

**בגריות בצל מלחמה: חקר הקשר בין גורמי סיכון בעקבות מלחמת
"חרבות ברזל" לבין הישגים, חוללות עצמית אקדמית, מאץ ותיקווה של
תלמידי תיכון.**

שם: אופיר מאנע
ת.ז.: 329363261
כתובת: קיבוץ בית קמה, ת.ד. 98
טלפון: 0543348208
מייל: ofirmanawork@gmail.com

שם המנחה: יפעת נאור מרכבי'ץ'

שם בית הספר: מבואות הנגב

תוכן עניינים:

1. מבוא	עמוד 3–5
2. רקע תיאורתי – סקירה ספרות	עמוד 5–13
3. מבוא לחלק המעשי (המחקר)	
3.1 הצגת המחקר	עמוד 13–16
3.2 כלי המחקר	עמוד 16–20
3.3 מדגם	עמוד 20–21
3.4 מהלך הממחקר	עמוד 22
4. ממצאים	עמוד 22–33
5. דיוון, סיכום ומסקנות	עמוד 33–37
6. רפלקציה	עמוד 37–39
7.ביבליוגרפיה	עמוד 39–41
8. נספח	עמוד 41–45

שימוש במבנה מלאכותית יוצרת בעבודת הגמר שלו:

לאורך הכתיבה של עבודות הגמר שלי, השתמשתי בכלים מלאכותיים שונים. הכלים המרכזיים בהם השתמשתי היו: "Grok", "Claude" ו- "chatGPT". השימוש העיקרי שלי עם הצלאים השונים בעבודה היה בעיקר לכתיבת קוד ולהיפוך מידע אקדמי לצורה נגישה. השימוש הראשון, שהוא כתיבת קוד, נעשה לצורה של עזרה וידוא שהקוד שאני כתוב נכון, שהנוסחאות שאני משתמש בהן לחישוב המדדים הסטטיסטיים מדויק, לעזרה בהציג גרפים, טבלאות וכו'. חשוב לציין שאת כל הקוד, שכלל את הפונקציות, ניתוח וידור הנתונים כתבתי בעצמי. קישור למחברת הקוד שלי מופיע בנספח 5. בנוסף, השתמשתי בכלים הבינה המלאכותית להיפוך מידע אקדמי. הHIPOSH התבצע לצורה הבאה: ביקשתי מכלים הבינה המלאכותית למצואו לי מחקרים או מאמרים אקדמיים מהימנים שמתחברים או תומכים בהשערות המחקר שלי, או מסבירים משתנים מסוימים. בשלב הבא, וידאתי באמצעות חיפוש בגוגל את המאמרים שהכלים צירפו, כדי לוודא שהם אמיתיים ואכן קיימים.עשיתי שימושים נוספים שונים בכלים הבינה המלאכותית בעבודתי, אשר חלקם מצורפים בנספח הפורמטים שככבותי. לכלים הבינה המלאכותית שציינתי (ראה נספח 6).

מבוא:

"מלחמת חרבות ברזל", שפרצה ב-7 באוקטובר 2023, היא אחד האירועים המשמעותיים ביותר שידעה מדינת ישראל בעשורים האחרונים. המלחמה נפתחה בעקבות מתקפת פטע רחבה היקף שביצע ארגון הטרור חמאס מרצעת עזה, אשר כללה ירי טילים אינטנסיבי, חדיות לשובים ופיגועים רחבי היקף. מתקפה זו גרמה לפגיעות קשות בנפש וברכוש, במיוחד באזרחי עוטף עזה, ולאורך זמן עזה ספגו את עיקר הפגיעה הראשונית, כאשר 25 יישובים פנו באופן מיידי מתושביהם. בעקבות האיום הביטחוני המתמשך, עשוות אלפי אזרחים נוספים בדרום ובצפון המדינה פנו מבתיהם, אם על ידי רשות המדינה ואם בהחלטה עצמאית מתוך דאגה לביטחונם האישי (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2023). מצב זה הוביל לשינויים דרמטיים בשגרת החיים של אוכלוסיות נרחבות, כאשר אחת הקבוצות הנפגעות ביותר היא אוכלוסיית תלמידי התיכון, ובמיוחד תלמידי כיתות י"א-י"ב, אשר אמורים להיבחן בבחינות הבגרות במהלך השנה.

במחקר שלי, התמקדתי בקבוצת התלמידים שבשנת הלימודים תשפ"ד למדה בכיתות י"א ו-י"ב. קבוצה זו הינה קבוצת סיכון הכלולת בתוכה מספר מעגלי פגיעות. מעגלי פגיעות (Vulnerability Circles) הם כלי תיאורטי שימושם במחקר רבים לנתח הסיבות והוצאות של פגיעות או חולשות במערכות אקולוגיות, חברותיות, כלכליות ואחרות. המודל מתאר איך גורמים שונים יכולים להגבר את הפגיעה של אוכלוסייה מסוימת. מעגלי פגיעות בהקשר של טראומה הם מודל המתאר את הדרך בהחוויות טראומטיות יכולות להשפיע על אדם בرمאות שונות, החל מהשפעות ישירות ועד להשפעות רוחקות טווח (אליצור ושות', 2010)

במחקר אני כי קבוצה זו של תלמידי י"א ו-י"ב, הינה קבוצת סיכון מאוחר והם חוות פגעה קשה ומתחסכת בלימודיהם בשנים האחרונות. בשנת 2020 פרצה מגפת הקורונה בישראל, שקטעה את רצף הלימודים של אותם תלמידים, שהיו אז בכיתות ז'-ח'. תלמידים אלו היו התלמידים שחזרו לאחרונים (פברואר 2021) ללמידה פרונטלית בבתי הספר ("השפעת מגפת הקורונה על מערכת החינוך", 2025). מחקרים מהארץ ומהעולם מצבאים על כך שהשבוש בלימודים במהלך מגפת הקורונה גרם לפגעה משמעותית בתלמידים מבחינת הישגים לימודיים, התפתחות חברתית ורוחה נפשית (OECD, 2021). אחד המקרים המשמעותיים מהארץ נערך על ידי מכון מאירט-ג'יונט-ברוקדייל בשיתוף עם משרד החינוך, והראה כי תלמידים רבים התקשו להתמודד עם המעבר ללמידה מקוונת, דבר שהוביל לעירום למידה ובעיות רגשיות וחברתיות (מכון מאירט-ג'יונט-ברוקדייל, 2021). בrama העולמית, דוח של OECD הצביע על כך שהلامידה מרוחק והסטודנטים פגעו בצורה קשה בהישגים הלימודיים של תלמידים, בעיקר בקרב אוכלוסיות מוחלשות, והובילו להרחבת הבעיות בחינוך בין תלמידים מאוזרים לבין תלמידים ממשפחות עם משאבים כלכליים שונים (OECD, 2021).

בנוסף לפגעה בעקבות הקורונה, מלחמת "חרבות ברזל" גרמה לפגעה משמעותית נוספת במערכת החינוך, ובפרט בלמידה של תלמידי האזוריים שנפגעו מהמלחמה. מעבר להתמודדות עם האירוע הקשה, תלמידים אלו התמודדו גם עם הפסקה מוחלטת של תהליכי הלמידה הסדרי, או הועברו למתכונת לימודים מקוונת שאינה מתאימה تماما לצורכיهم, במיוחד לאור היעדרות של מורים שפונו מבתיהם או שאינם יכולים ללמוד עקב המצב הביטחוני.

מחקרים רבים מראים שהחוויות של מלחמה יכולות להשפיע באופן משמעותי על התפתחותם האקדמית, החברהית והרגשית של בני נוער (גרין, 2018). בני נוער החווים מלחמה עלולים לפתח

רגשות של חרדה, דיכאון, וטראומה. למשל, מחקר שנערך באוקראינה מצא שבני נוער שנעקרו מבתייהם חוו מצוקה نفسית, לחץ רב, פגיעה מבחינה לימודית ופגיעה בתוחשת הבטחן (Bürgin et al; 2022). בהקשר האקדמי, נמצא כי חרדה וטראומה יכולות להפריע לריכוז, ליזכרון וליכולת הלמידה. ילדים שחוו טראומה עלולים להיות יותר עצביים ולהתקשות להתמקד בלמידה, מה שעלול להוביל לירידה בהישגים האקדמיים ולתוחשת כישלון (Bürgin, et al; 2022).

בעוד שחוויות מלחמה ומצבי משבר יכולים להשפיעות שליליות רבות על בני נוער, ישנו גם גורמים ומנגנונים איסיים המשווים להם להתמודד עם האתגרים, כאשר מושג החוון הנפשי משחק תפקיד מפתח בתחום זה.

חוון נפשי, המוגדר כיכולת של אדם להתמודד ולהסתגל למול מצבו ומשבר, נחשב לנושא מרכזי במחקר העוסקים בمعنى על אתגרי החיים, ובמיוחד בתגובה למשברים טראומטיים כגון מגפות ומלחמות (אנטונובסקי, 1979). מחקריו של הפסיכולוג ג'ורג' בוננו מצבאים על כך שהovo נפשי הוא תכונה שכיחה יותר ממה שנוהג לחשב. במחקריו הראה כי רוב האנשים בסופו של דבר מצilibים להתמודד עם משברים קשים ולחזור לתפקוד מלא, גם אם ישנה תקופה של פגיעה نفسית בתקילה זו (Bonanno, 2004). לטענתו, אנשים מפתחים מנגנוני התמודדות המאפשרים להם להתואוש עם הזמן ולהסתגל לנוכחות החדשנות. חשיבותו של תחום זה מתבטאת במצבים בהם אנשים נאלצים להתמודד עם שינויים דרמטיים בשגרת חייהם, כמו בתקופות של קൺפליקטים מלחמתיים או שיבושים מתמשכים במערכות החינוך, כפי שקרה במהלך מגפת הקורונה ובמלחמה "חרבות ברזל". מחקרים בתחום זה מראים כי חווון לא רק משמש כמנגן הגנה, אלא גם מאפשר לאנשים לפתח גישות חיוביות יותר כלפי אתגרי החיים ולמצוא דרכים חדשות להסתגל למצביים קשיים. במחקר הנוכחי, ניסיתי לבדוק מהם גורמי החווון שתתרמו לתלמידים ממעגלי הפגיעה השונים בהתמודדותם עם הדרישות הלימודיות ועם בחינות הבגרות, במהלך מלחמת "חרבות ברזל". הבנה זו של גורמי החווון תוכל לשיער למקבלי החלטות משרד החינוך לגבות תוכניות התמודדות עם משברים, שמתאימות לבני נוער בישראל.

במחקר זה בדקתי את ההבדלים בرمות החוללות העצמית האקדמית בין קבוצות תלמידים שימושיים למעגלי פגיעות שונים, בנוסף בדקתי מה הם גורמי החווון שתורמים לחיזוק תוחשבת החוללות העצמית האקדמית, בהקשר להתמודדות עם אתגר בחינות הבגרות.

מטרת העבודה:

לבדוק כיצד תלמידים בכיתות י"א- י"ב ממעגלי פגיעות שונים (שנוצרו בעקבות מלחמת "חרבות ברזל"), מתמודדים עם אתגרי בחינות הבגרות.

שאלת החקירה:

מה הם ההבדלים בرمות החוללות העצמית האקדמית, התקווה, השקעת המאמץ ותפיסת ההישגים של תלמידי כיתות י"א- י"ב המשמשים למעגלי פגיעות שונים ומהו הקשר בין חוללות עצמית אקדמית לבין גורמי החווון והמשתנים הדמוגרפיים.

השערות המחקר:

1. צפי כי נמצא קשר חיובי בין רמת החוללות העצמית האקדמית לבין תוחשת התקווה, מידת השקעה במאזץ הלימודי, תפיסת התאמות והישגים הלימודיים אצל התלמידים.
2. צפי כי ימצאו הבדלים מובהקים בرمות החוללות העצמית האקדמית ובמשתנים של התלמידים, בהתאם לשתייכותם למעגלי הפגיעה השונים: אצפה כי נבדקים שהשתייכו

למעגל הפגיעה השלישי והרביעי יידוחו על רמה נמוכה יותר של חוללות עצמית אקדמית, תקווה, נוכנות להשquetת מאמץ ותפישת ההישגים הלימודים, בהשוואה לנבדקים במעגל הפגיעה הראשון והשני.

3. צפי כי המשאים: תקווה, תפישת ההתאמות הלימודיות והמאםץ של התלמיד וכן המשנים הדמוגרפיים: מעגל פגיעות, מגדר, רמת לימודית, שכבת גיל ותחושת החוללות העצמית האקדמית לפני המלחמה, ינבעו את תחושת החוללות העצמית האקדמית בהווה.

ראשי הפרקים של רקע תיאורטי:

אסוקור תחיליה את המשנה התלויה, תחושת חוללות עצמית אקדמית. לאחר מכן, אסוקור כל אחד ממשני החווים, המשנים הבלתי תלויים (תפישת ההתאמות הלימודיות, תפישת ההישגים, מאםץ ותקווה). אתמקד בקשר בין תפישת החוללות העצמית האקדמית, לאחר מכן, אציג את המשנים הדמוגרפיים (החולקה לקבוצות לפי מעגלי פגיעות, מגדר, כיתה ורמת לימודיות). לאחר סקירת החוקרים, אציג את השערות המחקר המפורחות ובהמשך אציג בוצרה מפורטת את כל החקירה שהשתמשתי בו, שהוא שאלון סטנדרטי שעלי ענו באופן מלא 150 תלמידים בכיתות י"א ו-י"ב.

