוצע התשובות, כך שציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית בלמידה. המהימנות (אלפא קרונבאך) המדווחת בספרות היא 0.84. במחקר הנוכחי המהימנות שהתקבלה עבור כלי זה בתחילת השנה היתה 0.88 ואילו בסוף השנה 0.87. פריט לדוגמא: "עד כמה אתה בטוח שתצליח לסכם ולרשום בשיעורים את החומר החשוב?" (ראה נספח 2.א. ב) שאלון מסוגלות עצמית להישגים לימודיים - שאלון זה מודד את הכשירות הנתפסת של התלמידים להגיע להישגים תוך התייחסות לתהליכי למידה שיתרמו להצלחה, הוא כולל שישה היגדים. נפלאי (2003) מדדה כשירות זו בשלושה מקצועות - מתמטיקה, אנגלית והיסטוריה, במחקר הנוכחי נמדדה כשירות נתפסת להישגים לימודיים בכלליות. התשובות לשאלון נעות בסולם בן שבע דרגות, בטווח שבין (1) - "בכלל לא בטוח" ועד (7) - "בטוח מאוד". הציון הכולל של מסוגלות עצמית מחושב על ידי ממוצע התשובות לשישה היגדים, כך שציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של חוללות עצמית בלמידה.

מהימנות מדווחת בספרות נעה בין 0.85-0.88 (אלפא קרונבך), במחקר הנוכחי המהימנות בתחילת השנה היתה 0.89 ואילו בסוף השנה 0.87. (ראה נספח 2.ב.).

שאלון תפיסת הצלחה בלימודים : בנוי משני מדדים, ונלקח מתוך (chemers, Hu and Garfia, (2001). הכלי תורגם לעברית לצורך המחקר הנוכחי, בשיטת תרגום עיוור כפול. המדד הראשון מודד תפיסת הצלחה אקדמית באמצעות דיווח עצמי, על פריט אחד, המבקש מהמשתתף להעריך את הביצועים האקדמיים שלו במהלך השנה החולפת באמצעות סקלה של (1) – "לא טובים" עד (5) – "טובים מאוד". במדד זה נעשה שימוש רק בסוף שנת הלימודים (ראה נספח 5.א.). המדד השני, הכולל שני פריטים, מבקש מהמשיב להעריך את הציונים שיקבל משני היבטים : "מאיזה ציון ממוצע ומעלה, בסוף השנה, תהיה/י מרוצה?" ו "לאיזה ציון ממוצע סוף שנה את/ה מצפה?". מהימנות מדד זה בתחילת השנה היתה 0.85 ואילו בסוף השנה 0.73 (אלפא קרונבך). סקלת התשובות של שני פריטים אלו נעה על שמונה דרגות. (ראה נספח 5. ב.).

שאלון רווחה נפשית : סקלה זו מורכבת מחמישה פריטים (Diener, 1984) על סולם ליקארט של 7 דרגות מ (1) – "לא מסכים אף פעם" ועד (7) – "מסכים תמיד". הכלי מודד רווחה נפשית סובייקטיבית מהחיים בכללותם, ציון גבוה בשאלון משמעותו רווחה נפשית גבוהה. מהימנות כלי מדידה זה נעה בין (אלפא קרונבך) 0.86-0.88. במחקר הנוכחי התקבלה מהימנות של 0.85 בתחילת השנה ובסוף השנה המהימנות 0.85 גם כן. פריט לדוגמא : "אם אוכל לחיות את חיי שוב, לא אשנה בהם כמעט דבר". (ראה נספח 6).

## הליך המחקר

שאלוני המחקר נשלחו באמצעות פלטפורמת גוגל דוקס google docs המאפשרת שמירה על אנונימיות המשתתפים ומילוי יעיל ומהיר של השאלון, בתנאים נוחים כמו גם פרישה מהמחקר בכל עת. פלטפורמה זו לא מאפשרת זיהוי או חשיפה של המשתתפים במחקר, כך שכל הנתונים אנונימיים ונתרו חסויים. במסגרת מילוי השאלונים הובטח למשתתפים חסיון מידע מלא. קישורים לשאלון נשלחו לכלל הסטודנטים במכללה הלומדים לתואר ראשון ושני כמו גם לרשימת התפוצה הקיימת במרכז מהו"ת. בכל מקרה משתתף התבקש למלא פעם אחת שאלון, בתחילת השנה, ופעם אחת בסופה. במילים אחרות שאלוני המחקר הועברו למשתתפים בשתי נקודות זמן שונות, בתחילת שנת הלימודים תשע"ג ולקראת

סופה (pre-test and post-test). עם תחילת שנת הלימודים נשלח לכל הרשומים במרכז שאלון מקדים שכלל את כל כלי המחקר שפורטו לעיל, פרט למידת ההזדהות עם המכללה ולהערכת ההצלחה בלימודים עד כה, ולקראת סוף שנת הלימודים תשע"ג נשלח שוב השאלון לכלל הסטודנטים והרשומים במרכז מהו"ת, הפעם גם עם שני המדדים שלא נשלחו בתחילת השנה. נעשה ניסיון להתאמה בין שאלוני "לפני" ו"אחרי" באמצעות זיהוי מילות מפתח שבחרו המשתתפים אך ניסיון זה לא צלח, דבר שבלט גם ממספרי המשתתפים השונים בתחילת השנה ובסופה.

## המחקר האיכותני

### כלי המחקר

בנוסף לשאלונים הכמותיים, שכאמור נשלחו לסטודנטים, המחקר כלל גם 16 ראיונות חצי מובנים שנערכו עם סטודנטים שפקדו את מרכז מהו"ת וראיון עם ד"ר אופירה טיקוצ'ינסקי, מנהלת מרכז מהו"ת. הראיון עם אופירה היה ראיון אינפורמטיבי בעיקרו, בו ביקשנו בעיקר לקבל רקע על הפעילות במרכז, 'האני מאמין' שלו והאופן בו נוצר הקשר בין צוות המרכז לסטודנטים. הראיונות עם הסטודנטים לעומת זאת היו ראיונות עומק שנמשכו בין שעה לשעתיים. ההצעה להתראיין הופנתה על ידי הצוות המחקרי לסטודנטים שונים שפקדו את המרכז ושישה עשר הסטודנטיות והסטודנטים הראשונים שהסכימו להתראיין, נכללו במחקר. חשוב לציין כי רמת ההיענות של סטודנטים שהסכימו להתראיין בנושא הייתה גבוהה במיוחד ומפאת מגבלות המחקר, לא ראיינו את כולם. כפי שיפורט בהמשך, למיטב הבנתנו, 'רוח התנדבות' זו אינה מקרית, ויש בכך עדות 'לתת התרבות שמייחדת את המרכז' ולמודלינג החינוכי שהוא מייצר. הראיונות נערכו פנים אל פנים באחד החדרים הפרטיים במרכז מהו"ת, והם הוקלטו ותומללו.

השאלות בראיון מתמיינות לארבעה נושאים מרכזיים: שאלות שבחנו את משמעות מרכז מהו"ת עבור הסטודנטים; שאלות שביררו את טיב היחסים שנוצרו בין חניכה לחונכה בקשרי החונכות שהתקיימו בחסות המרכז; שאלות שאיתרו את סוגי התרומות השונות שקיבלו הסטודנטים, לתפיסתם, כתוצאה מפעילותם במרכז; ושאלות שבחנו את שביעות רצונם של הסטודנטים ואת הצעותיהם לשיפור המרכז ופעילותו. דרך שאלות אלו ביקשנו להעמיק את הבנתנו אודות השפעת המרכז על הרווחה הנפשית ותפיסת ההצלחה של הסטודנטים. דרכן, אף ביקשנו לברר כיצד מתארים הסטודנטים את השפעת פעילותם במהו"ת: על תפיסת המסוגלות העצמית שלהם, על נטייתם לבקש עזרה, על סגנון בקשת העזרה שלהם ועל מידת הזדהותם עם המוסד האקדמי- וכיצד כל אלו חוזרים ומשפיעים כאמור, על רווחתם הנפשית ועל תפיסת ההצלחה שלהם בלימודים.

## המשתתפים

מתוך 16 מרואיינים, רק שניים מהם היו גברים וכל היתר נשים. מרבית המרואיינים, כ-62% מהם, לומדים במסלול החינוך המיוחד (הרגיל ו/או לגיל הרך), כ-25% מהם לומדים במסלולי לימוד יצירתיים (במסלול היצירתי לגיל הרך ו/או בימוי ותיאטרון) וכ-12% מהם לומדים במסלול החינוך הגופני. כמו כן, מרביתם היו סטודנטים ותיקים, שבעה מהם היו בשנה ב' של התואר, שישה מהם היו משנה ג' ומעלה ורק שלושה מהם היו בשנה א' של התואר. העובדה שמרבית המרואיינים היו סטודנטים ותיקים יחסית אפשרה לנו לתשאל אותם הן על חוויות 'הכניסה' שלהם למרכז כסטודנטים שנה א' והן על האופן בו הם חוו את המרכז כסטודנטים שנה ב' והלאה. כמו כן, בבואנו לברר את טיבם של יחסי החונכות במסגרת מהו"ת, הראיונות עם סטודנטים וותיקים יחסית, אפשרה לנו לבחון בראיון הן את ניסיונם כחניכים והן את ניסיונם כחונכים. בהתאם מתוך 16 המרואיינים שלנו: מחציתם, כשמונה מרואיינים שימשו בעת הראיון כחונכים; שישה מהם תיארו את ניסיונם בעבר ו/או בהווה כחניכים, ורק שניים מהם לא נמצאו בקשר חונכות כלשהו. מעניין לציין שאותן שתי סטודנטיות שלא נמצאו בכל קשר חונכות, היו בוגרות 'המכינה' של מהו"ת, ותיארו אותה כסוג של תהליך חניכה והכנה לקראת הלימודים האקדמיים. כלל המרואיינים ציינו כי הגיעו למרכז מאובחנים כבעלי לקות למידה זו או אחרת, אולם לא מעט מהם כ-37%, ציינו בראיון כי רק במסגרת מהו"ת אובחנו כבעלי הפרעת קשב וריכוז. כפי שנרחיב בהמשך, גם ממצא זה מעיד על תרבות ארגונית כללית ועל חלק מן התרומות היותר משמעותיות לתפיסת הסטודנטים, של מרכז מהו"ת עבורם.



## ממצאי המחקר

ממצאי המחקר יוצגו על פי השאלות האופרטיביות וההשערות, היכן שרלוונטי, הנלוות אליהן.

טרם בדיקת שאלות והשערות המחקר נערכה השוואה בין קבוצות המחקר במדדי הרקע, ציוני פסיכומטרי ובגרות כפי שדווחו על ידי המשתתפים, הן בתחילת השנה והן בסופה. לא נמצאו הבדלים בין קבוצות המחקר בציוני הבגרות כפי שדווחו על ידי הסטודנטים אך בדיקה זו העלתה כי קיימים הבדלים מובהקים בין הציון הפסיכומטרי הממוצע המדווח בקבוצות השונות, בתחילת השנה  $(F(2,206)=6.89;p<0.001)$  כמו גם בסופה  $(F(2,155)=22.51;p<0.0001)$ . בעלי הציון הפסיכומטרי הגבוה ביותר היו הסטודנטים ללא לקות מאובחנת, ובעלי הציון הנמוך ביותר היו בעלי לקויות מאובחנות המגיעים למרכז מהו"ת. במבחני post-hoc מסוג scheffe נמצא כי ההבדל המובהק הינו בין הסטודנטים המגיעים למרכז מהו"ת לבין הסטודנטים ללא לקות מאובחנת. ההבדל בין המאובחנים כבעלי לקות כלשהי שאינם נעזרים במרכז לבין כל אחת מהקבוצות האחרות אינו מובהק, והם בעלי ערך פסיכומטרי ממוצע הנמצא בתווך בין שני הממוצעים האחרים.

בלוח (1) מדדי פיזור ומרכז של הציון הפסיכומטרי המדווח עבור קבוצות המחקר בתחילת השנה ובסופה.

לוח 1: מדדי מרכז (M) ופיזור (sd) של ציון הפסיכומטרי מדווח בקבוצות המחקר בתחילת השנה ובסופה

ללא לקות מדווחת	בעלי לקויות לא מגיעים למרכז	בעלי לקויות במרכז מהו"ת	
585.43	563.52	539.30	תחילת שנה
74.33	61.06	78.87	
592.90	554.87	514.15	סוף שנה
66.52	58.67	59.35	

מאחר ולא כל המשתתפים דיווחו על הציון הפסיכומטרי שלהם (ראה עמ' 17 בפרק השיטה), אך זה נמצא כמבחין בין קבוצות המחקר, הערכים החסרים הוחלפו בערך הממוצע במחקר. במקביל נבנה משתנה דמה עבור משתנה זה בו קודד הערך 1 עבור הערכים החסרים. אסטרטגיית טיפול זו בערכים

חסרים מוצעת על ידי כהן וכהן (Cohen & Cohen, 1993). ההבדלים בציוני הפסיכומטרי בין קבוצות המחקר, נלקחו בחשבון בניתוחים שנעשו לשם בדיקת השערות המחקר.

