

פרויקט לליווי אישי (פל"א) - סטודנטיות מלוות סטודנטיות במכללה להכשרת מורים בתקופת משבר ואי־ודאות - זרעים של תקווה

רונית מנדלבליט, * שירלי הר־צבי** ורחלי ברגר***

תקציר

ההכשרה להוראה כרוכה באתגרים אקדמיים, רגשיים וחברתיים, המתעצמים בתקופות משבר. מחקר זה בחן את תוכנית פל"א (פרויקט ליווי אישי) במכללת תלפיות, שבמסגרתה סטודנטיות מצטיינות, שקיבלו הנחיה מאנשי סגל, חנכו סטודנטיות בראשית דרכן. בניגוד למודלים של ליווי מצד אנשי סגל, המחקר התמקד בתרומתה של חונכות עמיתים אישית ושוויונית לבניית חוסן בתקופת מלחמה. המחקר נערך בגישה איכותנית וכלל ניתוח תמטי של עשרים ראיונות חצי־מובנים. הממצאים הראו כי החונכות תרמה לפיתוח אסטרטגיות למידה וניהול זמן, העניקה תמיכה רגשית, חברתית ומנהלית, חיזקה את תחושת השייכות וסיפקה הכנה מעשית להתנסות בשדה החינוכי.

המחקר ממשיג את חונכות העמיתים כ"מנגנון תיווך חברתי" המייצר חוסן קולקטיבי, ומציע מודל יישומי למוסדות להשכלה גבוהה. מודל זה עשוי לקדם רווחה נפשית, למידה עצמאית והצלחה אקדמית ולסייע במניעת נשירה, במיוחד בתנאי משבר ואי־ודאות.

מילות מפתח: הכשרת מורים לחינוך מיוחד, הצלחה אקדמית, חונכות עמיתים, עיתות משבר, רווחה נפשית

מבוא

בשנים האחרונות גוברת המודעות לקשיים הרגשיים והנפשיים המלווים את ההשתלבות בהשכלה הגבוהה. המעבר ללימודים אקדמיים מחייב הסתגלות לדרישות חדשות, ללמידה עצמאית ולעומסים רגשיים. בקרב סטודנטים להוראה האתגר מתעצם בשל השילוב בין לימודים עיוניים להתנסות מעשית בשדה החינוכי, שילוב העלול לעורר לחץ, חרדה ושחיקה ולפגוע במוטיבציה ובתפקוד האקדמי (Collie, 2022).

* ד"ר רונית מנדלבליט, תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך מיוחד

** ד"ר שירלי הר־צבי, תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך מיוחד

*** ד"ר רחלי ברגר, תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לאומנות

1 תודה רבה למרצות ולמרצים שסייעו בהקמת תוכנית פל"א ובהובלתה: ד"ר תחיה וינוגרד־ג'אן, ד"ר אורלי יזדיעוגב, ד"ר אורן כהן־זדה, ד"ר קטי סאניצקי־מולר, ד"ר מירב סלקובסקי, עינת אייל, מיכל לחמי ונטלי צעירי, ובמיוחד לדיקלה דיבון, שהובילה את התוכנית בשנת המחקר.

מצבי חירום ומלחמה מעצימים תחושות של איודאות, חרדה וחוסר יציבות (Grupe & Nitschke, 2013). מאז פרוץ המלחמה בישראל באוקטובר 2023 נדרשו סטודנטים להתמודד עם אובדן, עם שיבושים יום-יומיים ועם תחושת איודאות ממושכת. מוסדות אקדמיים ברחבי הארץ נדרשו לתת מענה למציאות המשתנה באמצעות מערכי תמיכה נפשית, הקלות לימודיות, מלגות חירום וגמישות בדרישות האקדמיות.

תוכנית פל"א (פרויקט ליווי אישי) פותחה במסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך תלפיות במטרה להעניק מעטפת תמיכה לסטודנטיות בראשית דרכן. התוכנית הושקה כתוכנית הרצה ("פיילוט") בסמסטר ב' תשפ"ג, עם חמישה מרצים שליוו 35 סטודנטיות. בשנת תשפ"ד הורחבה התוכנית לשבעה מרצים ול-63 סטודנטיות. בשנת תשפ"ה עברה התוכנית למודל של חונכות עמיתים. שבע סטודנטיות מצטיינות משנים ב' רג', המשתתפות בתוכנית המצוינות והמנהיגות "רום" (רג"ב לשעבר) ובעלות הכשרה של 120 שעות ב"CBT: כלים יישומיים בהוראה", החליפו את המרצים בתפקיד החונכות. הן ליוו 60 סטודנטיות משנים א'-ב', כאשר כל חונכת הייתה אחראית על שמונה או תשע חניכות. הליווי התקיים לאורך השנה באמצעות מפגשים פרונטליים ומקוונים, קבוצות ווטסאפ ושיחות טלפון, וכלל מענה לצרכים אקדמיים, רגשיים וביורוקרטיים. החונכות זכו למלגת מעורבות חברתית בעבור 30 שעות חונכות ולוו על ידי מרכזת אקדמית מסגל המרצים.

המודל התבסס על חונכות "בגובה העיניים", שאפשרה יצירת קשר שוויוני, זמין ואותנטי. במהלך השנה התקיימו שמונה מפגשים קבוצתיים, לצד תקשורת רציפה ומתן מענה מוגבר בתקופות מאתגרות, כגון תקופות מבחנים והסלמה ביטחונית.

ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בבחינת חונכות עמיתים ככלי לבניית חוסן בתקופת חירום לאומי. בניגוד למחקרים שהתמקדו בחונכות מצד אנשי סגל, המחקר מדגיש את תפקידן של סטודנטיות מצטיינות כ"מתווכות חברתיות" היוצרות רשת ביטחון קהילתית, וכמודל לחיקוי. המחקר ממשיך מחקר קודם שבחן את מודל חונכות הסגל בשלבים הראשונים של התוכנית (Cohen Zada & Har-Zvi, 2026), ומבקש להעריך את תרומת מודל חונכות העמיתים לרווחתן הנפשית של הסטודנטיות, לחוסנן, לתחושת מסוגלותן האקדמית ולהרחבת רשתות התמיכה החברתיות שלהן.

סקירת ספרות

בין עומס אקדמי לרווחה נפשית: חוויית הלמידה של סטודנטים להוראה לימודים אקדמיים מצייבים בפני הסטודנטים מסגרת תובענית הכוללת לחצים נפשיים משמעותיים. לחץ נפשי (mental stress) מוגדר כתחושה סובייקטיבית של חוסר איזון בין דרישות הסביבה לבין משאבי ההתמודדות העומדים לרשות הפרט. מקורותיו של הלחץ האקדמי נעוצים, בין היתר, בהיקף המטלות הרב, בדרישות קוגניטיביות ורגשיות גבוהות, בלוחות זמנים דחוקים ובהערכת ביצועים מתמדת. לצד אלו, הסטודנטים נדרשים ליכולות גבוהות של למידה עצמית, של ניהול זמן ושל ארגון אישי (Le et al., 2013).

בקרב סטודנטים להוראה מתווסף אתגר ייחודי: השילוב בין ידע תאורטי להתנסות מעשית בשדה החינוכי. שילוב זה דורש יכולות רפלקטיביות, מיומנויות ניהול כיתה ועמידה בדרישות המגוונות של המדריכים הפדגוגיים. נוסף על כך, סטודנטים להוראה נדרשים להתמודד עם פער בין אידיאלים מקצועיים לבין המציאות המעשית בשדה, דבר העלול לעורר תחושות של לחץ, ספק עצמי ועומס רגשי. עומסים אלו עלולים להוביל לתחושות של שחיקה וחוסר אונים ואף להביא לנשירה ממסלול הלימודים. הכשרת המורים כרוכה לא רק ברכישת ידע פדגוגי, אלא גם בתהליכים רגשיים וזהותיים מורכבים, המחייבים תמיכה וליווי מתמשכים; מסגרות תמיכה וחונכות עשויות לסייע בחיזוק תחושת המסוגלות, בשימור המוטיבציה ובהסתגלות מיטבית לתהליך ההכשרה.

מחקר מתקופת הקורונה העלה כי מקורות הלחץ האקדמי נבעו לא רק מהדרישות הלימודיות כשלעצמן, אלא גם מתחושת בידוד חברתי ומפערים טכנולוגיים שהתעצמו בעקבות המעבר ללמידה מרחוק (Zarowski et al., 2024). גורמים אלו הובילו לעלייה בשיעורי החרדה והדיכאון בקרב סטודנטים להוראה. התערבויות תומכות, ובייחוד חונכות עמיתים, נמצאו יעילות בהפחתת הלחץ באמצעות חיזוק תחושת המסוגלות ומתן תמיכה רגשית לצד כלים פרקטיים להתמודדות (Dennis et al., 2005).

טיפול החוסן האקדמי של סטודנטים בתקופות מלחמה הוא אתגר משמעותי נוכח הפגיעה בשגרה, חוסר הוודאות והעומס הרגשי הנלווים למצבי חירום. מחקרים מצביעים על כך שיכולת ההתמודדות של סטודנטים בתנאים אלו אינה נובעת רק ממשאבים אישיים, אלא גם ממערכות תמיכה חיצוניות. בספרות המחקרית מודגשת חשיבותה של תמיכה פסיכולוגית וחברתית במסגרת ההשכלה הגבוהה, המראה כי יצירת מענים ייעודיים - כגון מסגרות תמיכה קבוצתיות ויוזמות מקוונות - מסייעת בשימור התפקוד ובהפחתת מצוקה בתקופות של מלחמה. תובנות אלו מדגישות את אחריותם של מוסדות אקדמיים לפתח בעבור הסטודנטים "רשת ביטחון" פנימית שתאפשר התמודדות מיטבית עם תנאי איודאות ותמנע פגיעה ברווחה הנפשית ובהתמדה בלימודים.