רקע תיאורטי- סקירת ספרות:

המשנה התלויה- תחושת חוללות עצמית אקדמית:

הגדרה נומינלית

חוללות עצמית אקדמית (Academic self-efficacy) היא מונח בפסיכולוגיה הקוגניטיבית-התנהגותית, המתיחס לאמונה של אדם ביכולתו לבצע בהצלחה מטלות לימודיות, להתארגן, לוויסות את הלמידה, ולפעול באופן שיישיע לו להגיע לרמה של ביצועים אקדמיים אותה הוא רוצה להשיג (Bong&Skaalvik, 2003).

תיאוריית ומחקרים בתחום

תיאוריית החוללות העצמית של בנדורה (Bandura, 1997) מדגישה את השפעת ההערכת העצמית של יכולת על התנהגות. חוללות עצמית גבוהה מבירה את הסיכוי להצליח במשימות מורכבות, ואילו חוללות עצמית נמוכה עלולה להוביל להימנעות ממשימות מתוגרות. בתחום האקדמי, מחקרים מראים קשור חזק בין תחושת חוללות עצמית להישגים אקדמיים (Zimmerman, 2000). הטענה שתחושת חוללות עצמית אקדמית עלולה להיפגע בעקבות מעגלי פגיעות במהלך מלחמה מבוססת על מחקרים המראים שתחושת חוללות עצמית מושפעת מגורמים חיצוניים כמו סביבה, תמייה משפחתית ותנאים חינוכיים. אחד המחקרים שמחזק את הטענה זהו הוא מחקר שנערך במהלך מגפת הקורונה בצרפת, שבו נמצא כי סיגרת בת הספר גרמה לירידה בתחושת החוללות האקדמית והרגשות השליליים של תלמידים (Strasser et al. 2022). דור חיים (2018) טוען כי התפתחות חוללות עצמית של תלמידים קשורה למצבם הרגשי ולסיטואציות של מתח וחרדה. במצבים של חרדה, פחד ומתח תהיה החוללות העצמית נמוכה. זאת, מכמה סיבות: זיכרון האדם פועל בדרך אוטו-אקטיבית, וכך כאשר אנו שמחים – אנו נוטים להזכיר במצבים משמחים, וכך אשר אנו כועסים אנו נוטים להזכיר במצבים מכעיסים. על כן, כאשר התלמיד נתון במצב ובחרדת הוא יטה להזכיר במצב מתח וחרדה מעברו – כאשר נכשל לאורך חייו. הוא יתרפס את עצמו כאדם בעל יכולת נמוכה יותר והחוללות העצמית שלו תרד (דור חיים, 2018). בהתבסס על ההנחה שתחושת החוללות

העצמית האקדמית עשויה להשנות בעקבות המלחמה, בשאלון ביקשתי מהנבדקים לדוח על תפיסת החוללות העצמית האקדמית שהייתה להם לפני המלחמה, ובמהלכה.

פסקת סיום לפרק המשנה התלוי - תחושת חוללות עצמית אקדמית:

לסיום, תחושת החוללות העצמית האקדמית מהוות גורם מרכזי בהתמודדות תלמידי כיתות י"א ו"ב עם אתגרים ל'ימודים מגוונים, במיוחד בתקופת בחינות הבגרות. תלמידים אלה נדרשים להתמודד עם אתגרים כמו הצלחה בבחינות, ביצוע עבודות ומטלות, למשל כדי לאשר קיימות חולפות מעניינות יותר וכו'. במחקר זה אבדוק כיצד תלמידים תפסו את יכולתם להתמודד עם אתגרים אלה לפני מלחמת "חרבות ברזל" ובמהלכה, תוך בחינת השינוי שנוצר ברמת החוללות העצמית האקדמית שלהם בין שני המועדים. ממשנה מרכז במחקר, החוללות העצמית האקדמית מאפשרת להעיר את השפעת גורמים חיצוניים, כגון מעגלי פגיעות, על יכולתם של תלמידים להתמודד עם אתגרי הבגרות בתנאי משבר.

פרק מקשר בין חוללות עצמית אקדמית לבין המשאבים:

היכולת של תלמידים לחוות תחושת חוללות עצמית גבוהה תלויה במידה רבה בzychויו ובשימוש במשאבים פנימיים וחיצוניים. פופר (1990) מצין כי תהליכי חווית הצלחה מורכבים משלוב של גורמים פנימיים וחיצוניים, החל מזיהוי יכולות אישיות ועד בניית מצבים שמקדמים הצלחה. משהאים כמו תמייהה ממורים, התאמות למועדויות ואפיילו המשהאים האישיים של הלומד, כמו התקווה והמווטיבציה, הם קריטיים ביצירת תנאים שיכולים לעודד תחושת חוללות עצמית. במחקר שלי בדקי מספר משהאים חיצוניים ופנימיים, שיכולים לתרום או לפחות ברמת החוללות העצמית האקדמית של התלמידים.

המשאב החיצוני שבדקתי הוא ההתאמות שקבע משרד החינוך בתקופת המלחמה, שניתנו בהתאם למעגל הפגיעות שבו היה התלמיד. אשר כי ההתאמות עשויות לאפשר לתלמידים להסתגל לתנאים הקשיים ולהפחית את תחושת חסור הוודאות, מה שיכל להוביל לעלייה בתחושת החוללות העצמית האקדמית. המשהאים הפנימיים שבדקתי הם: תפיסת ההישגים הלימודים, מאץ ותקווה, אשר יכולים לחזק את יכולת התגבר על קשיים ולהצליח בבחינות הבגרות. בנוסף, במהלך פרק המשהאים, אקשר כל אחד מן המשתנים אל המשנה התלוי שלו "חוללות עצמית אקדמית", בעזרתו תיאוריות או מחקרים רלוונטיים.

משאבים חיצוניים - ההתאמות של משרד החינוך בהתאם לרמת הפגיעה של התלמידים מהמלחמה:

התאמות למועדיות הן כל' שבעזרתו משרד החינוך מנסה לצמצם פערים וליצור שוויון בין הנבחנים השונים בבחינות הבגרות. בדרך כלל ההתאמות בדרכי היבחנות נועדו לפצות על קשיים נירוי-התפתחותיים של התלמיד ולאפשר לתלמיד לשקף קרואו את הידע והמיומנויות שרכש (משרד החינוך, 2022). עם זאת, במחקרם של (Bolt et al., 2011), נמצא כי סטודנטים עם לקויות קריאה וכתיבה שדיוחו על חווויותיהם עם התאמות בדרכי היבחנות במהלך התיכון והקולג', הציבו על כך שלא תמיד התאמות נתפסו כמועילות. למורות שהתאמות כגון סיוע בקריאה, הארכת זמן ו מבחון בחדר בלבד היו נפוצות בשימוש ונחשבו כמועילות עבור חלק מהסטודנטים, הtagלה גם כי קיימים חסמים לשימוש בהתאמות, כמו ידע של המרצים לגבי ההזדויות של התלמידים, תמיית מערכת החינוך ועוד גורמים. המחקר מצביע על כך שהມיד לתחושת התועלות של ההתאמות עשוי להיות

חשיבות יוטר מכמות ההתאמות שנייתנו בפועל, בהתאם לדיווח הסטודנטים על תחושותיהם האישיות. על בסיס ממצאים אלו, יש חשיבות לבדוק לא רק את ההתאמות שנייתנו, אלא גם את תפיסת התלמידים לגבי היעילות שלהם בתמיכה בהצלחה האקדמית ומצוות הערים הלימודים. ככלומר, תפיסת ההתאמות כמשמעות ומעילות על ידי התלמידים יכולה לתרום לחיזוק תחושת החוללות העצמית שלהם, ויכולת להיות חשובה אף יותר מאשר עצם מתן ההתאמות עצמן. במחקר אני אתמקד אך ורק בהתאמות שנייתנו לתלמידים בעקבות מלחמת "חרבות ברזל".

בעקבות השימוש המשמעותי למערכת החינוך שנרגם בגלל מלחמת "חרבות ברזל", משרד החינוך הודיע על מתן שורה של ההתאמות לכל הנבחנים בבחינות הבגרות. כמו כן, בנוסף להתאמות אלה, משרד החינוך הודיע על מתן התאמות ייחודיות בהתאם להיקף הפגיעה: תלמידים מיישובים בהם התקיימה לחימה פעילה, תלמידים מיישובים בחוות העימות שפונו מבתיhem וכן תלמידים מכל רחבי הארץ שחוו אובדן או חטיפה של בן משפחה מדרגה ראשונה (נדלה מתוך אתר משרד החינוך, 2024).

במחקר, התייחסתי לשני מינים הקשורים להתאמות הלימודיות: ההתאמות שנייתנו בפועל, לפיהן נעשתה חלוקת הקבוצות (מתווה הבגרויות והמצ"ב, 2023). בנוסף בדקתי גם את תפיסת ההתאמות הלימודיות בעיני התלמיד, כמוউלitas או כלא מעילות.

בנוסף למשאב החינוכי (התאמות), בדקתי גם שלושה משאבים פנימיים: **תפיסת הישגים לימודיים ביחס למאזן ותקווה**.

תפיסת הישגים לימודיים (ביחס לאחרים וביחס לציפיות עצמי):

תפיסת הישגים אקדמיים מתייחסת לאופן שבו תלמידים מעריכים את הישגים הלימודיים ביחס לציפיותיהם האישיות ובהשוואה לאחרים.

תפיסת הישגים ביחס לציפיות של תלמיד עצמו מתייחסת בדרך בה תלמידים מעריכים את יכולותיהם ומאמנים ביכולתם להשיג מטרות אקדמיות על סמך הניסיון הקודם שלהם והמשאים שהשקיעו (Zimmerman, 2000). מחקרים מראים כי תפיסה זו משפיעה ישירות על הישגים לימודיים ותחושת החוללות העצמית האקדמית. כאשר תלמידים מאמנים כי הם יכולים להצליח במסימות האקדמיות, הם נוטים להשקיע יותר מאמץ, להתמודד טוב יותר עם אתגרים, ולהפגין הישגים גבוהים יותר (Schunk & Pajares, 2005).

בדומה לכך, תיאורית הציפיות והערך (Expectancy-Value Theory) שפותחה על ידי Eccles ושות' (1983), עוסקת בהבנת הגורמים המשפיעים על מוטיבציה והישגים אקדמיים. לפיה, תלמידים שיש להם ציפיות חיוביות לגבי הצלחתם במטרה מסוימת וחושבים שמטלה זו חשובה, סבירים יותר להשקיע מאמצים ולהגיע להישגים גבוהים יותר. ציפיות גבוהות מעכמת מובילות תלמידים להשקיע יותר זמן ומאזן בלמידה, לפתח אסטרטגיות ללמידה יעילה ולהתמודד בצורה חיובית יותר עם אתגרים. ציפיות נמוכות, לעומת זאת, עשויות לגרום לחוסר מוטיבציה ולהימנע ממטרות אקדמיות, מה שיפחית את ההישגים בפועל (Wigfield & Eccles, 2000).

תפיסת ההישגים בהשוואה לתלמידים אחרים, תלמידים נוטים להעיר את הישגים לאור הצלחות או כישלונות של חבריהם לספל הלימודים, כאשר הישגים גבוהים של אחרים עשויים לעורר תחרותיות או לחלוף לתחושים נחיתות. תיאורית השוואת חברתיות (Festinger, 1954) מדגישה כי השוואת אחרים היא כלי מרכזי בתחום עיצוב הדמי העצמי האקדמי של התלמיד. מחקרים מראים כי תלמידים המשווים את עצמם לחבריהם נוטים לשפוט את הצלחותיהם או כישלוניהם ביחס להישג קבוצת השווים, מה שיכול להשפיע על מוטיבציה והתמדה (Marsh & Craven, 2006).

מחקריהם שנערכו בתחום מאז פס廷יגר מראים כי תלמידים נוטים להשווות את ביצועיהם בעקבות לתלמידים שמצילחים יותר מהם, מה שמכונה "השוואה כלפי מעלה" (Dijkstra et al., 2008). השוואות מסוג זה עשוות להניע את התלמידים לשפר את ביצועיהם, אך במקרים מסוימים גם לפגוע בתחום ה المسؤولות העצמיות שלהם ולהוביל לרגשות שליליים. השוואות אלה בין ה Hayes האישיים להישגיהם האחרים עשויות להוביל לשינויים בתפיסת החוללות העצמית ובביצועים הלימודים העתידיים.

נכונות להשקייע מאמצז:

על פי מלצר (Meltzer, 2001), מאמצז מוגדר כניסיון מודע להשגת מטרה באמצעות התמדה לאורך זמן. בתחום החינוכי, המאמץ מתאר את מידת ההשקה של התלמיד בנסיבות הלימודיות ובתפקידים המוטלים עליו במסגרת בית הספר.

המאמצז האקדמי ניתן לחלקה לשולשה סוגים (Carbonaro, 2005):

1. **מאמצז למימוש נורמות כלליות** - לדוגמה, התנהגות נאותה בשיעור והקשבה למורים.
2. **מאמצז לביצוע מטלות יהודיות לכיתה** - כמו הכננת שיעורי בית וביצוע מבחנים.
3. **מאמצז המכון לאופן ביצוע המשימה** - כגון השקעה ברמת הדיק וhubbhiorot של הכתיבה.

