

שיח וירטואלי של חונכים וחניכים עם צרכים מיוחדים



ורדה שרוני

תקציר

מחקר זה עוסק בחונכות וירטואלית, באמצעות האינטרנט, של סטודנטים בוגרים עם מוגבלויות לתלמידים צעירים מהם עם מוגבלויות. אוכלוסיית המחקר כללה 10 חונכים סטודנטים בפועל או כאלה שכבר סיימו תואר ראשון. החניכים היו 23 תלמידים 13-4 תלמידות בבתי ספר לחינוך מיוחד. פעילות החונכות הווירטואלית נבדקה בשני ממדים: ניתוח השיח של החונכים בקבוצת דיון מיוחדת להם, ובדיקה של רמת שביעות הרצון של החונכים והחניכים. הממצאים מוכיחים שקשר החונכות הווירטואלית הינו משמעותי ותורם לחניכים ולחונכים גם יחד. ההיבט הווירטואלי חסך מהשותפים את הסטיגמה שיש במוגבלות. החונכים תפסו את תפקידם כאח בוגר שמטרתו לתמוך בחניך ברמה חברתית ורגשית. החניכים שיתפו את החונכים בתיאורים לגבי תרבות הפנאי שלהם ובהתלבטויותיהם האישיות – נושאים המדגישים את הנורמליות ביחסים בין החונך והחניך. שני השותפים מעידים על שביעות רצון כללית, על הנאה מהכתיבה, על חוויה חיובית של "כיף" ועל קשר ופתיחות אל הזולת. החניכים מדווחים גם על שיפור-מה בהיבטים פורמליים של כתיבה ופעילות במחשב. למרות שביעות הרצון הגבוהה יחסית, יש עדיין מקום לשיפורים בהיבט הטכנולוגי ובתחום של הדרכת החונכים.

מילות מפתח: חונכות וירטואלית, צרכים מיוחדים, תקשורת חונכים-חניכים, שביעות רצון מחונכות.

מבוא

מאמר זה מבוסס על פרויקט ראשוני מסוגו בארץ של חונכות וירטואלית של סטודנטים בוגרים עם מוגבלויות שונות לתלמידים ותלמידות צעירים עם מוגבלויות.¹

חונכות פנים אל פנים הינה תהליך ידוע ומוכר, אך לסטודנטים עם מוגבלויות פיזיות יש קושי להשתתף בחונכות כזו בשל קשיי ניידות ונגישות. לפיכך תוכנן פרויקט חונכות המבוסס על שימוש בטכנולוגיית המחשבים, אשר מאפשר לסטודנטים ולתלמידים עם מוגבלות ליצור תקשורת ביניהם ללא מגבלת זמן ומקום ותוך אפשרות שמירה על אנונימיות.

במאמר נחקרו הנושאים המרכזיים שעלו במהלך החונכות וכן מידת שביעות הרצון של החונכים והחניכים מהתהליך הווירטואלי.

סקירת ספרות

חונכות הינה תהליך שבו אנשים, בדרך כלל כאלה שאינם מקצועיים (non-professionals), מסייעים לאנשים אחרים באמצעות הוראה או הנחיה (Goodlad, 1998). מחקר זה עוסק בחונכות וירטואלית, באמצעות התכתבות דרך האינטרנט, של סטודנטים בוגרים עם מוגבלויות לתלמידים צעירים מהם עם מוגבלויות. הדיון התיאורטי יתמקד בהיבטים רלוונטיים מתוך כלל הספרות, הכוללת מגוון רחב מאוד של מודלים של חונכות.

אופנות החונכות

רוב סוגי החונכות המתוארים בספרות המחקרית הינם חונכות פנים אל פנים בהדגשים שונים: חונכות לימודית של סטודנטים במכללות לעמיתיהם (Falchikov, 1990); חונכות של סטודנטים לעמיתים עם מוגבלויות (Kowalsky & Fresko, 2002); חונכות של סטודנטים בוגרים לתלמידים (Topping, 1996) וכדומה. חונכות בלמידה מרחוק (distant learning) או באמצעות תווך מתקשב הינה בחיתוליה עדיין (Topping, 1990). על אף ההתפשטות המהירה של השימוש באינטרנט, מחקרים מעטים בלבד בחנו בצורה אמפירית את השפעת השימוש בו על המשתמשים. חלק מהתיאורטיקאים טוענים כי התפשטות האינטרנט תפגע ביחסים הבין-אישיים ותקדם יחסים שטחיים ולא-אישיים, אשר בטווח הארוך עלולים לפגוע ביחסים "אמיתיים" ובי"אני האמיתי" של האדם (Turkle, 1996). לעומתם, חוקרים אחרים מצביעים על האפשרויות הטמונות בטכנולוגיה זו להרחבת קשרים חברתיים ולהעשרתם באמצעות קהילות וירטואליות המאפשרות תמיכה חברתית ופיתוח קשרי חברות שאינם תלויים בזמן ובמקום (Mesch & Talmud, 2003).

1. הפרויקט נעשה במסגרת מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית, במימונה של קרן פילנתרופית. ליוזמה זו תרם גם פר"ח על ידי מתן מלגות אחדות לסטודנטים החונכים.

מחקרים אמפיריים מעטים בלבד העריכו את כמות התמיכה ואיכותה בתהליך המתרחש בין החונכים והחניכים. תומפסון (Thompson, 2000) הפעילה תוכנית חונכות באמצעות דואר אלקטרוני בנושא של עבודה, שבה החונכים היו עובדים מקצועיים והחניכים היו תלמידים עם ליקויי למידה. החוקרת דיווחה על שיפור במיומנויות המחשב של החניכים, בכישוריהם החברתיים ובהערכתם העצמית. קוזמינסקי (2001) דיווחה על פרויקט של חברות וירטואליות, באמצעות התכתבות בדואר אלקטרוני, בין סטודנטים המכשירים את עצמם להוראה לבין תלמידי תיכון עם לקויות למידה, וציינה כי נמצאה תרומה של התקשורת מתוכנת-המחשב בארבעה ממדים: מיידיות ונגישות, שקיפות של שיח פתוח, זמן לתכנון התגובה ואחריות משותפת של קהילת החונכים.

מיעוט המחקרים ניכר גם לגבי תרומת השימוש בתווך האינטרנטי בסוגי תקשורת קרובים לאינטראקציה של חונכות, כגון ייעוץ חינוכי וטיפול פסיכולוגי. אף שקיימות קבוצות טיפול וקבוצות תמיכה רבות ברשת האינטרנט, המחקר נמצא עדיין בשלב ראשוני, והידע על קבוצות מקוונות של טיפול ותמיכה מתבסס על דיווחים המושגים על תיאורי מקרים והתרשמויות של מומחים מנסיונם האישי (ברק, בדפוס). גרין (2001) מתייחס לאפשרות של שימוש בקבוצת דיון וירטואלית למטרות של תמיכה רגשית. לדעתו, קבוצת הדיון "מאפשרת מקום מאורגן, שבו האינפורמציה נשמרת ומאורגנת באופן נוח להתמצאות. כל משתתף יכול לשאול שאלה או לשלוח הודעה למשתתפים אחרים, וכל הודעה נשארת במקומה הקבוע בעץ ההודעות... רוב קבוצות הדיון מתפקדות כקבוצות תמיכה" (שם, ע' 92). בונשטיין (2001) מתייחס אף הוא לאפשרות של טיפול נפשי באינטרנט, ומציע כי יש לראות אותו כנקודה ברצף של טיפול, שכן לטענתו התכתובת באינטרנט מהווה קשר בין-אישי לכל דבר: יש בה סגנון, שפה, תקשורת ויחסי גומלין. תקשורת כזו עונה, לדעתו, על הצורך בקשר תוך התמודדות עם החרדות העולות מקשר כזה. ברק (2000, בדפוס) מציין שהיתרונות הייחודיים הטמונים באינטרנט הם האפשרות לתקשורת נוחה מרחוק או בזמן מושהה, והאפשרות הנוחה להדרכה ולפיקוח.

אחד המשתתפים המבדילים בין קבוצה מקוונת לבין קבוצת פנים-אל-פנים הוא האפשרות להישאר אנונימי, בלתי-נראה ובלתי-מזוהה. גרין (2001) טוען כי האנונימיות יכולה לאפשר תהליך תקשורתי בהיר יותר בשל רגיעה יחסית של מנגנוני ההגנה. חוקרים אחרים (ברק, בדפוס; Sassenberg, 2002) מחזקים טענה זו בציינם כי חרף מאפיין האנונימיות והאפשרות לשמירת אלמוניות, נמצא שבקבוצות מקוונות מסוימות התפתחו הזדהות ותחושת השתייכות בקרב חברים בקבוצה.