נציין כי שאלות המחקר התמקדו רק בשתי קבוצות מתוך השלוש, קרי: בסטודנטים מאובחנים שמגיעים ושאינם מגיעים למרכז, ולא בסטודנטים אחרים. הבחינה הכללית אפשרה, כאמור, לתת תמונה רחבה על הסטודנטים המאובחנים משתי הקבוצות האמורות בהשוואה לסטודנטים רגילים שאינם מאובחנים.

1) **לבחינת שאלת המחקר וההשערה הראשונה** שטענה כי סטודנטים המאובחנים כלקויי למידה המקבלים תמיכה במרכז מהו"ת, ידווחו על הצלחה אקדמית גדולה יותר בתום שנת הלימודים מסטודנטים לקויי למידה שאינם מקבלים תמיכה במרכז, נערך ניתוח שונות מסוג ANCOVA. בניתוח זה נלקח בחשבון הציון הפסיכומטרי שנבנה כמשתנה דמה מאחר ונמצא כאמור כמבחין בין הקבוצות. מניתוח השונות עולה כי **לקבוצות השונות במחקר, סטודנטים לקויי למידה המשתמשים בשירותי המרכז וכאלו שאינם משתמשים בשירותי המרכז, אין תפיסת הצלחה אקדמית שונה באופן מובהק**, בניגוד להשערת המחקר.

2) **לבחינת ההשערה השנייה** שטענה כי סטודנטים המאובחנים כלקויי למידה המקבלים תמיכה במרכז מהו"ת, יפגינו ציוני רווחה נפשית גבוהים יותר בתום שנת הלימודים מסטודנטים לקויי למידה שאינם מקבלים תמיכה במרכז, נערך ניתוח שונות מסוג ANCOVA. גם בניתוח זה נלקח כמשתנה מפקח הציון הפסיכומטרי שנבנה כמשתנה דמה מאחר ונמצא כאמור כמבחין בין הקבוצות. מניתוח השונות עולה כי **בין קבוצות השונות במחקר אין הבדלים מובהקים בציוני הרווחה הנפשית בין סטודנטים לקויי למידה המשתמשים בשירותי המרכז לאלו שאינם משתמשים בשירותי המרכז**, בניגוד להשערת המחקר.

3) בהשוואה בתוך כל אחת מקבוצות המחקר בין ציוני המשתנים השונים בתחילת השנה לאלו שבסופה, זאת באמצעות ניתוח MANOVA שהתבצע עבור כל אחת מקבוצות המחקר. בניתוח זה, התקבל הבדל מובהק באופן שולי בקרב הסטודנטים המקבלים תמיכה במרכז מהו"ת, בתפיסת המסוגלות האקדמית שלהם, במרכיב של מסוגלות עצמית ללמידה  $(F(1,113)=2.98; P<0.08)$ . **הבדל זה מצביע על שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית**

**האקדמית ללמידה בקרב לקויי למידה הנעזרים במרכז מהו"ת לעומת סטודנטים שאינם משתמשים בשירותיו בין תחילת השנה לסופה.** בתחילת השנה, המשיבים הציגו ציון ממוצע של 4.30 (סטיית תקן 0.13) ובסופה, ממוצע של 4.66 (סטיית תקן 0.15). בקבוצות המחקר האחרות לא היה שינוי בתפיסת המסוגלות האקדמית במהלך השנה.

(4) בנוסף, בוצע בקרב סטודנטים המגיעים למרכז מהו"ת, תלמידי השנים א', ב' ו- ג', ניתוח שונות הבוחן את ההבדלים בין סטודנטים בראשית דרכם במרכז (תחילת שנה א' ללימודים) לבין סטודנטים ותיקים יותר במרכז, (תחילת שנה ב' ותחילת שנה ג'), במשתני המחקר. בניתוח זה נמצא הבדל מובהק במשתנה מסוגלות עצמית אקדמית במדד מסוגלות להישגים, לאורך שלוש השנים בקרב סטודנטים המשתמשים בשירותי מרכז מהו"ת ( $F(2,55)=4.11$ ;  $P<0.025$ ). בתחילת שנה א' ללימודים, הסטודנטים המגיעים למרכז מהו"ת הציגו ממוצע 4.40 (סטיית תקן 1.05), בתחילת שנה ב' הציגו ממוצע 5.11 (סטיית תקן 1.14), ואילו בתחילת שנה ג' הציגו ממוצע 5.32 (סטיית תקן 0.80). ניתן לראות שציוני הסטודנטים הנעזרים בשירותי מרכז מהו"ת מראים עליה בתפיסת המסוגלות העצמית האקדמית שלהם, עליה זו לא נצפתה בקבוצות המחקר האחרות.

(5) לבסוף, נבחנו ההבדלים בציוני המשתנים במחקר בקרב סטודנטים ממרכז מהו"ת, בתוך כל אחת משנות הלימוד, בתחילת השנה, ובסופה (לפני-אחרי). מניתוח זה עולה שבקרב תלמידי שנה א' יש הבדל מובהק בין תחילת השנה לבין סופה בשני מדדי המסוגלות העצמית האקדמית, במדד מסוגלות עצמית ללמידה ( $t(48)=2.68$ ;  $p<0.01$ ) ובמדד מסוגלות עצמית להישגים אקדמיים ( $t(48)=2.64$ ;  $p<0.01$ ). בלוח 7 מוצגים מדדי פיזור ומרכז של שני מדדים אלו בקרב תלמידי מרכז מהו"ת בתחילת שנה א' ובסופה.

לוח 7: מדדי מרכז (M) ופיזור (sd) של מסוגלות עצמית אקדמית בקרב תלמידי מרכז מהו"ת בתחילת שנה א' ובסופה.

מסוגלות להישגים לימודיים	מסוגלות עצמית ללמידה	
4.40	4.16	תחילת שנה
1.05	1.10	
5.22	4.96	סוף שנה
1.09	0.99	

במדדי המחקר האחרים לא נמצאו הבדלים בין תחילת הנה לסופה בקרב תלמידי שנה א' במכללה הנעזרים בשירותי מרכז מהו"ת. כמו כן, הבדלים אלו של לפני-אחרי לא התקבלו בקרב סטודנטים בשנים ב' ו ג' הנעזרים במרכז מהו"ת.

בכל הנוגע לשאלות המחקר הכמותיות ניתן לסכם ולומר כי בניגוד להשערות, לא נמצאו הבדלים בין סטודנטים שאובחנו כלקויי למידה המשתמשים בשירותי המרכז לבין אלו שאינם משתמשים בשירותי המרכז בכל הנוגע לתפיסת הצלחה אקדמית וכן ביחס לרווחה נפשית בתום שנת לימודים אחת. עם זאת נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות סטודנטים אלו, המאובחנים אשר מגיעים למרכז ואשר לא מגיעים למרכז, בכל הנוגע להבדלים בין תחילת שנה לסופה בשיפור תפיסת המסוגלות העצמית האקדמית ללמידה, כאשר סטודנטים המשתמשים בשירותי המרכז הציגו שיפור גדול יותר ובפער מובהק בין תחילת שנה לסופה בהשוואה לחבריהם המאובחנים שאינם משתמשים בשירותי המרכז. כמו כן בהתייחסות ספציפית לסטודנטים מאובחנים המגיעים למרכז, נמצאה עלייה בתפיסת המסוגלות העצמית האקדמית להישגים עם השנים (עלייה משנה א' לשנה ב' ולשנה ג'). עוד נמצא כי קיים הבדל מובהק בכל הנוגע לתפיסת המסוגלות העצמית האקדמית בין תחילת שנה לסופה רק בקרב סטודנטים בשנה א', דבר המעיד על אפקט גדול מאוד של המרכז על הסטודנטים בתחילת דרכם.

6) השאלה השישית של המחקר בחנה, כאמור, כיצד תורמת המעורבות בפעילות מרכז מהו"ת לסטודנט/ית? שאלות הריאיון התמיינו, לארבעה נושאים מרכזיים: שאלות שבחנו את משמעות מרכז מהו"ת עבור הסטודנטים; שאלות שביירו את טיב היחסים שנוצרו בין חניכ/ה

לחונכת בקשרי החונכות שהתקיימו בחסות המרכז; שאלות שאיתרו את סוגי התרומות השונות שקיבלו הסטודנטים, לתפיסתם, כתוצאה מפעילותם במרכז; ושאלות שבחנו את שביעות רצונם של הסטודנטים ואת הצעותיהם לשיפור המרכז ופעילותו. להלן יוצגו ממצאי המחקר, ביחס לכל אחד מאותם נושאים שנבחנו.

### **משמעות מרכז מהו"ת עבור הסטודנטים**

על מנת לבחון את משמעות מרכז מהו"ת עבור הסטודנטים, שאלנו את המרואיינים שאלות פתוחות שונות כגון: כשאתה חושב על מרכז מהו"ת, מה הדבר הראשון שעולה בראשך? כיצד היית מתאר את האוירה במרכז? מה אתה עושה במרכז? ומה תכיפות השימוש שלך בו?

ככלל, מרבית המרואיינים ציינו כי הם פקדו ו/או פוקדים את מרכז מהו"ת במרבית ימי לימודיהם (וחלקם אף בימים שאינם לומדים) בעיקר בשנים הראשונות ללימודיהם האקדמיים. מתשובות הסטודנטים ביחס לשאלה: כשאתה חושב על מרכז מהו"ת, מה הדבר הראשון שעולה לך לראש, ניכר כי רובם המכריע (כ-70% מהם) תיארו את המרכז ע"י השימוש במטאפורה של "בית". כ"בית" תואר המרכז כמקום מפלט, מקום שיש בו תחושה של חום ושל שייכות, קבלה ללא תנאי, הקשבה והכלה. להלן כמה ציטוטים המשקפים רוח דברים זו:

- "מהו"ת זה הבית. זה באמת בית... זאת אומרת יש כאן הכול. יש כאן אווירה, יש כאן תמיכה, יש כאן הקשבה, יש כאן עזרה שאני מדברת על זה א-ב, לפני שאני מדברת על הלימודים. כי כשאני הגעתי הנה הדבר הראשון שראיתי ... הייתה סטודנטית שישנה כאן על הספה מתכרבלת לפני שיעור... זה לא הסתדר לי, כאילו מה נסגר? ואז זה כאילו... באמת הגעתי הנה וראיתי את כל התמיכה ואת האהבה ואת ה... אני לא מדברת בכלל על העזרה בלימודים, עדיין. זה באמת בא הכול עם הכול".
- "מהו"ת זה, אני אגיד קלישאה. אבל משפחה בית. איזה קלישאתי זה? אבל את יודעת מתי זה לא קלישאה להגיד את הדברים האלה? כשאתה באמת מתכוון אליהם. ואני באמת מתכוונת לזה...."
- "מהו"ת זה המפלט שלי, זה הכורסה, זה המקום טיפול שלי. שיש קשיים אני באמת... אין מקום שאני מגיעה אליו כל כך הרבה ככה אני לא כזאת שצועקת אני זקוקה למשהו ופה נורא מרגיש לי נכון לבוא ולבקש עזרה, לפתוח בעיות שאני לא אפתח בשום מקום אחר, לקבל, לי מאוד קשה להודות ש... כל כך מכירים אותי טוב פה שאני לא צריכה לדבר על זה יותר מדי, אלא יש את ה... יש הבנה שקיימת מצוקה ובואי נתחיל לעבוד תכלס".

מעבר לשיחות אישיות שתיארו רבים מן המרואיינים כי הם מקיימים עם אופירה והצוות, הם תיארו את המרכז גם כמקום לנוח, להתפרק ולהתלונן, לאכול ולשתות בו ואף כמקום למפגש חברתי ולא

דווקא לימודי. רק כ-18% מן המרואיינים ציינו את המרכז כמקום שהם באים ללמוד בו וגם הם ציינו זאת כחלק ממכלול רחב הרבה יותר של פעילויות לא-לימודיות שהם מבצעים במרכז. כך למשל, התבטאו מרואיינים שונים ביחס לשאלות: כיצד תתארי את האווירה במרכז? ו/או מה אתה עושה במרכז?

- "בעיקר מתלוננת...פורקת...משוחחת עם אנשים...אה...לפעמים אני גם לומדת כאן, אבל זה פחות..."
- " זו חממה כזאת וכבר אני לא יודעת למה, אני פשוט עולה למעלה ומה שאני אעשה אני אעשה גם אם אני אשרוף פה במירכאות זמן, אז עדיין זה יותר בשביל הנפש וגם הרבה פעמים אנשים נרדמים פה על הספות ככה נרגעים... ממשיכים..."
- "האווירה היא יחסית מאוד שוויונית זאת אומרת פעם ראשונה שאני מרגישה שמכירים אותי כמו שאני, ללא איזשהם מסכות או... יש לנו הרבה יותר אמפטיה כי כולנו למעשה מאוד מבינים אחד את השני, כל אחד עם מה שיש לו ועם הלקות שלו.... ופה יש מאוד גיבוש כזה, בין שנתונים והגילה לא מהווה אישו והמסלול לא מהווה אישו. וכולנו כאילו מיישרים קו פה... ועוזרים אחד לשני. כל אחד עם המעט שהוא יכול לתת, ושאלות ושיחות ומענה ותסכולים, זאת אומרת הרבה פעמים מגיעים לפה, זורקים כדורי חלל ולא צריך אפילו את אופירה או את הצוות המקצועי פה, אלא העזרה והשיחות האלה זה כבר עוזר מעצמו."