החוקרים גם מתארים את התופעה של **הפחחתת מאמצז** בהקשר למוטיבציה, לפיו כאשר עומדות בפני האדם שתי משימות בעלות תגםול שווה, הוא יעדיף את זו הדורשת פחות מאמצז (Hull, 1943). עם זאת, אייזנברגר (Eisenberger, 1992) הוסיף כי ישנים מצבים בהם המאמצים הגדולים יותר עשויים להוביל לתגםול חיובי ממשמעותיו יותר, ולעתים עצם המאמץ יכול להוביל לתגםול בפני עצמו, בדומה לתחושים ההצלחה והסיפוק שהספורטאים חוותים לאחר מאמצז אינטנסיבי.

מאמצז אקדמי אינו רק משאב לפתרון בעיות אלא גם כלי חשוב לפיתוח **חוללות עצמית** - האמונה של התלמידים ביכולתם להתמודד עם אתגרים אקדמיים. נמצא קשר חיובי בין מאמצז אקדמי לבין ה Hayes אקדמיים ותפיסת החוללות העצמית (Linnenbrink & Pintrich, 2003). הסיבה לכך היא שהשקה לאורך זמן והתגברות על מכשולים מקדמות תחששות שליטה והערכת עצמית, המהוות גורם קרייטי בהגברת החוללות העצמית. ההשקה וההתמדה של התלמידים מהווים מנגנון מרכזי לפיתוח תחששות היכולת שלהם להתמודד עם אתגרים אקדמיים, במיוחד כאשר הם נתקלים בבעיות (Federici & Skaalvik, 2012).

תקווה:

תקווה מלאכת תפקיד מרכזית בתפיסת החוללות העצמית האקדמית של תלמידים, על ידי כך שהיא מספקת מוטיבציה ומכוונת את התלמידים להשגת מטרותיהם הלימודיות, גם במצבים של אתגרים ומשברים. לפי צ'רלס סנידר (Snyder, 1994), תקווה מוגדרת כחשיבה מכובנת מטרה המאפשרת לאנשים לתוכנן דרכים להשגת מטרותיהם ולהאמין ביכולתם להתמודד בדרך עד למימושן. מרכיבי התקווה כוללים מטרות, אמונה ביכולת להשיג את המטרות, ותוכנן נתיבים למימושן. כאשר התלמידים מפתחים מטרות משמעותיות ולומדים לתוכנן דרכים להשגתן, הם מחזקים את תחששות החוללות העצמית שלהם – האמונה ביכולתם להצליח בנסיבות אקדמיות מורכבות.

התיאוריה של התקווה מדגישה גם את החשיבה הנטיבית (Pathways Thinking) והחשיבה המטריתית (Agency Thinking) כמרכיבים קרייטיים להשתגט מטרות (Corn et al., 2020). חשיבה נטיבית מתמקדת ביכולת לzechות ולקוף מכשולים בדרכם של התלמידים להשתגט המטרות. חשיבה מטריתית, לעומת זאת, מתייחסת לאמונה של התלמידים ביכולתם להמשיך ולפעול למטרות קשיים, מה שמניע אותם להתמודד גם כאשר הם נתקלים באתגרים. מרכיבים אלה מקדים את תפיסת החוללות העצמית, שכן הם מסייעים לתלמידים לראות את עצם יכוליהם להשפיע על הצלחתם דרך מאץ ופתרון בעיות.

בנוסף, התקווה משפיעה על התלמידים לא רק במובן הקוגניטיבי, אלא גם ברגשותיהם. רגשות חיוביים נוטים להניבת כשר התלמידים חווים הצלחות בהשתגט מטרותיהם, בעוד שרגשות שליליים משמשים כמשמעות המנע לההתאמות נוספות כדי להצלחה (Gallagher et al., 2019). כך, התקווה לא רק מחדירה תחושת מסgoalות, אלא גם מעניקת את הכוח הרגשי הדרוש להתגברות על מכשולים לימודים.

מחקרים מראים כי התקווה יכולה לשמש משאב קרייטי בהגברת החוללות העצמית של תלמידים ובהישגים הלימודים (Federici & Skaalvik, 2012; Kyles & Hayes, 2002). באמצעות אמונה ביכולת להגשים מטרות ותוכנן נתיבים להשתגטן, התלמידים מפתחים ביטחון עצמי ביכולותיהם הלימודיות, שMOVIL לשיפור ההישגים אקדמיים ולתחזות שליטה בחיניהם האקדמיים.

פסקת סיום לפרק המשאבים:

לסיום, בפרק זה הוצגו הגורמים והמשאבים העשויים לחזק את רמת החוללות העצמית האקדמית של התלמידים בתקופת מלחמת "חרבות ברזל". תוך התמקדות בשני סוגים של משאבים עיקריים: CHIZONIM ופנימיים. המשאב החיצוני, ההסתאמות שניתנו על ידי משרד החינוך בעקבות השפעות מלחמת "חרבות ברזל" עשוי לתרום להתמודדות עם הפעולות הלימודים של התלמידים מקבוצות הפגיעה השונות.

המשאבים הפנימיים, שככלו את תפיסת ההישגים האישית, מידת המאמץ המושקעת והתקווה כמניע פנימי, נמצאו במחקריהם קודמים כמרכיבים קרייטיים בהבנת תחושות החוללות העצמית האקדמית. התפיסה העצמית של ההישגים ומאץ הוכחו כטורמים לחיזוק המוטיבציה והיכולת להתמודד מול קשיים. התקווה, בתפקידה כמניע ומעצבת תכנון הדרך להשתגט מטרות, נמצאה כטורמת גם היא לחיזוק החווון האקדמי והנפשי של התלמידים. בסיכום, הפרק מציג את חשיבות התמיינה החיצונית בשילוב עם משאבים פנימיים ככלי לקידום הצלחה אקדמית והפחחת השפעות של קשיים סביבתיים.

פרק מקשר בין חוללות עצמית אקדמית לבין המשאבים:

בנוסף למשאבים החיצוניים והפנימיים, בדקתי גם מספר משתנים דמוגרפיים שאשער שאף הם יהיו קשורים לתחזות החוללות העצמית האקדמית של התלמיד. מחקרים ותיאוריות על תהליכי התפתחות פסיכולוגיים וקדמיים מצבעים על כך משתנים דמוגרפיים משפיעים על האופן שבו תלמידים תופסים את רמת החוללות העצמית שלהם ועל ייעילות השימוש במשאבים פנימיים (Eccles et al., 1993; Schunk & Pajares, 2005). בנוסף, במהלך פרק המשתנים הדמוגרפיים, אקשרא כל אחד מן המשתנים אל המשנה התלויה "חוללות עצמית אקדמית", בעזרת תיאוריות או מחקרים רלוונטיים.

משתנים דמוגרפיים:

המשתנה הדמוגרפי הראשון הוא **מעגל הפגיעה** שבו נמצא התלמיד.

מעגלי פגיעה Circles (Vulnerability Circles) מעגלי פגיעה הוא מודל המחקק את האוכלוסייה לمعالגים על פי מידת החשיפה והפגיעה שלהם לאירוע טראומטי, כאשר המעגל הפנימי ביותר כולל את הנפגעים הישירים, והمعالגים החיצוניים יותר כוללים אוכלוסיות שנחשפו לאירוע באופן עקיף יותר. זהו כלי תיאורטי חשוב במחקר פגיעות חברתית, אקולוגית וכלכלית, ונעשה בו שימוש נרחב כדי לנתח דינמיות של טראומה, אסונות טבעי, ומצבי חירום. המודל עוסק בהבנת האופן בו גורמים מגוונים — כלכליים, סביבתיים, פוליטיים, פסיכולוגיים ותרבותיים — מתלדים כדי להעצים את הפגיעה של אוכלוסייה מסוימת או פרט בתחום הקשרים רחבים. מודל זה מאפשר דיהוי של דפוסים חוזרים ונשנים המעידים על מצבים או אוכלוסיות המצוויות במצב סיכון מתמיד, ומשיע לפיתוח התערבותית שמטרתן לצמצם את רמת הפגיעה והחשיפה לסכנות (אליזור ושות', 2010).

מודל זה מתאר תהליכי הצברות של פגיעות, כאשר טראומה מקומית יכולה להתפשט ולהופיע ברמה האישית, הבינאישית, הקהילתית והחברתנית. מודל מעגלי הפגיעה מסיע לפתח הבנה מעמיקה יותר של האופן בו סיכונים חברתיים, כלכליים וסביבתיים פועלים יחד, תוך זיהוי קבוצות שנמצאות ברמת פגיעות גבוהה במיוחד. זה מאפשר קביעת מדיניות ותוכניות התערבות המכונות להפחחת פגיעות זו, ולהתמודדות עם השילכות ארוכות טווח של מצבים חירום וטראומה (פרנקו ושות', 2020).

מאחר ומטרת המחקר שלי היא לבדוק כיצד תלמידים בכיתות י"א- י"ב מתמודדים עם אתגרי בחינות הבגרות. בחרתי לאותר את מעגלי הפגיעה השוניים, לפי שני קритריונים מרכזיים, שלローンטיים לבחינות הבגרות. הקритריון הראשון הוא **רמת השיבוש בלימידה**, שנגרם בעקבות ה-7 באוקטובר ומלחמת/hr> כרבות ברזיל. لكن בمعالג הפגיעה הרាសן נמצאים תלמידים שנפגעו באופן הכיוון. תלמידים כולם גרים בישובים שהייתה בהם לחימה רציפה ואשר פנו מיד לאחר ה-7 באוקטובר. התלמידים בישובים הללו נאלצו לעبور ללמידה בבית ספר חדש, לתקופת זמן ארוכה וכולם חוו אובדן וחשו סכנה ממשית לחייהם או לחמי קרוביהם. בمعالג הפגיעה השני נמצאים תלמידים שנפגעו אף הם פגעה קשה בעקבות ה-7 באוקטובר ומלחמת/hr> כרבות ברזיל, למرات שבישובים בהם הן גרים לא הייתה לחימה פעילה, חלקם פנו גם כן מבתים לתקופת זמן קצרה, ורבים עברו בית ספר באופן זמני או קבוע בעקבות המלחמה. יש לציין שההתלמידים בمعالג הפגיעה הרាសן והשני חזרו ללמידה רק אחרי תקופה זמן ארוכה. בمعالג הפגיעה השלישי נכללים תלמידים שגרים בישובים שלא חשבים בקו העימות, אך גרים סמוך אליו. התלמידים הללו לא פנו מבתים או עברו בית ספר במהלך המלחמה, אך עם זאת הם חזרו ללימודים פרונטליים רק בתחילת דצמבר 2023. בمعالג הרבעי נכללים התלמידים שלא גרים סמוך לקו העימות, וגם לא קרוב אליו. התלמידים הללו חזרו לudson; 2023; פרונטליים בשלהי הכיוון מוקדם של המלחמה, רבים כבר בסוף אוקטובר (משרד החינוך, 2023; מערב, 2023).

הkritriyon השני: מתווה ההתאמות שניתנו לתלמידים השונים ברחבי הארץ, בעקבות ה-7 באוקטובר ומלחמות/hr> כרבות ברזיל. כפי שצינתי מוקדם, בעקבות אירועי ה-7 באוקטובר ומלחמות/hr> כרבות ברזיל, משרד החינוך הוציא תוכנית התאמות לתלמידי התיכון שנבחנו בבחינות הבגרות באותה שנה. ב-30.10.2023 פרסם משרד החינוך תוכנית בשם "מתווה הבוגריות והמצ"ב בעקבות מלחמות/hr> כרבות ברזיל". בתוכנית, חולקו התלמידים לשולשה מעגליים, כאשר כל מעגל קיבל מתווה אחרת. המعالג הראשון: "מדינת ישראל", בمعالג זה נכללו כל תלמידי הארץ, שלא פנו מבתים ולא נמצא

או למדו בישובי קוו העימות. בין ההתאמות השונות, נכללו: דחיתת מועדי הבגרויות, תוספת זמן של 15% על כל הבחינות ושינוי מיקוד. המ Engel השני, "מפני צפון + אשקלון", שמכיל בתוכו מספר רב של תלמידים שפנו מabitיהם וחווו שיבוש ממשועוט ללימודיהם. ההתאמות שניתנו להם כללו את כל ההתאמות של המ Engel הראשון, בנוסף לשינוי במשקלן הציוני השנתי, שמנגנים את החשיבות של ציון הגשה שנותן בית הספר לתלמידים. ב Engel השלישי, "אזור הלחימה": רשותות העוטף, אופקים, נתיבות" (במה שמי יתוסף אליו גם חלק ממפני הצפון), נכללה הקבוצה שנפגעה בצורה הכיו משועוטה מהמלחמה. בישובים הללו הייתה לתלמידים סכנת חיים, רובם פנו מביתם לתקופת זמן ארוכה, רובם עברו בית ספר באופן זמני, חלקם חזרו ללימודים סדריים רק בפברואר. ב Engel זהה ההתאמות שניתנו לתלמידים היו כל ההתאמות של קבוצה 2+1 ועוד התאמות נוספות שלא פורטו באותו מסמך, "لتלמידים המתוגרים/ הלומדים במוסדות הממוקמים בישובי תקומה ובישובים בהם התקיימה לחימה פעילה, ניתן בהמשך מענה מותאם בשיתוף מנהלי" בתו הספר הרלוונטיים והגורמים המוצעים". (מתווה הבגריות והמצ"ב, 2023). בין ההתאמות שתלמידים אלו קיבלו היו: בחינות בಗירות פנימיות, הורדה של מספר השאלות בבחינות, צבירת נקודות, בונוס נקודות ועוד (משרד החינוך, 2023).