סקרים (Madden, 2003) מצביעים על אוכלוסיות של ילדים ומבוגרים ששיעור השימוש שלהן באינטרנט נמוך, כגון אוכלוסיות עם מצוקה כלכלית, אוכלוסיות עם רמת השכלה נמוכה, אוכלוסיות עם נכויות ותלמידי החינוך המיוחד. מכאן שהאתגר לגבי אוכלוסיות אלה כפול: לאפשר להם חשיפה לתרבות הנוער, ולעשות זאת באמצעות שימוש באינטרנט. הפרויקט הנחקר כאן משתמש ביתרונות היחסיים של האינטרנט בהיבט של קלות הנגישות של החונכים (המגובלים פיזית

או תקשורתית) אל החניכים (אשר מוגבלים פיזית אף הם) ובאפשרות לשמירה על אונימייות שמדיה זו מאפשרת לאנשים שמוגבלותם נראית לעין.

תוכני החונכות

רוב המודלים מתארים חונכות בהיבטים של למידה (ורטהיים, ווגל ופרסקו, 2004; ורטהיים, פרסקו והיישריק-עמוסי, 2003; פרסקו, ורטהיים והיישריק-עמוסי, 2001; Fresko & Kowalsky, 1998; Goodlad, 1990; Topping, 1996; 2001) יש התייחסות גם להיבט החברתי-הרגשי בתהליך החונכות (Fresko & Carmeli, 2002; Kowalsky & Fresko, 1990), אולם היבט זה מתואר בדרך כלל כמשני לתהליך. בפרויקט פרייח (Fresko & Carmeli, 1990) ובפרויקט חונכות במכללה להכשרת מורים (ורטהיים, ווגל ופרסקו, 2004), למשל, מוגדרות מטרות של סיוע לימודי, מעורבות חברתית ותגמול לחונך. קוזמינסקי (2001) מדווחת שבמעקב אחר שיח מתוקשב בין סטודנטים לבין תלמידים נמצאו מגוון של תכנים המשקפים היבטים רגשיים וחברתיים של התלמידים, כגון: פרטי מידע אישיים (מראה חיצוני, תאריך לידה, חלומות ושאיפות); שיתוף בחוויות יומיומיות הקשורות לבני המשפחה (כגון פטירת סבתא, מריבות עם ההורים) ולחברים (יום הולדת לחבר, פְּרָדָה מחבר); תחביבים, המלצות על מוזיקה, סרטים, תוכניות בטלוויזיה או אתרים באינטרנט; שיתוף באירועים מבית הספר (יציאה לטיול, מריבה בחצר בית הספר, כעס על מורה ש"לא מבין"); וכן קשיים ולבטים לימודיים וחברתיים (כשלונות במבחנים, בדידות, שימוש בסמים).

בפרויקט הנוכחי היה ההיבט החברתי-הרגשי במוקד החונכות הווירטואלית. החניכים היו מתבגרים עם צרכים מיוחדים, בעיקר כאלה הלומדים במסגרות של חינוך מיוחד. מתבגרים אלה מתמודדים כתוצאה ממוגבלויותיהם עם קשיים רבים בתחומים לימודיים, חברתיים ורגשיים. התמודדות זו נעשית לעיתים בסיועם של מבוגרים מקצועיים, כגון מורים, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, בעלי מקצועות פְּךְ-רפואיים או מבוגרים הקרובים אליהם – הורים, בני משפחה אחרים או חברים. הנחת היסוד בבסיס הפרויקט הייתה שתהליך שבו מבוגר עם צרכים מיוחדים שהתמודד בהצלחה עם קשיים הנובעים ממוגבלויותיו חונך אדם צעיר ממנו עשוי להוסיף לחונכות מימד של תמיכה לא-מקצועית הנובעת מתוך ההתנסות האישית של החונך.

האפקטיביות של תהליך החונכות

מחקרים על חונכות ציינו משתנים אחדים המשפיעים על האפקטיביות של תוכניות החונכות:

◀ **תהליך הכשרת החונכים** – גודלד (Goodlad, 1998) מונה 6 צעדים שיש לנקוט בעת תכנון של תהליך חונכות: (1) הבניית התוכן; (2) הגדרת תפקידים ולוגיסטיקה; (3) תכנון תקציבי; (4) אימון החונכים; (5) תמיכה בחונכים; (6) הערכה. בפרויקט הנוכחי הוחלט מראש ובמודע שרק חלק מצעדים אלה יקוימו. כך, הוחלט לא להבנות את תוכן החונכות, אלא להגדיר אותה באופן

פתוח למדי. אימון החונכים והתמיכה בהם נעשו באמצעות שיח מקוון בקבוצת דיון ייחודית לחונכים, שאליה נשלחו מדי פעם משימות שהוטל על החונכים להתייחס אליהן בשיח. המשימות כללו עריכת היכרות בינם לבין עצמם בהתאם להנחיות שניתנו להם, וכן בקשה להתייחס לדילמות הגלומות בתיאורי מקרה שונים שנשלחו אליהם. נוסף על כך ניתנה הנחיה מתמדת בקבוצת הדיון לגבי התכנים שהעלו החונכים מתוך התנסותם עם החניכים. הצעדים הארגוניים והלוגיסטיים שמנה גודלד אכן נעשו, ובתום השנה נעשתה הערכה לשם הפקת לקחים להמשך הפרויקט. למעשה, לקבוצת הדיון המקוונת של החונכים היו מאפיינים של קבוצת תמיכה לא-טיפולית במהותה (ברק, בדפוס): הייתה בה התערבות מקצועית שנועדה לתת ייעוץ ולהקל על המשתתפים בסוגיות שבהן גילו קושי, היו כללי התכתבות ואתיקה שעליהם התבקשו המשתתפים לשמור, והיא נועדה בעיקרה לתמיכה בין-אישית בין החונכים לבין עצמם.

◀ **עיתוי החונכות** – ברינקרהוף (Brinckerhoff, 1996) מתאר חונכות לילדים עם צרכים מיוחדים בשלבי מעבר מתיכון לחיי תעסוקה ולמסגרות חינוכיות אחרות. שלבי מעבר מהווים לעיתים תקופה קשה לתלמידים, במיוחד לתלמידים עם צרכים מיוחדים, לנכים ולאנשים עם מוגבלויות אחרות. בתקופה זו הם מתחבטים בשאלות כגון: איך המוגבלות שלהם עשויה להשפיע עליהם בסביבה מוגנת פחות מסביבת החינוך המיוחד? ומה יכולותיהם להתמודד עם סביבות חדשות? ברינקרהוף מציין כי לתלמידים עם מוגבלויות יש לעיתים בעיה של דימוי עצמי נמוך, וכי חסרים להם ידע תוכני, אסטרטגיות למידה וכישורי חיים. מימד זה של מעברים הובא בחשבון בבחירת אוכלוסיית החניכים בפרויקט הנוכחי. החניכים היו תלמידים בשלבי מעבר שונים בחייהם: לקראת בחינות הבגרות או לקראת היציאה לחיי עבודה.

◀ **שביעות רצון מתהליך החונכות ותרומת החונכות לחונכים** – מחקרים רבים מדווחים שבבדיקת שביעות הרצון מהחונכות נמצא כי שני הצדדים השותפים מביעים רמות גבוהות של שביעות רצון. קובלסקי ופרסקו (Kowalsky & Fresko, 2002) מצאו בשני מודלים שונים של חונכות (mentoring -i tutoring) רמת שביעות רצון גבוהה של החונכים והחניכים (4.14–4.41 בסולם של 5 נקודות). ממצא דומה נמצא גם אצל ורטהיים, ווגל ופרסקו (2004).

פרסקו, ורטהיים והיישריק-עמוסי (2001) בדקו את נושא ההנחיה מנקודת מבטם של החונכים, וכן את הקשר בין ההנחיה לבין תרומת העיסוק בחונכות להכשרה להוראה. בדיקת תוצרי החונכות, על פי דיווחי הסטודנטים, מלמדת על שביעות רצון רבה במיוחד מעצם חוויית החונכות, מהתרומה לילד ומהתרומה להכשרה להוראה. קובלסקי ופרסקו (Kowalsky & Fresko, 2002) חקרו חונכות עמיתים במוסדות להשכלה גבוהה לשתי אוכלוסיות: סטודנטים עם ליקויי ראייה וסטודנטים עם ליקויי למידה. החונכים דיווחו על שביעות רצון מן ההזדמנות שניתנה להם לסייע לאדם אחר וללמוד על מהות המוגבלות שלו.

בכל המחקרים האלה (פרסקו, ורטהיים והיישריק-עמוסי, 2001; קוזמינסקי, 2001; Kowalsky & Fresko, 2002) נמצא שלתהליך החונכות הייתה גם תרומה

משמעותית לחונכים בהתפתחותם המקצועית. סטודנטים שחנכו תלמידים באופן וירטואלי שימשו "אוזן קשבת ועין קוראת", הביעו התעניינות אמיתית בתלמידים, גילו אמפתיה למצוקותיהם ואף שיתפו אותם בחוויות ובלבטים האישיים שלהם. בהערכת תרומת הפעילות הושם דגש בתרומה להכשרתם כמורים. התרומה הגבוהה ביותר נמצאה בהבנת עולם הילד, בהגברת הרגישות לילד ולקשייו, ובשיפור היכולת להתמודד במצבים קשים.