כאמור, לפחות בשלב ראשוני זה של הריאיון, המרואיינים כמעט ולא ציינו את איכויותיו של המרכז כמרכז לימודי. זאת על אף שכאשר נשאלו הסטודנטים, מאוחר יותר, על התרומה של מהו"ת להתקדמותם בתחום הלימודי, רובם המכריע, כפי שאפרט בהמשך, ציינו שהמרכז תרם להם מאוד ברמת מיומנויות הלימוד. ייתכן כי הדבר מעיד על כך שהתרומה היותר משמעותית של המרכז, בחוויה של הסטודנטים, הייתה האווירה שנוצרה בו. התחושה המרכזית שנתן להם המרכז היא כאמור תחושה של 'בית' במרחב ציבורי, הישגי, תחרותי; תחושה של מקום שאפשר לנוח בו, במסגרת שמצפה ממך 'לעבוד', להתאמץ, 'ללמוד'; ותחושה של הקשבה ליחודי וקבלה ללא תנאי, במסגרת אקדמית בירוקרטית שמודדת ומעריכה את הישגי הפרט בציונים.

העמדת ממצאים אלו אל מול ממצאי המחקר הכמותי, דורשת הסבר. שכן, כזכור מממצאי המחקר הכמותי עולה כי אין הבדלים מובהקים בציוני הרווחה הנפשית בין סטודנטים בעלי לקויות מאובחנות המקבלים תמיכה במהו"ת ובין סטודנטים בעלי לקויות מאובחנות שאינם מקבלים תמיכה במהו"ת. יחד עם זאת, מקריאת הראיונות עולה הרושם כי מרכז מהו"ת נתפס על ידי רובם המכריע של

הסטודנטים הפעילים בו כגורם חיובי משמעותי ביותר בשיפור 'הרווחה הנפשית' שלהם. כיצד אם כן, יוסבר הפער?

להערכתנו, ההסבר לכך טמון בפער שיש בנתוני הפתיחה השונים שיש לשתי קבוצות אלו ובקושי הכללי של סטודנטים אלו לתאר עצמם כבעלי "רווחה נפשית" גבוהה. נתוני המחקר הכמותי, העידו כאמור כי בעלי הציון הפסיכומטרי הנמוך ביותר במדגם, היו סטודנטים בעלי לקויות מאובחנות המגיעים למה"ות. קרי, מדובר מלכתחילה בסטודנטים מתקשים יותר, שניתן לשער, גם על סמך הספרות המחקרית (Thompson, Robert,) Kimberly, and Nebel-Schwalm 2009) כי ההערכה העצמית שלהם ורווחתם הנפשית נמוכה יחסית והם לא נוטים לסמן עצמם כ'קרובים לאידיאל' ו/או כמאוד 'מרוצים מחייהם' (שאלות שעל פיהן דורגה רמת 'רווחתם הנפשית'). הראיונות אף חושפים נטייה גבוהה אצל לא מעט מרואיינים לפרפקציוניזם שמקשה עליהם ל'הודות' בהצלחה. להלן אחת ההתבטאויות הממחישה זאת:

- "...זה ישמע מאוד מאוד רע אז קחי את זה בעירבון מוגבל. אולי יש אנשים שיש להם את זה יבינו אותי. אבל קבלתי 96 בבחינה שמאוד מאוד השקעתי. אז יש שיגידו וואי איזה ציון מעולה. ואני ממש אתבאס, כאילו, אני אגיד איפה 4 נקודות. אז זה דפקט שאני עדיין עושה על זה עבודה, בשיחות עם אופירה מדי פעם כשיוצא בדרך. אני מודעת לזה. זה קיים ואני צריכה לעבוד על זה. אבל יש לי בעיה עם הצבת מטרות, לשמוח כשעומדים בהן. יש לי ממש בעיה עם זה..."

הנטייה לפרפקציוניזם היא חלק מן הקשיים הרגשיים שנלווים ללקות הלמידה והקושי ל'הודות' בהצלחה, נובע מדיווחי הסטודנטים, בין היתר, מן 'ההרגל' שבכישלון ומן 'הפחד' להאמין ואז לאכזב. לעומת זאת, ובהמשך לאמור לעיל, התבטאויות שונות של סטודנטים כלפי מה"ות, מעידות כאמור על המשמעות החשובה שהייתה למרכז בחיזוקם הנפשי:

- "לא הייתה פעם אחת שהייתי צריך איזה עזרה ולדבר עם מישהו ולא קבלתי מענה."
- "הייתי ביקורתית, שמת לי לעצמי רגליים. לא האמנתי. נראה לי ששחררתי את המקום הזה ואין פחד יותר מטעויות, כישלון, הצלחה יש את הרצון העז להתנסות, להעז, לנצח מכשולים שעד היום לא אפשרתי לעצמי להגיע, לגעת בהם ולהתנסות בהם."
- אצלי אולי מה שמשפיע לי על הלקויות זה תוכן, זה צורך נפשי, קטע רגשי וזה אולי גורם לי ללקויות. עכשיו, אני מרגיש מעולה, מהקטע שפה יש לי סוג של תמיכה, גם אם היא סמויה, זו תמיכה נפשית. גם עם החונך זה סוג של תמיכה נפשית. אם היא אומרת לי "כל דבר, כל בעיה, תתקשר אליי", זו תמיכה נפשית.

מדיווחי הסטודנטים, נמצאו למדים אם כן, כי הנתונים הכמותיים לכל הפחות לא ממצים את מורכבות תרומתו של מרכז מהו"ת לרווחתם הנפשית של הסטודנטים. כאמור, ייתכן כי סטודנטים אלו מתקשים יותר לדווח על עצמם כ"מצליחים" ו/או כשבעי רצון ממצבם, כבעלי "רווחה נפשית", אולם לפחות מן הממצאים האיכותניים מסתבר כי זו אחת התרומות המרכזיות של המרכז עבורם, אם לא המרכזית שבהן.

### **יחסי חונכות**

כאמור לעיל, אחת ממטרות הריאיון הייתה לבחון את השפעת הנטייה לבקש עזרה ואת סוג העזרה שמקבלים הסטודנטים הן על רווחתם הנפשית והן על תפיסת ההצלחה שגיבשו לעצמם. במסגרת הריאיון, ביקשנו לברר עם הסטודנטים כיצד הם מתארים את היחסים שנוצרו בינם לבין חונכיהם ו/או חניכיהם במסגרת מהו"ת, על איזה סוג של עזרה דיווחו (כזו שמייצרת תלות או כזו המייצרת עצמאות) וכיצד התנסותם השפיעה על תפיסת ההצלחה שלהם, על רווחתם הנפשית ועל נכונותם/רצונם/נטייתם לבקש עזרה ו/או להירתם לעזרת 'אחר' הזקוק לה.

מראיון עם ד"ר אופירה טיקוצ'ינסקי, מנהלת מרכז מהו"ת בסמינר הקיבוצים, ניכר כי בשנת 2013 היו פעילים במרכז מהו"ת כ-502 סטודנטים, 114 מהם היו שנה א' ורק כ-30 מהם (רובם משנה א') קיבלו חונכים. האפשרות לקבל חונך מוצעת לסטודנטים בהתאם להתאמות אישיות ונוכח אילוצי תקציב, שמאפשרים רק כ-30 חניכים בשנה. החונכים מגיעים אף הם ממהו"ת (משנה ב' ומעלה) ואף הם מאותרים ע"י הצוות החינוכי בהתאם להמלצת המדריכות הפדגוגיות שלהם. החונכים מקבלים מלגה עבור פעילותם, הכשרה לאורך כל שנת החניכה (קורס של כשעתיים בשבוע) ושני חניכים לחניכה. על-פי ד"ר טיקוצ'ינסקי, מטרת החונכות היא לסייע לא רק לחניכה/א לא גם לחונכת/ת בהליך של "התעצמות ולא העצמה". לדבריה, המושג 'העצמה' מניח כי משימת ההעצמה מוטלת על המורה/חונך ואילו מושג 'ההתעצמות' אוצר בחובו לא רק את המשמעות הדינאמית של התהליך אלא גם את האחריות האקטיבית של הסטודנט על תהליך התעצמותו. לאור האמור, ניתן להבין כי 'האני מאמין' של הצוות מנהל את מהו"ת הוא במתן עזרה אוטונומית, שמובילה לעצמאות הלומד ולא לתלותיות.



אולם מה מצאנו בפועל? ברמת החוויה של החניכים? כיצד מתואר הקשר בין החניכה והחונכות? איזה סוג עזרה מטפח הקשר? מה יתרונותיו? ו/או חסרונותיו?

כזכור, מתוך 16 מרואיינים רק 2 מהם העידו על עצמם כלא מצויים בקשר חונכות כלשהו, 8 מהם, 50% הציגו עצמם כחונכים ו6, כ75% הציגו עצמם כחניכים. כבר ממיפוי זה, ניתן לשער כי אותם סטודנטים הנמצאים בקשרי החונכות, פוקדים את המרכז באופן תדיר יותר מאחרים ולכן הרוב המכריע של מרואיינינו (כ87%) נמצאו בקשרי חונכות. כך או כך מדיווחי החונכים והחניכים ניכר כי **קשר החונכות נחוה אצל רובם כמשמעותי ביותר**.

מדיווחי החונכים ניכר כי רבים מהם (כ75%) ציינו כי נתרמו לא פחות מחניכיהם מן הקשר הזה, לא רק בגלל שזה העצים אותם לחוות את עצמם כמסייעים לאחר אלא גם בגלל שהם למדו מחניכיהם ועם חניכיהם. להלן מספר התבטאויות של חונכים להמחשה:

- "אני רואה פתאום דברים על עצמי שאין בחוברות וגם אחת הסטודנטיות ממש גם מחזקת אותי כי היא מאוד בוגרת ובוזה שהיא גם מפתחת את הכלים שאני נותנת לה, אז אני פתאום רואה עוד נקודת מבט איך להסתכל על זה (החונכות)... זה פשוט דבר, שלפי דעתי, אחד הטובים שעשיתי השנה בשביל עצמי... העניין הרגשי והחברתי בלקויות למידה הוא לא ממש, לפי המעט חומר שהסתכלתי, לא ממש מקבל התייחסות בספרות... ודווקא במרכזים זה משהו שכן נותנים עליו, על העניין החברתי והרגשי שיש פה מקום לדבר עם אנשים מסביב לשולחן וזה לא מובן מאליו..."
- "קודם כל אני אגיד שאני נתרמת מזה לא פחות. זאת אומרת אני כחונכת מתעצמת מזה מן הסתם מזה שאני מבינה שאני באמת יודעת. זאת אומרת פתאום אני מבינה שיש לי ידע, יש לי ניסיון, יש לי משהו שאני יכולה להעביר הלאה. גם לראות את התהליך, שהוא מן הסתם לא פחות חשוב. וכחניכה אני זוכרת שהייתי במקום מאוד לא... אני חוויתי את החניכה שלי בעיקר מהמקום הרגשי. זאת אומרת כן היו אסטרטגיות למידה, כן היו כלים, שמן הסתם עזרו איפשהו בדרך, אבל המקום הרגשי של לראות מישהי שהיא באותה סירה כמו שלך, שמלווה אותך באיזושהי דרך, זה משהו שלא יכול להשתוות לכל מרצה אחר שלא משנה כמה ניסיון יהיה לו, עם כל ההערכה שיש לי למרצה כזה או אחר".
- "אני צעירה וגם נגיד שניהם גדולים ממני, יכולים להיות האחים הגדולים שלי, אבל זה לא מעניין. כי לצורך העניין אני מחזיקה בידע מסוים שאני רוצה לשתף אותם, באיזושהו... אני חייבת להגיד שכל האסטרטגיות שאני אומרת, בחינוך מיוחד אנחנו עושים את הקורס אסטרטגיות בשנה שלישית, לומדים רק בשנה שלישית כאילו... אני חושבת שאני עושה את זה דבר ראשון בשביל עצמי, כאילו ברור שאנחנו אומרים שבשביל מלגה ומי מאיתנו לא רוצה את הכסף, אבל לגמרי בשביל עצמי. אני כל דבר שאני עושה להם, אני מיישמת על עצמי, זה קרה כמה פעמים. אני לא יכולה להגיד לך שכל הכלים שאני מעבירה להם, אני באמת הם טובים לי. כי יש משהו מאוד אינדיבידואלי... אבל אני יכולה להגיד שבהרבה דברים שאני מעבירה, אני לוקחת לעצמי".