קבוצות המחקר:

ماחר והמחקר שלי עוסק בהתמודדות של תלמידים עם בחינות הבגרות בצל המלחמה, קבעתי את מעגלי הפגיעה כשלוב בין רמת הפגיעה הלימודית שחווו התלמיד בעקבות אירועי-7 באוקטובר ומלחמת "חרבות ברזל" ומתחוה ההתאמות שקבע משרד החינוך. אני משער שallow שיפרם שלפיהם וכי נכוון ומתאים לקבוע לפיהם את המוגלים השונים, כך שייהיו קשורים באופן ישר בדרך שבה תלמידי ייכתא י"א ו-י"ב יתמודדו עם אתגר בחינות הבגרות:

קבוצה מספר 1: ישובים בהם חזרו ללימודים בשלב ה' מוקדם של המלחמה וקיבלו התאמות מינימליות.

קבוצה מספר 2: ישובים בהם חזרו ללימודים בשלב מאוחר יותר של המלחמה, אך נכללו במתווה ההתאמות הראשוני והמיןימי.

קבוצה מספר 3: ישובים אשר חזרו ללימודים בשלב מאוחר של המלחמה, חלקם פנו מabitיהם או עברו בית ספר לתקופת זמן קצרה ונכללו במתווה ההתאמות השני של משרד החינוך.

קבוצה מספר 4: ישובים שבהם התקיימה לחימה, כמעט כולם פנו לתקופה ממושכת ונכללו במתווה ההתאמות השלישי של משרד החינוך.

מגדר:

הגדרה המצוומת למגדר, בה עשו שימוש במחקר הזה היא: מגדר הוא השתיכות הפרט לקטגוריה של זכר, נקבה או אחר. במחקריהם קודמים נמצא כי מגדר קשור לרמת החוליות העצמית האקדמית. מחקרים מראים כי לתלמידות יש לעיתים קרובות נטייה להטיל ספק ביכולותיהן האקדמיות יותר מהתלמידים, במיוחד בתחום המדעים והטכנולוגיה, מה שעולול לפחות בחוליות העצמית שלהן (Zeldin, Britner, & Pajares, 2008). מחקרים על איום הסטריאוטיפ (, Steele

(1997) מדגימים כיצד מידע סטריאוטיפי שלילי לגבי קבוצת אנשים כלשהי (כגון קבוצה אתנית או מגדר), יכול לפגוע בתוחלת המסוגלות ובהישגים. במחקר שבדק את ההשפעה של סטריאוטיפים מגדריים על ביצועים במתמטיקה, נמצא כי סטריאוטיפים יכולים להשפיע משמעותית על התוצאות. כאשר נאמר לנבדקים גברים שקיים הבדל מגדרי בפתרון בעיות מתמטיות לטובות גברים, הם הצליחו יותר בהשוואה לגברים שקיבלו הנחיה שאין הבדל כזה. במקרים אחרים, האמונה בקיומו של יתרון מגדרי עודדה ביצועים טובים יותר, בעוד שסטריוטיפים שליליים עלולים לפגוע ביצועים של קבוצות שנמצאות "בעמדת חסרון" הנטפסת.

כיתה (י"א או י"ב):

השתייכות התלמיד לשכנת גיל, שמהווה את קבוצת השווים שאיתה הוא לומד. המשטנה "כיתה" (י"א או י"ב) יכול להשפיע בצורה משמעותית על רמת החוללות העצמית האקדמית של התלמיד בעקבות התמודדות עם אטגרי בבחינות הבגרות. תלמידי כיתה י"א נחשפים לבחינות הבגרות הראשונות שלהם, דבר שמספק להם הזדמנות לבסס תוחלת מסוגלות אישית בלמידה ובניצול המשאבים העומדים לרשותם, כמו סיוע ממורים ותמיכה משפחתיות. תוחלת ההצלחה או הכישלון הראשונית יכולה להשפיע על הדימוי העצמי האקדמי שלהם לשנים הבאות. גורם נוסף שהשפיע על התלמידים כיתה י"א, הוא חוסר הניסיון שלהם בבחינות הבגרות, דבר שיכול להשפיע על רמות התקווה והמאזן שלהם. לעומת זאת, תלמידי כיתה י"ב חווים לחץ מוגבר להשלמת כל הבחינות בזמן, מתוך מודעות לכך שלא תינן להם שנה נוספת לתיקן או להשלים את הבחינות. מצב זה עשוי להוביל להגברת רמת החדרה או לעידוד מוטיבציה חזקה יותר להתמדה. התלמידים בכיתה י"ב מפתחים מודעות גבוהות יותר לגבי העתיד, מה שיוכל להווסף למוטיבציה שלהם להש�� בבחינות. הניסיון של תלמידי כיתה י"ב בבחינות הבגרות יכול להקל על תוחלת חוסר הוודאות שחוו התלמידים הנבחנים בבחינות הבגרות באותה שנה.

רמת הישגים ללימודים (يיחידות לימוד במתמטיקה ואנגלית):

רמת ההישגים הלימודים של התלמיד, כפי שהוא נמדד במספר יחידות הלימוד במתמטיקה ואנגלית, יכולה להשפיע באופן משמעותי על רמת החוללות העצמית האקדמית שלהם. תלמידים הלומדים ברמות גבוהות, כמו 4 או 5 יחידות לימוד במתמטיקה ואנגלית, נחשפים לאטגרים ללימודים מורכבים יותר. חשיפה זו מחייבת אותם לפתח אסטרטגיות למידה מתകדמות, מה שמשסייע בחיזוק תוחלת החוללות העצמית האקדמית. מחקרים מצבאים על כך שרמת חוללות העצמית האקדמית עצמית חזקה, הנבנית דרך הצלחות במטלות מתガרות, משפרת את הביצועים האקדמיים ואת ההתמודדות עם משימות נוספות בעtid (Pajares & Schunk, 2001).

יתרה מכך, תלמידים ברמות לימוד גבוהות נוטים לקבל תמיכה רבה יותר מצאות הרהוראה, שמצויב בפניהם ציפיות גבוהות יותר. ציפיות אלועשויות לעודד את התלמידים להש�� יouter ולהרגיש ביטחון רב יותר ביכולותיהם האקדמיות, מה שמחזק את תוחלת החוללות העצמית האקדמית שלהם (Bandura, 1997). מצד שני, תלמידים ברמות לימוד נמוכות יותר עשויים לחווות קשיים גדולים יותר, מה שעלול לפגוע בתוחלת החוללות העצמית האקדמית שלהם וב יכולתם להתמודד עם אטגרי הבגרות בצורה מיטבית (Schunk & Pajares, 2005).

פסקת סיום לפרק המשטנים הדמוגרפיים:

לטיכום, המשתנים הדמוגרפיים שנבדקו במחקר זה הם: מגדר, כיתה והרמות הלימודית של התלמיד במתמטיקה ובאנגלית. אשר כי משתנים אלו יהו גורמים מרכזיים הקשורים לתחושים החוללו העצמיות האקדמיות של תלמידי כיתות י"א ו-י"ב בהתמודדותם עם בחינות הבגרות בכלל מלחמת "חרבות ברזל". מעגלי הפגיעה משקפים את רמת השימוש הלימודי וההתאמות שניתנו לתלמידים, ומאפשרים>Zיהוי קבוצות בסיכון גבוה יותר. מגדר וכיתה מדגישים את ההבדלים בתפישת החוללו העצמיות האקדמית, כאשר תלמידות ותלמידי י"א עשויים לחוות אתגרים ייחודיים המשפיעים על חוללויהם. רמת ההישגים הלימודים, כפי שנמדדת ביחסות ליום במתמטיקה ואנגלית, עשוייה להעיד על יכולת גבוהה יותר להתמודד עם אתגרים אקדמיים מורכבים, כאשר תלמידים ברמות גבוהות עשויים לפתח חוללוות עצמית גבוהה יותר.

מבוא לחלק המעשני:

הציגת החקיר:

במחקר זה אבודוק באמצעות שיטת מחקר כמותית את שאלת החקירה הבאה:

מה הם ההבדלים ברמות החוללוות העצמיות האקדמית, התקווה, השקעת המאמץ ותפישת ההישגים של תלמידי כיתות י"א- י"ב המשתייכים למעגלי פגיאות שונים ומהו הקשר בין חוללוות עצמית אקדמית לבין גורמי החווון והמשתנים הדמוגרפיים.

השערות המחקר:

1. צפוי כי יימצא קשר חיובי בין שיפור ברמת החוללוות העצמית האקדמית לבין תחושים התקווה, מידת השקעה במאזן הלימוד ותפישת ההתאמות אצל התלמידים.
2. צפוי כי יימצאו הבדלים מובהקים בשינוי בחוללוות העצמית האקדמית, ברמת החוללוות העצמית האקדמית של התלמידים במהלך המלחמה ובמשאביהם של התלמידים, בהתאם להשתיכויות למעגלי הפגיעה השונים: אצפה כי נבדקים שהשתיכו למעגל הפגיעה השלישי והרביעי (תלמידים שפונו- נפגעו יותר מהמלחמה) יידוחו על רמה נמוכה יותר של חוללוות עצמית אקדמית, התקווה, נוכנות לשיקעת מאמץ ותפישת ההישגים הלימודים, בהשוואה לנבדקים למעגל הפגיעה הראשון והשני (תלמידים שלא פונו- נפגעו פחות במהלך המלחמה).
3. צפוי כי המשתנים הבלטי תלוים: המשאים (תקווה, תפישת ההתאמות הלימודיות, השקעת מאמץ ותחושים החוללוות העצמיות האקדמית לפני המלחמה) וכן המשתנים הדמוגרפיים (שכבת גיל, מגדר, מספר יחידות לימוד במתמטיקה ובסינטaxis) ינbowו את תחושים החוללוות העצמית האקדמית בהוויה (במשתנה הבלטי).

הציגת המשתנים:

המשתנה הבלטי: רמת חוללוות עצמית אקדמית

הגדירה נומינלית: חוללוות עצמית אקדמית (Academic self-efficacy) הינה האמונה של האדם ביכולתו לבצע בהצלחה מטלות לימודיות, להתארגן, לוזות את הלמידה, ולפעול באופן שיסייע לו להגיע לרמה של ביצועים אקדמייםאותה הוא רוצה להשיג (Bong&Skaalvik, 2003).

הגדרה אופרטיבית: במחקר זה אבדוק את רמת החוללות העצמית האקדמית של הנבדקים באמצעות דיווח עצמי בשאלון סטנדרטי הבודק תחושת חוללות עצמית אקדמית. על מנת לבדוק את השינוי ברמת החוללות העצמית האקדמית, אבדוק את האופן בו הנבדק תופס את רמת החוללות העצמית האקדמית שלו לפני המלחמה ובהווה.

משתנים בלתי תלויים:

א. משאבים חיצוניים:

התאמות של משרד החינוך בהתאם לרמת הפגיעה של התלמידים מהמלחמה:

הגדרה נומינלית: התאמות לימודיות הן כל' שבעזרתו משרד החינוך מנסה לצמצם פערים וליצור שוויון בין הנבחנים השונים בבחינות הבגרות. בדרך כלל התאמות בדרכי היבנותנו נועדו לפצת עליונות נירו-התפתחותיים של התלמיד ולאפשר לתלמיד לשקף כראוי את הידע והמיומנויות שרכש (משרד החינוך, 2022).

הגדרה אופרטיבית: להתאמות עצמן, שנותן משרד החינוך לתלמידים, "יחסתי חשיבות רבה בעט חלוקת מעגלי הפגיעה. עם זאת, בשאלון נשאלו הנבדקים לגבי האופן שבו הם תופסים את ההתאמות הלימודיות. תפיסה חיובית של ההתאמות כעזרות ומספקות, לעומת תפיסה שלילית שההתאמות לא מספיקות.

ב. משאבים פנימיים:

תפיסת הישגים ללימודים (bihes לאחרים וביחוס לציפיות עצמי)

הגדרה נומינלית: תפיסת הישגים אקדמיים מתייחסת לאופן שבו תלמידים מעריכים את הישגיםם הלימודיים ביחס לציפיותיהם האישיות ובהשוואה לאחררים.

תפיסת ההישגים ביחס לציפיות של תלמיד עצמו מתייחסת בדרך בה תלמידים מעריכים את יכולותיהם ומאמינים ביכולתם להשיג מטרות אקדמיות על סמך הניסיון הקודם שלהם והמשאבים שהשיקעו (Zimmerman, 2000).

תפיסת ההישגים בהשוואה לתלמידים אחרים, תלמידים נוטים להעריך את הישגיםם לאור הצלחות או כישלונות של חברותם לספסל הלימודים.

הגדרה אופרטיבית: תפיסת ההישגים ביחס לציפיות של תלמיד עצמו נבדקה בשאלון בדיווח עצמי.