בהמשך לכך, מחקרם של לוסרו וליבאגו (Lucero & Libago, 2026) מחזק את מרכזיותה של התמיכה החברתית כמנבא מובהק לרווחתם הנפשית של סטודנטים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שתמיכה מצד עמיתים היא רכיב משמעותי בהפחתת תחושת בדידות ובחיזוק תחושת השייכות למסגרת האקדמית. בהקשר זה חונכות עמיתים מתפקדת כמנגנון של תיווך חברתי שבמסגרתו החונך פועל כגורם מקשר בין הסטודנט לבין המערכת האקדמית ומסייע לו הן בהתמודדות עם דרישות הלמידה והן בעיבוד חוויות רגשיות מורכבות. מחקר אמפירי מחזק מכניזם זה ומראה כי תמיכה חברתית ומערכות יחסים תומכות באקדמיה פועלות כרכיב מתווך קריטי (mediator), והן מעוררות בקרב הסטודנט תחושות של תקווה ומסוגלות עצמית אקדמית (academic self-efficacy), אשר מסייעות לו לגבש תפיסות דינמיות לגבי יכולותיו ולהתמיד בלימודים גם במצבי לחץ ומצוקה רגשית (Mana et al., 2022). שילוב בין מענים מוסדיים לבין מערכות תמיכה בלתי פורמליות, כגון חונכות עמיתים, תורם לבניית

חוסן אישי וקולקטיבי ומאפשר הסתגלות מיטבית גם בתקופות של משבר מתמשך (Kot & Lytvychenko, 2022; Lucero & Libago, 2026).

רווחה נפשית וחויית הלמידה האקדמית

רווחה נפשית (well-being) נתפסת כהערכה סובייקטיבית של האדם את איכות חייו ומשלבת היבטים רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים. שתי גישות מרכזיות מנחות את הבנת המושג: הגישה ההדונית, המתמקדת בחויית ההנאה ובשביעות הרצון מהחיים, והגישה האאודימונית, המדגישה מימוש עצמי וחתירה למשמעות (Diener et al., 1999). שילוב שתי הגישות מאפשר תפיסה רחבה של רווחה כנובעת הן מחוויות רגשיות חיוביות והן מתהליכי הגשמה אישית.

בהקשר האקדמי, רווחה נפשית (psychological well-being) מתייחסת ליכולתו של הסטודנט לחוות איוון רגשי, תחושת מסוגלות, משמעות, שייכות וסיפוק אישי במסגרת הלימודים. רווחה נפשית אינה מתמצה בהיעדר מצוקה או חרדה בלבד, אלא כוללת גם חוויות חיוביות של מעורבות, מימוש עצמי, יחסים בין-אישיים חיוביים ותפקוד תקין בסביבה האקדמית (Corey & Keyes, 2002; Ryff, 1989).

עם זאת, מטא-אנליזה רחבת היקף העלתה כי הקשר בין רווחה להישגים הוא חיובי אך מתון ומושפע מגורמים אישיותיים ומסביבת הלמידה (Bücker et al., 2018). מחקרים מצביעים על שונות ניכרת בין סטודנטים: חלקם שומרים על רווחה יציבה, ואילו אחרים חווים תנודות או ירידה לאורך שנות הלימודים (Liu et al., 2024). מחקר שנערך בקרב סטודנטים באירופה הדגיש כי תמיכה חברתית ותחושת שייכות למוסד האקדמי הן גורמי חוסן משמעותיים התורמים לרווחתם הנפשית של הסטודנטים. נמצא כי קשרים בין-אישיים חיוביים עם עמיתים ועם סגל, לצד תחושת השתלבות והכרה בתוך הקהילה האקדמית, מסייעים בהפחתת תחושות לחץ ובדידות, מחזקים את תחושת הביטחון והמסוגלות ותורמים להתמודדות יעילה יותר עם אתגרים אקדמיים ואישיים (Cuppen et al., 2024). לפיכך רווחה נפשית אינה רק תוצאה של הצלחה אקדמית, אלא תנאי מקדים לה. היא מחזקת משאבי חוסן, תורמת לוויסות רגשי ולמוטיבציה ומאפשרת התמודדות יעילה עם לחצים לאורך זמן (Lee, 2024).

תרומת חונכות עמיתים לקידום רווחה נפשית

חונכות עמיתים (peer mentoring) היא תהליך שבו סטודנט ותיק מלווה סטודנט חדש ומספק תמיכה רגשית, חברתית ואקדמית. חונכות עמיתים - בניגוד לחונכות באמצעות איש סגל - נתפסת כנגישה ולא שיפוטית, ולכן היא מאפשרת שיתוף פתוח בקשיים וקבלת משוב אותנטי. בהיבט התאורטי, חונכות זו פועלת כמנגנון ממח (buffer) המסייע בהפחתת תחושות שליליות כמו בדידות, ניכור, חרדה ולחץ. חונכות זו תורמת גם לצמצום תסמיני דיכאון בקרב סטודנטים המתמודדים עם קשיי למידה, ומסייעת בריכוך השפעותיהם של קשיי הלמידה על חסמים רגשיים (Adams & Proctor, 2010; Heiman, 2006; Le et al., 2013).

לצד צמצום היבטים שליליים אלו, חונכות עמיתים פועלת באופן אקטיבי לפיתוח משאבים חיוביים בקרב הסטודנטים. היא מגבירה את תחושת השייכות, משפרת את הדימוי העצמי ומחזקת את הרווחה הנפשית ואת תחושת המסוגלות העצמית. תוכניות מובנות הכוללות הדרכה לחונכים ומפגשים קבועים, משפיעות לטובה על הביטחון, על המעורבות ועל ההתמדה בלימודים (Adams & Proctor, 2010; Heiman, 2006; Yusof et al., 2022). ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרם של רוסק ואח' (2017) על גורמי חוסן וסיפורי הצלחה באקדמיה. החוקרות מצאו כי נוכחותה של דמות מלווה ותומכת היא משאב חיצוני מרכזי המאפשר לסטודנטים "לא לוותר" ומסייעת להם לעבור מתחושות ראשוניות של חוסר אונים לתפקוד אקטיבי, המקדם את רווחתם הנפשית ואת שילובם במוסד.

יתרה מכך, תוכניות חונכות קרובות (near peer mentoring) בתחומי הבריאות והחינוך הראו עלייה מתמשכת בחוסן ובתחושת רווחה גם שנה לאחר סיום התוכנית (Wilson Fadiji & Eloff, 2024). נתונים אלו מחזקים את ההבנה כי חונכות היא כלי התערבות פסיכוסוציאלי אפקטיבי המספק תמיכה רגשית וחברתית ותורם לחיזוק החוסן ותחושת הרווחה לאורך זמן.

תפקוד אקדמי וגורמי תמיכה

המונח "תפקוד אקדמי" אינו מצטמצם להישגים מדידים בלבד, כגון ציונים או הצלחה בבחינות, אלא מתייחס למכלול רחב של היבטים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים הקשורים להשתלבות של הסטודנטים במערכת ההשכלה הגבוהה (Kuh et al., 2006). במסגרת גישה של מתן תמיכה נרחבת, הצלחה אקדמית נתפסת כתהליך רב-ממדי הכולל מוטיבציה ללמידה, השקעת מאמץ, התמדה, תחושת מסוגלות עצמית, מעורבות בלמידה ועמדות חיוביות כלפי הלימוד. ליפקה (Lipka et al., 2020) מצביעה על כך שהסתגלותם של סטודנטים למערכת האקדמית מושפעת לא רק מיכולות קוגניטיביות, אלא גם ממשאבים רגשיים וחברתיים, ובהם תמיכה, תחושת מסוגלות וקשרים משמעותיים עם הסביבה הלימודית.

בהתאם לכך, סטודנטים בעלי תפקוד אקדמי מיטבי אינם בהכרח אלו המשיגים את הציונים הגבוהים ביותר, אלא גם אלו המגלים מעורבות פעילה בתהליך הלמידה, יכולת להתמודד עם אתגרים אקדמיים, גמישות בהתמודדות עם כישלונות ותחושת שייכות למסגרת האקדמית. גישה זו מדגישה כי רגשות, חוויות סובייקטיביות ואיכות הקשרים החברתיים במוסד האקדמי משפיעים ישירות על יכולת הסטודנטים ללמוד, להתמיד ולהצליח לאורך זמן.

מחקרים מלמדים שמעורבות אקדמית גבוהה קשורה לתחושת משמעות בלמידה, לסיפוק אישי ולרווחה נפשית, ואילו חוויות של ניכור, של עומס רגשי או של ירידה במוטיבציה עלולות לפגוע בתפקוד האקדמי גם כאשר היכולות הקוגניטיביות תקינות (Fredricks et al., 2004). לפיכך ההבנה העכשווית היא שתפקוד אקדמי הוא תוצר של אינטראקציה מתמשכת בין יכולות אישיות, משאבים רגשיים, תמיכה חברתית ותנאי הסביבה הלימודית.

מוטיבציה הישג והמסוגלות העצמית האקדמית נמצאו כגורמי מפתח להצלחה אקדמית, להתמדה בלימודים ולהתמודדות יעילה עם אתגרים אקדמיים. סטודנטים המאמינים ביכולתם

להתמודד עם דרישות הלימודים, נוטים להשקיע מאמץ רב יותר, להתמיד גם לנוכח קשיים ולפתח אסטרטגיות למידה יעילות (Deci & Ryan, 2000; Kitsantas et al., 2008). נוסף על כך, מיומנויות של ניהול זמן ושל תכנון יעיל תורמות לתחושת שליטה עצמית, להפחתת לחץ וליכולת להתמודד באופן מאורגן עם עומסים אקדמיים (Britton & Tesser, 1991). כמו כן, מעורבות אקדמית הכוללת השקעת זמן, אנרגיה ועניין בלמידה קשורה ישירות להישגים ולרווחה. תמיכה חברתית פורמלית ובלתי פורמלית מחזקת את תחושת השייכות ומפחיתה תחושות של בדידות וניכור (Dennis et al., 2005; Wilks & Spivey, 2010).