מדיווחי החונכים על חוויתם כחניכים לשעבר, ניכר כי התרומה המרכזית של החונכות הייתה מבחינתם לא רק האפשרות לקבל 'אחד על אחד' מענה לקשייהם ומצוקותיהם הלימודיות, אלא גם ואולי בעיקר (כ-75% ציינו תרומה זו בהרחבה) **המענה הרגשי והחברתי** שקיבלו במסגרת קשר החונכות. כך, בהתבטאויות שונות ציינו החונכים כי עצם הקרבה הגילאית בין החונכת לחניכה והעובדה שגם החונכת סובלת ממצוקות דומות ייצרו "שותפות גורל" ותחושות של קבלה, שייכות, כנות והדדיות. לא מעט מהם ציינו לטובה גם את הערך המוסף של "חוכמת הניסיון", את האוטנטיות והאמינות של הטיפים שקיבלו מחונכיהם לשעבר. להלן ציטוט הממחיש דברים אלו:

- "כשאני הכרתי את שתי הבנות שחנכתי אותן, אז קודם כל היה לי מאוד חשוב הכנות, זאת אומרת לתאם ציפיות, להגיד להן בדיוק איפה החולשות שלי ולדעת איפה החולשות שלהן ואת החוזקים אחת של השנייה, ואז למעשה שתינו נתרמנו במפגשים. והיה לי חשוב לתת את הכלים, את כל הכלים שאני קבלתי, העברתי הלאה. וגם מאוד חשוב לדעת ... מה שיתאים לי לא בהכרח יתאים למישהי אחרת. אז היה לי מאוד חשוב לתת להן את המגוון... וככה גם הרגשתי עם... החונכת שלי שאני לא לבד פה. יש ערך אדיר לחונכות והשנה הראשונה כשנה אקדמאית, במיוחד ללקויי למידה, זה משהו מאוד מאיים, זאת אומרת באים לומדים עם משקעים מהתיכון, עם פחדים מהתיכון, ולא יודעים לקראת מה הולכים, לאן הולכים, וזה שיש את החונך זה גם בעיקר תמיכה נפשית. הרבה יותר אפילו לי כחונכת שהייתה לי, היה לי הרבה יותר חשוב מהכלים שהיא נתנה לי. זאת אומרת שידעתי שיש לי הכוונה, מה צפוי לי, מה אמור לקרות. כי אף אחד לא אומר לנו מה מחכה לנו במהלך השנה, וכשהיא כן אמרה לי מניסיונה האישי, שהיא חוותה, אז זה נותן סוג של רוגע, סוג של ביטחון... גם יש פה הרבה מרצים שהעבודות שלהם לא תמיד ברורות ... כל אחד מביא את הידע שכבר, זאת אומרת שנה זה פרק זמן מספיק כדי לצבור את הניסיון ולתת את הביטחון למישהו אחר"

כאשר בוחנים לעומת זאת, את האופן בו דיווחו החניכים על חווית החונכות שלהם, נראה כי אף הם מעלים את חשיבותה של הקרבה האישית והממד הרגשי-חברתי של החונכות, אולם בעיקר מתארים את **התרומות המעשיות** שקיבלו מחונכיהם ברמה הלימודית-פרקטית. להלן מספר דוגמאות:

- "אחד הדברים הטובים שהמרכז הזה עשה עבורי זה שהצמידו לי את החונכת שלי, שהיא גם עם הפרעות קשב, אז היא אחותי למאבק... היא נותנת לי המון טיפים לאיך לכתוב עבודה, איך לקרוא מאמר, שזה משהו שכל כך חשוב ואני לא מבינה איך אין קורסים כאלה במכללה... זה כתוב באתר, את יכולה לראות את זה בכל מיני אבל אם אף אחד לא מסביר לך, זה נורא קשה".
- "משהו שייאמר לזכותה של החונכת שלי בשנה א', התחילה להכניס לי את זה בטיפין טיפין, את העניין של התכנון זמן. ממש ככה לאט לאט לאט עד שהכול הכול זלג לי והבנתי לעומק איך אני הולכת לתכנן את הזמן שלי... זה דבר מאוד מהותי... יש לי חברות בלימודים שטוענות שמאז שנכנס היומן הגדול לחיי, נהייתי הרבה יותר מפקסת והרבה יותר רגועה".

- הייתי מגדירה את זה בשני מישורים. מישור אחד ברמה החברית, היא מאוד קשובה לי. היא אומרת לי בואי נעשה את המה ניש ואז נעבור לחלק שאנחנו צריכות לעבוד בו... היא גם נותנת לי מקום להתבטא שזה מאוד נחמד. חלק מההפרעות קשב שלי זה שיש לי נטייה לדבר מלא, אז היא נותנת לזה מקום, גם אם זה לקצת זמן, שאז אני אוכל להוציא את כל ה... לפנות את הראש ואז להשאיר מקום לעבוד... במישור השני היא יוצרת אצלי דו- שיח פנימי. זאת אומרת שהיא מביאה לי המון אסטרטגיות למידה, שהיא חוותה על בשרה. גם לה יש הפרעות קשב, זה לא שהיא באה ממקום אחר. היא לא רגילה, היא גם מיוחדת. וברגע שבן אדם מיוחד, נותן לך כלים ועוד דרך להסתכל על דברים, זה הרבה יותר כנה... כי זה אותנטי. זה מגיע ממקום אמיתי ונכון של תקשיבי זה מה שעובד עבורי, אצלי זה עובד. בואי נראה מה לך עובד."

באשר לשאלה אודות **סוג העזרה הניתנת** במסגרת קשר החונכות, נראה כי מרבית (כ-70%) מן החונכים והחניכים גם יחד, ציינו כי מדובר כאן על **סיוע המוביל לעצמאות** ולא לתלות. אף ה-30% הנותרים כתבו כי ביחסי החונכות יש את שני הדברים, גם קשר המוביל לעצמאות וגם לפחות בהתחלה, קשר שיש בו יחסי תלות. להלן שתי התבטאויות שממחישות את דבריהם של מרואיינים שתיארו את קשר החונכות כמטפח עצמאות והתבטאות אחת של חונכת שתיארה את גם קשר חונכות תלתי יותר :

- אם בעבר הייתי כל למידה שהייתי צריכה לעשות, עבודה וכל זה, הייתי זקוקה לעוד מישהו לידי, אז עכשיו קבלתי כלים והצלחתי להתמודד בעצמי לבד, אז ראיתי שאני מסוגלת.
- הייתה לי חונכת שהיא שנה מעליי. השנה לא, אבל אני כבר לא כל כך צריך, זאת אומרת אני כבר התאקלמתי במסגרת הלימודים ולצורת הלימודים. לא שזה תמיד קל, אבל בואי נגיד שהחונכת שהייתה לי לפני שנה, עזרה לי מאוד ולימדה אותי המון המון שיטות שבזכותן אני יכול להתמודד גם לבד.
- שתי החניכות שונות. אבל אחת אני ממש בטוחה שגם נהיה בקשר כמו עם החונך שלי. היא מאוד פתוחה... היא באה מיצירתי... השנייה היא הרבה יותר בלחץ אז הקשר הוא... אולי מתחיל להיות טיפה תלתי, אני לא יודעת, אני ממש מנסה להימנע מזה עכשיו, אבל ממש אני מרגישה שאם יש לה עבודה ואני נתקלת בדברים שמתאימים לה אז אני ישר אעדכן אותה, ברמה כזו של כמה שיותר, נגיד הייתי בספרייה וראיתי ספר שיכול להתאים לה לעבודה אז ישר התקשרתי אליה תבואי לקחת את זה. ברמה באמת שאנחנו מתכתבות הרבה והיא שולחת לי כאילו תמונות של הציונים שלה מהטלפון... בכל שעה. כאילו היה לה גם קצת קושי חברתי אז ממש ניסיתי לתת לה... וזה גם מחזק אותי אין מה להגיד, כאילו אמנם אני אמורה לחזק אותה אבל זה גם מאוד מחזק אותי.

לסיכום, בכל דיווחיהם של החונכים והחניכים גם יחד, נמצאנו למדים כי קשרי החונכות נחו כקשרים משמעותיים ומסייעים בתהליכי ההסתגלות והלמידה של הנחנכים. על אף שהיו חניכים וחונכים שדיווחו גם על קשרי חונכות לא מוצלחים שהופסקו באמצע (בעיקר מסיבות טכניות של חוסר תיאום ו/או התאמה), הם דיווחו גם על קשר חונכות חדש ומוצלח שהיווה עבורם מעין חוויה מתקנת וחיובית.

ניתן לומר שככלל, קשרי החונכות תרמו לרווחתם הנפשית של החניכים והחונכים גם יחד ואף לתחושת המסוגלות ו"ההתעצמות" לשון ד"ר טיקוצ'ינסקי, בעיקר של החונכים אך גם של החניכים. אולם חשוב לזכור כי מספר הסטודנטים הנמצאים בקשרי החונכות הוא מועט (כ-9%) ביחס לכלל הסטודנטים הפעילים במהו"ת. יחד עם זאת, לטענתנו, כפי שיפורט בהמשך, מדובר כאן בחוויה איכותית ומכוננת עבור רבים מן הסטודנטים (חונכים ונחנכים), שאף הופכת לא מעט מהם למעין 'שגרירים' של מרכז מהו"ת, על ערכיו ותכניו.

### **תרומות מרכז מהו"ת על פי תפיסת המרואיינים**

על מנת לברר כיצד תופסים המרואיינים את תרומותיו של מרכז מהו"ת עבורם, שאלנו מה הם לדעתם **היכולות והכלים** שהם רכשו במסגרת המרכז. כמו כן, שאלנו כיצד פעילותם במהו"ת השפיעה על התמדתם בלימודיהם, נכונותם לבקש לעזרה, תחושת המסוגלות ותפיסת ההצלחה הסובייקטיבית שלהם.

בהתייחס לשאלת הכלים והיכולות שרכשו המרואיינים במסגרת מהו"ת, ניתן לציין שני סוגים מרכזיים של תרומות אותם ציינו המרואיינים: תרומות ברמה הקוגניטיבית / לימודית ותרומות ברמה האישית-רגשית. על האף ההבחנה האנליטית בין תחומים אלו וכפי שניתן ללמוד מן הציטוטים שנביא בהמשך, הם מזינים, קשורים ומשלימים אחד את השני.

נפתח בהצגת **התרומות הקוגניטיביות** של מהו"ת. כ-62% מהמרואיינים ציינו באופן כללי כי רכשו במסגרת המרכז כלים חיוניים **לארגון, סדר ותכנון זמן** ועבודה שסייעו להם לא רק בלימודיהם, אלא הרבה מעבר לכך, באופן בו הם מתנהלים בחייהם ככלל. להלן מספר התבטאויות להמחשה:

- תבואי אליי הביתה, תראי את החדר שלי ואלוהים ישמור, הארון קיר על הרצפה ומשהו מה שהולך שם, אבל ביומן שלי הכול מסודר, אין דבר כזה שיש לי מטלה שלא כתובה ביומן. וזה נשמע לאנשים עם הפרעת קשב ולקויות למידה ... זה משהו שהוא כל כך לא מובן מאליו. כשכתוב אז זה קיים. זה לא כתוב זה לא קיים. ולמדתי פה את זה. אני לא זזה בלי היומן שלי למשל ... ואני עדיין בשיפורים ושיפורים, אבל זה דבר ששינה את החיים שלי. ארגון זמן כמה שזה בסיסי ואיך שהחיים נראים אחרת.
- אני התחלתי להשתמש ביומן, אבל זה לא ברמה של מה שאני מלמדת או לוח חודשי או ארגון משימות... משהו חלחל, זאת אומרת אני חיה את האווירה של המקום, גם מבחינת אסטרטגיות...

זאת אומרת ברמה של לפרק משימות, לדעת, להבדיל... אני חושבת שזה פחות איזשהו כלי מוחשי, שאני יכולה להגיד לך לקחתי מפה איזשהי טבלה חודשית שהיא... אני חשה שהכלים הספציפיים הללו כי אני... חיה את זה ומלמדת וכאלו זה שם... אני יכולה להגיד שזה לגמרי שינה לי את החיים".

- עד הפנקס הזה ה- to do list, כל הזמן שיננתי בראש, כדי לא לשכוח דברים וזה יוצר עומס. זה יוצר כאב ראש. הראש לא מתפנה לדברים אחרים. ופתאום כשהורדתי הכול לכתב, אין את ההתעסקות הזאת, פתאום רוגע ושקט. אמ... מבחינת סיכומים, מבחינת למרקר דברים. הייתה לי בעיה מאוד גדולה של עיקר וטפל, והיום אני חושבת שהיא קצת הצטמצמה. הערך של המרקר, לא ידעתי כל כך להשתמש בו. מבחינתי זה היה כאור לדף כזה. אז פתאום יש לו שימוש. שימוש הגיוני. שימוש שעוזר לי בהבנת הנקרא, שזה הקושי שלי. שאני מאוד משתמשת. סיכומים. סיכומי שיעור. אם אני לא אסכם בשיעור אני בכלל לא אזכור על מה המרצה דיבר. וזה חשוב. מבחינת הארגון, איך הקלסר נראה, איך מארגנים את הדפים. זה משהו שמלווה אותי ואני מאמינה שילווה אותי הלאה...

ציטוט אחרון זה, ממחיש גם את הערך המוסף של מיומנויות לימוד ספציפיות שמרואיינים שונים סיפרו כי קיבלו במהו"ת. כך, כ-75% מהמרואיינים ציינו באופן ספציפי **אסטרטגיות למידה ואוריינות אקדמית** שרכשו במרכז וסייעו להם באופן מעשי בלימודיהם. אסטרטגיות כגון: תכנון זמן, טכניקות סיכום, טכניקות קריאה, כתיבה והכנה למבחנים. כפי שניתן ללמוד מן ההתבטאויות השונות טכניקות אלו לא רק שסייעו לסטודנטים למלא את חובות ההגשה של הסטודנטים בזמן, אלא גם סייעו להם להבין יותר טוב את החומר הנלמד ואף **ליהנות מתהליך הלמידה**.