נכונות להשקייע מאמץ:

הגדרה נומינלית: מאיץ מוגדר כניסיון מודע להשגת מטרה באמצעות התמדה לאורך זמן. בתחום החינוכי, המאמץ מתאר את מידת ההשकעה של התלמיד במשימות הלימודיות ובתפקידים המוטלים עליו במסגרת בית הספר.

הגדרה אופרטיבית: נכונות התלמיד להשקעת מאיץ למועד נבדקה בשאלון בדיווח עצמי.

תקווה:

הגדרה נומינלית: תקווה מוגדרת כחויה מכוונת מטרה המאפשרת לאנשים לתוכנן דרכי להשגת מטרותיהם ולהאמין ביכולתם להתמיד בדרך עד למימושן

הגדרה אופרטיבית: רמת התקווה של התלמיד נבדקה בשאלון סטנדרטי בדיווח עצמו.

ג. משתנים דמוגרפיים:

מעגלי פגיעות:

הגדרה נומינלית: מעגלי פגיעות הם מודל המחלק את האוכלוסייה למעגלים על פי מידת החשיפה והפגיעה שלהם לאירוע טראומטי, כאשר המעגל הפנימי כולל את הנפגעים הישירים, והמעגלים החיצוניים יותר כוללים אוכלוסיות שנחשפו לאירוע בנוסף עקיף יותר.

הגדרה אופרטיבית: מעגלי הפגיעה נקבעו כשילוב בין רמת הפגיעה הלימודית שהווו התלמיד בעקבות אירועי ה-7 באוקטובר ומלחמת "חרבות ברזל" ומתווה ההתחמות שקבע משרד החינוך. אני משער שגם הגורמים שלפיהם הci נקבעו ומתאים לקבוצה לפייהם את המעגלים השונים, כך שיהיו קשורים באופן ישיר שבהם תלמידי כתה י"א ו-י"ב יתמודדו עם אתגר בחינות הבגרות:

קבוצה מספר 1: ישובים בהם חזרו ללימודים בשלב הci מוקדם של המלחמה וקיבלו ההתאמות מינימליות.

קבוצה מספר 2: ישובים בהם חזרו ללימודים בשלב מאוחר יותר של המלחמה, אך נכללו במתווה ההתחמות הראשוני והמיןימלי.

קבוצה מספר 3: ישובים אשר חזרו ללימודים בשלב מאוחר של המלחמה, חלקם פנו מבתיhem או עברו בית ספר לתקופת זמן קצרה ונכללו במתווה ההתחמות השני של משרד החינוך.

קבוצה מספר 4: ישובים שבהם התקיימה לחימה, כמעט כולם פנו לתקופה ממושכת ונכללו במתווה ההתחמות השלישי של משרד החינוך.

מגדר:

הגדרה נומינלית: מגדר הוא השתייכות הפרט לקטגוריה של זכר, נקבה או אחר.

הגדרה אופרטיבית: המגדר נבדק בשאלון בדיווח עצמו.

כיתה:

הגדרה נומינלית: השתייכות התלמיד לשכבה גיל, שמהווה את קבוצת השווים שאיתה הוא לומד.

הגדרה אופרטיבית: הכתיבה של התלמיד נבדקה בשאלון בדיווח עצמו.

רמת הישגים למדויים:

הגדירה נומינלית: רמת ההישגים הלימודים של התלמיד, כפי שהוא נמדד במספר יחידות הלימוד של התלמיד במתמטיקה ובאנגלית.

הגדירה אופרטיבית: מספר יחידות הלימוד של התלמיד במתמטיקה ובאנגלית נבדקו בשאלון בדיווח עצמו.

כלי החקירה:

כל החקיר שבאמצעותו נאספו הנתונים במחקר היה שאלון עם שאלות רב ברירות, לדיווח עצמו. את המשתנים: חוללות עצמית אקדמית, תפיסת הישגים לימודיים, תפיסת ההתאמות הלימודיות ותקווה, בדיקתי באמצעות שאלונים סטנדרטיים ומתקופים, המקובלים במחקר. בחלק מהשאלונים נערכו התאמות למחקר זהה ואילו את המשנה נכונות להשיקיע מאמץ חיבורתי לצורך המחקר זהה. בחרתי בשיטה הכמותית ואייסוף מידע באמצעות שאלון, מפני שלדעתי זו הדרך המתאימה ביותר למחקר שלי, מכמה סיבות:

1. מדידה אובייקטיבית והשוואתית – שיטה כמותית מאפשרת איסוף נתונים מובנים, סטנדרטיים ואובייקטיביים, אשר ניתן להשוות בין נבדקים ובין קבוצות שונות. באמצעות כלים סטטיסטיים ניתן לנתח קשרים בין משתנים ולzechות מגמות ברורות.
2. אפשרות להגיע למוגן גדול ומוגון יותר – בניגוד למחקר איקוני המתמקד בפרטים עמוקים על מספר מצומצם של נבדקים, שיטה כמותית מאפשרת בחינת מוגן רחב יותר. בפרט כאשר מדובר בנושא רגיש, שלא בטוח שהתלמידים היו מוכנים לענות על שאלות הקשורות לנושא זה בצורה לא אוניברסלית.
3. דיק ומהימנות – שימוש בשאלונים סטנדרטיים עם מדדי מהימנות גבוהים, כמו אלפא קרונביך, מסיע להבטיח שהמדדים שנבחרו יציבים ומדויקים. כך ניתן לבחון את המשתנים בצורה מהימנה ולמצער השפעות של סובייקטיביות.
4. יכולת ניתוח סטטיסטי מתקדם – השיטה הכמותית מאפשרת איסוף מסודר של הנתונים, בצורה נוחה לנתח סטטיסטי. בנוסף, יכולה זו של ניתוח סטטיסטי עמוק באמצעות קוד שנכתב בשפת Python, מביאה לידי ביטוי את יכולותי הטכנולוגיות גם בעבודה זו.

תיאור כלי החקירה:

שאלון חוללות אקדמית (Zimmerman et al., 1992)

לשאלון המלא ראה נספח 1

השאלון כולל 8 פריטים, המדורגים בסולם ליקרט בן 7 דרגות, מ-1 ("בכלל לא בטוח שאצליך") ועד 7 ("בטוח מאוד שאצליך"). הפריטים מתארים מטלות שונות שיש להתמודד איתן על מנת להצליח בלמידה. לדוגמה, אחד הפריטים בשאלון הוא: "להצליח בבחינות". כדי לבדוק את רמת החוללות העצמית האקדמית של הנבדק, כפי שהוא חוווה אותה לפני ובמהלך תקופה הבגריות בזמן מלחתת "חרבות ברזל", הנבדק התבקש לענות על השאלה פעמיים. בפעם הראשונה ההנחה הייתה: "זמן הקרוב אתה עומד להתמודד עם תקופה שתכלול מתכוון וברגיות. בשאלות הבאות תציין עד כמה אתה בטוח שתוכל להצליח לבצע את המטלות הרשומות מטה **בתקופה הקרובה**". בפעם השנייה,

ההנחה היא: "עכשו תתיחס ליכולת הלימודית שלך, כפי שהייתה לפני המלחמה. בשאלות הבאות תציג באיזו מידת הצלחת לבצע את המטלות הרשומות מטה **לפני המלחמה**".

תיאור אופן חישוב הציון: לכל נבדק יש שלושה ציונים של חוללות עצמית אקדמית. "חוללות עצמית אקדמית לפני" ו-"חוללות עצמית אקדמית אחר", חושבו באמצעות ממוצע התשובות עבור כל קבוצת השאלות "לפני" או "אחר" – כך שציוון גובה יותר מעיד על רמה גבוהה יותר של חוללות עצמית בלימידה. בנוסף, הציון "שני" בחוללות העצמית האקדמית" חושב על ידי חיסור הציון "אחר" בציון "לפני", כך שציוון שלילי יתקבל עבור נבדק שרמת החוללות העצמית האקדמית שלו ירדה, ואיזו חיובי יתקבל עבור נבדק שרמת החוללות העצמית האקדמית שלו עלה.

מקדם אלף קורנបאך במחקרים קודמים עמד על 0.84 (Zimmerman et al., 1992), ובמחקר הנוכחי התקבל מקדם של **0.87**, עבור החוללות האקדמית של הנבדקים לפני המלחמה, טווח הציונים הוא 7-1. עבור החוללות האקדמית של הנבדקים במהלך המלחמה, התקבל ערך אלף קורנបאך של **0.85**, טווח הציונים הוא 1-7.

שאלון תקווה (Snyder, 2002)

לשalon המלא ראה נספח 2
מטרת המדד היא לבחון את רמת התקווה של המשתתפים. השalon מבוסס על הגרסה העברית של שאלון התקווה למבוגרים של (Snyder, 2002), אשר תורגם והותאם לעברית על ידי (Margalit & Lackaye, 2006).

זהו שאלון דיווח עצמי הכלול 6 פריטים, אשר מודדים ממדים שונים של תקווה. המשתתפים מדרגים עד כמה כל פריט מייצג את תחושת התקווה שלהם, בסולם בעל 6 דרגות, מ-1 ("אף פעם") ועד 6 ("תמיד").

השאלון מורכב משני סוגים פריטים:

1. חשיבה מוכונת מטvla (פריטים 1, 3, 5) – לדוגמה: "אני מצליח/ה להגשים את מרבית המטרות שלי".
2. חשיבה מוכונת תהילך (פריטים 2, 4, 6) – לדוגמה: "אפילו כשאחרים רצים לווטר, אני יודעת/ת שאני אוכל למצוא דרכים לפטור את הבעיה".

התוקף וה מהימנות של השalon נבדקו על ידי (Snyder et al, 2002), ונמצא כי מקדם אלף קורנបאך עבור 6 הפריטים היה 0.86. במדגם הנוכחי התקבל מקדם אלף קורנបאך של 0.84, טווח הציונים הוא 6-1.

חישוב הציון נעשה לפי ממוצע שיש התשובות, כך שציוון גובה יותר מעיד על רמה גבוהה יותר של תקווה.

שאלון השקעת מאיץ (Margalit & Lackaye, 2006)

המשתנה נועד להעריך את רמת החשיבות שמייחסים תלמידים להיבטים שונים הקשורים ללימודיהם ולהצלחתם האקדמית. השאלות בשאלון בוחנות את החשיבות שהתלמיד מיחס ללימודים באופן כללי, להצלחה בבחינות הבגרות, ולהשקעת מאיץ לימודיים.

- פריט 1 ("חשוב לי לילכת בבית ספר") – בודק את החשיבות שהتلמיד מיחס להשתתפות במסגרת הלימודית.
- פריט 2 ("חשוב לי להצליח בבריאות") – בודק את החשיבות שהتلמיד מיחס להישגים לימודיים ולצינוי הבריאות.
- פריט 3 ("חשוב לי להשיקع כדי להצליח בבריאות") – בודק את מידת החשיבות שהتلמיד מיחס להשיקע מאמץ לצורך הצלחה לימודיית.

אוף חישוב הציון וטוחן הערכיכם:
 כל פריט מדורג בסולם בן שבע דרגות, כאשר 1 מסמן חוסר חשיבות מוחלט ו-8 מסמן חשיבות גבוהה מאוד. ציון "חשיבות-מאזן" של כל נבדק מחושב כממוצע הציונים שצבר בשלושת הפריטים, טוחן הציונים הוא: 1-8, ובמבחן הנוכחי התקבל מקדם אלפא קורנברג של 0.86.

שאלון תפיסת התאמות לימודיות (אבן-חן פטר, 2016) לשאלון המלא ראה נספח 3

השאלון פותח במקור עבור תלמידי תיכון לקוי למידה והותאם לאוכלוסיית המחקר הנוכחיית. השאלון מבוסס על גישה של (Dweck, 2008) ונועד לבחון התאמות בדריכי היבנות לבוגרות. השאלון המקורי כולל **14 פריטים**, בשאלון שלו הורדי 7 פריטים שהו פחות רלוונטיים לנושא, למשל: "יש תלמידים רבים שמתייחסים לקבל התאמות, למרות שmagiu להם". כמו כן, התאמת את הניסוח לקונטקט של המבחן ולהתאמות שניתנו לתלמידים לבוגרות, בעקבות המלחמה. לנבדקים ניתנה ההנחה הבאה: "כדי להקל על התלמידים שנפגעו בעקבות המלחמה, משרד החינוך פרסם תוכנית התאמות. בתשובה תהיחס לתאמות שmagiu לך וציין באיזו מידה אתה מסכים עם המשפטים הבאים". הפריטים מדורגים על סולם בין "בכלל לא מסכימים" (1) לבין "מסכימים מאוד" (7).

השאלון המקורי מחולק לשלווה היבטים מרכזיים: **תפיסה חיובית של התאמות**, הערכת התרונות של התאמות וקשיים ו**תפיסות שליליות כלפי התאמות**. כדי לבדוק כיצד מחולקים הפריטים בשאלון המצוaczם בו השתמשתי, עשית ניתוח גורמים (Factor Analysis).

ניתוח גורמים (Factor Analysis) הוא שיטה סטטיסטית המשמשת ליזיהו מבנים סמויים בנתונים על ידי צמצום מספר גדול של משתנים למדדים נסתרים (גורמים). כל פריט מקבל **טעינה גורמית** (Factor Loading) על כל גורם, שמייצגת עד כמה הוא קשור לגורם מסוים.