בספרות המחקרית נמצא כי השתתפות בתוכניות חונכות מעלה את ממוצע הציונים, משפרת את ההסתגלות ומפחיתה את הנשירה. סקירה מקיפה העלתה ארבעה תחומי השפעה עיקריים: שיפור הישגים, חיזוק הרווחה הנפשית, עידוד התמדה וקידום השילוב החברתי (Le et al., 2013). חונכות עמיתים בהכשרת מורים היא רכיב חיוני בהתפתחות המקצועית, שכן היא מספקת מודל להתמודדות עם עומסים רגשיים ומעודדת רפלקציה וביטחון עצמי פדגוגי (Schutz & Zembylas, 2009). תוכניות חונכות מותאמות הקשר, הכוללות הכשרת חונכים והטמעת רכיבים רגשיים ואינסטרומנטליים, נמצאו כבעלות השפעה מיטבית על התפקוד האקדמי ועל הרווחה הנפשית של הסטודנטיות (Hobson et al., 2009).

סיכום

מתוך הסקירה עולה כי חונכות עמיתים משמשת מגגון ממתן חיוני בתוך המערך המורכב של לחץ אקדמי, רווחה נפשית ותפקוד אקדמי. התערבות זו מסייעת בצמצום תחושות שליליות כמו בדידות, ניכור, חרדה ודיכאון, ובתוך כך היא פועלת לחיזוק משאבים חיוביים של תחושת שייכות, של דימוי עצמי חיובי ושל מסוגלות אקדמית. הצורך במענה זה בולט בעיקר מאחר שהלימודים האקדמיים כרוכים בדרישות רבות (Collier, 2022). בעיתות משבר ומלחמה סיכונים אלו מוחרפים ומתעצמים עקב חוסר ודאות ובידוד חברתי, ולכן נדרשים פתרונות יצירתיים המעניקים עוגן של תמיכה נגישה ולא שיפוטית (Lane, 2020). בקרב סטודנטים להוראה, תוכניות חונכות מובנות - כדוגמת תוכנית פל"א - המשלבות תמיכה רגשית ותמיכה אינסטרומנטלית, הן תשתית לקידום הרווחה וההישגים. יישום מודלים אלו תורם לגיבוש חוסן מקצועי ואישי המלווה את הסטודנטים לאורך זמן ומבסס את יכולתם להתמיד ולהצליח גם אל מול אתגרי השעה.

ייחודו של מחקר זה הוא בבחינת מודל חונכות (פל"א) המבוסס על ליווי אישי, אקדמי ורגשי של סטודנטיות באמצעות סטודנטיות מצטיינות, ולא באמצעות אנשי סגל מקצועיים בלבד. המודל מבוסס על ההבנה כי השתלבות מוצלחת באקדמיה אינה תלויה רק ביכולות קוגניטיביות או בהישגים לימודיים, אלא גם בתחושות שייכות, ביטחון, מסוגלות ותמיכה חברתית. בהתאם לכך, החונכות אינה מתמקדת רק בהקניית אסטרטגיות למידה, אלא מעניקה מעטפת רחבה הכוללת הכוונה רגשית, סיוע בהתארגנות, תיווך של דרישות המערכת האקדמית וחיזוק תחושת המסוגלות והאמון העצמי של הסטודנטים.

בשונה ממודלים היררכיים מסורתיים של תמיכה אקדמית, תוכנית פל"א מבוססת על קשר בין אישי "בגובה העיניים", שבו החונך נתפס כדמות קרובה ונגישה החולקת חוויות דומות של התמודדות עם אתגרי הלימודים והחיים הסטודנטיאליים. גישה זו מאפשרת יצירת קשר אותנטי ומפחיתה תחושות ניכור, בושה או ריחוק ממסגרות הסיוע הפורמליות. בתוך כך החונכים משמשים לא רק מקור ידע, אלא גם מודל לחיקוי ו"מתווכים חברתיים", המסייעים לסטודנטים להבין את התרבות האקדמית, לפתח אסטרטגיות הסתגלות ולהרחיב את תחושת השייכות שלהם לקהילה האקדמית.

ההיבט הנרחב של התוכנית בא לידי ביטוי גם בהתייחסות לכל סטודנט וסטודנטית כאדם שלם בעל צרכים רגשיים, חברתיים ואישיים, ולא רק כלומד. בתקופות של משבר ואיזודאות, כדוגמת תקופות מלחמה, למודל זה עשויה להיות חשיבות מיוחדת, שכן הוא יוצר רשת תמיכה קהילתית בלתי פורמלית המגבירה תחושות של ביטחון, הדדיות וסולידריות. באופן זה החונכות תורמת לא רק לרווחה האישית של הסטודנטים, אלא גם לבניית חוסן קולקטיבי בקהילה האקדמית כולה.

נוסף על כך, הספרות בתחום מצביעה על כך שמודלים של חונכות עמיתים עשויים לחזק התמדה אקדמית, להפחית נשירה, להגביר מוטיבציה ולשפר את תחושת המסוגלות העצמית והשייכות המוסדית, בעיקר בקרב סטודנטים המתמודדים עם מצבי לחץ או עם פגיעות חברתית (Collings et al., 2014; Terrion & Leonard, 2007).

כאמור, המחקר הנוכחי נועד לבחון את תרומת חונכות העמיתים לסטודנטיות להוראה בהיבטים רגשיים, אקדמיים וחברתיים בתקופה של משבר לאומי וחוסר ודאות. מטרתו להעמיק בהבנת האופן שבו ליווי אישי עשוי לתמוך בתהליך ההכשרה ולהיות משאב חוסן משמעותי. בהתאם לכך, **שאלות המחקר הן:**

1. באילו אופנים תורמת חונכות עמיתים לחיזוק הרווחה הנפשית של סטודנטיות להוראה ולהתמודדות עם לחצים ועם מתח נפשי?
2. כיצד משפיעה חונכות עמיתים, מנקודת מבטן של הסטודנטיות, על תפיסת החוסן העצמי והמסוגלות העצמית האקדמית שלהן?
3. כיצד מסייעת חונכות עמיתים ביצירת רשת תמיכה חברתית בקרב סטודנטיות להוראה?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי מבוסס על הגישה האיכותנית, ונעשה בו שימוש בראיונות חצי-מובנים (semi structured interview) כאמצעי לאיסוף הנתונים. שיטה זו נחשבת לכלי מרכזי במחקר איכותני, שכן היא מאפשרת חקירה מעמיקה של חוויות, של תפיסות ושל משמעויות סובייקטיביות, כפי שהן נתפסות בעיני המשתתפים (Bryman, 2016). הראיון החצי-מובנה משלב בין שאלות פתוחות, המעודדות את המרואיינים להרחיב, לפרט ולהעלות נושאים מנקודת מבטם האישית, לבין שאלות מכוונות המבטיחות התייחסות לנושאים המרכזיים שקבעו החוקרות מראש. שילוב

זה יוצר איזון בין גמישות מחקרית לבין שמירה על מסגרת עקבית המאפשרת השוואה בין ראיונות שונים (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006).

הבחירה בשיטה זו נבעה מכמה שיקולים מרכזיים. ראשית, היא אפשרה העמקה בהבנה של תופעות מורכבות בעלות ממד רגשי וחברתי, כגון חוויות הסטודנטיות עם חונכות עמיתים, היבטים שקשה ללכוד באמצעים כמותיים בלבד (Cohen et al., 2018). שנית, הגמישות המאפיינת את הריאיון החצי-מובנה אפשרה לחוקרות להגיב באופן דינמי לדברי המרואיינות, לשאול שאלות הבהרה ולברר סוגיות ייחודיות שעלו במהלך השיח. דינמיות זו תרמה לעידוד פתיחות ושיתוף פעולה מצד המשתתפות (Gill et al., 2008). שלישית, אף על פי שהשיחות הותאמו לנסיבות האישיות של כל מרואיינת, קיומו של מדריך ריאיון מוגדר מראש הבטיח אחידות יחסית באיסוף המידע. עובדה זו סייעה בזיהוי תמות משותפות לצד הבדלים אינדיבידואליים (Patton, 2015).

כלי המחקר הספציפי שנבנה לצורך כך הוא מדריך ריאיון המיועד לסטודנטיות המונחות בתוכנית פל"א, המשלב שאלות פתוחות לצד היגדים סגורים להערכה (בסולם של 1-5) (ראו נספח). שאלות הריאיון מאורגנות במבנה מודולרי המחולק לשישה צירים תמטיים מרכזיים: (א) היכרות, דפוסי ההצטרפות ותדירות המפגשים; (ב) אווירה ואופי מערכת היחסים שנרקמה עם החונכת; (ג) פיתוח יכולות וכלים מעשיים; (ד) מאפייני הצלחה בלמידה, לרבות פנייה לעזרה, אמונה במסוגלות עצמית והתמדה בלימודים; (ה) שביעות רצון כללית ומודעות עצמית לחוזקות ולקשיים; (ו) התבוננות עתידית הכוללת הערכת משאבי התמודדות עם דרישות אקדמיות מורכבות וגייבוס תובנות וטיפים להמשך הדרך. תוכנית הליווי והחונכות בפרויקט פל"א, שעליה נשאלו הסטודנטיות, התפרסה על פני שנת לימודים מלאה וכללה פגישות פנים אל פנים, מפגשים מקוונים ב-ZOOM ותקשורת טלפונית רציפה. ממוצע הראיונות הוא 19:35 דקות. כל ריאיון נמשך בין 16:04 דקות לבין 28:40 דקות. לסיכום, השימוש בשיטה זו תרם לזיהוי דפוסים חוזרים בחוויות הסטודנטיות לצד פרספקטיבות חדשות, ובכך העניק תמונה רבי-שכבתית ומקיפה של התופעה הנחקרת.