להלן מספר התבטאויות הממחישות את הדברים האמורים:

- קבלתי פה כלים, מיומנות ואסטרטגיות ואוון קשבת וזה, סליחה, באמת המכלול הזה בסופו של דבר, עשה את העבודה... השוויתי את עצמי לסטודנטים אחרים...בלי לקויות... ונכון שראיתי שלהם יותר קל, אבל היתרון הזה שאני מצאתי את הדרך שלי ללמוד בצורה הטובה ביותר עבורי, זה היה נהדר. אפילו ממש בכתיבת עבודה. אני ראיתי שהרמה, במהלך השנים, הרמה והצורה שאני כותבת עבודה לעומת סטודנטים אחרים, אני ראיתי שהיא בלי רצון להשתחצן או משהו שזה נעשה בצורה הרבה יותר נכונה והארגון הרבה יותר נכון, זאת אומרת הרבה יותר...בצורה הרבה יותר אקדמאית.
- אנגלית כל חיי שנאתי, מאותה חוויה של המורה, כי אחד הדברים שיש לי זה דיסקציה, שבעברית לא רואים אותה כמעט, אולי רק במילים קשות וכל זה, אבל בשפות זרות זה מאוד בולט... וזו הייתה פשוט חוויה מתקנת, האנגלית פה. קשה לי להסביר וגם אני יודעת שכולנו יצאנו בהרגשה הזאת, אני יודעת שאני יכולה לדבר בשם הקבוצה שלי...ד"ר יוסף שוורץ, ג'ו, אין דברים כמו הבן אדם הזה בעולם... אני יודעת שלמשל אנגלית שחברות שלי עשו, לא במהו"ת... החוויה הייתה פחות כיפית, זה אנגלית וזה קשה. אבל אני מצאתי הרבה עניין, כולנו באמת הכנו שיעורי בית, באנו עם טקסט מוכן, היה ממש מקסים.

- הייתי רגילה להיות תלמידה של 60, 65, 70. זה מאוד הפליא אותי כי אני בן אדם חכם, אני מאוד נבונה, אינטליגנטית, בעיניי כן (צחוקים)... אני מאוד נהנית מהלימודים. אני מאוד מאוד משקיעה, אני לומדת? עושה עבודות, שורה שורה, ברור ברור, קטן קטן, לאט לאט עוד פעם ועוד פעם, עוד קצת ועוד קצת, והציונים שלי בהתאם. יש לי כמה מאיות... (למדתי) איך לקרוא מאמר, איך לסכם פיסקה, איך לבחור נושא למחקר, איך לכתוב עבודה אקדמאית. זה כתוב באתר, את יכולה לראות את זה בכל מיני, אבל אם אף אחד לא מסביר לך, זה נורא קשה.

באשר לתרומות הרגשיות- אישיות של הפעילות במרכז, ניתן לסווג את התבטאויות הסטודנטים לשלוש תרומות מובחנות: שיפור הביטחון העצמי, שיפור המודעות העצמית והכושר הרפלקסיבי ופיתוח 'האיזון הרגשי' שלהם.

התרומה הראשונה שציינו אותה כ-62% מן המרואיינים היא ברמת הביטחון העצמי. מרואיינים שונים ציינו כי תחושת הקבלה והשייכות שחשו במרכז הייתה מבחינתם חוויה מעצימה ששיפרה את הדימוי העצמי שלהם, את אמונם בעצמם ואת ביטחונם העצמי לא רק בלימודים. להלן מספר התבטאויות להמחשה:

- "קודם כל אחד היכולות הכי גדולות שזה פיתח בי זה הביטחון העצמי שלי. חלק מהדברים שנפגעו כתוצאה מהלקות זה הביטחון העצמי והדימוי העצמי שלי. ופתאום מישהו כן אני יכולה לעזור לו ולתרום לו ולהיות שם בשבילו וזה חשוב."
- "יום לפני הסמינריון באתי לשבת פה והרגשתי שכולם בעדי. כאילו שאין מישהו שהוא נגדי פה. כולם בעדי וכולם תומכים בי וכולם, זה כאילו מין מקום שזה בסדר. כאילו זה קצת את יודעת כמו שהייתי בכיתה של ההוראה מתקנת בבית ספר היסודי ובתור ילדה, נפעמתי מאוד בביקור הראשון שלי, שם מזה שהמורה מבקשת מאחד הילדים לקרוא והוא קורא, לא בשיא נקרא לזה ככה, ופשוט נפעמתי מזה שאף אחד לא צוחק עליו, ואף אחד לא מעיר לו, זה היה נראה לי נורא מוזר, כאילו וזה קצת תחושה של פה. שכאילו דווקא יש לך לקויות למידה, נהפוך אותך ליותר טוב... התחושה שכן, אני יוצאת מפה, מאוד כזאתי תומכת ומחבקת... מין יחידה מובחרת כזאת."
- "המקום של לא להיות כל היום בביקורת, להיות להרגיש שייך, זה משהו שמאוד העצים אותי. כי אני באמת רגילה להיות הטיפשה, זה נורא... זה שגיליתי שיש לי הפרעות קשב וריכוז, נתן לי תשובות להמון שאלות. פתר לי המון issues עם עצמי... עצם הקבלת תשובות מאוד העלה לי את ההערכה העצמית. כי היום אני במקום שמאוד שלם עם עצמי. עברתי המון תהליכים בדרך. אבל כשהגעתי לסמינר הביטחון שלי התחבא פה מתחת לאיזה שולחן".
- אני בתחושה שלי אני באמת חושבת שאני לא יודעת איך הייתי עוברת את הלימודים בלי המרכז הזה, כי הוא כאילו, הוא גרם לי להאמין שיש בי הרבה יותר יכולות ממה שידעתי שקיימים בי בדיוק. תשמעי גם העובדה שאובחנתי מאוחר מן הסתם השפיע... תמיד ידעתי שיש את המקום הזה. גם הייתי פה פיזית. אבל תמיד ידעתי שיש לי פה את האפשרות לדבר... אני מרגישה גם בדיעבד שזה איזושהי הבשלה שלי. ממש... אין לי בעיה לדבר על הקשיים שלי, אני יותר מבינה

שהם לא מכשול, אלא זה מה שאני ואדרבה. אני יותר יכולה לקחת את המרכז הזה באמת כמרכז העצמה ולא כמרכז תמיכה.

הציטוטים שלעיל, הממחישים את תרומת המרכז לעלייה בביטחונם העצמי של הסטודנטים חשובים גם להבנת תחושת המסוגלות עליה העידו המשיבים כי הם פיתחו עקב פעילותם במרכז. למעט שלושה סטודנטים (כ-18%) שדיווחו כי עדיין תחושת המסוגלות האישית שלהם וביטחונם העצמי ירוד, מרבית הסטודנטים דיווחו על שיפור בתחושת המסוגלות שלהם עקב פעילותם במרכז. **ממצאים תומכים בממצאים הכמותיים, שהעידו על העלייה בתפיסת המסוגלות העצמית ו/או האקדמית של סטודנטים הפעילים מהו"ת**

זאת ועוד, שני הציטוטים האחרונים שלעיל, בהם מעידים סטודנטים כי אובחנו במסגרת המרכז כבעלי קשב וריכוז, וטוענים כי עצם אבחונם תרם רבות לשיפור ביטחונם העצמי, מרמזים גם על תרומה רגשית נוספת שקיבלו אלו במסגרת המרכז והיא פיתוח המודעות העצמית שלהם לקשייהם ולחוזקותיהם. תרומה רגשית-אישית זו כונתה על ידינו פיתוח **מודעות עצמית וכושר רפלקסיבי**. במסגרת קטגוריה זו כללנו כ- 43% מן המרואיינים, שצינו כי פעילותם במסגרת מהו"ת גרמה להם להיות מודעים יותר לעצמם, להכיר טוב יותר את קשייהם ויתרונותיהם ולדעת מה טוב בשבילם, הן ברמת האסטרטגיות הלימודיות הנבחרות והן ברמת ההתנהלות העצמית שלהם בלימודים ובכלל. להלן שתי התבטאויות הממחישות רוח דברים זו:

- הגעתי לכאן כשהיה בידי אבחון של לקויות למידה. כאן במכינה גיליתי שיש לי הפרעות קשב... ואז חלה תפנית מאוד מאוד גדולה, במכינה קבלתי המון כלים וקודם כל להבין מי אני, מה אני, שזה צעד מבחינתי אחד קדימה ממה שעברו פה הסטודנטים לדעתי. להבין מי אני, מה אני, מה יש לי, איך אני מנתבת את היכולות שלי ואז גם את כל החוסם ואהבה שתמיד סובב את המקום הזה ואז לאחר מכן לימים נרשמתי הנה, בגלל מהו"ת ובזכות מהו"ת, ללמוד כאן חינוך מיוחד.
- "הלימודים שלי פה בסמינר אני ללא ספק קושרת אותם למרכז הזה. אני חושבת שבלי המרכז, זה לא היה נראה אותו דבר, זה פשוט המקום הזה ליווה אותי לאורך כל התהליכים שאני עברתי פה. זה גרם לי להאמין בעצמי, להכיר את עצמי יותר טוב. אי אפשר בכלל להשוות איך שהתחלתי ואיך אני היום... **דבר ראשון הכרתי את עצמי כאדם לומד, מה נכון לי. איזה דרכים נכונות לי.** אני למשל הבנתי שאני זקוקה ללמוד עם עוד מישהו, שזה משהו שמאוד נכון לי, שאני צריכה להקשיב, כדי... ללמוד שמיעתית... ולא רק... (גם) חזותית. זאת אומרת באמת למדתי להכיר את הצרכים... קבלתי כלים בכלל, איך להתארגן... למשל עבודה שאני צריכה להגיש, איך לתכנן למידה באמת למבחן... כלים לדברים מאוד מאוד קטנים שלא היה לי מושג, פשוט גם ראיתי, באיזשהו שלב, ראיתי כמה זה תורם לי..."

תרומה רגשית- אישית נוספת שצינו המרואיינים היא פיתוחו של **איזון רגשי** או בלשונם '**פרופורציות**' בתגובה ללחץ/ עומס/ הצלחה או כישלון. כאמור לעיל, הנטייה לפרפקציוניזם, הממד הרגשי של הפרעות הקשב והריכוז והדימוי העצמי החבול של אותם הסטודנטים - הפכו אותם לפגיעים יותר עם כניסתם למוסד האקדמי. מדיווחיהם של כ- 37% מן המרואיינים ניתן להבין כי פעילותם במהו"ת סייעה להם בוויסות תגובותיהם הרגשיות הן ביחס ללחצי החיים האקדמיים והן בכלל ביחס ללחצי החיים באופן שתרם לא מעט לרווחתם הנפשית. להלן מספר התבטאויות הממחישות זאת:

- אני חושבת שזה חיזק אותי רגשית ונפשית והתמיכה הזו, זה איפשר לי להבין שאני לא לבד בסיפור הזה וכל פעם שאומרים איזה מילה טובה אז זה מחזק ונותן איזון תקווה כזה שאני יוצאת מפה שיהיה בסדר **ושלא לקחת את זה יותר מדי ללב**...אני חושבת שבאמת אצלי בגלל שתמיד גם בתיכון הייתי מאוד יודעת, מנסה לפחות לשבת או שבגלל שבבית שלי זה מאוד שמים דגש על לימודים, אבל פחות על הקטע הרגשי, אולי גם בלי לשים לב, אולי עוד כמה שנים אני אדע את זה, שבאמת המקום הזה מבחינה רגשית, זה בדיוק מה שהייתי צריכה, יותר מלימודית כי אני מאוד, יש לי את הרצון..."
- "יש לי חברות בלימודים שטוענות שמאז שנכנס היומן הגדול לחיי, נהייתי הרבה יותר מפקסת והרבה יותר רגועה... אני חושבת שאחד ההישגים הכי גדולים שלי זה שהגעתי לאיזון **שקט ורוגע** ושאני חושבת ש... אוקי. ההישג הכי גדול שלי בשנה האחרונה זה שאני סלחתי לילדים שהציקו לי בילדות, מאוד הציקו לי... אני כל החיים שלי מסתובבת וכאילו נפגעת מכולם וחושבת שהכול קשור אליי, כולם צוחקים עליי, מדברים עליי וכולם חושבים שאני טיפשה, וזה בעצם משהו שהוא כאילו לגמרי פיזיולוגי, כאילו, רגשי, לא קשור אליי... והיום אני מגיעה למצב שאני מנסה לדבר עם עצמי ולהגיד אוקי, זה לא קשור אלייך. לכל בן אדם יש את החיים שלו, את הדברים שמשיפיעים לו על החיים. זה לא את. זה שלהם.
- "המקום הזה תורם לי **לאזן ולהיכנס לפרופורציות**, כי יש נטייה ללכת מאוד לקיצונים. לפחות אצלי. אני לא... ההפרעה שלי היא יותר יושבת על הנושא הרגשי שעם השאריות מהעבר שגם הפריעו ללמידה. וזה נותן לי פה כללים. אני יכולה להגיד לך שאני עדיין לומדת ועדיין נעזרת במרצות פה כי יש דברים שעדיין אין לך, צריך לרכוש אותם. זה תהליך".

נוסף על התרומות הרגשיות והקוגניטיביות שצינו המרואיינים שאלנו אותם, בהתאם למטרות המחקר, גם על השפעת פעילותם במהו"ת על **יכולת ההתמדה** שלהם ועל **נכונותם לפנות לעזרה**.