בהתאם ניתוח שביצעת (ראו נספח 4, טבלת הטיעניות), חילקתי את השאלון לשני היבטים:

1. **עמדות חיוביות כלפי התאמות** – חמישה פריטים בהם הנבדק מתייחס לתאמות כעזרות או מספיקות, לדוגמה: "בזכות התאמות, הבוגרות שלי תהיה טובה יותר ממה שהיא יכולה להיותبيلי המלחמה". עבור שאלון זה התקבל מקדם אלפא קורנברג של 0.62. חישוב הציונים נעשה על ידי ממוצע הפריטים. טוחן הציונים הוא בין 1-7. (1- בכלל לא מסכימים, 7- מסכימים מאוד).
2. **עמדות שליליות כלפי התאמות** שני פריטים בהם הנבדק מתייחס לתאמות כאווזרות או לא מספיקות, לדוגמה: "אני חשב שההתאמות לא מתחשבות מספיק במצב שלו". בין שני הפריטים בשאלון יש קורלציה של 0.87. חישוב הציונים נעשה על ידי ממוצע שני הפריטים. טוחן הציונים הוא בין 1-7. (1- בכלל לא מסכימים, 7- מסכימים מאוד).

קידוד המספרים:

את השאלות 3,5,6 הפקתי כדי למנוע שלילה כפולה:

- 3:"אני חושב שההתאמות לא משפיקות על הציונים", 5:"אני חושב שההתאמות לא משפיקות",
6:"אני חושב שההתאמות לא מתחשבות מספיק במצב שלנו".

הפקתי את הסולם כך שעבור שאלה 6 לדוגמה, במקור ציון נמוך יותר לשאלה נחשב כתפיסה של התאמות כמתוחבות מספיק, וציון גבוה כלא מספיק מתחשבות. אך לאחר היפוך הסולם, ציון נמוך יותר לשאלה ייחס כתפיסה של התאמות כלא מספיק מתחשבות, וציון גבוה כמספיק מתחשבות.

תפיסת הישגים למידים (bihes לזרים וביחס לציפיות עצמי)

הערכת מצב הלימודי נמדדה באמצעות שני פריטים, בהם הנבדקים התבקשו לדרג את מצבם הלימודי על סולם שנע בין "גרוע" (1) לבין "מעולה" (7). הנבדקים התבקשו לציין: "איך אתה מדרג את מצבך הלימודי בתקופה הנוכחיית":

- הפריט הראשון ביקש מה משתתפים להעיר את מצבם הלימודי ביחס לתלמידים אחרים.
- הפריט השני בדק כיצד המשתתפים מעריכים את מצבם הלימודי ביחס לציפויותיהם האישיות עצמם.

חישוב הציונים במשתנה "תפיסת הישגים למידים" נעשה על ידי ממוצע שני הפריטים, אשר נמצא בינהם קורלציה של 0.77. טווח הערכים בין 1-7.

שאלון משתנים דמוגרפיים

המשתנים הדמוגרפיים הינו:

1. מגדר: נמדד באמצעות השאלה "אני... 1.זכר 2. נקבה 3. אחר".
2. שכבת גיל (כיתה לימוד): נמדד באמצעות השאלה "באיזו כיתה אתה לומד? 1. י"א 2. י"ב".
3. פיני ומעבר בית ספר בעקבות המלחמה: נמדד באמצעות השאלה "האם בעקבות המלחמה עברת מקום מגורים? 1. לא פונה 2. פונה לפרק זמן קצר (עד חודש) 3. פונה לפרק זמן בינוני (חודש עד שלושה חודשים) 4. פונה לפרק זמן ארוך (מעל שלושה חודשים)". המשטנה בוחן את מפרק השיבוש במסגרת הלימודית כגורם משפיע על משאבם למידים.
4. רמה לימודי של התלמיד במתמטיקה ואנגלית: נמדד באמצעות השאלה: "כמה יחידות לימוד במתמטיקה אתה לומד?" ו- "כמה יחידות לימוד באנגלית אתה לומד?" התשובות האפשרות הינו: 1. לא לומד (מתמטיקה אנגלית) 2. 3 י"ל 3. 4 י"ל 4. 5 י"ל.
5. יישוב מגורים המקורי: נמדד באמצעות השאלה "באיזה יישוב התגורرت לפני המלחמה?" (תשובה חופשית). המשטנה מאפשר זיהוי גיאוגרפי של מקום המגורים המקורי, כבסיס להגדרת מעגלי הפגיעה כפי שתואר בפרקם הקודמים.
6. פיני ומעבר יישוב מגורים בעקבות המלחמה: נמדד באמצעות השאלה "לכמה זמן פינו אותך מישוב המגורים אם בכלל? 1. לא פונה 2. פונה לפרק זמן קצר (עד חודש) 3. פונה לפרק זמן בינוני (חודש עד שלושה חודשים) 4. פונה לפרק זמן ארוך (מעל שלושה חודשים)".

חודשים"). המשטנה בוחן את השפעת שניי מקום מגורים על התמודדות לימודית, תוך התחשבות בהשערות על קשר למשאבים דמוגרפיים.

7. **יישוב מגורים מקורי:** נמדד באמצעות השאלה "באיזה יישוב התגורرت לפני המלחמה?" (תשובה חופשית). המשטנה מאפשר זיהוי גיאוגרפי של מקום המגורים המקורי, כביסוס להגדרת מעגלי הפגיעות כפי שתואר בפרקם הקודמים.

הצגת המדגם:

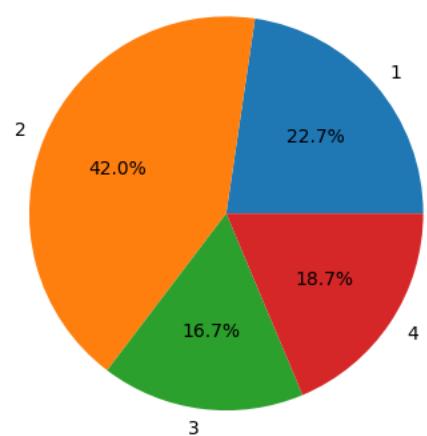
במחקר השתתפו 148 נבדקים (ראה טבלה מספר 1), הנתונים במחקר נאספו בשאלון אינטראקטיבי שנכתב בתוכנת Qualtrics. במחקר השתתפו 89 בנות (60.1%) ו-59 בני (39.9%). טווח ה齷iments נוע בין כיתה י"א לי"ב. 96 נבדקים (64.9%) למדו בכיתה י"א ו-52 נבדקים (35.1%) למדו בכיתה י"ב. מבחינת רמת הלימודים במתמטיקה, 71 נבדקים (48.0%) למדו 5 יחידות לימוד, 39 נבדקים (26.4%) למדו 4 יחידות, 36 נבדקים (24.3%) למדו 3 יחידות, ו-2 נבדקים (1.4%) לא למדו 3 מתמטיקה. בתחום האנגלית, 127 נבדקים (85.8%) למדו 5 יחידות, 19 נבדקים (12.8%) למדו 3 יחידות, נבדק אחד בלבד (0.7%) לא למד כלל אנגלית. 119 נבדקים (80.4%) לא עברו בית ספר בעקבות פינוי, ואילו 29 נבדקים (19.6%) עברו בית ספר, חלקם עדין לומדים בבית ספר חלופי. מבחינת מערב יישוב מגורים, 117 נבדקים (79.1%) לא עברו יישוב, ו-31 נבדקים (20.9%) עברו מגורים, חלקם זמני וחלקם לצמיהות.

טבלה מספר 1 הצגת המדגם:

מאפיין	1 קבוצה (n=33)	2 קבוצה (n=63)	3 קבוצה (n=27)	4 קבוצה (n=25)	4 קבוצה (n=148)
מין					
בני	11	31	7	10	59
בנות	22	32	18	17	89
שכבת גיל (כיתה)					
י"א	19	44	18	15	96
י"ב	14	19	7	12	52
יח"ל מתמטיקה					
לא לומד	1	0	0	1	2
3 יח"ל	10	13	6	7	36
4 יח"ל	7	14	7	11	39
5 יח"ל	15	36	12	8	71
יח"ל אנגלית					
לא לומד	1	0	0	0	1

19	5	3	8	3	3 י"ל
1	1	0	0	0	4 י"ל
127	21	22	55	29	5 י"ל
סטטוס פינאי – מעבר בית ספר					
לא עבר					
119	8	15	63	33	לא עבר
4	3	1	0	0	עד חודש
11	3	8	0	0	חודש עד 3 חודשים
1	0	1	0	0	3 עד 6 חודשים
13	13	0	0	0	עדין בביה"ס אחר
סטטוס פינאי – מעבר ישוב					
לא עבר					
117	1	20	63	33	לא עבר
1	1	0	0	0	עד חודש
17	12	5	0	0	חודש עד 3 חודשים
0	0	0	0	0	3 עד 6 חודשים
13	13	0	0	0	עדין במקום אחר

תרשים מס' 1: התפלגות המדגם לפי קבוצות מעגלי הפגיעה:



מהלך הממחקר:

הנתונים במחקר נאספו באמצעות שאלון אינטראקטיבי, כלומר המחקר נעשה בשאלון אינטראקטיבי שנכתב בתוכנת Qualtrics. הנתונים נאספו בשנת 2024 מתחילת חודש מאי עד סוף חודש יוני, במהלך תקופה של שנתיים. הנבדקים קיבלו הודעה בווטסאפ ובה ביקש להשתתף במחקר. הנבדקים קיבלו הסבר כי:

השאלון הוא חלק מעבודת גמר בנושא השפעת מלחמת "חירובות ברזל" על תלמידי כיתות י"א-י"ב. השאלון בוחן התמודדות ולמידה ל מבחני הבגרות; השאלון אונוניי ואני חובת השתתפות וה משתתף יכול לצאת מהשאלון בכל שלב שירצה; בסוף השאלון ניתנה לנבדקים האפשרות לשאול שאלות או להוסיף הערות. אלו שהסכימו להשתתף במחקר, קיבלו קישור לתוכנת Qualtrics שאפשרה איסוף נתונים ללא זיהוי אישי, והנתונים הוזנו לקובץ Excel, ללא שמירת פרטיים מזהים כגון מספר טלפון או כתובת מייל. הודעה הופצה בקבוצות חברותיות שונות והנבדקים התבקשו לסייע ולהעביר את ההודעה לקבוצות נוספות, כך הצלחת להגיעה למוגן גדול ומוגן.

ניתוח הנתונים

הנתונים עובדו ונתחזו באמצעות Python – ספריית Pandas.

שלבי ניתוח:

1. בדיקת מהימנות – לבחינת עקביות התשובות של המשתתפים (אלפא קורנברג).
2. לצורך בדיקת השערות המחקר, חושבו ממוצעים וסטיאות תקן של המשתנים.
3. חושב המתאם בין המשתנים בקבוצות השונות באמצעות Pearson Correlation.
4. חושב ההבדל בין הממצאים של הקבוצות השונות, באמצעות ניתוח שונות מסוג ANOVA.
5. על מנת לבחון את התרומה של כל אחד מהמשתנים לניבוי תוחלתות חוללות עצמית אקדמית, נערכ נתח חסוי regression.

ממצאים:

השערת מחקר ראשונה: הקשר בין המשתנים

כדי לבחון את ההשערה הראשונה ש"יימצא קשר חיובי בין שיפור ברמת החוללות העצמית האקדמית לבין תוחלת התקווה, מידת ההשקעה בלמידה ותפישת ההתאמות אצל התלמידים. נערכו מתאמי Pearson בין המשתנים. המתאים מוצגים בטבלת חום (Heatmap).