אוכלוסיית המחקר

המחקר התבסס על מדגם מכון (purposeful sampling) של 20 סטודנטיות הלומדות במסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך תלפיות, שהשתתפו בתוכנית פל"א (פרויקט ליווי אישי), המשלבת חונכות עמיתים. שיטת דגימה זו נבחרה כדי לאפשר בחירה במשתתפות המייצגות באופן מיטבי את מאפייני אוכלוסיית היעד, לשם העמקה והבנה מרבית של חוויות החונכות בהקשר הייחודי של הכשרת מורים לחינוך מיוחד (Palinkas et al., 2015). אוכלוסיית המחקר כללה סטודנטיות מהמסלול לחינוך מיוחד שהשתתפו בתוכנית פל"א. המדגם הורכב מ-20 משתתפות המגיעות מהתמחויות דיסציפלינריות מגוונות - ובהן מדעים, ספרות, אנגלית, לשון ותנ"ך - בחלוקה שווה בין שנתונים א' רב' (10 סטודנטיות מכל שנתון).

אוכלוסייה זו מאופיינת בעומס אקדמי ורגשי מוגבר הנובע הן מהדרישות הלימודיות האינטנסיביות והן מהאתגרים המקצועיים-חברתיים הכרוכים בהכשרה להוראה במסגרות חינוך מיוחד (Shaddock, 2014). במחקר הנוכחי ניכר כי עומס זה התעצם על רקע המשבר הלאומי וחויית חוסר הוודאות המתמשכת, אשר השפיעו באופן ישיר על חוויות ההכשרה, ההתנסות המעשית והקשר עם החונכות.

אופן בדיקת הממצאים

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות חצי-מובנים, תומללו במלואם ונותחו בהתאם לעקרונות הניתוח התמטי (thematic analysis). שיטה זו מאפשרת זיהוי, ארגון ופרשנות של תמות מרכזיות החוזרות בדברי המשתתפות, ושילוב בין ניתוח אינדוקטיבי, מהנתונים אל התאוריה, לניתוח דדוקטיבי, מהתאוריה אל הנתונים (Braun & Clarke, 2006). תהליך הניתוח כלל היכרות מעמיקה עם הנתונים באמצעות קריאה חוזרת של התמלילים, קידוד ראשוני של יחידות משמעות רלוונטיות, זיהוי תמות מרכזיות, בחינה ושכלול התמות, הגדרתן הסופית ולבסוף כתיבת הממצאים ושילוב ציטוטים מייצגים של המרואיינות. לצורך הבטחת אמינות הממצאים בוצעו השוואות קידודים בין החוקרים (inter-coder reliability) והצלבתם עד להשגת הסכמה מלאה.

היבטים אתיים

המחקר נערך בהתאם לעקרונות האתיקה המקובלים במחקר חברתי ובאישור ועדת האתיקה של המוסד האקדמי. כל המרואיינות חתמו על הסכמה מדעת (informed consent) בכתב, שכללה פירוט על מטרת המחקר, על מהלך ההשתתפות, על משך הריאיון ועל זכותן לפרוש בכל שלב ללא כל פגיעה. נשמרו עקרונות של אנונימיות וסודיות; שמות המשתתפות הוסרו מהתמלילים והוחלפו בקודים, וכל המידע נשמר בקבצים מוגנים. השמות המוזכרים בפרק הממצאים בדויים. נוסף על כך, ניתנה התחייבות לשימוש בנתונים לצורכי מחקר בלבד, והודגש כי אין תשובות נכונות או שגויות, וכי הערכת הממצאים תבסס על חוויות ועל תפיסות אישיות בלבד (Orb et al., 2001).

ממצאים

פרק זה מציג את ממצאי הניתוח האיכותני שנערך לבחינת חוויותיהן של סטודנטיות המשתתפות בתוכנית פל"א, תוכנית לחונכות עמיתים במכללה אקדמית לחינוך. הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק חצי-מובנים עם עשרים סטודנטיות מהמסלול לחינוך מיוחד, אשר השתתפו בתוכנית במהלך שנת הלימודים תשפ"ה. ניתוח הממצאים מקבל משנה תוקף נוכח התקופה שבה נערך המחקר, תקופת לחימה ממושכת ואי-ודאות ביטחונית, אשר השליכה ישירות על חויית הלמידה ועל החוסן הרגשי של המשתתפות.

הראיונות נותחו בהתאם לעקרונות הגישה התמטית (Braun & Clarke, 2006), תוך כדי זיהוי תמות מרכזיות החוזרות בדברי המרואיינות. תהליך הניתוח העלה חמש תמות עיקריות,

המשקפות את תפיסת הסטודנטיות לגבי תרומת החונכות בהיבטים אקדמיים, חברתיים ורגשיים, במציאות של משבר:

1. חיזוק ההתארגנות האקדמית ואסטרטגיות הלמידה כעוגן של שליטה;
 2. מתן תמיכה רגשית וחברתית כמנגנון ממתן לחץ בעת חירום;
 3. תיווך ההתנהלות מול המערכת האקדמית בתנאי חוסר יציבות;
 4. הצבת דוגמה אישית (מודלינג) וביסוס קשר שוויוני;
 5. ביסוס תחושת הביטחון לקראת ההתנסות המעשית.
- לשם שמירה על אנונימיות המשתתפות נעשה שימוש בשמות בדויים לאורך הצגת הממצאים. כל תמה מוצגת באמצעות שילוב תיאורים חווייתיים, ציטוטים מייצגים ופרשנות אנליטית, ונחתמת במסקנת משנה המסכמת את עיקריה.

א. חיזוק ההתארגנות האקדמית ואסטרטגיות הלמידה כעוגן של שליטה

החונכות האקדמית בתוכנית פל"א נתפסה בעיני הסטודנטיות כמשאב מרכזי לשיפור מיומנויות למידה ולהפחתת תחושת העומס הקוגניטיבי והרגשי, אשר הועצמו לנוכח קשיי הריכוז וחוסר היציבות המאפיינים למידה בעת חירום. מן הנתונים עולה כי ההשתתפות בתוכנית חוללה מעבר מ"למידה תגובתית" ל"למידה מנוהלת ויעילה". דנה תיארה את המעבר מחוסר סדר לתחושת שליטה: "לפני התוכנית הייתי מתחילה ללמוד ברגע האחרון, בלי סדר. עכשיו אני בונה לעצמי לוח זמנים, מפרקת כל קורס לחלקים קטנים ומרגישה בשליטה". חוויית ה"טביעה" וההצפה האקדמית הוחלפה באסטרטגיות של תעדוף וארגון, כפי שהעידה לירון: "המנטורית (החונכת) שלי לימדה אותי איך לתעדף משימות... אפילו שלחה לי דגם לארגון לו"ז. זה עזר לי להרגיש שאני לא טובעת בחומר". תהליך זה של רכישת אסטרטגיות למידה שזור בחיזוק תחושת המסוגלות העצמית. רוני הדגישה את הממד הרגשי שבבסיס התהליך וציינה את הקשר שבין האמונה של החונכת לבין הצלחתה הלימודית: "היא נתנה לי ביטחון שאני מסוגלת. כשהציון הראשון יצא טוב הרגשתי שזה בזכותה, בזכות זה שמישהו האמין בי". דברים אלו ממחישים כיצד תוכנית פל"א יצרה שינוי בתפיסת הלמידה: מתחושת חוסר אונים בתוך מציאות של אי ודאות לארגון עצמי ומסוגלות. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרם של לי ואח' (Le et al., 2013), שהצביעו על קשר ישיר בין חונכות עמיתים לשיפור באסטרטגיות למידה ולעלייה ברווחה האקדמית.

לצד הכלים הפרקטיים תרמה החונכות לשינוי במבנה המוטיבציוני של הסטודנטיות. נועה תיארה כיצד אימוץ של אסטרטגיות ניהול זמן בלמידה יצר בעבורה חוויות הצלחה מחודשות: "פעם הייתי דוחה הכול, היום אני בונה תוכנית למידה שבועית. זה נותן תחושת הישג". שינוי זה נשען על מעטפת תמיכה רגשית רציפה, כפי שתיארה טל: "המנטורית (החונכת) שלי תמיד אומרת לי: את יכולה. לפעמים זה כל מה שצריך כדי להמשיך". היכולת להתמיד תחת עומס קיבלה משנה תוקף בקרב סטודנטיות שחוו מציאות משפחתית מורכבת. חן, שבן זוגה גויס

למלחמה, העידה על חשיבות הנחישות: "אני חושבת שזה שהצלחתי לעבור הכול עם התמדה, עם לא לוותר לעצמי, ללמוד גם כשיש לך ילד על הראש ובעל במילואים... התמדה בעיקר". יתרה מכך, הליווי האקדמי סייע לסטודנטיות ליצוק משמעות פנימית בלמידה, צורך שהפך קריטי בייחוד במציאות של משבר לאומי. יעל ציינה כי הקשר עם החונכת סייע לה לראות את "התמונה הגדולה": "היא עזרה לי לראות את התמונה הגדולה: למה אני לומדת? לא רק בשביל ציון. זה שינה הכול". דברי הסטודנטיות מדגישים מעבר ממוטיבציה חיצונית המבוססת על הישגים מספריים, למוטיבציה פנימית הממוקדת בהתפתחות אישית ומקצועית. ממצאים אלה מתקפים תאוריות קלסיות של מוטיבציה ומחקרים קודמים, המראים כי חונכות עמיתים מגבירה מוטיבציה פנימית ותחושת מסוגלות, ואלה מובילות ללמידה משמעותית (Deci & Ryan, 2000; Le et al., 2013).

ב. מתן תמיכה רגשית וחברתית כמנגנון ממתן לחץ בעת חירום
הסטודנטיות תיארו את החונכות כקהילה תומכת שהיא עוגן רגשי במרחב האקדמי, תפקיד שהתעצם נוכח היחלשות רשתות התמיכה הטבעיות בתקופת המלחמה. קהילה זו הפחיתה את תחושת הבדידות ויצרה מרחב של שייכות ושל ביטחון רגשי. רוני שיתפה בתחושת הקבלה שאפיינה את הקשר: "מהרגע הראשון הרגשתי שלא שופטים אותי. אפילו אם אני שואלת משהו בסיסי, היא עונה בסבלנות. זה מרגיש כמו משפחה קטנה".