לגבי סטודנטים עם מוגבלות נמצא כי החונכות מהווה משאב משמעותי ברמה הלימודית, במישור החברתי ובמישור המקצועי. במחקרן של קובלסקי ופרסקו (Kowalsky & Fresko, 2002) צוינו גם כמה קשיים שהיו לחונכים, ובראשם חוסר ידע לגבי הלכות של החניכים. כתוצאה מכך התקשו החונכים בהגדרת צורכי החניכים, והדבר פגע ביעילותה של החונכות ויצר תלות של החניכים בחונכים.

מטרות החונכות שהוצבו בפרויקט המתואר במחקר זה באו לענות על הקשיים הרגשיים-החברתיים של תלמידים מתבגרים עם מוגבלות ועל התלבטויותיהם בנושאים אישיים וחברתיים שונים. תהליך החונכות התרחש באמצעות התכתבות אישית בדואר אלקטרוני בין חונך לחניך. כל החונכים כתבו את המכתבים בזמנם הפרטי ומבתיים. החניכים, לעומת זה, כתבו את המכתבים מבית ספרם, שם היו להם מחשבים מונגשים (מותאמים טכנולוגית לקשייהם) ושם יכלו במידת הצורך גם להיעזר במדריכת מחשבים. כל ההתכתבות הייתה אישית ואינטימית, ונעשתה דרך אתר מוגן (הדורש שם וסיסמה) שנועד במיוחד לפעילות זו. הדרישות מהשותפים היו לכתוב מכתב אחד בשבוע. קבוצת הדיון המקוונת יוחדה אך ורק לחונכים, ובה הם שוחחו ביניהם בהנחיית מנחה מקצועי בעל ידע בפסיכולוגיה ובחינוך מיוחד.

מטרות המחקר ושאלות המחקר

למחקר זה שתי מטרות עיקריות: (א) לבדוק את השיח של החונכים כדי ללמוד ממנו על מידת מעורבותם הרגשית והחברתית של החונכים בתהליך החונכות; (ב) לבדוק היבטים של שביעות רצון של חונכים וחניכים מתהליך החונכות הווירטואלית. על בסיס הידע התיאורטי, ניתן להניח שתימצא שביעות רצון רבה בצד קשיים הקשורים בעיקר להיבטים הטכנולוגיים.

שאלות המחקר הן:

1. מה הם הנושאים העיקריים שמעסיקים את החונכים בתהליך ההתקשרות עם החניכים?
2. האם ניתן לזהות דגמי התפתחות (גידול) בשיח של החונכים בקבוצת הדיון לאורך זמן?
3. האם החונכים דנו בסוגיות הנוגעות במוגבלות שלהם עצמם ובהשלכותיה על חייהם?
4. מה רמת שביעות הרצון מהיבטים שונים של החונכות?

שיטת המחקר

מדגם

חונכים: בפרויקט השתתפו עשרה חונכים, חמישה גברים וחמש נשים. מבין עשרת החונכים, שישה קיבלו מלגת פר"ח תמורת השתתפותם בפרויקט, וארבעה היו מתנדבים. מקבלי מלגת פר"ח היו סטודנטים באוניברסיטה ובמכללה, וארבעת המתנדבים היו סטודנטים בפועל או כאלה שכבר סיימו תואר ראשון. כל החונכים מוגדרים כאנשים עם צרכים מיוחדים: שניים מהם עם ליקויי שמיעה; אחד עם ליקויי למידה; וכל השאר עם מוגבלויות פיזיות כתוצאה מתאונה, שיתוק מוחין או ניוון שרירים. טווח הגילים של החונכים 22–30. תחומי הלימוד של הסטודנטים מגוונים: חינוך, תקשורת, מדעי ההתנהגות, כלכלה ומנהל, מחשבים. כל חונך התכתב עם שלושה או ארבעה חניכים.

חניכים: בפרויקט השתתפו 36 חניכים, 23 בנים ו-13 בנות. החניכים לומדים בשלושה בתי ספר לחינוך מיוחד: בשני בתי ספר לומדים תלמידים עם ליקויי למידה ובעיות הסתגלות שונות, ובשלישי – תלמידים עם שיתוק מוחין. טווח הגילים של החניכים 16–20.

לא הייתה התאמה בין הלקות והמוגבלות של החניך והחונך. הציוות נעשה על ידי מנהל הפרויקט, ללא כל קריטריונים מוגדרים.

כלי המחקר

כלי המחקר היו:

א. שאלוני שביעות רצון לחונכים ולחניכים, שהועברו בסוף חודשי הפעילות. השאלונים כללו שאלות סגורות ושאלות פתוחות. התקבלו בחזרה 9 שאלונים, שבהם ענו החונכים לגבי התכתובת שלהם עם כל חניכיהם. כן נאספו 20 שאלונים מהחניכים בשני בתי ספר – 14 שאלונים מבית ספר אחד ו-6 שאלונים מבית ספר אחר. על השאלונים לחניכים השיבו 6 בנות ו-14 בנים. על המידע שנאסף מהשאלות הפתוחות נערך ניתוח תוכן.

ב. השיח של החונכים בקבוצת הדיון המקוונת. כל ההודעות שכתבו החונכים בקבוצת הדיון נקראו על ידי שני שופטים, באופן בלתי-תלוי, ונותחו על פי המתואר להלן לאורך ציר הזמן (מהחודש הראשון של הפעילות ועד החודש האחרון), על פי סוג התוכן ועל פי מספר ההודעות של כל חונך.

בניית הקריטריונים נעשתה בדרך שגבתון (2001) מתאר כ"ניתוח תוכן לבניית תיאוריה המעוגנת בשדה", ואשר מערך המחקר שלה נקרא "מחקר פעולה" (תיאוריה זו פותחה לפני 35 שנה על ידי גלזר ושטראוס: Glaser & Strauss, 1967). בנייה זו נעשתה בשלושה שלבים:

◀ **שלב הקידוד הפתוח** – בשלב זה נקראו ההודעות על ידי שני קוראים (שופטים), אשר ניתחו אותן בדרך אנליטית ואינטואיטיבית לצורך זיהוי הדפוסים החוזרים בשיח של הכותבים.

◀ **שלב הקידוד הציורי** – בשלב זה צורפו יחד כמה היגדים עם תוכן כללי דומה, נקבע להם שם וניתנה להם כותרת בעלת משמעות אשר מיקדה את הממצאים, ונחשפו קריטריונים ראשוניים.

◀ **שלב הקידוד הסלקטיבי** – זה השלב שבו נבנתה מערכת הקריטריונים. בתהליך ניתוח זה ההיגדים שנחשפו (הקטגוריות) עוברים שיפור מתמיד עד לניסוח מדויק של הקריטריון. שמו של הקריטריון מצביע על כל ההתנהגויות שייכללו תחת אותה כותרת (למשל: נושאים מנהליים וטכניים, אמירות אישיות של החונכים ועוד). במידת הצורך המרכיב מחולק לתת-מרכיבים, כלומר, לתבחינים ספציפיים יותר (למשל: את "נושאים מנהליים וטכניים" ניתן לחלק ל"מידע וסיוע טכניים" ול"נהלים וכללי פעילות"; את "אמירות אישיות של החונכים" ניתן לחלק ל"הסיפור האישי שלי" ול"אירוע שקרה לי"). לאחר מכן נערך "זיכוך תבחינים", הכולל ניתוח של מערכת המרכיבים וקביעת התת-מרכיבים. בכל שלב בוחנים שוב את המרכיבים והתת-מרכיבים (התבחינים) בהתאם לנתונים במציאות, ומשכללים אותם.

המהימנות נובעת מהדמיון המתגלה בקווי היסוד של הממצאים בין כמה התבוננויות על התופעה הנחקרת באותה תקופת זמן. התוקף מושג בדרך של תוקף תוכן (פנימי) (צבר בן-יהושע, 1990).

ממצאים

מטרת המחקר הראשונה הייתה לבדוק את השיח של החונכים כדי ללמוד ממנו על מידת מעורבותם הרגשית והחברתית בתהליך החונכות. מעורבות זו נבחנה באמצעות מתן מענה לשלוש שאלות המחקר הראשונות.

שאלת המחקר הראשונה שהעסיקה את החוקרים הייתה: **מה הם הנושאים העיקריים שמעסיקים את החונכים בתהליך ההתקשרות עם החניכים?** להלן נציג את קטגוריות התוכן שהופקו מההודעות בפורום המקוון.