טבלת חום היא אמצעי ויזואלי להציג קשרים בין משתנים בצורה של מטריצה צבעונית. בטבלאות החום שלפנינו, כל תא מייצג את ערך המתאם (Pearson correlation) בין שני משתנים, כאשר:

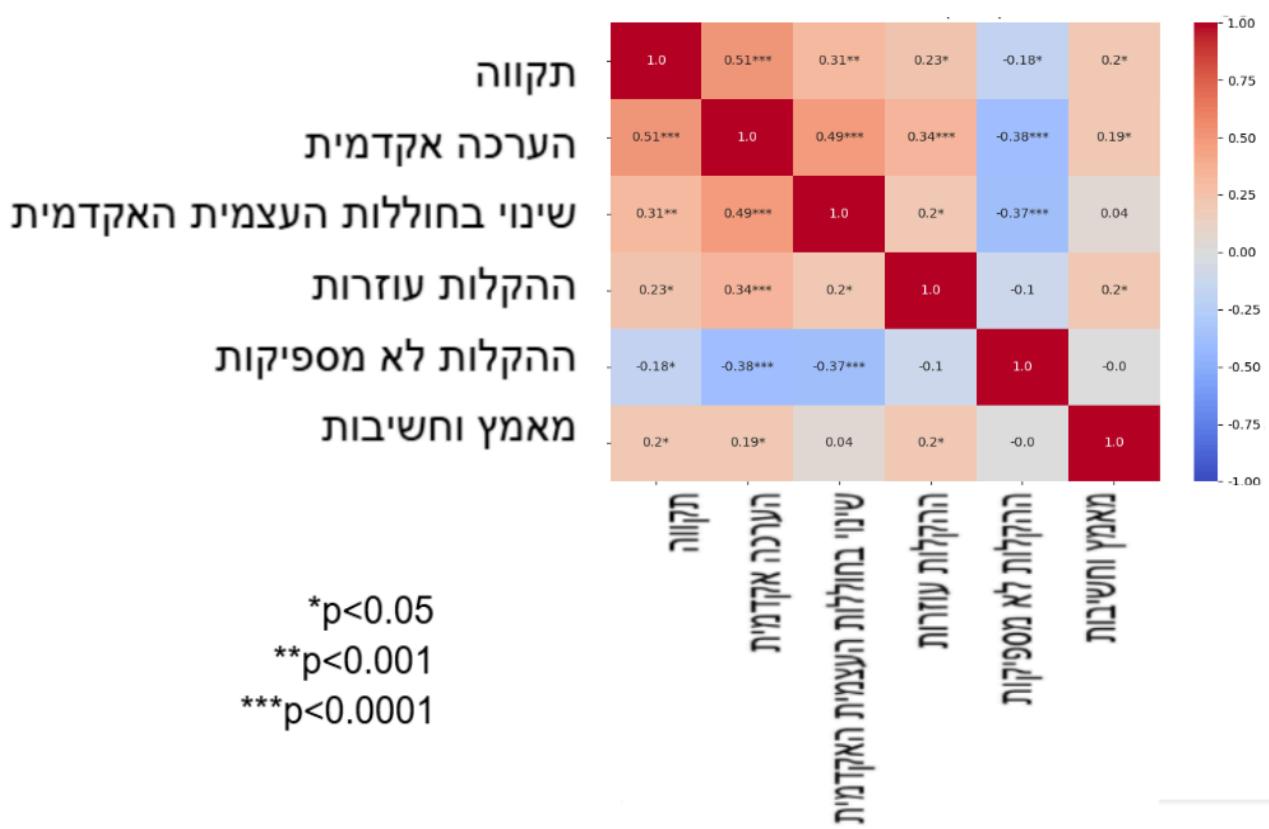
- צבע כחול מסמן על מתאם שלילי חזק.
- צבע אדום מסמן מתאם חיובי חזק.
- צבע אפור מסמן מתאם גמור או אפסי.

ערכי המתאים נעים בין 1+ (מתאים חיובי מושלם) לבין 1- (מתאים שלילי מושלם). מתאם חיובי משמעו שכל משתנה אחד עולה, כך גם השני. מתאם שלילי משמעו שכל משתנה אחד עולה, השני יורדת.

בנוסף, מספר הכוכיות ליד המספר מעידים על מובוקות כל מתאם, כאשר:

- אם אין כוכיות אין מובוקות
- כוכבת אחת מסמנת מובוקות של $p < 0.05$ *
- שתי כוכיות מסמנות מובוקות של $p < 0.001$ **
- שלוש כוכיות מסמנות מובוקות של $p < 0.0001$ ***

טבלה מס' 2: טבלת חום המציג את מתאמי ה-Pearson בין המשתנים:



הסבר תוכנות חישוב המתאיםים (כפי שניתן לראות בטבלה מס' 2)

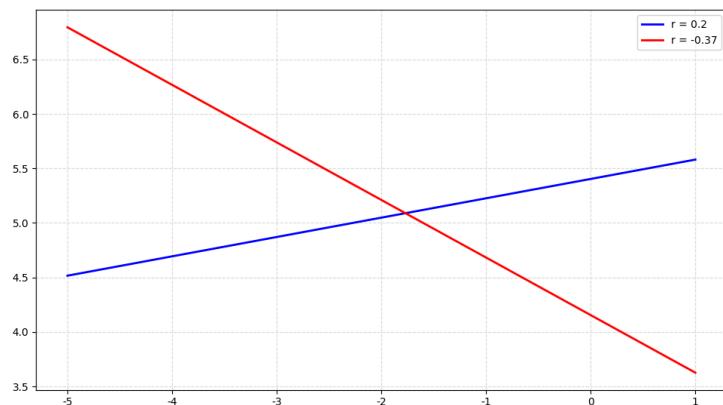
הקשר בין שינוי בחוללות עצמית אקדמית ותחושת תקווה: נמצא מתאם חיובי ביגוני מובהק ($p < 0.001$, $r = 0.31$) בין שינוי בחוללות העצמית האקדמית לבין תחושת התקווה. ממצא זה תומך בהשערה המחקר, ומצבע על כך שכל שהتلמידים חווים עלייה ברמת החוללות העצמית האקדמית שלהם בעקבות המלחמה, כך הם מדווחים על תחושת תקווה גבוהה יותר.

הקשר בין שינוי בחוללות עצמית אקדמית והערכתה אקדמית: נמצא מתאם חיובי חזק ומובהק ($p < 0.0001$, $r = 0.49$) בין שינוי בחוללות העצמית האקדמית לבין הערכתה אקדמית. ככלומר ככל שהשינוי בחוללות העצמית האקדמית גדול יותר וחובי, כך עולה גם רמת הערכתה האקדמית של התלמיד. ממצא זה תומך בהשערה המחקר.

הקשר בין שינוי בחוללות עצמית אקדמית ותפיסת ההתאמות כעוזרות או כלל מספיקות: נמצא מתאם חיובי נמוך ומובהק ($r = 0.20 < 0.05$) בין שינוי בחוללות העצמית האקדמית לבין תפיסת ההתאמות כעוזרות. כמו כן, נמצא מתאם שלילי בין-גבוה ומובהק

($r = -0.37 < -0.0001$) בין שינוי בחוללות העצמית האקדמית לבין תפיסת ההתאמות כלל מספיקות. כמובן, כפי שניתן לראות בגרף מס' 1, ככל שיש ירידה בתיחסות החוללות האקדמית בעקבות המלחמה, כך התלמידים תופסים את ההתאמות כלל מספיקות, וכך שהתלמידים חשיטים שיפור בתיחסות החוללות העצמית האקדמית בעקבות המלחמה, כך הם יותר נוטים יותר לראות בהתאמות האקדמיות ככלי מועיל. קשרים אלו **חזקים** את השערת המחקר.

גרף מס' 1: הקשר בין השינוי בחוללות העצמית האקדמית לבין תפיסת ההתאמות הלימודיות: ב cał: הקשר עם תפיסת ההתאמות כתרומות ומספיקות. באדום: הקשר עם תפיסת ההתאמות כלל מספיקות.



ציר X: השינוי בחוללות העצמית האקדמית.

ציר Y: רמת תפיסת ההתאמות כתרומות ומספיקות ורמת תפיסת ההתאמות כלל מספיקות.

בניגוד להשערה ש**שימצא קשר בין שינוי בחוללות עצמית אקדמית ומאזן לימודים**: המתאים בין שינוי בחוללות העצמית האקדמית לבין מאזן וחשיבות נמצא נמוך מאוד ולא מובהק ($r = 0.00 < 0.05$), משומש שדבר זה אינו תומך בהשערת המחקר, מתוך הבנה שהיחס שבחישוב המתאים געשה עם המשתנה "שינוי בחוללות העצמית האקדמית", חישבתי את המתאים של המשנה מאזן וחשיבות עם המשתנים "חוללות עצמית אקדמית לפניה" ו-"חוללות עצמית אקדמית אחריה". נמצאו קשרים זרים, חזקים ומובהקים ($r = 0.31 < 0.0001$).

השערת מחקר שנייה: הבדלים בין התלמידים בمعالgi הפגיעה השונות

כדי לבדוק את ההשערה השנייה ש**שימצאו הבדלים מובהקים בשינוי בחוללות העצמית האקדמית, ברמת החוללות העצמית האקדמית של התלמידים במהלך המלחמה ובמשאביהם של התלמידים, בהתאם להשתיכותם למעגלי הפגיעה השונות**:

ציפיתי כי נבדקים שהשתיכו למעגל הפגיעה השלישי והרביעי (תלמידים שפונו- נפגעו יותר מהמלחמה) יידוחו על רמה נמוכה יותר של חוללות עצמית אקדמית, תקווה, נכונות להשיקת מאץ ותפיסת ההישגים הלימודים, בהשוואה לנבדקים בمعالג הפגיעה הראשון והשני (תלמידים שלא פונו- נפגעו פחות מהמלחמה). נערכו ניתוח ANOVA בין המשתנים. במקירטים שבהם נמצאו הבדלים מובהקים בניתוח ANOVA, בוצע ניתוח פואט-הוק באמצעות מבחן Tukey HSD על מנת לבדוק את הבדלים הספציפיים בין הקבוצות.

ניתוח שונות (ANOVA) לבדיקת הבדלים בין קבוצות מוגלי הפגיעה

טבלה מס' 3: סיכום ערכים סטטיסטיים של ANOVA: ממוצע (סטטיסטיקת תקן), ערכי F, ערכי F, דרגות חופש וערך η^2 . Eta².

משתנים	קבוצה 1	קבוצה 2	קבוצה 3	קבוצה 4	F-value	P-value	df	Eta ²
תקונה	4.18 (0.83)	4.30 (0.78)	4.28 (0.84)	4.07 (0.94)	0.57	0.6353	3, 146	0.012
הערכה עצמית אקדמית (ממוצע)	4.35 (1.35)	4.75 (1.16)	4.48 (1.78)	3.68 (1.39)	3.99	0.0091	3, 146	0.076
הערכה עצמית ביחס לאחרים	4.71 (1.47)	4.95 (1.17)	4.76 (1.48)	4.14 (1.63)	2.22	0.0883	3, 146	0.044
הערכה עצמית ביחס לעצמי	4.06 (1.50)	4.63 (1.32)	4.20 (2.04)	3.25 (1.53)	5.31	0.0017	3, 146	0.098
תחושים חוללות עצימות אקדמיות לאזרה	4.15 (1.18)	4.63 (0.97)	4.56 (1.16)	3.79 (1.26)	4.48	0.0049	3, 146	0.084
תחושים חוללות עצימות אקדמיות לפני	5.09 (1.00)	5.44 (0.91)	5.48 (1.12)	5.54 (1.00)	1.40	0.2444	3, 146	0.028
שינוי בחוללות העצימות האקדמית	-0.94 (0.98)	-0.81 (1.03)	-0.92 (1.15)	-1.75 (1.11)	5.43	0.0014	3, 146	0.100
הפיסת האאות כמושולות	5.09 (0.87)	5.40 (0.91)	5.24 (1.23)	4.96 (1.10)	1.47	0.2242	3, 146	0.029
תפיסה התאמאות כבלוט ומוסולות	4.47 (1.62)	4.70 (1.66)	4.76 (1.51)	4.93 (1.41)	0.44	0.7217	3, 146	0.009
מאז וחשובות	6.50 (1.31)	6.60 (1.31)	6.64 (1.75)	6.00 (1.52)	1.31	0.2736	3, 146	0.026

טבלה מס' 3 מציגה ניתוח סטטיסטי שנעשה כדי לבדוק אם יש הבדלים משמעותיים בין ארבעת קבוצות מוגלי הפגיעה, במשתני המבחן. התוצאות הראו כי קיימים הבדלים מובהקים במדד' הערכה העצמית האקדמית הממוצעת (הערכתה עצמית ביחס לעצמי וביחס לאחרים), ההערכתה העצמית ביחס לעצמי, החוללות העצמית האקדמית בתקופת המלחמה והשנייה בחוללות העצמית האקדמית. למשל, כפי שניתן לראות בטבלה: עבור המשתנה שנייה בחוללות העצמית האקדמית, נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות, ברמת מובהקות של $p < 0.005$. ניתן לראות שאצל כל המשתפים, רמת החוללות העצמית האקדמית לפני המלחמה הייתה גבוהה יותר מבקופת הבגירות במהלך המלחמה. הממוצע של קבוצה 1 הוא -0.94, עם סטיית תקן של 0.98, הממוצע של קבוצה 2 הוא -0.81, עם סטיית תקן של 1.03, הממוצע של קבוצה 3 הוא -0.92, עם סטיית תקן של 1.15 והממוצע של קבוצה 4 הוא -1.75, עם סטיית תקן של 1.11. ככל שמדד ה-F גבוה יותר, כך ההבדל בין הקבוצות משמעותי יותר. למשל, במשתנה "שינוי בחוללות העצימות האקדמית" ערך ה-F הוא 5.43. ערך ה- η^2 מראה עד כמה ניתן להסביר את השינוי בין הקבוצות באמצעות המשתנה. למשל, במשתנה "שינוי בחוללות העצימות האקדמית", ערך ה- η^2 הוא 0.1.

עבור שאר המשתנים, לא נמצאו הבדלים מובהקים.