מאחר שהייתה מלחמה, ובחלק מהזמן לא הייתה אפשרות להיפגש, החונכות התקשרו לכל סטודנטית גם באופן אישי. הזמינות הרגשית של החונכת חרגה מההיבט האקדמי היבש והפכה למקור כוח אישי. נועה תיארה כיצד היד המושטת מצד החונכת סייעה לה להיפתח ולבקש סיוע: "היא תמיד אמרה 'אל תפחדו לפנות אליי'... היא רשמה לי אם אני יכולה להתקשר אליה, ודיברנו חצי שעה שיחת נפש... רואים שהיא רוצה לעזור... דווקא זה יותר פתח אותי, יותר ביקשתי עזרה". נוסף על הקשר האישי, הסטודנטיות הדגישו את חשיבותה של קבוצת השווים כרשת ביטחון חברתית המלווה את תהליך הלמידה. נועה הדגישה גם את תחושת התמיכה החברתית ואת זמינותה: "יש קבוצת ווטסאפ של כולנו, ושם תמיד יש מישהי שתענה. זה לא רק עזרה בלימודים, זה תחושה שיש גב". מרים הוסיפה ממד של ביטחון חברתי והתפתחות אישית: "לפני כן הייתי מגיעה לשיעורים בשקט, עכשיו אני מרגישה חלק. יש לי מקום".

לסיכום, מתאוריהן של הסטודנטיות עולה, כי תוכנית פל"א יצרה רשת תמיכה אישית, חברתית ואקדמית, שהייתה גורם חוסן משמעותי. רשת זו חיזקה את הזיקה למוסד האקדמי ועודדה מעורבות פעילה בלמידה חרף מצב החירום. ממצאים אלה מתיישבים עם מחקרים קודמים, אשר מצאו כי תחושת קהילה תומכת היא גורם חוסן ומנבאת התמדה אקדמית ורווחה נפשית גבוהה יותר (Dennis et al., 2005).

ג. תיווך ההתנהלות מול המערכת האקדמית בתנאי חוסר יציבות הסטודנטיות סיפרו כי תהליך ההסתגלות למערכת האקדמית לווה בקשיים פרוצדורליים ובתחושת בלבול, אשר הוחמרו בשל השינויים התכופים והתנאים המיוחדים שאפיינו את הלימודים בתקופת הלחימה. מן הממצאים עלו שתי קטגוריות מרכזיות של תמיכה שסיפקה החונכות בתוכנית פל"א: תמיכה בהתמודדות עם המערכת הטכנולוגית-דיגיטלית של המוסד ותמיכה בהתנהלות הבירוקרטית והביך-אישית מול גורמי המערכת האקדמית.

תיווך המערכת הטכנולוגית-דיגיטלית המעבר ללמידה מרחוק חידד את תלותן של הסטודנטיות ביכולת לתפעל מערכות ממוחשבות, להגיש מטלות באופן מקוון, להשתמש בפלטפורמות דיגיטליות ולהתמצא באתרי הקורסים והמוסד. בעבור חלק מהסטודנטיות, מיומנויות אלו לא היו מובנות מאליהן, והפער הטכנולוגי עורר תחושות לחץ, תסכול וחוסר אונים. מרים תיארה את חשיבות התמיכה הטכנית בשלבי הלמידה הראשונים: "לא הבנתי איך להעלות קובץ למודל. המנטורית ישבה איתי והראתה לי שלב אחר שלב, דברים שאף אחד לא מסביר". ממצא זה מדגיש כי פעולות בסיסיות לכאורה, כגון כניסה למערכות מקוונות או העלאת קבצים, הן תנאי יסוד להשתתפות מלאה בתהליך הלמידה, בעיקר בתקופה שבה חלק ניכר מההוראה מתבצע מרחוק. החונכות שימשה אפוא גורם מתווך שהנגיש את המרחב הדיגיטלי וצמצם את תחושת הזרות ואת החרדה הטכנולוגית.

תיווך ההתנהלות הבירוקרטית והקשר עם המערכת האקדמית החונכות סייעו לסטודנטיות לפענח את "כללי המשחק" הבלתי פורמליים של ההתנהלות האקדמית - כיצד לפנות למזכירות, כיצד לנסח פנייה רשמית, למי ניתן לפנות במצבי קושי, וכיצד להתמודד עם דרישות מנהלתיות בתקופה של חוסר יציבות. שרה תיארה כיצד הליווי סייע לה להבין את "קוד ההתנהגות" האקדמי: "היא עזרה לי להבין איך פונים למזכירות, איך לנסח מייל בצורה מכבדת. פתאום הכול נהיה ברור". הידע הפרקטי והליווי האישי הפחיתו במידה ניכרת את תחושות העומס והעמימות שליוו את ההתנהלות מול המערכת. מרים הדגישה את תחושת ההקלה שחוותה בעקבות הליווי: "פעם הייתי בלחץ רק מלפתוח את האתר. היום אני יודעת למי לפנות. זה שקט נפשי".

לסיכום, החונכות שימשה מנגנון תיווך משמעותי הן במישור הטכנולוגי-דיגיטלי והן במישור הבירוקרטי-מוסדי. באמצעות הנגשת מערכות הלמידה והבהרת דרכי ההתנהלות במוסד צמצמה החונכות את המרחק הפסיכולוגי בין הסטודנטיות לבין המערכת האקדמית, הפחיתה תחושות של "חרדה מוסדית" וחיזקה את תחושות השליטה, הנגישות והביטחון במרחב האקדמי. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הספרות המחקרית המדגישה את תרומתה של תמיכה אינסטרומנטלית לחיזוק תחושת השליטה ולקידום הסתגלות והישגים אקדמיים בקרב סטודנטים.

ד. הצבת דוגמה אישית (מודלינג) וביסוס קשר שוויוני

הזמינות הגבוהה של החונכות ותפיסתן כדמויות לחיקוי עלו בראיונות כמרכיב חיוני בבניית החוסן האקדמי של הסטודנטיות. בעיתות משבר שימש המודלינג שסיפקו החונכות - שהתמודדו בעצמן עם אתגרי התקופה - מקור השראה להתמודדות אדפטיבית. לירון תיארה כיצד ההתמודדות האישית של החונכת חיזקה את תחושת המסוגלות שלה: "היא תמיד אומרת שהיא עושה את זה עם תינוק קטן ושבעלה במילואים והיא עושה הכול לבד... אז בטח שגם אני יכולה לעשות את זה... זה בעיקר יותר לעמוד בלוח זמנים". יעל שיתפה בחשיבותה של הזמינות הרגשית והטכנית: "אני יכולה לשלוח לה הודעה גם בערב, והיא תמיד עונה. הידיעה שיש מישהי שם בשבילי, זה מרגיע". תחושת הנראות (visibility) שסיפקה החונכת העניקה למשתתפות תחושת ערך, כפי שתיארה נועה: "לפני כל מבחן היא שאלה אם אני מוכנה, ואם צריך משהו. זה גרם לי להרגיש שמישהו באמת רואה אותי".

נוסף על התמיכה הישירה התקיים תהליך של "למידה סמויה" דרך צפייה בהתנהלות הלימודית של החונכת. מיקה תיארה: "היא לא רק מסבירה, היא מראה איך עושים. כשהיא מסדרת את המחברת שלה, אני לומדת ממנה בלי מילים". ממצאים אלו ממחישים כי החונכות נתפסו כמקור השראה וכגורם המחזק את תחושת הביטחון, ותהליכי המודלינג תרמו לעיצוב תחושת המסוגלות העצמית בקרב הסטודנטיות. דפוס זה תואם את תאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1997) וכן את ממצאיהם של יו ואח' (Yu et al., 2018), שהדגישו את תפקידה המרכזי של הדוגמה האישית בפיתוח תהליכי למידה ובחיזוק תחושת המסוגלות בקרב סטודנטים.

לצד המודלינג, המרואיינות הדגישו את אופיו השוויוני והלא-היררכי של הקשר. מור ציינה את היעדר ההתנשאות ואת השימוש בניסיון העבר של החונכת ככלי מחבר: "היא לא מתנשאת. היא אומרת: גם אני הייתי שם, בואי נחשוב יחד". נועה הדגישה שחווית הדיבור "בגובה העיניים" אפשרה לה לחוש בנוח במרחב הלמידה: "היא מדברת בגובה העיניים. זה כמו לדבר עם חברה טובה, לא עם מדריכה". הילה הוסיפה כי אופי העבודה המשותף ביסס יחסי אמון: "אנחנו יושבות יחד על המטלות. היא לא נותנת פקודות, אלא עובדת איתי. זה יוצר אמון". מתוך דבריהן עולה כי החונכות השוויונית יצרה מרחב של שותפות אמיתית המבוססת על אמפתיה. מודל זה של חונכות המבוססת על הדדיות תואם את הספרות המחקרית, המדגישה כי שיח פתוח ויחסים בלתי היררכיים הם תנאי הכרחי לצמיחה אישית וללמידה משמעותית באקדמיה (Bandura, 1997; Crisp & Cruz, 2009; Terrion & Leonard, 2007).

ה. ביסוס תחושת הביטחון לקראת ההתנסות המעשית

ממצאי המחקר מלמדים כי החונכות נתפסה גם כמרכיב חיוני בתהליך ההכנה לקראת היציאה לשדה ההוראה, שנמצא אף הוא בתהליכי התארגנות מורכבים בהשפעת המלחמה. לירון תיארה את התרומה של החונכות לבניית הביטחון האופרטיבי: "היא עברה איתי על הכול לפני היציאה לבית הספר; איך לדבר עם הצוות, איך לבנות מערך שיעור". תהליך זה כלל גם התנסות אקטיבית

המדמה את המציאות החינוכית. הדר תיארה: "עשינו סימולציה של שיעור. היא נתנה לי הערות קטנות, אבל משמעותיות. כשהגעתי לשדה הייתי מוכנה". נוסף על ההיבטים הארגוניים, החונכות סיפקה מעטפת רגשית שסייעה בנרמול (normalization) של חששות ושל טעויות. לירון ציינה כי שיתוף בחוויות הכישלון של החונכת הפחית את חרדת הביצוע שלה: "היא סיפרה גם על טעויות שהיא עשתה בתור סטודנטית, וזה הרגיע אותי. לא לפחד לטעות".