בהתייחס לשאלה אודות תרומת מהו"ת ליכולת ההתמדה של הסטודנטים, נמצא כי לא מעט סטודנטים כ-31% ציינו כי בעקבות פעילותם במהו"ת השתפר כושר ההתמדה שלהם בלימודיהם. יחד עם זאת, מרבית המרואיינים (כ-43%) טענו **שכושר התמדה ודבקות במטרה תמיד היו להם**, גם לפני כניסתם למהו"ת ורק 12% טענו שיש להם בעיה עם להתמיד במשימות. לאור זאת, ניתן לשער כי הסטודנטים שמגיעים ובסופו של דבר פעילים במהו"ת, הם מלכתחילה סטודנטים אקטיביים יותר בהתמודדותם



עם קשייהם ובעלי יכולת התמדה גבוהה יחסית. אולם, מדיווחיהם, ניתן לשער כי יש פה גם השפעה של "רצייה חברתית" ו/או של תפיסת עולם באשר לאחריות האקטיבית של הפרט ללימודיו. להלן שתי התבטאויות שממחישות זאת:

- עליי זה לא השפיע מאוד מבחינת ההתמדה בלימודים. אבל אני יודעת מחברות שלי שזה ממש השפיע.
  - עוזרים לך פה מאוד ואם זה בשנה הראשונה מצמידים לך חונכת ואם זה לדברך אותך, ואם זה לתת לך באמת כלים להצליח. אני חושב שקודם כל מוטיבציה צריכה לבוא ממך, אם אתה תצליח, זה קודם כל בך, שום מרכז לא יגרום לך להצליח או לא
- בהתייחס לשאלה אודות תפיסת תרומת מהו"ת לנטייתם של הסטודנטים לבקש עזרה, לעומת זאת, נמצאו ממצאים מובהקים יותר. אמנם, לא מעט מן הסטודנטים לא ענו ישירות על השאלה (כ-31%), אולם מרבית הסטודנטים כ-50% מהם ציינו כי בסיועו של מרכז מהו"ת הם למדו לבקש עזרה והרגישו נוח יותר לעשות זאת, שני סטודנטים (כ-12%) טענו כי תמיד ידעו לבקש עזרה, גם טרם כניסתם למהו"ת וסטודנטית אחת בלבד ציינה כי היא "לומדת לבד...". להלן מספר התבטאויות הממחישות את תרומת המרכז לנטיית הסטודנטים לבקש עזרה:

- "בתיכון כשלא הספקתי לסכם את מה שהמורה אמר, לקחתי מחברה את המחברת. אבל זה הייתה חברה אחת. פה אני מרגישה הרבה יותר ביטחון, כי המרכז גדול. אנחנו בכיתה הרבה לקויי למידה, אז אני מרגישה הרבה יותר ביטחון להיעזר באנשים וגם לעזור ולהיתרם, זאת אומרת זה כל הזמן"
- "לפעמים אנחנו צריכים עזרה נגיד והייתה סיטואציה שבאתי לאופירה ואמרתי לה אופירה את יכולה לעזור לי? יש לך אולי עצה? אז היא אומרת לי ליטל, אני לא מבינה בזה, לא עוד לא ירדתי לסוף דעתי עם זה, אני אוכל לעזור לך אבל לא באמת יהיה לי לזה איזשהו כיוון. אמרתי את יודעת מה אני אנסה לשאול פה מישהו מהמרכז ובאמת זה יצר תחושה שיש לך פה את החברה' לשאול מסביב, זה סיטואציה שאת באמת לא תלויה במישהו (אחד)... שאני באה לחברה שלי ולהיפך. נניח יש לי חברה שהיא פה חונכת, אז היא ראתה שהיה לי יום אחד ממש קשה ולחוצה אז היא עזרה לי."
- "אז לא אני לא בן אדם שמבקש עזרה... פה אני יודע שאני כן אוכל לבקש... כי אתה יודע, אתה מרגיש שיש לך את הגב הזה. אתה לא מרגיש איזושהי בושה, אתה לא מרגיש שאתה נטל. יש כאלה שמבקשים עזרה והם חושבים שהם נטל. אז הם כזה "לא, לא נעים לי" וזה ופה ושם. אתה יודע שרוצים לעזור לך פה".

מהתבטאויות אחרונות אלו ניתן ללמוד כי המרכז לא רק תורם לנטייתם של הסטודנטים לבקש עזרה, אלא יותר מכך, מטפח תת תרבות של נתינת עזרה בה מוצאים עצמם הסטודנטים עוזרים ונעזרים בעת ובעונה אחת. דברים אלו קיבלו חיזוק, בהתייחס הסטודנטים לשאלתנו: כיצד היית תורמת/ת למרכז?

רק 4 (25%) מתוך 16 סטודנטים התחמקו/לא התייחסו ו/או טענו כי היו רוצים לתרום, אולם, הם לא ממש יכולים לעשות זאת. כל היתר (75%), לא רק הביעו רצון רב לתרום למרכז, אלא גם העלו מגוון של רעיונות לתרומה החל מהתנדבות במרכז ועזרה לסטודנטים אחרים בתחומי לימוד שונים, דרך רעיונות להעברת סדנאות לתרפיה בתנועה, להתמודדות עם שגיאות כתיב ו/או ציור על קיר וכלה בנכונות להתגייס למען פרסום מרכז מהו"ת ופעילותו. להלן מספר התבטאויות להמחשה:

- "בכל יום שיש כאילו ימים פתוחים בשלוש שנים האחרונות אני הייתי פה. חברים טובים שמדברים איתי על המקום הזה, אני המלצתי להרבה להגיע הנה. כמה באו ביום הפתוח. אני מדברת על המקום הזה לפני שאני מדברת על התואר שלי. זהו. כל מה שצריך אופירה גם יודעת וגם ענת יודעת וגם בטי יודעת אני זמינה ופנויה כדי לאפשר למקום הזה להתפתח כי אני מאוד מאמינה בו".
- אני משתדלת בכל שלב שהם צריכים את העזרה שלי לעזור. זאת אומרת אני כל הזמן רוצה רק להחזיר מהטובה הענקית שהם עשו לי ואני יודעת שלעולם זה לא יהיה במידה שווה. אבל כל פעם שהם קוראים לי שהם צריכים עזרה במשהו אז אני מתנדבת במידה וזה יוצא לי.
- אני גם אמרתי לאופירה שבאמת בימים, אני עושה את זה גם מרצון, בימים החופשיים שלי פה, אני באמת בלי איזשהו ידע מקצועי יותר מדי, אלא מהמקום הכי... מהחוויה האישית שלי... פשוט ככה, לבוא ולהיות אוזן קשבת, לתת תמיכה למישהו שזקוק, לסטודנטים, עוד מישהו ממקום של סטודנטית גם, שאני חושבת שזה לא פחות חשוב. וכמובן אם בעתיד, כרגע זה לא על הפרק, אבל אם יתחילו מרכזי מהו"ת בבתי ספר להיות חלק מזה, זה משהו.

### אופטימיות, נקודות לשיפור ושביעות רצון

כאשר נשאלו המרואיינים ישירות על תפיסת ההצלחה שלהם ועל השפעה מרכז מהו"ת עליה, ענו רובם (כ-62%), כי אכן פעילותם במרכז מהו"ת השפיעה לטובה על ההצלחה הלימודית שלהם; חלק מהם (כ-25%) טענו כי מרכז מהו"ת תרם משמעותית להצלחתם אך לאו דווקא בתחום הלימודי ו-12% בלבד ענו קצרות כי פעילותם במרכז לא השפיעה על הצלחתם הלימודית. להלן שני ציטוטים להמחשת רוח הדברים:

- "אני היום בניתי סביבי אני מניחה איזשהי ציפייה, כאילו יש לי הישגים מאוד גבוהים והצלחתי להגיע לתוכנית מצטיינים. ויש איזשהי ציפייה סביבי... אני חושבת שכרגע אני קצת עברתי את השלב של החיזוקים מבחוץ ואני מתחילה יותר לסמוך על עצמי...אני חושבת שאני בעיקר צריכה לחוות עוד הצלחות בכיוונים אחרים. זאת אומרת פשוט לתת לעצמי לחוות, להתנסות ולהעזי שזה בעיקר, אבל שוב... אני חושבת גם תראי אני העשייה הזאת של המרכז, שאני חונכת ואני מאוד מעורבת, זה משהו שאני קודם כל מצד אחד זה גרם לי מאוד לפחד... אני חושבת אבל שבסופו של

דבר זה גם עניין של איזושהי הבשלה... זה ממש תהליך. זאת אומרת מלראות את עצמי בשנה א' כל כך מבוהלת וחסרת ביטחון לגבי היכולות שלי, זה לגמרי...".

- מכיתה א' אני רק נכשלת, זה סיוט. אז זה אחד הדברים הכי גדולים, כשבן אדם אומר לך איך שאתה זה בסדר. לא רק שזה בסדר, כנראה יש בך יכולות כל כך אדירות שאתה אפילו לא מודע אליהן, בגלל מי שאתה. רק לשמוע את המשפט הזה את רוצה לבכות... סוף סמסטר א'. זה היה תענוג רצוף למרות שזה לקח לי נצח... זה אפילו לא משנה הציון. יכולתי גם לקבל 80. אני הגעתי למבחן כשאני יודעת שעשיתי את הכי הרבה שיכולתי, שלמדתי בצורה הכי יסודית, שעברתי על החומר, דבר, דבר, לא הזנחתי כלום. לא ויתרתי על כלום. לא דילגתי, לא קפצתי, לא עברתי שלב, לקח לי 4 ימים לקרוא 12 מאמרים ולעבור את זה... זה הישג אדיר, זה אפילו לא הציון. הציון בא בהתאם להשקעה.

נראה אם כן כי אף אם הפעילות של הסטודנטים במהו"ת, לא תמיד משפיעה לטובה על תפיסת ההצלחה הסובייקטיבית שלהם, עדיין החוויה המרכזית שמדווחים עליה הסטודנטים היא של חוויה משמעותית ומעצימה. כך, אף כאשר נתבקשו הסטודנטים לתאר **הישג אחד משמעותי** שהיה להם השנה, תיארו כ-56% מהם הישג שהוא שייך לתחום הלימודי-מקצועי (כהצלחה בבחינות, במכללה, בציונים, בעבודה מעשית ו/או בהוראה). אולם, כל היתר, כ-44% תיארו הישגים אישיים-חברתיים יותר, כפיתוח היכולת הרגשית לסלוח, לא לפחד מטעויות, להירגע, להפחית ביקורת עצמית וחלק ציינו אף את החונכות במסגרת המרכז כהישג המשמעותי שלהם השנה.

במסגרת הריאיון שולבו גם שאלות סגורות שהתייחסו לסוגיית תחושת המסוגלות של סטודנטים והאופן בו תפסו את יכולתם להתמודד עם קשיים ולחצים עתידיים. תשובות הסטודנטים מלמדות כי מצד אחד מרבית הסטודנטים אופטימיים לגבי עתידם, אולם מצד שני עדיין רמת הלחץ הצפוי שחווים סטודנטים אלו היא גבוהה עד גבוהה מאוד ולמרות שחלק גדול מהם טענו כי יש להם יכולת להתמודדות גבוהה עם לחצים עתידיים, חלק ניכר מהם דרג יכולת זו כבינונית.

כך, כאשר נשאלו הסטודנטים אודות **מידת האופטימיות שלהם לגבי הצלחתם העתידית**, בסולם 1-5. כ-87% מן הסטודנטים הביעו אופטימיות גבוהה מאוד (5) ו/או גבוהה (4) לגבי סיכויי הצלחתם העתידית ורק שניים מהם הביעו אופטימיות נמוכה (2.5) יחסית. אולם כאשר נשאלו הסטודנטים אודות האופן בו הם מעריכים את **מידת הלחץ הצפוי** להם בלימודים שנה הבאה (בסולם 1-7), ענו כ-56% מהם כי הלחץ הצפוי להערכתם הוא גבוה עד גבוה מאוד (6-7) וכ-44% דרגו את הלחץ הצפוי במידה בינונית (4-5). כאמור, כאשר נשאלו לגבי **היכולת שלהם להתמודד עם לחץ זה** להערכתם ונתבקשו לדרג זאת בסולם 1-7, ענו כ-60% מהם כי יש להם יכולת התמודדות גבוהה עד גבוהה מאוד (6-7) עם הלחץ הצפוי,

אולם כ-33% דרגו את יכולת ההתמודדות שלהם כבינונית (4-5) וסטודנט אחד אף תיאר יכולת זו כבינונית עד נמוכה (3.5).

יחד עם זאת, מעניין לציין כי בשאלה פתוחה יותר, בה התבקשו המרואיינים לתאר **כיצד הם רואים את העתיד שלהם**, ציינו כ-50% מהם כי בדעתם להמשיך ללימודים מתקדמים (תואר שני ואולי אפילו לימודי דוקטורט) וכול היתר דיברו על עבודה משמעותית בתחום החינוך (הוראה ואף ניהול).