נושאים מנהלים וטכניים

◀ **מידע וסיוע טכני** – החלפת מידע אינפורמטיבי בין החונכים, ובקשות של החונכים מעמיתיהם או מהמנחה של קבוצת הדיון לסייע בקשיים טכניים, כגון כניסה לקבוצת דיון או העברת דואר אלקטרוני לחניך. דוגמות: "מהי כתובת מכון קרטן?"; "ידוע לי שגנבו לבית הספר של החניכים את המחשבים. מה עושים? איך פותרים את הבעיה?"

◀ **נהלים וכללי פעילות** – למשל: "איך שולחים דו"ח חודשי לפרח?" "כמה מכתבים בשבוע אני צריך לכתוב לחניך?"

אמירות אישיות של החונכים

◀ **הסיפור האישי שלי** – החונכים לא הכירו זה את זה, ולכן המקום לעריכת ההיכרות ביניהם היה בקבוצת הדיון, שבה הם כתבו מידע על עצמם. דוגמות:

"שמי... אני גרה בחדרה, אני אוהבת ספורט (אתגרי ולא אתגרי), מתעניינת ברייקי וכל השאר. סיימתי השנה תואר ראשון במכללת... אני נכה מלידה ויש לי שיתוק מוחין"; "אני לקוי למידה והיה לי מאוד קשה להתמודד עם מטלות בית ספריות כגון קריאה סיכום חומר וכאלה. רק בכיתה ט' התחלתי ללכת למורה להוראה מתקנת, שלימדה אותי בעצם איך ללמוד וכיצד להתייחס לחומר"; "שמי... אני סטודנט להנדסת תוכנה... יש לי חולשת שרירים ואני מונשם, שואף לחיות חיים פשוטים בעצמאות אופטימלית... התחביבים שלי הם מוזיקה אלקטרונית ויש לי משיכה לא קטנה לאסטרונומיה ופיזיקה".

◀ **אירוע שקרה לי או משהו על חיי** – "כאשר סיימתי את בחינות הבגרות שלי, לקחתי חופש מכל מסגרת אפשרית, חיפשתי מלווה ואכן מצאתי אותה. עשינו ביחד חיים משוגעים. בין היתר טסנו ליוון. המלווה, הייתה אז סטודנטית לחינוך מיוחד בין שנה שניה לשלישית. לא יודעת איך ולמה, אבל איכשהו, משהו באופי שלה, משהו בהתנהלות שלה משך אותי להיפתח אליה ולשתף אותה בדברים שלא תמיד שיתפתי אנשים אחרים מלבד אנשי מקצוע – פסיכו-פיסיו ועוד. דיברנו על עצמאות, על הרצון שלי לגור לבד, על הנכות, החיים בכלל ועוד, ואיכשהו דרכה נפגשתי שוב עם חברים טובים שלי שלא הכרתי שנים".

◀ **המוגבלות שלי** – שיח בין החונכים על המוגבלויות האישיות שלהם, על הנכות והלקות שלהם. לדוגמה: "השבוע קלטתי שכדאי לקחת את החיים בקלות לכל בני האדם ובעיקר לנו הנכים. זאת למה, כיוון שדי לנו במגבלה הגופנית, אין צורך להוסיף יתר על המידה; אני חושב שכל מועדון נכים המנוהל על ידי אנשים שאינם נכים, אני לא יכול להיות בו. כיוון שמצב כזה מעמיד אותי בנקודת מוצא נחותה מול המנהלים"; "אני לא חושבת שסוג הנכות הוא חשוב כי נכה הוא נכה בכל מקום ובסופו של דבר לכולנו יש קווים משותפים בגלל הנכות..."; "אני לקוית למידה ויש לי הרבה שגיאות כתיב – מקווה שזה לא מפריע לכם".

◀ **דרכי התמודדות עם המוגבלות** – "אני חושבת שכל התנסות, קושי, אכזבה, או כישלון מחשל ומלמד ועוזר לנו לגדול ולהתפתח"; "גם אני הגעתי למצבי תוך כדי דמעות יזע, מאמץ ועבודה קשה שלי ושל סביבתי. דרך שהייתה רצופה בהרבה רגעים יפים אך גם קשים"; "את רוב ילדותי ביליתי מול מסך מסוג זה או אחר, את לימודי בית הספר יסודי ותיכון עברתי בבית ללא כל קשר כמעט לכיתה אמיתית. המורים היו מגיעים אלי ומלמדים, כמובן אלו שלימדו את הנושאים שעניינו אותי גרמו להשפעה הגדולה ביותר".

תקשורת בין-אישית עם חברים לקבוצת הדיון

◀ **חיזוקים** – מתן חיזוקים זה לזה על פעולות שעשו או על התייחסות לחניכים שדווחה לקבוצת הדיון. דוגמות: "כל הכבוד לתגובתך לאישה"; "אחלה תשובה".

◀ **ביטויי תמיכה ואמפתיה** – תגובות של הזדהות עם האחר ומבעי תמיכה ואמפתיה, כגון: "אני שמחה על חידוש הקשרים עם חלק מהחניכים שלך לפחות. הסבלנות וההתמדה תמיד משתלמות"; "וואהו. פיסת השאלה שלי גררה אחריה דיון שממש נהנית לקרוא".

◀ **יזומה והניעה (מוטיווציה)** – העלאת סוגיות הקשורות אליהם כסטודנטים עם מוגבלות או כחונכים, ועירור הניעה אצל החברים בקבוצת הדיון. לדוגמה: "הנה באה לה מלחמה חדשה. ככה בקלילות ואדישות ממש. מה הולך פה אין לי מושג. אתם זוכרים את מלחמת המפרץ? כולם פחדו והיה הרבה רעש... וכיום נראה כאילו זה משהו בשגרה... נורמלי. החניכים מתכוננים למלחמה? איך ניתן להרגיע אותם במקרה הצורך?"

היגדים הקשורים לתהליך החונכות עצמו

◀ **ציפיות מהחניכים** – אמירות על הציפיות מהפרויקט או מהחניכים, כתגובה על שאלה ספציפית של מנחה או כתוצאה מהשיח השוטף בקבוצת הדיון. לדוגמה: "עם חניכה התחיל קשר כך שהמצב טוב ואני מקווה שימשיך להתפתח לקשר טוב כמו שיש לך עם אחד החניכים שלך."

◀ **תהליך החונכות** – שיח על תהליך החונכות עצמו. דוגמות: "אם החניך שלי היה משתף אותי באירוע כזה הייתי שואל אותו..."; "אחרי הרבה זמן של בעיות בתקשורת ביני ובין החניכה שלי קבלתי ממנה מכתב. כתבתי לה קצת על עצמי ושאלתי אותה שאלות על עצמה ועל התחביבים שלה... הפעם כמו בכל פעם סיימתי את המכתב בשאלה"; "אני חושב (לא נכון בהכרח) שצריך לפתוח במשהו קליל כלומר משהו שלכל אחד יהיה קל להתחבר אליו, כמו בדיחות, ספורט, ודברים כאלה. למשל אם אמרת פוליטיקה אז אפשר לשאול על מצב החסה בשטחים או בדיחות אחרות. שוב, כל אחד והכיוון שלו ולא בטוח שזה יעזור אבל זה יכול להתחיל משהו אולי, כי כולם אוהבים לצחוק"; "לדעתי ואם כי זה ישמע נדוש וברור מאלי... עליך להמשיך ולהתמיד בכתיבתך אליהם, להראות להם שלמרות התנאים לא התייאשת ושאתה עדיין שם בשבילם... ובסופו של דבר הם יבינו זאת ויחזרו לכתוב לך. במובן מסוים עליך להרוויח את אמונם מחדש". "אני מסכימה עם כל מילה של... אבל אני הייתי כותבת להם מכתב ושואלת אותם מה המשמעות/המקום של כללים בחייהם וגם להסביר להם שהתכתבות מהסוג הזה עם כל המגבלות שלה יכולה גם להועיל להם. ולהגיד שזה שאתם מתכתבים דרך האתר זה לא מונע מהקשר מלהיות אינטנסיבי." "[אמון] זה נושא חשוב בחברות טובה, ואולי גם הגורם העיקרי לפתיחות. במקרה ויהיה מצב כזה שבו אני נשאל כך, לא אפגע בפרטיות החניך/ה, אבל אנסה להרגיע ולהסביר את הקשר. אני כבר מתוסכל, לא יודע מה לעשות. היה איזה שבוע שענו לי והרגשתי שסוף סוף זה זה... סוף סוף מתחילים להיפתח אלי ולשתף אותי, הרי בשביל זה אני כאן... להיות חבר."

במסגרת ניתוח השיח נמנה מספר ההיגדים בכל קבוצת תוכן. טבלה 1 מציגה את התפלגות ההיגדים לפי קבוצות התוכן.