לסיכום, דברי המרואיינות מעידים כי תוכנית פל"א המלווה על ידי סטודנטיות חונכות (peer-mentoring) חיזקה את תחושת הבשלות המקצועית והפחיתה את הלחץ הנלווה למפגש הראשון עם שדה ההוראה ואת הלמידה האקדמית בכלל. ממצאים אלה מדגישים כי חונכות עמיתים משפרת את הביטחון ואת החוסן המקצועי של סטודנטים אל מול אתגרי השדה החינוכי, בעיקר במציאות משתנה.

לסיכום, ממצאי המחקר מצביעים על כך שתוכנית פל"א היא מסגרת תמיכה רב־ממדית המשלבת באופן סינרגטי חונכות אקדמית, רגשית וחברתית. נמצא כי תמהיל זה מעודד למידה פעילה ומטפח את תחושת השייכות והמסוגלות של המשתתפות, תוך כדי העצמתן במישור האישי והמקצועי כאחד. החונכות שהצטיירו כזמינות, אמפתיות ומקצועיות, שימשו סוכנות שינוי (change agents) ומקור השראה בעבור המשתתפות. חשיבותה של מעטפת זו בלטה במיוחד נוכח המציאות הביטחונית המורכבת שבה נערך המחקר, תקופה של אי־ודאות ולחצים: החונכות שימשו לא רק מקור לידע אקדמי, אלא גם עוגן של יציבות ונורמליזציה בעבור הסטודנטיות. היחסים השוויוניים והאווירה הבלתי פורמלית בתוכנית אפשרו תקשורת אותנטית ורפלקציה, שהיוו מצע לגיבוש ביטחון עצמי. השילוב בין תמיכה רגשית (אמפתיה, הקשבה ועידוד) לבין תמיכה יישומית (ניהול זמן, אוריינות מוסדית והכנה להתנסות המעשית) תרם לשיפור הרווחה הנפשית, להפחתת עומסים ולהעצמה אקדמית. בסיכומי של דבר, חוויותיהן של הסטודנטיות משקפות תמורה משמעותית בתפיסתן העצמית כלומדות וכבעלות מסוגלות. שינוי זה משמש תשתית חיונית לפיתוח חוסן אישי ומקצועי בדרכן לעיצוב זהותן כמורות לעתיד.

דיון

חיזוק החוסן האקדמי של סטודנטים בתקופות מלחמה הוא אתגר משמעותי נוכח הפגיעה בשגרה, חוסר הוודאות והעומס הרגשי הנלווים למצבי חירום. מחקרם של קוט וליטביצ'נקו (Kot & Lytvychenko, 2022) מצביע על כך שלפיתוח מענים פסיכולוגיים וחברתיים במסגרת ההשכלה הגבוהה תפקיד מרכזי בשימור תפקודם של הסטודנטים ובהפחתת המצוקה שהם חווים בתנאי מלחמה. ממצאים אלו מדגישים את אחריותם של מוסדות אקדמיים לייצר "רשת ביטחון" פנימית המשלבת תמיכה רגשית, חברתית ואקדמית, במטרה למנוע נשירה ופגיעה ברווחה הנפשית בתקופות חירום. מחקרם של לוסרו וליבאגו (Lucero & Libago, 2026) מחזק את מרכזיותה של התמיכה החברתית כמנבא מובהק של רווחת הסטודנטים, ומדגיש את תרומתה של תמיכת עמיתים להפחתת תחושות של בדידות ולחיזוק תחושת השייכות. בהקשר

זה, תוכניות חניכת עמיתים מתפקדות כמנגנון של "תיווך חברתי", שבמסגרתו החונך פועל כגשר בין הסטודנטים המתמודדים עם חרדה ואיודאות, לבין המערכת האקדמית הנתפסת לעיתים כפורמלית ומרוחקת. תהליך זה מסייע בהנגשת משאבים, בעיבוד חוויות מורכבות ובהגברת תחושת המסוגלות, ובכך תורם לבניית חוסן אישי וקולקטיבי גם בתנאי איודאות (Kot & Lytvychenko, 2022; Lucero & Libago, 2026).

תוכנית פל"א (פרויקט ליווי אישי) במכללת תלפיות מיישמת עקרונות אלו באופן קונקרטי באמצעות יצירת מערכת חונכות עמיתים "בגובה העיניים", המשלבת בין תמיכה אקדמית, רגשית וחברתית. בחינת התוכנית מאפשרת להעמיק בהבנת תרומתה של חונכות עמיתים לא רק לשיפור תפקוד אישי, אלא גם לבניית חוסן קולקטיבי במסגרת מוסדות הכשרה להוראה, הפועלים בתנאי איודאות מתמשכים.

בניגוד למודלים מסורתיים של תמיכה אקדמית, הנשענים בעיקר על אנשי סגל ועל מערכות תמיכה מוסדיות פורמליות (Astin, 2014), מודל זה ממחיש את כוחן של הסטודנטיות לשמש "מתווכות חברתיות" ומודל לחיקוי "בגובה העיניים", ובכך לייצר רשת ביטחון קהילתית התורמת לבניית חוסן קולקטיבי. יתרה מכך, חונכות העמיתים בתוכנית פל"א היא למעשה "פרקטיקה של הכלה" (inclusion) הלכה למעשה. כאשר הסטודנטיות לחינוך מיוחד לומדות את עקרונות ההכלה כתוכן תאורטי, הן גם חוות אותם בתוכנית כמעשה פדגוגי המופנה כלפיהן. חוויה זו מאפשרת להן להפנים את ערכי הקבלה והתמיכה הפרטנית לא רק כמרכיב במקצוע עתידי, אלא כתכונות ארגוניות אקדמית המקדמת שוויון הזדמנויות וחוסן.

ממצאי המחקר מצביעים על תרומה רב-ממדית של החונכות לרווחה הנפשית, למסוגלות העצמית האקדמית ולבניית רשתות תמיכה חברתיות בקרב סטודנטיות במסלול לחינוך מיוחד. החונכות נתפסת כמערכת תמיכה כוללת המשלבת סיוע רגשי, חברתי, אקדמי ופדגוגי, ובכך יוצרת מעטפת רחבה המלווה את הסטודנטיות לאורך השנה האקדמית.

בהיבט האקדמי נמצא כי החונכות תרמה במידה רבה לפיתוח אסטרטגיות למידה ולשיפור ההתארגנות. הסטודנטיות תיארו קבלת כלים פרקטיים לניהול זמן, לארגון משימות ולהכנה למבחנים, אשר הובילו למעבר מדפוסי דחיינות להתנהלות שיטתית ומקדימה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקריהם של קיטסנטס ואח' (Kitsantas et al., 2008) ושל פרידמן ומנדל (Friedman & Mandel, 2009), המדגישים את חשיבותן של מיומנויות ניהול זמן ומוטיבציה פנימית להצלחה אקדמית, וכן עם תפיסתו של צ'וי (Choi, 2005) הרואה בחונכות כלי לחיזוק המסוגלות העצמית.

בהיבט הרגשי-חברתי יצרה החונכות סביבה תומכת, אמפתית ולא שיפוטית, אשר אפשרה שיתוף בקשיים וחזיקה את תחושת השייכות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים המדגישים את הקשר בין תחושת שייכות לרווחה נפשית ולהישגים אקדמיים, וכן עם תפיסת התמיכה החברתית כמשאב מגן המפחית את השפעת הלחץ (Leidenfrost et al., 2011).

ממצא נוסף מצביע על תפקידן של החונכות כגורם מתווך בין הסטודנטיות לבין המערכת האקדמית באמצעות סיוע בהבנת נהלים, בהתמודדות עם דרישות בירוקרטיות ובהתמצאות

במערכות למידה דיגיטליות. היבט זה משקף את התמיכה האינסטרומנטלית (Thoits, 2011) המספקת מענה ישיר לצרכים פרקטיים וברזמנית מפחיתה חרדה הנובעת ממצבי איודאות. נוסף על כך, נמצא כי החונכות שימשו דמויות משמעותיות לחיקוי (מודלינג); זמינותן הגבוהה והדוגמה האישית בניהול למידה ובהתמודדות רגשית חיזקו את תחושת המסוגלות והביטחון של החניכות, בהתאמה לתאוריה החברתית-קוגניטיבית של בנדורה (Bandura, 1997). תרומה נוספת של החונכות ניכרה בהכנה להתנסות המעשית בשדה. באמצעות סימולציות וכלים פדגוגיים הצליחו החונכות להפחית את רמות החרדה של הסטודנטיות לקראת הכניסה לכיתות, ובכך סיפקה החונכות מענה הן להיבט ההדוני של הרווחה, המתמקד בצמצום רגשות שליליים (Diener, 1984), והן להיבט האאודימוני העוסק במימוש פוטנציאל אישי ובצמיחה (Deci & Ryan, 2000).

לצד תרומתה של החונכות בתקופת משבר, חשוב להדגיש את נחיצותה גם בתקופות רגועות יחסית. המעבר מהתיכון למוסדות להשכלה גבוהה הוא שלב התפתחותי ואקדמי משמעותי, המלווה בשינויים בדרישות הלמידה, בצורך בהתארגנות עצמאית ובהסתגלות חברתית ורגשית למסגרת חדשה. בעבור סטודנטים רבים הכניסה לאקדמיה מלווה בתחושות של איודאות ועומס, ולעיתים אף בתחושות בדידות וניכור. בהקשר זה חונכות עמיתים מספקת מרחב תומך ונגיש המקל את תהליך ההסתגלות למסגרת האקדמית.