כאשר נתבקשו הסטודנטים להציע **נקודות לשיפור הפעילות במרכז מהו"ת**, ענו רובם המכריע (כ-87%) כי מה שהיו מציעים זה להרחיב את הפעילות: להגדיל את החדרים, להגדיל את מספר האנשים העובדים בו, להרחיב את שעות הפתיחה של המקום, לאפשר חונכות לכולם, להוסיף חדרים ולהוסיף סדנאות והרצאות גם לסטודנטים ללא לקויות למידה/או בעיית קשב-ריכוז.

בכל האמור **לשביעות רצון המרואיינים** ממרכז מהו"ת, ניתן לומר, לאור כל האמור לעיל, כי המרואיינים בכללם הביעו שביעות רצון מן המרכז, אם כי ברמות שונות של התלהבות. בעוד כמה מן המרואיינים השתמשו בביטויים בעלי עוצמה כגון: "המרכז הציל לי את החיים" ו/או "לא קיבלתי עזרה עד שהגעתי למהו"ת", אחרים הציגו את תרומת המרכז עבורם בצורה ממותנת יותר. כאשר ביקשנו מן המרואיינים לדרג כמותית מ-1-5 את שביעות רצונם את ממרכז מהו"ת ומהמכללה, מצאנו כי רובם (כ-81%) דרגו את **שביעות רצונם ממרכז מהו"ת כגבוהה מאוד** (ציון 5 בסולם) ואף 19% הנותרים דרגו את שביעות רצונם כגבוהה (ציון 4 בסולם). לגבי שביעות רצון המרואיינים מן המכללה, נראה כי התמונה מעט שונה. כאן מרואיינים רבים (50%) נתנו **לשביעות רצונם מן המכללה ציון גבוה (4)** אבל לא גבוה מאוד (5). אמנם, כ-31% בלבד דרגו את שביעות רצונם מן המכללה בציון גבוה מאוד (5) אולם כ-19% דרגו את שביעות רצונם ממנה בציון בינוני – נמוך (2-3). הספרות המחקרית, מדגישה כאמור כי ככול שהזדהות הסטודנט עם מוסד הלימודים גבוהה יותר, כך רווחתו הנפשית עשויה להיות גבוהה יותר ונטייתו לנשור מן הלימודים פחותה יותר (Mael and Ashforth 1992, Nelson, Duncan and Clarke 2009). אולם מהתבטאויותיהם של סטודנטים שונים בראיונות ניתן להבין כי הפער היחסי הזה בין ציוני שביעות רצונם של הסטודנטים ממרכז מהו"ת ובין ציוני שביעות רצונם מן המכללה, הוא **די פונקציונאלי** להישארותם במערכת. שכן, כפי שצינו לעיל, סטודנטים לא מעטים תיארו את מרכז מהו"ת כמקום מפלט, שעומד מנגד ולטובתם אל מול המכללה שנתפסה כאמור כמערכת לוחצת, תחרותית ומנוכרת יותר, עבור הסטודנט/ית בעלת/ה הצרכים המיוחדים. לא אחת סיפרו המרואיינים

על בעיות וקשיים שהיו להם את מול מרצי המכללה וכיצד פתרו אותם בסיוע ישיר או עקיף של מרכז מהוו"ת. המענה הרגשי שנתן להם המרכז שוב הופיע והתבלט בסיפורים אלו, אל מול המענים הייעודיים והלימודיים יותר שסיפק המרכז. אף שנשאלו הסטודנטים **מה יישאר אתכם לאחר פעילותכם במרכז?** ו**מה תיקחו עמכם הלאה?** ציינו רובם (כ-62%) תובנות, ערכים ויכולות רגשיות וקומוניקטיביות בעיקרן כגון: החשיבות של "להקשיב", "לתפוס דברים בפרופורציות", "שצריך להיות בן-אדם", "לקחת פסק זמן", "לתת צ'אנס לכל אחד" וכיו"ב. כ-19% מהם ציינו שלא יישכחו את האנשים שפגשו במרכז (הצוות והחונכים) ועוד 19% בלבד ציינו כי מה שייקחו עמם הלאה זה את הכלים הלימודיים שרכשו במרכז.

## סיכום ודיון

לסיכום, ממצאי המחקר זורקים אור חשוב על מרכז מהו"ת, על קשרי החונכות הנהוגים בו, על תרומותיו עבור הסטודנטים הפעילים בו, על תפיסת ההצלחה שלהם ועל רווחתם הנפשית. אף על פי שבמצאי המחקר הכמותי נמצא כי אין הבדלים בתפיסת הצלחה אקדמית כמו גם ברווחה נפשית של סטודנטים מאובחנים המשתמשים ושאינם משתמשים בשירותי המרכז מתחילת שנה לסיומה, נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות סטודנטים אלו בבחינת הבדלים בין תחילת שנה לסופה בכל הנוגע לשיפור תפיסת המסוגלות העצמית האקדמית, כאשר סטודנטים המשתמשים בשירותי המרכז הציגו שיפור גדול יותר ובפער מובהק בין תחילת שנה לסופה ובין שנה א' לשנה ג' בהשוואה לחבריהם המאובחנים שאינם משתמשים בשירותי המרכז. כמו כן ספציפית בקרב סטודנטים מאובחנים המשתמשים במרכז נמצאה עלייה בתפיסת המסוגלות העצמית בין השנים וכן באופן ייחודי בין תחילת שנה לסיומה בעיקר בקרב סטודנטים בשנה א'.

חיזוק ותוספת לממצאים אלו עולה מן הממצאים האיכותניים. ממצאי המחקר האיכותני מלמדים כי המרוויינים רובם ככולם, מדווחים על הפעילות במהו"ת כ-'חוויה מתקנת' שאולי היא לא תמיד מתורגמת להצלחה לימודית אולם היא כן נחוות כסוג של הישג משמעותי, תורם ומעצים גם ברמה המקצועית.

כמו כן, בעוד שמבחינה כמותית, נראה היה כי אין הבדלים מובהקים בציוני הרווחה הנפשית שקיבלו סטודנטים שנתמכו במרכז מהו"ת אל מול סטודנטים לקויי למידה אחרים שלא קיבלו תמיכה במרכז. מדיווחי הסטודנטים בראיונות ניכר היה כי אחת התרומות המרכזיות של הפעילות במהו"ת הייתה דווקא שיפור רווחתם הנפשית. הסטודנטים תיארו באריכות את תחושת השייכות, הקבלה, הסיוע וההכלה שמעניק להם המרכז - כתרומותיו המרכזיות. הפער בין הממצאים הכמותיים לאיכותניים, כאמור, יכול להיות מוסבר הן בסיוע של הספרות המחקרית שמגלה כי מידת אמונתם של הסטודנטים לקויי למידה במסוגלותם האקדמית ומידת רווחתם הנפשית (Thompson, Robert, Kimberly, and ) (Nebel-Schwalb 2009) הן נמוכות יחסית והן לאור ממצאינו הכמותיים והאיכותניים שמגלים כי הסטודנטים שכן מגיעים למהו"ת הם חלשים יותר (בציונים הפסיכומטריים שלהם למשל). לאור האמור, ניתן לשער כי סטודנטים אלו סובלים מלכתחילה מדימוי עצמי נמוך יותר שמקשה עליהם

לתפוס את עצמם כמצליחים ו/או כבעלי רווחה נפשית, גם כאשר הם חווים הצלחה או משתפרת הרגשתם ביחס לעצמם ולחיייהם.

כמו כן, במחקר הכמותי נמצא כי 'תפיסת המסוגלות העצמית האקדמית הנה מובהקת לניבוי תפיסת הצלחה אקדמית ורווחה נפשית בקרב הסטודנטים של מהו"ת... ממצאי המחקר האיכותניים חיזקו ממצא זה והבליטו הן את תרומתו של מרכז מהו"ת לשיפור תפיסת המסוגלות הכוללת של הסטודנטים הפעילים בו (מעבר ללימודיהם האקדמיים) והן את תרומת המרכז לטיפוחה של הנטייה לבקשת עזרה ככלל והנטייה לבקשת עזרה אוטונומית בפרט. יתרה מכך, מדיווחי הסטודנטים ניתן ללמוד כי במרכז התפתחה לה מעין תת תרבות של נתינה, התנדבות ועזרה הדדית, בין אם במסגרת מערכת היחסים המתוארת בין חניכים לחונכיהם ובין אם במסגרת תיאור האווירה במקום

ממצאי המחקר האיכותניים העמיקו את הבנתנו אודות האופן בו חוו הסטודנטים של מהו"ת את תרומת המרכז להיבטים אלו. כך למשל, בראיונות פרטו הסטודנטים מה עזר להם לשיפור תהליכי הלמידה שלהם ברמה הפרקטית ויותר מכך, הדגישו את תרומתו של המרכז ברמה הרגשית-חברתית לפיתוח תפיסת מסוגלותם ושיפור ביטחונם העצמי.

בניגוד לספרות המחקרית, שמדגישה כאמור כי ככול שהזדהות הסטודנט עם מוסד הלימודים גבוהה יותר, כך רווחתו הנפשית עשויה להיות גבוהה יותר ונטייתו לנשור מן הלימודים פחותה יותר (Mael and Ashforth 1992, Nelson, Duncan and Clarke 2009), הראיונות מלמדים על מתח ואפילו פער פונקציונאלי בין "הזדהות הסטודנטים עם המכללה" ובין "הזדהות הסטודנטים עם מרכז מהו"ת". בעוד שמרכז מהו"ת זכה על פי רוב לציוני ההערכה הגבוהים ביותר, ציוני המכללה היו באופן עקבי נמוכים יותר. מן השאלות הפתוחות עולה כי בחוויית הסטודנטים יש מתח בין מה שמסמל מרכז מהו"ת ובין מה שמסמלת המכללה. המרכז תואר כ"בית" במרחב ציבורי, הישגי, תחרותי, כמקום לנוח בו במסגרת שמצפה ממך לעבוד, להתאמץ, ללמוד וכמובלעת שיש בה הכלה, קבלה וראיית האינדיבידואל, בתוך סביבה אקדמית – בירוקרטית שמודדת ומעריכה את הפרט בציונים.

לסיום, על פי תיאוריית ההכוונה העצמית של Deci & Ryan (2000) ויישומיה בחינוך, מודל ההתפתחות האופטימלית של תלמידים צריך כאמור לתת מענה לשלושה צרכים פסיכולוגיים: (1) קשר, שייכות וביטחון (2) טיפוח המסוגלות ו-(3) טיפוח האוטונומיה (עשור 2001, 2003). מן הממצאים שלעיל, נראה כי בחוויית הסטודנטים, בעיקר בשנת לימודיהם הראשונה ובמסגרת יחסי החונכות, מרכז מהו"ת נותן

מענה לצרכים אלו ולפיכך מהווה **מסגרת משמעותית** עבור השוהים בו. המענה שהוא נותן לסטודנטים לא מתמצה **בעזרה הפרקטית** שהוא מספק לסטודנטים המתקשים בסדר, ארגון, תכנון ומיומנויות למידה ספציפיות, אלא יותר מכך **במענה הרגשי** והחברתי שהוא מספק להם. יתרה מכך, ניתן לומר כי מהתבטאויות הסטודנטים בראיונות עולה כי המרכז מהווה עבורם לא מרכז סיוע ותמיכה בעת לימודיהם, אלא מעין **מודל חינוכי** שאת ערכיו, האווירה שיש בו והתובנות שהוא אוצר בתוכו הם מפנימים ורוצים ליישם ולהעביר הלאה לתלמידיהם. במרכז התפתחה לפי דיווחי הסטודנטים מעין **תת-התרבות של נתינה**, התנדבות, ערבות הדדית וסיוע שגרמה לרבים מהם לשאוף ליישם ערכים אלו גם בחייהם המקצועיים. מעבר למגוון ההתבטאויות שלעיל, המעידות על 'רוח התנדבות' זו, נראה כי עצם העובדה עליה מעידה ד"ר טיקוצ'ינסקי, כי היא נמצאת בקשר לפחות עם כעשר בוגרות של המרכז שעובדות ו/או מנהלות כיום מרכזי מה"ות שונים בתיכונים ובחט"ב- מעידה עד כמה הפעילות המרכז משמעותית ומגייסת מבחינת הסטודנטים הלוקחים בה חלק<sup>2</sup>. יתרה מכך, כפי שניתן ללמוד מן הספרות המחקרית שהובאה לעיל (פוקס 2002), היבט זה, של 'התעצמות' דרך קבלת עזרה ונתינה הוא בעל ערך מוסף וחשוב, בייחוד בכל האמור **לפרחי הוראה** ועשוי לשקף את מוכנותם העתידית לסייע לתלמידיהם ואת המודלינג החינוכי שייצרו עבורם בבוא העת.

---

<sup>2</sup> יש כאמור, לסייג ולומר כי המרואיינים שלנו, מלכתחילה היו ככול הנראה סטודנטים שיותר מעורבים במרכז מסטודנטים אחרים, רובם היו בקשר חונכות (אם כחונכים ואם כחניכים) ורובם העידו כי בילו לא מעט מזמן לימודיהם במרכז. אולם כמדברים על קשרי חניכה, צריך לזכור שמדובר רק בכ-30 סטודנטים מתוך כ-500 הסטודנטים של מה"ות בתקופת המחקר. שלושים בלבד קיבלו חונכות ולפיכך הייתה זו ככול הנראה, "היחידה המובחרת" של מהו"ת.