טבלה 1: התפלגות ההיגדים לפי קטגוריות תוכן וקבוצות תוכן (במספרים ובאחוזים)

קטגוריות התוכן	קבוצות התוכן	מספר ההיגדים	אחוז ההיגדים
נושאים מנהליים וטכניים	מידע וסיוע טכניים	17	3%
	נהלים וכללי פעילות	14	3%
אמירות אישיות של החונכים	הסיפור האישי שלי	54	9%
	אירוע שקרה לי או משהו על חיי	43	8%
	המוגבלות שלי	33	6%
	התמודדות עם המוגבלות	23	4%
תקשורת בין-אישית עם חברים לקבוצת הדיון	חיזוקים	103	18%
	תמיכה ואמפתיה	53	9%
	יוזמה וְהַנִיעָה	48	8%
תהליך החונכות	ציפיות	50	9%
	חונכות	133	23%
סה"כ		571	100%

אחוז ההיגדים הנמוך ביותר (6%) היה בשאלות מנהליות וטכניות. לחונכים היה ידע בשימוש במחשב, והאתר שדרכו התכתבו עם החניכים שירת את הפעילות בצורה נאותה. מן הנתונים בקטגוריה של אמירות אישיות עולה כי החונכים הרבו יחסית לספר על עצמם ועל אירועים שקרו להם (17% מההיגדים), ודיברו פחות על המוגבלויות שלהם עצמם ועל דרכי ההתמודדות שלהם איתן (10% מההיגדים). בקטגוריה של תקשורת בין-אישית היה מספר רב יחסית של היגדים (35% מהתגובות): החונכים העלו ביוזמתם אירועים וסוגיות לדיון בקבוצת הדיון; הביעו תמיכה ואמפתיה זה כלפי זה; ובעיקר נתנו מספר רב מאוד של חיזוקים לחבריהם על דברים שכתבו בקבוצת הדיון. גם בקטגוריה שעסקה בתהליך החונכות היה מספר רב של היגדים (32%): החונכים ליבנו עם המנחה ובינם לבין עצמם את המשמעות של תהליך החונכות לגביהם.

קבוצת התוכן של היגדים על חונכות הייתה הגדולה ביותר, ולאחריה, בסדר יורד, היו: חיזוקים, הסיפור האישי, תמיכה ואמפתיה, ציפיות, יוזמה וְהַנִיעָה, אירוע או פרט אישיים, מוגבלות, התמודדות עם המוגבלות, מידע וסיוע טכניים והיבטים מנהליים.

שאלת המחקר השנייה הייתה: האם ניתן לזהות דגמי התפתחות (גידול) בשיח של החונכים בקבוצת הדיון לאורך זמן?

טבלה 2 מציגה את התפלגות התגובות לפי קטגוריה לאורך ציר הזמן, מתחילת הפעילות (בדצמבר 2002) ועד סופה (באפריל 2003).

טבלה 2: מספר ההיגדים בכל קטגוריה על ציר הזמן

סה"כ	דצמבר	ינואר	פברואר	מרס	אפריל	מאי	סה"כ
מנהליים טכניים	3	6	6	4	11	1	31
אמירות אישיות	3	49	33	36	24	8	153
תהליך החונכות	0	41	38	59	34	11	183
תקשורת בין-אישית עם חברים	1	57	24	55	48	19	204
סה"כ	7	153	101	154	117	39	571

בחודש הראשון של החונכות ניכרה פעילות נמוכה. בארבעת חודשי הפעילות העיקריים נשמרה פעילות גבוהה בקבוצת הדיון, ובחודש האחרון נרשמה ירידה. ניתוח על פי הקטגוריות מעלה כי בקטגוריה של היבטים מנהליים-טכניים היו היגדים מעטים בלבד לכל אורך חודשי הפעילות, עם עלייה מסוימת לקראת הסיום. באמירות האישיות היו היגדים רבים מאוד בחודש הפעילות השני, ואחר כך נרשמה ירידה מסוימת אך נשמרה רמה קבועה של אמירות. אותה תופעה נצפתה גם בשתי הקטגוריות האחרות: תהליך החונכות והתקשורת הבין-אישית.

שאלת המחקר השלישית הייתה: האם החונכים דנו בסוגיות הנוגעות מוגבלות שלהם עצמם ובהשלכותיה על חייהם? למעשה, השאלה הייתה אם הם הסתייעו בקבוצת הדיון לשם התמודדות שלהם עצמם עם הקשיים שמוגבלויותיהם מציבות.

הנתונים בטבלה 1 מצביעים על כך שהחונכים אכן קיימו דיון בסוגיית מוגבלותם ובהתמודדות עימה (10% מכלל התגובות). החונכים מתארים את מוגבלותם מבלי לתת הערכה או להעיר הערות שיפוטיות לגביה. הם מתארים את הקשיים שהמוגבלות גורמת להם, משוחחים על דרכים חיוביות להתמודד עימה, ומייעצים לעמיתים בנושאים שונים תוך התייחסות למוגבלות, כגון: יעוץ לגבי מקומות מוגבלים, לגבי ספורט מומלץ וכולי.

מטרת המחקר השנייה הייתה לבדוק היבטים של שביעות רצון אצל החניכים והחונכים מתהליך החונכות הווירטואלית. הממצאים הבאים לענות על שאלת המחקר הרביעית בודקים **שביעות רצון מהיבטים שונים של תהליך החונכות**: תדירות ההתכתבות, תוכני ההתכתבות, קשר עם החונכים/החניכים, הניעה להשתתף פעם נוספת בפרויקט חונכות והמלצות לשינויים בפרויקט.

תדירות ההתכתבות

החניכים: 11 חניכים דיווחו שקיבלו מכתב מהחונך אחת לשבוע, 4 דיווחו שההתכתבות התקיימה אחת לשבועיים, 3 דיווחו על אחת לחודש, ו-2 לא השיבו על שאלה זו. נראה אם כן שמחצית המשיבים דיווחו על מידת התכתבות בהתאם לדרישות הפרויקט, וכשליש מהם דיווחו על התכתבות אינטנסיבית פחות (אחת לשבועיים או לחודש).

החונכים: 3 חונכים דיווחו שההתכתבות נערכה אחת לשבוע, 2 חונכים דיווחו על פעם בשבועיים, 2 על פעם בחודש ו-2 על התכתבות לא סדירה.

מספר המכתבים שנכתבו: מספר המכתבים הכולל שקיבל כל אחד מהחניכים נע בין 2 מכתבים (במצב שבו הופסקה פעילותו של החניך בפרויקט) ועד 196 מכתבים באחד המקרים. 4 חונכים מתוך 6 דיווחו שמספר המכתבים שכתבו נע בין 20 ל-50 מכתבים בסך הכל, בהתאם למצופה מהם בפרויקט.

תוכני ההתכתבות ומטרותיה

שאלה על מטרות הפרויקט הוצגה לחונכים בלבד. תגובות החונכים על השאלה הפתוחה מוצגות בטבלה 3.

טבלה 3: מטרות הפרויקט כפי שהן נתפסות על ידי החונכים

מטרות הפרויקט	N	דוגמות
להיות אוזן קשבת	3	להיות אוזן קשבת לילדים עם בעיות ומוגבלויות; לספק אוזן קשבת לבעיות שצצות בגיל ההתבגרות; לשמש אוזן קשבת.
להיות אח/חבר בוגר	8	להיות חבר לילדים שבדרך כלל אין להם קשר מחוץ למסגרת הלימודים בבית הספר; לחנוך מישהו ולשמש לו אחות בוגרת, לתת לו את החוויה המתאימה לו; להיות חבר בוגר; לתת גישה חברתית דרך האינטרנט לבני נוער עם צרכים מיוחדים; להיות אח בוגר ולתמוך בחניך מבחינה חברתית.
ללמד שימושי מחשב	1	ללמד שימוש במחשב.
תרומה לחונכים עצמם	1	לתרום לחונכים עצמם ללמוד יותר על עצמם, על נתינה וקבלה, על המוגבלות וכולי.
לא הושגו המטרות	1	"מבחינתי הושגו במידה מאוד מעטה מטרות הפרויקט... ההתכתבות לא הייתה סדירה מבחינתו."

* N מייצג את מספר התגובות, ולא את מספר המשיבים, שכן כל משיב היה יכול לכתוב כמה תגובות.

נראה שהמטרות העיקריות של החונכות, כפי שהן נתפסות על ידי החונכים, הן להיות אח בוגר המטה אוזן קשבת לחניכים, בעיקר בהיבט החברתי. החונכים התבקשו לדרג את המידה שבה הושגו המטרות על סולם מ-1 (במידה רבה מאוד) עד 5 (כלל לא). חוות הדעת של החונכים היו שונות. ממוצע הדירוג היה 2.49, וסטיית התקן הייתה 1.49. מכאן שבדרך כלל ההערכה היא שמטרות הפרויקט הושגו, אך השונות בין החונכים הינה רבה.