בתקופות משבר, כגון תקופות מלחמה, חשיבותה של החונכות מתעצמת. מצבי משבר ממושכים מערערים את תחושת היציבות והשגרה, מגבירים עומס רגשי ופוגעים במשאבי ההתמודדות של הסטודנטים. במצבים אלו החונכות אינה משמשת רק כלי לסיוע אקדמי, אלא גם עוגן רגשי וחברתי המאפשר שמירה על רציפות תפקודית ועל תחושת קהילתיות. לפיכך עולה הצורך לחשוב כיצד להרחיב, להתאים ולדייק מודלים של חונכות עמיתים, כך שיוכלו לתת מענה דיפרנציאלי וגמיש לצורכי הסטודנטים בתקופות של איודאות ומשבר מתמשך. ייחודו של פרויקט פל"א אינו מתבטא רק בעצם קיומה של חונכות עמיתים, אלא גם במבנה הקבוצתי שבו חונכת אחת ליוותה מספר סטודנטיות במקביל, בשונה ממודלים מסורתיים של חונך-חניך פרטניים. למבנה זה עשויה להיות תרומה ייחודית הן ברמה הרגשית והחברתית והן ברמה הארגונית. נוסף על ייעול מערך הליווי ועל מתן מענה למספר גדול של סטודנטיות, נוצרה במסגרת הקבוצה קהילה קטנה של שותפות והתמודדות משותפת, אשר אפשרה לסטודנטיות להרגיש כי אינן לבד בקשייהן.

בהיבט החברתי, החשיפה לקשיים, לחששות ולהתלבטויות של סטודנטיות נוספות תרמה לנרמול החוויה האקדמית והרגשית בתקופת משבר. השיח הקבוצתי אפשר למידה הדדית, שיתוף באסטרטגיות התמודדות וחיזוק תחושת השייכות לקהילה אקדמית תומכת. בכך הפכה הקבוצה עצמה למשאב של תמיכה חברתית ולא רק למסגרת להעברת ידע או הנחיה. ממצא זה מתכתב עם הספרות המחקרית שהודגשה בסקירה, הרואה ברשתות תמיכה חברתיות גורם חוסן משמעותי בעבור סטודנטים בתקופות לחץ ואיודאות, ובפרט בתקופות חירום לאומי.

נוסף על כך, המודל הקבוצתי אפשר יצירת מרחב היררכי פחות והדדי יותר, שבו הסטודנטיות לא רק קיבלו תמיכה מהחונכת, אלא גם העניקו תמיכה זו לזו. תהליך זה עשוי לחזק תחושות של מסוגלות, של ערך עצמי ושל סולידריות קבוצתית. במובן זה החונכות לא פעלה רק במישור האישי אלא גם במישור הקהילתי, ובתוך כך נוצרה "מיקרוקהילה" אקדמית המבוססת על הדדיות, על שיתוף ועל אמון.

בתקופה המאופיינת בחוסר יציבות ובפגיעה בשגרה, לממד הקבוצתי עשויה להיות חשיבות מיוחדת. מודל פרטני מעניק מענה אישי וממוקד, והמודל הקבוצתי מוסיף ממד של השתייכות חברתית וקולקטיביות, אשר עשוי להיות גורם מגן רב-חשיבות בפני תחושות של בדידות, של ניכור ושל חרדה. לפיכך עולה כי יש מקום להעמיק במחקרי המשך את בחינת תרומתה הייחודית של קבוצת החונכות עצמה - לא רק כמנגנון ארגוני יעיל, אלא כמרחב חברתי רגשי בעל פוטנציאל משמעותי לבניית חוסן אישי וקבוצתי.

לסיכום, ממצאי המחקר מצביעים על כך שחונכות עמיתים תורמת במקביל במספר היבטים מרכזיים בחוויית הסטודנטים, ובהם חיזוק תחושת השייכות, הגברת המסוגלות העצמית, תמיכה רגשית וסיוע בהתמודדות עם דרישות אקדמיות בתקופת משבר. אפשר להבין את השפעתה המצטברת באמצעות תאוריית ההכונה העצמית (Deci & Ryan, 2000), המדגישה את חשיבות המענה לצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של אוטונומיה, מסוגלות ושייכות, וכן באמצעות מודל התמיכה החברתית כמשאב מגן (Cohen & Wills, 1985), שלפיו תמיכה חברתית מסייעת להפחית את השפעותיהם השליליות של מצבי דחק ואי-ודאות, ובכך מחזקת את יכולת ההתמודדות והרווחה הנפשית של הפרט בתקופות משבר ומלחמה.

סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר מצביעים על כך שחונכות עמיתים במסגרת תוכנית פל"א היא משאב אסטרטגי רב-ערך בעבור סטודנטיות לחינוך מיוחד. התוכנית מספקת מעטפת תמיכה המשלבת היבטים אקדמיים, רגשיים, חברתיים ומקצועיים. תרומתו הייחודית של המחקר נעוצה בהדגמת הפוטנציאל הגלום בחונכות עמיתים, ובפרט כזו המבוצעת על ידי סטודנטיות מצטיינות, כמנגנון קהילתי-חברתי לבניית חוסן קולקטיבי בתקופות חירום לאומיות. בכך המחקר מרחיב את המשגת החונכות מעבר לתמיכה לימודית נקודתית ומציב אותה כתשתית מערכתית ליצירת רשת ביטחון פנימית בתוך המוסד האקדמי.

במישור האקדמי והאדמיניסטרטיבי הובילה החונכות לשיפור ניכר ביכולות ניהול הזמן ובפיתוח אסטרטגיות למידה יעילות, ואלה הפחיתו את העומס הלימודי והגבירו את תחושת השליטה. נוסף על כך, החונכות שימשו גורם מתווך מול המערכת הבירוקרטית האקדמית, סייעו במניעת טעויות והעלו את תחושת המסוגלות בהתנהלות מול המוסד.

במישור הרגשי והפדגוגי תרם הקשר האישי והבלתי אמצעי ("בגובה העיניים") לחיזוק תחושת השייכות, להפחתת חרדה וליצירת אקלים למידה תומך המאפשר שיח פתוח. יתרה מכך,

המודלינג האישי וההכוונה הפרקטית, שכללו סימולציות ומשוב בונה, הכינו את הסטודנטיות להתנסות המעשית בשדה ההוראה. לסיכום, חונכות עמיתים המיושמת באופן שיטתי ומובנה אינה רק כלי סיוע, אלא גם גורם מגן מרכזי המשפיע ישירות על רווחתן הנפשית ועל הצלחתן האקדמית של הסטודנטיות, ובמקביל מחזק את החוסן הקהילתי של המוסד כולו.

מגבלות המחקר

לצד חשיבותו של המחקר להבנת תרומתה של חונכות עמיתים לרווחתן ולחוסנן של סטודנטיות בתקופת מלחמה, יש להתייחס למספר מגבלות מתודולוגיות. ראשית, המחקר נערך במסגרת מוסד אקדמי אחד ובקרב סטודנטיות במסלול לחינוך מיוחד, ולכן יש לנקוט זהירות בהכללת הממצאים על אוכלוסיות סטודנטים אחרות או על מוסדות בעלי מאפיינים שונים.

שנית, אופיו האיכותני של המחקר מאפשר הבנה מעמיקה של חוויות הסטודנטיות, אך אינו מאפשר לקבוע קשרים סיבתיים או להעריך באופן כמותי את היקף השפעתה של החונכות על הישגים אקדמיים, על התמדה או על רווחה נפשית לאורך זמן. כמו כן המחקר לא כלל קבוצת השוואה של סטודנטיות שלא השתתפו בתוכנית החונכות, ולכן קשה להבחין בין תרומת התוכנית לבין גורמי תמיכה אחרים שפעלו במקביל.

לבסוף, מאחר שהמחקר התמקד בתקופה ייחודית המאופיינת באירועים ביטחוניים ובשינויים מהותיים בשגרת החיים והלימודים, ייתכן כי חלק מהממצאים משקפים את ההקשר הספציפי של תקופת המלחמה, ולא בהכרח את חוויית החונכות בשגרה אקדמית רגילה. לפיכך מומלץ כי מחקרי המשך יבחנו את תרומתן של תוכניות חונכות עמיתים גם בתקופות שגרה וכן ישלבו בין שיטות מחקר איכותניות וכמותיות לצורך הרחבת ההבנה של השפעותיהן ארוכות הטווח.

המלצות יישומיות

לאור ממצאי המחקר, להלן מספר המלצות יישומיות להטמעת מודל החונכות במוסדות להשכלה גבוהה.

א. הסדרת המודל והכשרת החונכות: מומלץ לעגן מודל חונכות אחיד ומובנה המגדיר מטרות ויעדים ברורים. תהליך הבחירה של החונכות צריך להתמקד בסטודנטיות בעלות ניסיון רלוונטי ולתת הכשרה ייעודית, הכוללת מיומנויות תמיכה רגשית, תקשורת בין-אישית, ניהול זמן ותיווך מול המערכת האקדמית.

ב. הטמעת החונכות כרכיב מובנה בתוכנית הלימודים: מומלץ לשלב את פעילות החונכות כחלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים האקדמית בזיקה ישירה לקורסים עיוניים רלוונטיים (כגון קורס העוסק בהיבטים רגשיים בחינוך). שילוב זה יאפשר לסטודנטיות ליישם בזמן אמת את התכנים התאורטיים הנלמדים בכיתה ולהפוך אותם לפרקטיקה חיה ומשמעותית בשטח. יתרה מכך, עיגון החונכות כחלק מדרישות הקורס וקבלת ציון או קרדיט אקדמי בתמורה לכך נועדו לתת מענה לסוגיית המחויבות (accountability). הבניית הפעילות

בתוך המסגרת הפורמלית עשויה לעודד מעורבות גבוהה יותר, לחזק את האחריות האישית של הסטודנטיות לתהליך ולמנוע נסיגה במוטיבציה לאורך שנת הלימודים. כחלק מכך מומלץ לשלב גם פעילויות קבוצתיות, כגון סדנאות ומפגשי עמיתים, לחיזוק הקהילה הלומדת ותחושת השייכות של הסטודנטיות למסלול.