## רשימת מקורות

- דקל, נ. (2011). מהויות ההבדל. *הד החינוך*, 06, 46-47.
- הרפז-גורודיסקי, ג. ונדלר, א. (1998). אמונות לגבי יכולת וסגנון בקשת עזרה כמנבאים הצלחה בלימודים בקרב תלמידי ותלמידות תיכון. מאמר שלא פורסם, אוניברסיטת תל אביב.
- חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על תיכונים התשס"ח (2008). נשלף מתוך: <http://www.aisrael.org/Uploads/23312TV141.pdf>
- מרגלית, מ. (1996). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך: ד. חן (עורך). *החינוך לקראת המאה העשרים ואחת* (489-501). תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- נפלאי, ע. (2003). תפיסת חוללות עצמית, מוטיבציה פנימית/חיצונית ואוריינטציה למטרות הישג בהקשר הלימודי בקרב תלמידי תיכון עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה. חיבור לצורך קבלת תואר M.A., אוניברסיטת תל אביב.
- עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. בתוך: א. קפלן, ו. א. עשור (עורכים). הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה, *חינוך החשיבה*, 20, 167-190. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- עשור, א. (2003). בית הספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך: ר. אבירם (עורך). *בית הספר העתידי*, 165-210, תל אביב: מסדה.
- פוקס, א. (2002). על מדריכים, מודרכים, והדרכה. תל אביב: צ'ריקובר מוציאים לאור.
- צימרמן, ש. (2010). רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית. קרית ביאליק: הוצאת ספרים אח.

Beyth-Marom, R., Harpaz-Gorodeisky, G., Bar-Haim, A., & Goder, E. (2006). Identification, motivation and job satisfaction among tutors at the Open University of Israel. *The International Review of Research in Open and Distance Learning [Online]* 7:2. Available: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/302/618>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New-York: Freeman.

Bizumic, B., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Bromhead, D., and Subasic, E. (2009). The Role of the Group in Individual Functioning: School Identification and the Psychological Well-Being of Staff and Students. *Applied Psychology*, 58(1), 171-192.

- Chemers, M. M., Hu, L. and Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.
- Cleavenger, D., Gardner, W. L., and Mhatre, K. (2007). Help-seeking: Testing the effects of task interdependence and normativeness on employees propensity to seek help. *Journal of Business and Psychology, 21*(3), 331-359.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1993). *Applied multiple regression/correlation analysis in behavioral science*. Erlb, Hillsidle, New York.
- Colon, E. J. (1997). Identification, accommodation, and success of students with learning disabilities in nursing education programs. *Journal of Nursing Education, 36*(8), 372-377.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2008). Hedonia, EuDaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies, 9*, 1-11.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being: *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
- Hardley, W. M. (2007). The necessity of academic accommodations for first-year college students with learning disabilities. *Journal of College Admission, 195*, 9-13.
- Heiman, T., and Olenik-Shemesh, D. (to appear in 2012). Students with learning disabilities in higher education: Use and contribution of assistive technology, website courses and their correlation to students’ hope and well-being. *Journal of Learning Disabilities*.
- Mael, F., and Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior, 13*, 103-123.
- Nadler, A. (1991). Help-seeking behavior: Psychological costs and instrumental benefits. In: M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior: Review of personality and social psychology* (pp.290-311). New York: Academic Press.
- Nadler, A. (1997). Personality and help seeking: Autonomous versus dependent seeking of help. In: G. R. Pierce, B. Lakey, I. Sarason & B. R. Sarason (Eds.). *Sourcebook of social support and personality* (pp. 379-407). New York: Plenum Press.
- Nadler, A. (2002). Inter-group helping relations as power relations: Helping relations as affirming or challenging inter-group hierarchy. *Journal of Social Issues, 58*, 487-503.

Nadler, A., Harpaz-Gorodeisky, G. & Ben-David, Y. (2009). Defensive Helping: Threat to Group Identity, Ingroup Identification, Status Stability and Common Group Identity as Determinants of Intergroup Help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 823-834.

Nelson, K. J., Duncan, M., and Clarke, J. A. (2009). Student success: The identification and support of first year university students at risk of attrition. *Studies in Learning Evaluation Innovation and Development*, 6(1), 1-15.

Raskind, M., Mrargalit M., and Higgins, E. L. (2006). My LD: Children's voices on the internet. *Learning Disabilities Quarterly*, 29, 253-268.

Raviv, A., Raviv, A., Vago-Gefen, I., and Schachter-Fink, A. (2009). The personal service gap: Factors affecting adolescents' willingness to seek help. *Journal of Adolescence*, 32, 483-499.

Raviv, A., Sills, R., and Wilansky, P. (2000). Adolescents' help-seeking behaviour: the difference between self - and other - referral. *Journal of Adolescence*, 23, 721-740.

Ryan A. M., and Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21, 247-256.

Snyder, T. D. and Dillow, S. A. (2007). *Digest of Educational Statistics 2006* (NCED 2007-017). Washington DC: US. Department of Education, National Center of Educational Statistics. Retrieved from: <http://www.nces.ed.gov/pubs2007/2007017.pdf>.

Tajfel H., and Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. In: S. Worchel and W. G. Austin (Eds). *Psychology of Intergroup Relations*, 2<sup>nd</sup> edn, Chicago: Nelson-Hall.

Thompson, E. D., Robert, E. N., Kimberly, R. Z., and Nebel-Schwalm, M. S. (2009). Health-related quality of life (HRQoL) in college undergraduates with learning disabilities: The mediational roles of anxiety and sadness. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31, 228-234.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., and Martinez-Ponz, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

## נספח 1 – שאלון

שלום רב,

לפניך שאלון מחקר העוסק בחוויית הלימודים של סטודנטים בעלי לקויות למידה, קשב, וריכוז במכללת סמינר הקיבוצים. מטרתו של מחקר זה ללמוד על העמדות, הקשיים ומידת שביעות הרצון המאפיינים את אוכלוסיית התלמידים במכללה המאובחנים כבעלי לקויות אלו, זאת במטרה לסייע בעתיד להתמודדות הסטודנטים עם הלימודים במכללה.

ההשתתפות במחקר הינה בהתנדבות, המחקר אנונימי, בעת מילוי השאלון אין כל דרך לזהות את העונה, ובנוסף, אין צורך למסור פרטים מזהים כלשהם. אין במחקר תשובות נכונות ולא נכונות, חשובה לנו עמדתכם הכנה.

אנו רואים חשיבות גדולה בהשתתפות במחקר זה אשר מתקיים בשתי נקודות זמן, בתחילת שנת הלימודים ובסופה.

תודה רבה לכם מראש על תשומת הלב.

### 1. שאלון רקע

אנא ענה/י על השאלות הבאות:

א. גיל: \_\_\_\_\_

ב. מין: \_\_\_\_\_

ג. מסלול הלימודים במכללה: \_\_\_\_\_

ד. שנת לימודים במכללה: \_\_\_\_\_

ה. סוג הלקויות המאובחנות שלך: \_\_\_\_\_

ו. על פי זיכרוןך מה היה הציון הפסיכומטרי שלך בעת הקבלה למכללה: \_\_\_\_\_

ז. על פי זיכרוןך, מה היה ממוצע ציוני הבגרות שלך בעת הקבלה למכללה: \_\_\_\_\_

במחקר הנוכחי נבקש שתמלא שני שאלונים, בתחילת השנה ובסופה. לשם זיהוי נתוניך בשתי נקודות זמן אלו, לצד שמירה על פרטיותך ומענה אנונימי על השאלונים אנא ענה/י על שאלות קוד זיהוי עבורך:

תודה רבה על ההיענות וההשתתפות במחקר.

**2. שאלון מסוגלות עצמית אקדמית**

**2 א. שאלון מסוגלות עצמית ללמידה**

כדי להצליח בלימודים יש צורך להתמודד עם מטלות רבות ומגוונות.

עד כמה את/ה בטוח/ה שאת/ה יכול/ה להצליח במטלות הרשומות למטה. יש לבחור במספר המתאים לתשובתך.

7	6	5	4	3	2	1	
בטוח מאד		די בטוח		לא כל כך בטוח		בכלל לא בטוח	
							1 לסיים את העבודות ושיעורי הבית בזמן
							2 ללמוד כשיש לי דברים אחרים מעניינים יותר לעשות
							3 להתרכז בלימודים
							4 לסכם ולרשום בשיעורים את החומר החשוב
							5 למצוא בספרייה ובמאגרי מידע חומרים לעבודות
							6 לתכנן את הלימודים
							7 לארגן את הלימודים
							8 לזכור מה שנלמד בכיתה ובספרים
							9 לארגן מקום ללמוד בלי שיפריעו לך
							10 לשכנע את עצמך ללמוד גם כשנמאס לך
							11 להשתתף בדיונים בכיתה

**2 ב. שאלון מסוגלות עצמית להישגים לימודיים**

רשום עד כמה את/ה בטוח/ה לגבי הנושאים הבאים העוסקים בלימודים. יש לסמן את המספר המתאים לתשובתך.

7	6	5	4	3	2	1	
בטוח מאד		די בטוח		לא כל כך בטוח		בכלל לא בטוח	
							1. שתבין מה מלמדים
							2. שתבין בכיתה את החומר
							3. שתצליח להתרכז בלימודים
							4. שתצליח לעשות את שיעורי הבית
							5. שתצליח ללמוד לבחינות
							6. שתקבל ציונים טובים
							7. שאתה יכול/ה להצליח בלימודים

5. הצלחה בלימודים

5 א. הצלחה אקדמית דיווח עצמי

ציין/י את הערכתך את הביצועים האקדמיים שלך במהלך שנת הלימודים הנוכחית עד כה :

טובים מאד	4	בינוניים	2	לא טובים
5		3		1

5 ב. הערכת הצלחה עתידית

מאיזה ציון ממוצע ומעלה, בסוף שנה תהיה/י מרוצה?

60-65	65-70	70-75	75-80	80-85	85-90	90-95	95-100
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	--------

לאיזה ציון ממוצע סוף שנה את/ה מצפה?

60-65	65-70	70-75	75-80	80-85	85-90	90-95	95-100
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	--------

6. שאלון רווחה נפשית

אנא ענה/י על השאלות הבאות

7	6	5	4	3	2	1	
מסכים תמיד						לא מסכים אף פעם	
							1. ברוב המובנים חיי קרובים לאידיאל מבחינתי
							2. תנאי החיים שלי מצוינים
							3. אני מרוצה מהחיים שלי
							4. עד עתה השגתי את הדברים שחשובים לי בחיים
							5. אם הייתי חי את חיי שוב, לא הייתי משנה כמעט דבר

## נספח 2 – ראיון חצי מובנה עם סטודנט במרכז מהו"ת

### היכרות והצטרפות

ספר לי על עצמך קצת, על לימודיך, היכרותך עם המרכז?  
כשאתה חושבת על מרכז מהו"ת מה הדבר הראשון שעולה לך לראש?  
כל כמה זמן אתה מבקרת במרכז המהו"ת? מה אתה עושה במרכז כשאתה מגיע/הלשם?

### אווירה ואופי היחסים במרכז

כיצד היית מתארת את האווירה במרכז?  
האם את נמצאת בקשר חונכות?  
במידה וכן, כיצד היית מתארת את אופי היחסים שנוצרו בינך לבין החונך/ת שלך?  
האם יחסים אלו מעודדים עצמאות או תלות?

### פיתוח יכולות וכלים

כיצד הפעילות במרכז תורמת לך?/עוזרת לך?  
אילו יכולות פיתחת במהלך השנה כתוצאה מהמעורבות במרכז?  
אילו כלים קיבלת במהלך השנה מהפעילות במרכז?

### מאפייני הצלחה בלמידה

כיצד השפיעה הפעילות במרכז על ההתמדה שלך בלימודים? ועל היכולת שלך להציב לעצמך מטרות ולדבוק בהן?  
כיצד הפעילות במרכז תרמה ליכולת שלך לפנות לעזרה בעת הצורך?  
כיצד הפעילות במרכז השפיעה על האמונה שלך ביכולותיך?  
האם לפעילות במרכז השפעה על האפשרות שלך להצליח בלימודים?

### שביעות רצון ומודעות

האם אתה חשה/אופטימית לגבי סיכויי הצלחה שלך בלימודים? 1-5  
האם אתה שבעת רצון מהפעילות במרכז מהו"ת? 1-5  
האם אתה שבעת רצון מהלימודים במכללה? 1-5  
האם אתה מעריך/ה את עצמך כמודעת לקשיים ולחוזקות שלך כתוצאה מהפעילות במרכז? 1-5

מה ההישג (ההצלחה) האישי שהגעת אליו השנה? מה בדך אפשר את זה?

מה היית משנה בפעילות במרכז?

אם הייתה לך אפשרות, איזו תרומה אישית היית מוכן/ה לתרום לפעילות במרכז?

### **התבוננות עתידית**

מה מידת הלחץ והדרישות בלימודים שמצפים לך בשנה הבאה? 1-7

מה מידת היכולת שלך להתמודד עם הלחץ והדרישות האקדמיות שאת/ה מצפה להן? 1-7

האם משהו מטריד אותך בנוגע להמשך הלימודים?

איפה תהיי/ה בעוד 10 שנים?

איזה טיפים היית נותן/ת לסטודנטים חדשים עם לקויות במכללה?

מה נשאר אתך לאחר הפעילות במהו"ת, מה את/ה לוקח/ת אתך הלאה?