הנושאים העיקריים שעלו בהתכתבות

החונכים והחניכים נשאלו לגבי הנושאים העיקריים שעלו בהתכתבות ביניהם. לא נעשה ניתוח של המכתבים בפועל, והנתונים מבוססים על דיווח מנקודת מבט סובייקטיבית. התפלגות התגובות מוצגת בטבלה 4 על פי סוגי הנושאים ששוחחו עליהם בהתכתבות הווירטואלית.

טבלה 4: התפלגות הנושאים ששוחחו עליהם בהתכתבות הווירטואלית (במספרים ובאחוזים)

חונכים	חניכים	
8 (27%)	17 (27%)	תחביבים
—	14 (22%)	דברים שעושים ביום-יום
4 (13%)	7 (11%)	דברים שלא אוהבים לעשות בחיים
4 (13%)	6 (9%)	התלבטויות אישיות
7 (23%)	6 (9%)	משפחה
2 (7%)	3 (5%)	נושא המוגבלות
—	9 (14%)	שאלות על החונך
2 (7%)	1 (1.5%)	מעברים
3 (10%)	—	חוויות דומות שעבר בגילו
—	1 (1.5%)	אחר
30	64	סה"כ

הנושאים שהעסיקו במידה שווה את החונכים והחניכים היו, בראש וראשונה, תחביבים, דברים שלא אוהבים לעשות ונושא המוגבלות. ביתר הנושאים היו דיווחיהם של החניכים שונים מאלה של החונכים. אצל החניכים נראה שהנושאים השכיחים ביותר בהתכתבות היו נושאים הקשורים לתרבות הפנאי שלהם: תחביבים ודברים שהם עושים ביומיום שלהם. הנושא השני בחשיבותו היה סקרנותם לגבי החונך וחיו. שני נושאים אישיים נוספים שהופיעו ברמת שכיחות גבוהה במכתבי החניכים הם התלבטויות אישיות בתחומים שונים ונושאים הקשורים למשפחתם. מעניין לראות שנושא המוגבלות נידון במכתביהם במידה מועטה מאוד.

מנקודת מבטם של החונכים, נושא ההתכתבות השכיח ביותר היה תחביביהם של החניכים ונושאי פנאי כלליים. כמו כן הרבו החונכים להתייחס לנושאים הקשורים

למשפחתם של החניכים. ברמת שכיחות נמוכה יותר נמצאו נושאים כגון דברים שהחניכים אינם אוהבים לעשות והתלבטויות אישיות שלהם. רק מעט מתגובות החונכים היו קשורות לחוויות דומות שעברו החניך והחונך. נושא המוגבלות ונושא המעברים נידונו בהתכתבות במידה הפחותה ביותר.

הקשר בין החונכים והחניכים

הנבדקים התבקשו לדרג היגדים שונים העוסקים בקשר עם הצד האחר בחונכות. הדירוג היה על סולם 1 עד 5 (1 = במידה רבה מאוד; 5 = כלל לא). טבלה 5 מציגה את ההיגדים השונים ואת ממוצע הדירוג של כל אחד מהם.

טבלה 5: מידת הקשר בין החונכים והחניכים (ממוצעים* וסטיות תקן)

חונכים		חניכים		ההיגד
ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
1.25	0.43	1.95	1.24	ההתכתבות עם החונך/ת הייתה מעניינת. ההתכתבות עם החניך/ה הייתה מעניינת.
2.63	1.11	2.05	1.46	הרגשתי פתוח/ה לשתף את החונך/ת בדברים אישיים שלי. הרגשתי שהחניך/ה פתוח/ה לשתף אותי בדברים אישיים שלו/ה.
2.00	1.41	2.37	1.57	שיתפתי את החונך/ת בדברים אישיים. החניך/ה שיתפ/ה אותי בדברים אישיים.
		1.80	1.19	החונך/ת נתן/ה לי להרגיש שאכפת לו/ה ממני. החונך/ת סיפר/ה לי על חוויות דומות שעבר/ה. אהבתי לכתוב על עצמי למישהו לא מוכר.
		2.00	1.50	
		2.45	1.43	
2.63	1.22			ההתכתבות עם החניך התקדמה לשביעות רצוני מבחינת הנושאים שכתבנו עליהם. הרגשתי שההתכתבות אפשרה לי לעזור לחניך/ה. הרגשתי שהייתי לעזר לחניך/ה.
2.25	1.19			
2.13	0.93			

* ציונים ממוצעים על גבי סולם מ-1 (במידה רבה מאוד) עד 5 (במידה נמוכה מאוד).

קיים דמיון רב בהערכת הקשר בין החונכים והחניכים. שני הצדדים מעריכים ברמה גבוהה יחסית את כל ממדי הקשר: רמת העניין, הפתיחות, היכולת לשתף בדברים אישיים, האכפתיות, הסיוע והתמיכה. התמונה המתקבלת מהערכותיהם של החניכים היא שההתכתבות עם החונכים היוותה לגביהם חוויה תורמת, מעניינת ומשתפת שעוררה בהם תחושה של אכפתיות. באופן כללי נראה שמידת הקשר החברתי-הרגשי עם החונכים הייתה גבוהה, הייתה תחושה של אכפתיות ועניין, והיה שיתוף בחוויות דומות, כולל באירועים ובחוויות אישיים. נראה כי לעובדה שהחונכים לא היה מוכרים לחניכים הייתה חשיבות מסוימת מבחינתם.

תמונה דומה מתקבלת מהערכות החונכים. באופן כללי ניכר שהחונכים היו שבעי רצון מאוד מהפרויקט. ההתכתבות עם החניכים נתנה להם הרגשה שהם עוזרים להם, הם חשו שהחניכים משתפים אותם בדברים אישיים, והם היו שבעי רצון מנושאי ההתכתבות.

שביעות הרצון מהפרויקט בכללותו

החניכים והחונכים התבקשו לדרג היגדים אחדים המעידים על מידת שביעות רצונם מהפרויקט בכללותו. טבלה 6 מציגה את ההיגדים, את ממוצע התגובות ואת סטיות התקן. התגובות דורגו על סולם שנע מ-1 (במידה רבה מאוד) עד 5 (במידה נמוכה מאוד).

טבלה 6: מידת שביעות הרצון מן הפרויקט (ממוצעים* וסטיות תקן)

חונכים		חניכים		ההיגד
ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
4.63	0.99	4.25	1.29	לפעמים שנאתי לכתוב מכתבים לחונך. היו פעמים שנמאס לי מהפרויקט.
1.13	0.33	2.34	1.17	אני שמח/ה שהשתתפתי בפרויקט זה.
		2.37	1.49	בעקבות הפעילות בפרויקט אני מרגישה שהכתיבה שלי השתפרה.
		2.75	1.85	בעקבות הפעילות בפרויקט אני משתמשת/ טוב יותר במחשב.
		3.65	1.42	נהייתי להתכתב עם החונך/ת.
2.13	1.27			ההתכתבות הייתה מעמיקה ודנו בנושאים אמיתיים.
3.88	1.05			הרגשתי שהתקשורת הייתה דלה מאוד.

* ציונים ממוצעים על גבי סולם מ-1 (במידה רבה מאוד) עד 5 (במידה נמוכה מאוד).

באופן כללי ניכרה מידה רבה של שביעות רצון מן הפרויקט. ההיגד "לפעמים שנאתי לכתוב מכתבים לחונך" קיבל דירוג מנוגד, אך היגד זה נוסח בצורה שלילית, ולכן משמעות הדירוג היא שהחניכים לא שנאו (ואולי אפילו אהבו) לכתוב מכתבים לחונך שלהם. מרכיב ההנאה מההתכתבות לא קיבל דירוג גבוה. ייתכן שניתן להסביר זאת בצורך שלהם בקשר אישי יותר ובאי-הסתפקותם בהיבט הווירטואלי של התוכנית (כפי שדיווחו בשאלות הפתוחות). מעניין הדירוג הגבוה יחסית של ההיגדים לגבי השיפור במיומנות הכתיבה ובמיומנות השימוש במחשב. שיפור זה התברר כתוצר לוואי משמעותי של הפרויקט, אף שלא היה בין מטרותיו המרכזיות. חשוב לציין שסטיות התקן הינן גבוהות למדי, מה שמצביע על השונות הרבה בהיגדים של החניכים.

אצל החונכים ניכרה שביעות רצון מן הפרויקט, והם סברו כי ההתכתבות הייתה מעמיקה ודנה בנושאים אמיתיים, אותנטיים.