ג. שימור עקרון הזמינות והקרבה: יש לעודד יחסי חניכה המושתתים על אמפתיה ועל קרבה ("בגובה העיניים"), שהם תנאי הכרחי ליצירת אמון ולשבירת מחסומי החשש של סטודנטיות חדשות מפני פנייה לעזרה. כדי להבטיח שהסטודנטיות ירגישו בנוח בפנייה לחונכות בכל עניין, על המודל לייצר ערוצי תקשורת בלתי פורמליים ונגישים, כגון שימוש מושכל בווטסאפ ושעות "דלת פתוחה" וירטואליות, המקילים את המעבר המאתגר לאקדמיה. בד בבד, כדי לשמר זמינות זו לאורך זמן ולמנוע שחיקה של החונכות בשל המעורבות הרגשית הגבוהה, יש לספק להן מעטפת של ליווי רגשי (supervision) המאפשרת עיבוד של חוויות החניכה ושמירה על גבולות מקצועיים בריאים.

ד. הרחבת המודל לאוכלוסיות יעד מגוונות: מומלץ לשקול את הרחבת מודל החונכות והחלתו על סטודנטיות מקבוצות סיכון או כאלו המגיעות מרקע סוציו-אקונומי מורכב, ולהתאימו לצורכיהן הייחודיים באופן גמיש ואישי. יישום זה דורש רגישות תרבותית וחברתית גבוהה מצד החונכות ומחייב יצירת מנגנוני ליווי ספציפיים שנועדו לצמצם פערים, לחזק את תחושת השייכות למוסד האקדמי ולמנוע נשירה בשל קשיים רגשיים או כלכליים.

ה. פיתוח מערך הערכה ומדידה: כדי להבטיח את יעילות התוכנית לאורך זמן, יש להקים מערך הערכה שיבחן מדדים אקדמיים לצד מדדים רגשיים כגון חוסן אישי, רווחה נפשית, תחושת מסוגלות ומעורבות. נתונים אלו יאפשרו טיוב מתמיד של מודל החונכות והתאמתו לשינויים בצורכי הסטודנטיות ובדרישות המערכת האקדמית.

יישום המלצות אלו יבסס את החונכות כמודל פדגוגי מרכזי המעודד למידה הדדית, העצמה אישית ופיתוח חוסן מקצועי בקרב דור העתיד של אנשי החינוך.

כיווני מחקר עתידיים

המחקר הנוכחי התבסס על מדגם מצומצם של עשרים סטודנטיות ממסלול לחינוך מיוחד במוסד אקדמי יחיד ובוצע על רקע תקופה של חוסר יציבות ביטחונית, אשר עשויה להשפיע על חויית המשתתפות ועל אופי הממצאים. לפיכך יש להרחיב את הבדיקה לאוכלוסיות מגוונות ולמוסדות נוספים וכן לבחון את יישומה ואת תרומתה של תוכנית פל"א גם בתקופות יציבות יותר, כדי להעריך את מידת הכלליות של הממצאים ולהבחין בין השפעות התוכנית לבין השפעות ההקשר המשברי. מחקרים עתידיים יוכלו לשלב כלים כמותיים להערכת השפעת החונכות לאורך זמן, בפרט בהקשר של חוסן אישי וקולקטיבי, ולהשוות בין תקופות של שגרה לבין תקופות של משבר. נוסף על כך, מומלץ לבחון מודלים חלופיים של חונכות (כגון חונכות דיכיונית או חונכות מקוונת) ולהעמיק בחקר תפקידם של סטודנטים כ"מתווכים חברתיים" בתרבויות מוסדיות שונות ובתקופות משתנות של יציבות ואי-יציבות.

מקורות

- רוסק, ס', דניאל-הלוניג, א' ודהן, א' (עורכות). (2017). *התשמע קולי? סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה*. מכון מופ"ת. <https://kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=104453332>
- Adams, R. V., & Proctor, B. E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: Group differences and predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 166–184.
- Astin, A. W. (2014). Student involvement: A developmental theory for higher education. In *College student development and academic life* (pp. 251-262). Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197–205. <https://doi.org/10.1002/pits.20048>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cohen Zada O., & Har-Zvi, S. (2026). "Seeding Hope": PELE, a personal mentorship program initiated at a teacher training college to support students coping with challenges during times of crisis. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2025-0055>
- Collie, R. J. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination of teachers' work stressors and outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 70, Article 102135. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102135>
- Collier, P. (2022). How peer mentoring can help universities promote student success in a post-COVID19 pandemic world. *Metropolitan Universities*, 33(1), 37-54. <https://doi.org/10.18060/25222>
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student well-being, integration and retention: A controlled comparative evaluation

- of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927–942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>
- Corey L. M. Keyes (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Cuppen, J., Muja, A., & Geurts, R. (2024). *Well-being and mental health among students in European higher education*. EUROSTUDENT8 module topic report. <https://eurostudent.eu/publications/e8stopicalmodulereportwellbeingandmentalhealth>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in academic success. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223–236. [tps://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14](https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14)
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Friedman, I. A., & Mandel, R. G. (2009). Motivation for learning and academic achievement. *Educational Psychology*, 29(3), 189–207. <https://doi.org/10.2190/CS.13.1>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research. *British Dental Journal*, 204(6), 291–295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: An integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488–501. <https://doi.org/10.1038/nrn3524>
- Heiman, T. (2006). Social support networks and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 9(4), 461–478. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9007-6>

- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and academic success during college. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42–68. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-867>
- Kot, N., & Lytvychenko, D. (2022). Psychological support for higher education students during the war: Innovative online camp. *European Humanities Studies: State and Society*, 4, 104–124. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2022.4.08>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative.
- Lane, S. R. (2020). Addressing the stressful first year in college: Could peer mentoring be a critical strategy? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1521025118773319>
- Le, H., Casillas, A., Robbins, S. B., & Langley, R. (2013). Motivational and skills, social, and self-management predictors of college outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Lee, J. (2024). Students, community and belonging in higher education. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2269886>
- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A., Spiel, C., & Carbon, C. C. (2011). Peer mentoring styles and their contribution to academic success among mentees: A person-oriented study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(3), 347–364. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.597122>
- Lipka, O., Sarid, M., Aharoni Zorach, I., Bufman, A., Hagag, A. A., & Peretz, H. (2020). Adjustment to higher education: A comparison of students with and without disabilities. *Frontiers in psychology*, 11, 923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00923>
- Liu, H., Chen, S., & Li, X. (2024). Trajectories of student well-being in higher education. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000785>.
- Lucero, J. G. F., & Libago, M. A. R. P. (2026). Social support system as predictor of students' well-being among BEEd students in KCAST: A convergent parallel design. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research and Innovation*, 4(3), 117–139. <https://doi.org/10.64637/632642>
- Mana, A., Saka, N., Dahan, O., Ben-Simon, A., & Margalit, M. (2022). Implicit theories, social support, and hope as serial mediators for predicting academic self-efficacy among higher education students. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 85–95. <https://doi.org/10.1177/0731948720918821>

- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The interplay of contexts, cognition, and cultures*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>
- Shaddock, A. (2014). *Education for all: The experiences of students with disabilities in higher education*. Australian Government, Department of Education.
- Terrion, J. L., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of characteristics of student peer mentors. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/13611260601086311>
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate students. *Social Work Education*, 29(3), 276–288. <https://doi.org/10.1080/02615470902912243>
- Wilson Fadji, A. W., & Eloff, I. (2024). Student wellbeing and academic support in higher education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1119110. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1119110>.
- Yu, T., Wang, Y., & Zhang, K. (2018). The relationship between well-being and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 19(6), 1873–1891. <https://doi.org/10.18608/jla.2024.8357>
- Yusof, F., Arifain, S. M. K., Aziz, S., Suhaini, N., Malek, M. A. A., & Abidin, N. H. Z. (2022). Social support and psychological well-being among students in higher education institutions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(11), 1443–1452. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i11/15668>
- Zarowski, B., Giokaris, D., & Green, O. (2024). Effects of the COVID-19 pandemic on university students' mental health: A literature review. *Cureus*, 16(2), Article e54032. <https://doi.org/10.7759/cureus.54032>

נספח

מדריך ריאיון חצי־מובנה עם סטודנטיות בתוכנית פל"א

א. היכרות והצטרפות

ספרי לי על עצמך, על לימודיך.
כשאת חושבת על החונכת בתוכנית פל"א, מה הדבר הראשון שעולה לך לראש?
כל כמה זמן את נפגשת עם החונכת?

ב. אווירה ואופי היחסים עם החונכת

כיצד היית מתארת את האווירה במפגשים עם החונכת?
כיצד היית מתארת את אופי היחסים שנוצרו בינך לבין החונכת שלך?
האם יחסים אלו מעודדים עצמאות או תלות?

ג. פיתוח יכולות וכלים

כיצד הפעילות עם החונכת תורמת לך או עוזרת לך?
אילו יכולות פיתחת במהלך השנה כתוצאה מהמעורבות של החונכת?
אילו כלים קיבלת במהלך השנה מהפעילות עם החונכת?

ד. מאפייני הצלחה בלמידה

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

ה. שביעות רצון ומודעות

האם את חשה אופטימיות לגבי סיכויי ההצלחה שלך בלימודים? 5-1
האם את שבעת רצון מהפעילות שלך עם החונכת? 5-1
האם את שבעת רצון מהלימודים במכללה? 5-1
האם את מעריכה את עצמך כמודעת לקשיים ולחוזקות שלך כתוצאה מהפעילות עם החונכת? 5-1
מה ההישג (ההצלחה) האישי שהגעת אליו השנה? מה אפשר את זה, בעיניך?
מה היית משנה בפעילות החונכת?

ו. התבוננות עתידית

מה מידת הלחץ והדרישות בלימודים המצפים לך בשנה הבאה? 5-1
מה מידת היכולת שלך להתמודד עם הלחץ ועם הדרישות האקדמיות שאת מצפה להן? 5-1
מה נשאר איתך לאחר הפעילות עם החונכת? מה את לוקחת איתך הלאה?
אילו טיפים היית נותנת לסטודנטים חדשים הנקלטים בשנה הבאה במכללה?