השתתפות עתידית בפרויקט

החניכים והחונכים נשאלו שתי שאלות שמטרתן הייתה לתקף את שביעות רצונם מהפרויקט: האחת הייתה אם הם יהיו מעוניינים להשתתף בפרויקט פעם נוספת, והאחרת הייתה אם ימליצו לחבריהם להשתתף בפרויקט. רוב תגובותיהם של החניכים על שתי השאלות היו חיוביות (17 ו-18 בהתאמה), ורק 2-3 תגובות היו שליליות (לא מעוניינים להשתתף בעתיד, לא ימליצו לחבריהם). המשתתפים התבקשו גם לנמק את המלצתם: "מה היית אומר להם?" (לחברים). טבלה 7 מביאה דוגמות אחדות מתשובותיהם של החניכים והחונכים, כשהן מאורגנות על פי קטגוריות תוכן.

**טבלה 7: דוגמות לתגובות של חניכים וחונכים על השאלה
מה היו אומרים לחבריהם על הפרויקט**

תוכן	חניכים	חונכים
כיף, חוויה חיובית	היה (הייתי) מציע לחברים שגם השתתפו קמוני (ישתתפו כמוני) כי זה מאוד כיף; הייתי אומרת להם שכיף להתכתב עם חברים מבית הספר כי אפשר להתכתב עם אנשים זרים; כידי (כדאי) מאוד לעבוד עם כזה... מענין.	שמאוד כדאי כי זה כיף; שזה חוויה וחשוב מאוד להשתתף בפרויקט מסוג זה; חוויה מאוד מומלצת, מרגשת ואפילו מאתגרת; זאת חוויה שמלמדת הרבה ויוצאים ממנה עם הרבה הרגשה טובה; חוויה מעניינת.
קשר עם אחרים; תרומה ופתיחות לזולת	הייתי אומר להם שכדאי להם להיתכתב עם מישהו שהם לא מכירים בכלל בשביל ההכרות וליצור קשר חדש שיוכל לעזור להם עם אנשים בחיים; שזו דרך נהדרת להכיר אנשים חדשים; הייתי אומר לחברי שכדאי להם להשתתף בפרויקט מכיון שהקשרים שנוצרים בו מאוד נעימים וכיפים; הייתי אומרת להם שכדאי (כדאי) להם להתכתב כי אולי מישהו או מישהו יוכל לעזור במשהו; שזהו פרויקט (ט) מאוד מעניין, מתכתבים בו עם אדם מסוים שמוכן להקשיב לכל נושא שעולה על הדעת.	נותן סיפוק רב בעזרה לילדים עם מוגבלויות; כחבר וירטואלי קל יותר לגשת לאדם שמולי, להיפתח ולעזור; תהיה לך הזדמנות להראות שיש לך יכולת לתת לזולת; בעל נתינה רבה... לאחרים... פרויקט התנדבותי.

תוכן	חניכים	חונכים
תוצאה חיובית מבחינתם	שכדאי להשקיע כי עם ההצלחה קוצרים את הפירות; כדאי לכם להשתתף בפרויקט המחשבים כי זה יפתח לכם (לכם) את ההאבנה (הבנה).	
המלצות שליליות	לא משהו מיוחד; אבל אם הם רוצים שישתתפו; שבמצב כזה כמו שנה שעברה אין טעם שנמשיך מכיון שלי מבחינה אישית זה לא נתן לי כלום.	
תרומה לחונך עצמו		הפרויקט מלמד על תכונות אופי שלי, מגלה אותם, כל פעם מחדש ומלמד שיעור חשוב בסובלנות; ונותן המון באופן אישי לצמיחה אישית; אפשר לקבל מהפרויקט הזה המון כחונכת, את לומדת על עצמך, נחשפת למדיה שלא בהכרח נחשפת קודם (בצורה הזו).

המלצות לשינויים בפרויקט

השאלה האחרונה עסקה בשינויים שהחניכים והחונכים ממליצים לערוך בפרויקט. על שאלה זו השיבו 14 חניכים וכל החונכים. נערך ניתוח תוכן של התגובות, המוצג בטבלה 8 בלוחית דוגמות.

טבלה 8: המלצות של חניכים וחונכים לשינויים בפרויקט

חונכים		חניכים		מהות ההמלצה
דוגמות	N	דוגמות	N	
להשאיר כמו שזה.	1	לא ניתן לשיפור; אני לא חושב שצריך לשנות משהו; לא כדאי לשנות כלום בפרויקט הזה; שום דבר – כמו שהוא היה.	4	לא צריך לשפר
		יותר לעשות מכתבים ברצף כשמיתכתבים עם חבר או חונך או ידיד במקום לחכות כל כך הרבה מאוד זמן למיכתב שצריך להגיע בשבילי מהחבר או החונך שאני מיתכתב איתו; אני רוצה שאני יוכל לכתוב לחונחים (לחונכים) אחרים, לכתוב סתם בלי לחקות (לחכות) שבוע; אתם צריכים להעניק יותר צומת לב (תשומת לב) לילדים תוך כדי שישלחו מכתבים באופן קבוע.	3	לשפר את שכיחות ההתכתבות / מספר המכתבים

<p>משימות בוורד – לשנות את סוג המסמך כדי שיפתח בכל מחשב; תמיכה טכנית – היו המון פעמים בעיות כניסה טכנית לקבוצת דיון ולמכתבים; ממליץ להפוך לפחות חלקית למשהו יותר בזמן אמת, למשל צ'אטים; בקבוצת דיון מבחינות טכניות (כתבתי לאורנה במהלך השנה); לגרום לכך שהוא יעבוד יותר מהר ויהיה נגיש... לשלוח הודעות וכו'.</p>	<p>4</p>	<p>להוסיף צ'אט עם חברים אישיים כך שהשיחה תזרום; כמו צ'אט אייתי (הייתי) רוצה להיתכתב יותר מאחד; שיהיה אפשר לשלוח תמונות פסיכודאליות.</p>	<p>3</p> <p>הוספת אלמנטים טכנולוגיים</p>
		<p>אני מיעצת לכם להעלות עוד נושאים בקשר לפרויקט; שיהיה יותר מענין בשעות נוחות ופחות מעיף ומייאש; דבר שני זה אפשר להכיר אנשים חדשים.</p>	<p>3</p> <p>להוסיף ענין</p>
<p>שהמורה בביה"ס התיכון יעזור לגבי כל חניך. שתהיה אפשרות לפנות אליה ושהיא תוכל לפנות אלינו. לבדוק אפשרות לעוד מפגש או בהתחלה או באמצע; להדגיש בפני החניכים ומורים ומנהלי בתי ספר כי ההתכתבות היא דו-צדדית, לשמור על קשר חברתי הוא דו-צדדי; להיות בקשר גם עם המורים המלווים בבית הספר וליידע את החונכים מה קורה עם החניך אם יש סיבה יותר רצינית (חוץ מחוסר רצון) לחוסר הקשר.</p>	<p>3</p>		<p>קשר ישיר עם מורה מלווה של החניכים</p>
<p>פגישה עם רכז פרח לפני תחילת החונכות; אולי לבצע יותר פגישות הדרכה על נושאים מסויימים כמו – כיצד להגיע לחניך באופן יותר מקצועי בכל זאת, וכיצד להוביל אותו להיפתח ועוד...</p>	<p>2</p>		<p>יותר הדרכה מקצועית</p>

* N מייצג את מספר התגובות, ולא את מספר המשיבים, שכן כל משיב היה יכול לכתוב כמה תגובות.

דיון

תהליך חונכות הינו בדרך כלל חוויה משותפת של אכפתיות ועניין הדדיים. חוויה זו, שמלווה בדרך כלל חונכות פנים אל פנים (Kowalsky & Fresko, 2002; Thompson, 2000), הייתה גם מנת חלקם של השותפים בחונכות הווירטואלית. היכולת לכתוב מכתבים בתכיפות של אחד לשבוע השתנתה מחניך לחניך. יש חניכים שלא עמדו במשימה זו, אבל רובם עמדו בה, וחלק מהם אף הרבו לכתוב מעל הנדרש באופן פורמלי בפרויקט. עובדה זו הינה חשובה כשלעצמה, שכן קשר וירטואלי עם אדם לא מוכר יכול להיחשב לקשר לא משמעותי לגבי תלמידי חינוך מיוחד. הממצאים כאן מוכיחים שגם קשר כזה עשוי להיות משמעותי לתלמידים אלה. נוסף על כך, הקשר משמעותי ותורם גם לחונכים עצמם.

העובדה שהחונכות וירטואלית באופייה לא פגעה במהות הקשרים ההדדיים בין החונכים והחניכים. יתרה מזו, ייתכן שמימד ה"ווירטואליות" אף העצים את התחושה ההדדית הזאת משום שנחסך מהשותפים ההיבט הסטיגמטי של המוגבלות. היבט זה בולט לעין במפגש פנים אל פנים, ואילו במפגש האינטרנטי הוא נשמר סמוי מן העין ולכן אינו משפיע ישירות על האינטראקציה (Mesch & Talmud, 2003). השיח המועט בין החניכים והחונכים בנושא המוגבלות מחזק מסקנה זו. המוגבלות לא נהפכה לנושא החשוב שיש לשוחח עליו; להפך, רוב השיח עסק בתכנים נורמטיביים של חיי יום-יום ובתחביבים. בשיח זה יש מאפיינים של נורמליזציה ושל תרבות הנוער, שכל כך חשובה לתלמידי חינוך מיוחד, במיוחד לתלמידים עם מוגבלויות נראות לעין (Madden, 2003). ניתן להעלות כמה סיבות אפשריות לכך: לחניכים נדרשת תקופה ארוכה יותר של היכרות וקשר על מנת להיפתח ולהתייעץ עם החונכים בנושא המוגבלות; יש לחניכים אנשי מקצוע או מישהו מהמשפחה בסביבתם שאיתם הם יכולים להתייעץ בנושא המוגבלות; החניכים רוצים אח בוגר כדי לשתף אותו בנושאים יומיומיים המעניינים בני נוער בכלל.

החונכים אכן תפסו את תפקידם כאח בוגר שמטרתו לתמוך בחניך במה שמתרחש אצלו ביום-יום ברמה החברתית והרגשית. החניכים שיתפו את החונכים בתרבות הפנאי שלהם, בתחביביהם, בדברים שהם עושים ביום-יום שלהם, בדברים שהם אינם אוהבים לעשות, בהתלבטויות אישיות שלהם ובנושאים הקשורים למשפחותיהם. נושאים אלה משותפים לכל בני הנוער באשר הם, ולכן הדגשתם בשיח מבליטה את פן הנורמליזציה ביחסים בין החונך והחניך. גם מנקודת מבטם של החונכים תפסו נושאים אלה מקום מרכזי בשיח. מכאן, שאותם חונכים שתפסו את תפקידם להיות אוזן קשבת, ובעיקר להיות חבר בוגר לתלמידים שבדרך כלל אין להם קשר עם ילדים רגילים בני גילם, הם אלה שתרמו את ההיבט הנורמטיבי של השיח לחניכים.

ההתכתבות מספקת משמעות גם לחונכים: משמעות של נתינה לאחר, לאחר שכולדים וכמתבגרים הם חוו רק קבלת סיוע מאחרים בשל מוגבלותם שלהם; ומשמעות של ללמוד משהו על עצמם, על יכולותיהם להתייחס לאחר, לפתח סובלנות לאחר ולצמוח באופן אישי.

באופן כללי ניתן לומר שהתקשורת הווירטואלית בין חונך מבוגר עם צרכים מיוחדים, שהקנה מנסיון חייו למתבגר צעיר ממנו שגם הוא עם צרכים מיוחדים, תורמת לשני השותפים בהתכתבות, ולפיכך הם מביעים שביעות רצון כללית. החניכים והחונכים מדווחים על הנאה מהכתיבה ההדדית, על חוויה חיובית של "כף" ועל קשר ופתיחות אל הזולת. החניכים מדווחים גם על שיפור-מה בהיבטים פורמליים של כתיבה ופעילות במחשב. שביעות הרצון מובעת הן באמירות חיוביות על הפרויקט עצמו והן בתשובותיהם לשאלה לגבי רצונם להשתתף בעתיד בפרויקט דומה או להמליץ לחבריהם להשתתף בו. מסקנה דומה נמצאה גם במחקרם של קובלסקי ופרסקו (Kowalsky & Fresko, 2002).

למרות שביעות הרצון הגבוהה יחסית, יש עדיין מקום להכניס שיפורים טכנולוגיים (כגון שיח מקוון בזמן אמת) ובעיקר שיפורים בתחום התוכני: הכוונת החונכים להתייחסות מקצועית יותר אל החניכים, וקיום קשר ישיר בין החונך לבין המורה המלווה של התלמיד.

לסיכום, למרות מספרם הנמוך יחסית של המשתתפים במחקר, נראה שקיימת תמימות דעים לגבי משמעותו של הקשר הווירטואלי בין חונכים עם צרכים מיוחדים לבין חניכים צעירים מהם עם צרכים מיוחדים. הקשר הווירטואלי מהווה לעיתים תחליף לקשר פנים אל פנים, שקיים אך מעט אצל מתבגרים עם צרכים מיוחדים, ולעיתים הוא קשר נוסף, שונה במהותו. מעניין לחקור אילו משתנים משפיעים על כמות התקשורת בין החונכים והחניכים ומהי תרומתה של האנונימיות לקשר החונכות. ממדים אלה ניתן לחקור על ידי ניתוח ההתכתבות בין החונכים והחניכים וזיהוי מאפיינים שייחודיים לרמת התכתבות גבוהה בהשוואה לרמת התכתבות נמוכה.

מקורות

- בונשטיין, א' (2001). האם נפגוש את "דניס המתקשרת"? תגובה למאמרו של דרור גרין: כללי היסוד בפסיכותרפיה והטיפול הנפשי באינטרנט. **נפש – רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי**, 9, 78–80.
- ברק, ע' (2000). תמיכה נפשית בקבוצה מקוונת באינטרנט. **נפש – רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי**, 7, 79–81.
- ברק, ע' (בדפוס). מחקר והתנסויות בהתערבויות בקבוצות מקוונות: הזדמנויות ואתגרים לצד קשיים וסיכונים. http://construct.haifa.ac.il/~azy/Online_GroupIntervenrion.htm
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך: נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (ע' 195–226). הוצאת דביר.
- גרין, ד' (2000). אין חדש תחת השמש: טיפול נפשי באינטרנט. **נפש – רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי**, 5, 87–90.
- גרין, ד' (2001). כללי היסוד של הפסיכותרפיה והטיפול הנפשי באינטרנט. **נפש – רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי**, 8, 89–96.

- ורטהיים, ח', ווגל, ג' ופרסקו, ב' (2004). **חונכים לסטודנטים בעלי ליקויי למידה במסגרת פרויקט פר"ח: תמונת מצב**. דו"ח מחקר, מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- ורטהיים, ח', פרסקו, ב' והיישריק-עמוסי, מ' (2003). **שלושה מודלים של חונכות ילדים במסגרת ההכשרה להוראה: הבדלים בהפעלה, תכנים, הדרכה ותרומת החונכות למתכשר להוראה**. דו"ח מחקר, מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- פרסקו, ב', ורטהיים, ח' והיישריק-עמוסי, מ' (2001). **פרחי הוראה כחונכי פר"ח: מניעים להצטרפות לפרויקט, קשיים במהלך החונכות, קבלת הנחיה והתרומה לחונכים**. דו"ח מחקר, מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי**. מסדה.
- קוזמינסקי, ל' (2001). חבר וירטואלי: שיח מתוקשב בין סטודנטים להוראה לתלמידים בעלי לקויות למידה. **דפים**, 32, 64–47.
- Brinckerhoff, L.C. (1996). Making the transition to higher education: Opportunities for student empowerment. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 118–136.
- Falchikov, N. (1990). An experiment in same-age peer tutoring in higher education: Some observations concerning the repeated experience of tutoring or being tutored. In S. Goodlad & B. Hirst, (Eds.), *Explorations in peer tutoring* (Ch. 8, pp. 121–142). Prentice Hall.
- Fresko, B., & Carmeli, A. (1990). PERACH: A nationwide student tutorial programme. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in peer tutoring* (Ch. 4, pp. 73–81). Prentice Hall.
- Fresko, B., & Kowalsky, R. (1998). Helping high school pupils in the Perach project: A comparison of mentoring and tutoring approaches. In S. Goodlad (Ed.), *Mentoring and tutoring by students* (Ch. 3, pp. 33–48). London: Kogan Page.
- Glaser, B., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goodlad, S. (1998). Making a student tutoring scheme work. In S. Goodlad (Ed.), *Mentoring and tutoring by students* (Ch. 17, pp. 244–247). London: Kogan Page.
- Kowalsky, R., & Fresko, B. (2002). Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 259–271.
- Madden, M. (2003). *America's online pursuits: The changing picture of who is online*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project. www.pewinternet.org.
- Mesch, G.S., & Talmud, I.T. (2003). *The nature of computer-mediated*

- social networks among Israeli youth*. Research Report, Haifa University.
- Sassenberg, K. (2002). Common bond and common identity groups on the internet: Attachment and normative behavior in on-topic and off-topic chats. *Group Dynamics*, 6, 27–37.
- Thompson, A. (2000). A collaborative e-mail mentoring program for elementary school students. *Professional School Counseling*, 4(1), 71–75.
- Topping, K.J. (1990). Peer tutored paired reading: Outcome data from ten projects. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in peer tutoring* (Ch. 10, pp. 155–167). Prentice Hall.
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321–345.
- Turkle, S. (1996). Virtuality and its discontents: Searching for community in Cyberspace. *The American Prospect*, 24, 50–57.