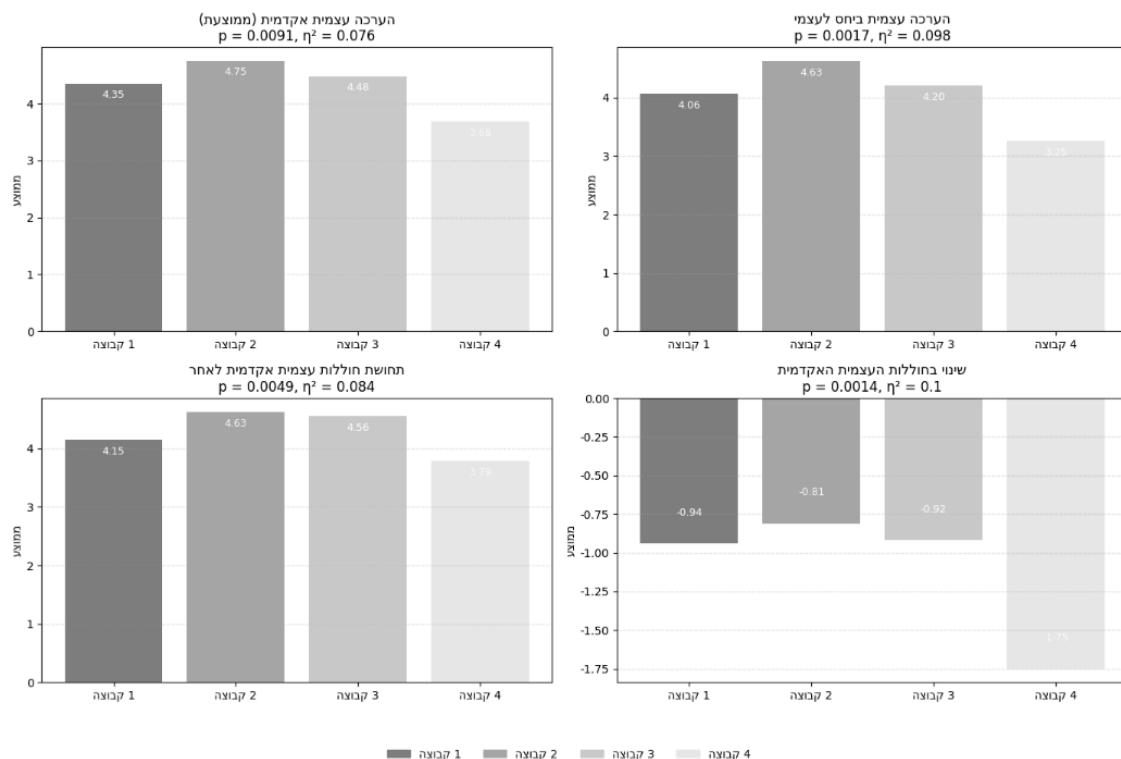
מבחני פוסט-הוק

עבור המשתנים בהם נמצאו הבדלים מובהקים, מבן Tukey HSD זיהה את ההבדלים הבאים (ראו גרפ' מס' 2):

- **הערכתה עצמית אקדמית (ממוצע):** קבוצה 4 דיווחה על רמות נמוכות יותר באופן מובהק בהשוואה לקבוצה 2 ($p < 0.005$).
- **הערכתה עצמית ביחס לעצמי:** קבוצה 4 דיווחה על רמות נמוכות יותר באופן מובהק בהשוואה לקבוצה 2 ($p < 0.001$).
- **חוללות עצמית אקדמית במהלך המלחמה:** קבוצה 4 דיווחה על רמות נמוכות יותר באופן מובהק בהשוואה לקבוצה 2 ($p < 0.05$).
- **שינוי בחוללות העצמית האקדמית בעקבות המלחמה:** ניתן לראות שסכום מדד השינוי בחוללות העצמית האקדמית, עבר כל אחת מן הקבוצות הוא שלילי. כלומר, כאשר מחסרים את ערך החוללות העצמית האקדמית לפני המלחמה, מהערך של חוללות עצמית אקדמית בתקופת המלחמה, התוצאה הממוצעת אצל כל הקבוצות שלילית, ומעידה על ירידה

בתיחסת החוללות העצמית. אך נמצא כי קבוצות 1, 2 ו-3 דיווחו על ירידה נמוכה פחות בחוללות העצמית האקדמית בהשוואה לקבוצה 4 ($p < 0.05$, $\eta^2 = 0.09$).

גרף מס' 2: ממוצעי המשתנים לכל קבוצה, במשתנים בהם יש שונות מובהקת בין הקבוצות:



הגרפים מציגים את ממוצעי המשתנים שבהם נמצא **הבדלים מובהקים** בין הקבוצות ($p < 0.05$).

הסבר לכל גרף:

1. הערכת עצמית אקדמית

- $\eta^2 = 0.076$ → הבדל מובהק עם גודל אפקט בינוני.
- קבוצה 4 מדוחת על רמות נמוכות יותר בהערכת עצמית האקדמית בהשוואה לשאר הקבוצות, במיוחד בהשוואה לקבוצה 2, שדוחתה על הרמות הגבוהות ביותר.
- מבחן Tukey HSD מצא שההבדל בין קבוצה 2 לקבוצה 4 מובהק ($p < 0.005$).

2. הערכת עצמית ביחס לעצמי

- $\eta^2 = 0.098$ → הבדל מובהק עם גודל אפקט גבוה יחסית.
- קבוצה 4 שוב מציגה את הרמות הנמוכות ביותר, בעוד קבוצה 2 מציגה את הרמות הגבוהות ביותר.
- מבחן Tukey HSD מצא שההבדל בין קבוצה 2 לקבוצה 4 הוא מובהק במיוחד ($p < 0.001$).

3. חוללות עצמית לאחר האירוע

- הבדל מובהק עם גודל אפקט בינוני-גובה.

- קבוצה 4 מדוחת על רמות נמוכות משמעותית של חוללות עצמית בהשוואה לשאר הקבוצות, בעיקר מול קבוצה 2.
- מבחן Tukey HSD מצא הבדל מובהק בין קבוצה 2 לקבוצה 4 ($p < 0.05$).

4. שינוי בחוללות העצמית

- $\eta^2 = 0.1$ → הבדל מובהק עם גודל אפקט גבוה.
- הנתונים מצביעים על כך שקבוצה 4 חוויתה את הירידה החדה ביותר בחוללות העצמית, בעוד שקבוצות 1, 2, ו-3 דיווחו על ירידה נמוכה יותר.
- מבחן Tukey HSD מצא שקבוצות 1, 2, ו-3 דיווחו על ירידה נמוכה משמעותית בחוללות העצמית האקדמית בהשוואה לקבוצה 4 ($p < 0.05$, $k < 0.001$ בהתאמה).

מסקנות עיקריות:

1. קבוצה 4 מדוחת על הערכים הנמוכים ביותר בכל המדרדים, דבר שמראה ירידה בחוללות העצמית ובהערכת העצמית האקדמית.
2. קבוצה 2 בדרך כלל מדוחת על הרמות הגבוהות ביותר, והיא שונה משמעותית מקבוצה 4 כמעט בכל המשתנים.
3. השינוי המשמעותי ביותר נמצא במדד "שינוי בחוללות העצמית", שם קבוצה 4 חוותה ירידה הרבה יותר מאשר יתר חברי הקבוצות.

הממצאים תומכים חלקית בהשערות המחקר. נמצא כי המשתנים במוגל הפגיעה הרביעי אכן דיווחו על רמות נמוכות יותר של חוללות עצמית אקדמית ושל הערכה עצמית אקדמית בהשוואה לקבוצות אחרות, ובעיקר לקבוצה השנייה.

השערת מחקר שלישיית: ניבוי תחושת חוללות עצמית אקדמית

כדי לבחון את ההשערה שהמשתנים הבლטי תלויים: המשאים (תקווה, תפיסת התאמות הלימודיות, השקעת מאמץ ותחושת החוללות העצמית האקדמית לפני המלחמה) וכן המשתנים הדמוגרפיים (שכבת גיל, מגדר, מספר יחידות לימוד במתמטיקה ובאנגלית) ינבו את תחושת החוללות העצמית האקדמית בהווה (במשתנה התלווי), נערך ניתוח רגסיה היררכית.

קובוצה 1 (התלמידים ממוגל הפגיעה הראשון) ראה טבלה מס' 4 וגרף מס' 3:

בצעד הראשון של הרגסיה, נכללו המשתנים הדמוגרפיים: שכבת גיל, מגדר, מספר יחידות לימוד במתמטיקה ומספר יחידות לימוד באנגלית. מודל זה הסביר 26.1% מהשונות ($R^2 = 0.261$) אך לא היה מובהק ($F(4,29) = 2.478$, $p > 0.05$). מבין המשתנים, המשתנה היחיד שהיה מובהק היה שכבת גיל ($R^2 = 0.589$, $p < 0.05$), כך שאצל תלמידי כיתה י"ב, תחושת החוללות העצמית האקדמית הייתה גבוהה יותר מאשר תלמידי י"א.

בצעד השני, נוספו למודל המשתנים הקשורים למשאים האישיים: תקווה, תחושת חוללות עצמית אקדמית לפני המלחמה וחשיבות והשיקעת מאמץ. מודל זה הסביר 66.9% מהשונות ($R^2 = 0.669$).

והיה מובהק ($\beta = 7.221, p < .01$). המשתנים שנמצאו כמובהקים בצעד זה היו תקווה ($\beta = .581, p < .01$) ותחושת חוליות עצמית אקדמית לפני המלחמה ($\beta = .402, p < .01$), אך שכלל שרמות התקווה ותחושת החוליות העצמית לפני המלחמה היו גבוהות יותר, אך גם תחושת החוליות העצמית בהווה הייתה גבוהה יותר. ההבדל בין שכבות הגיל כבר לא היה מובהק.

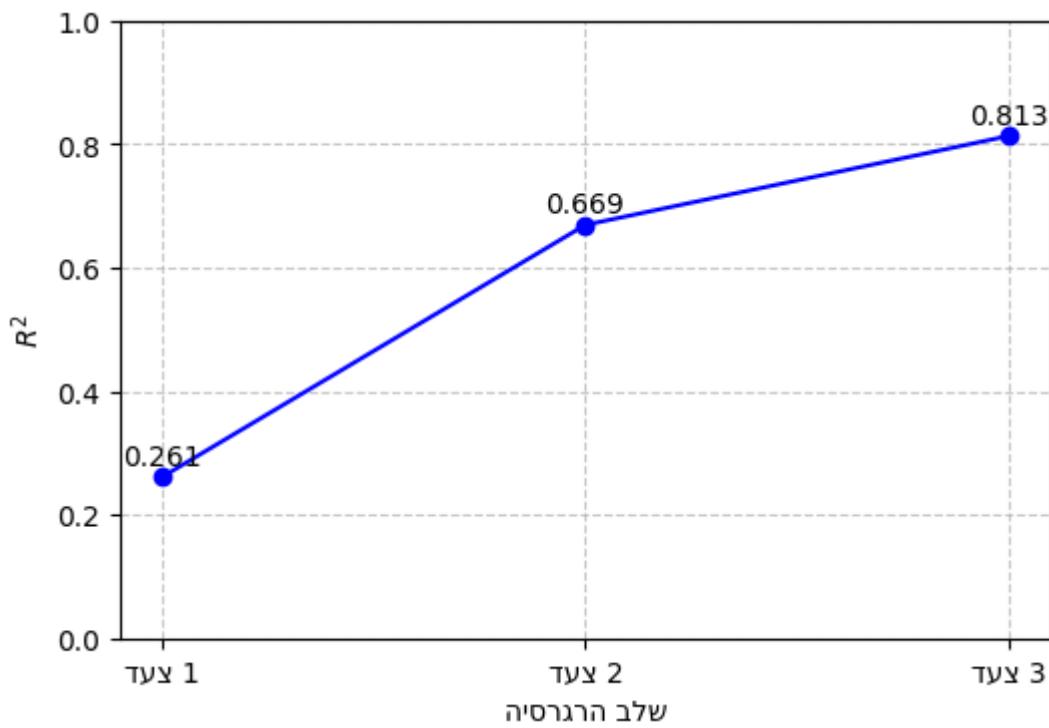
בצעד השלישי, נספרו למודל המשתנים הקשורים לתפיסת ההתאמות הלימודיות: תפיסת ההתאמות כמעילות ותפיסת ההתאמות כלל מספיקות. מודל זה הסביר 81.3% מהשונות ($R^2 = .813$) והיה מובהק ($F(9,24) = 11.144, p < .001$). המשתנים שנמצאו כמובהקים בצעד זה היו תחושת חוליות עצמית לפני המלחמה ($\beta = .598, p < .001$), תקווה ($\beta = .402, p < .01$) ותפיסת ההתאמות כמעילות ($\beta = .443, p < .001$). ככלומר, ככל שלנבדקים הייתה גבוהה יותר, שרתם החוליות העצמית האקדמית שלהם לפני המלחמה הייתה גבוהה יותר, והם תפסו את ההתאמות כמעילות יותר, אך עלתה תחושת החוליות העצמית האקדמית שלהם בהווה. מנגד, תפיסת ההתאמות כלל מספיקות לא נמצאה כמובהקת.

טבלה מס' 4: מקדמי הרגรสיה עבור התלמידים בקבוצה מספר 1:

מנבא	B	SEB	β	שלב
citah	1.174	0.443	0.589*	צעד 1
magdar	-0.782	0.45	-0.374	צעד 1
מספר ייחדות לימוד במתמטיקה	0.457	0.424	0.231	צעד 1
מספר ייחדות לימוד באנגלית	1.088	0.657	0.361	צעד 1
citah	0.525	0.343	0.263	צעד 2
magdar	-0.339	0.341	-0.162	צעד 2
מספר ייחדות לימוד במתמטיקה	-0.212	0.328	-0.107	צעד 2
מספר ייחדות לימוד באנגלית	0.937	0.501	0.311	צעד 2
תקווה	0.669	0.203	0.549**	צעד 2
חוליות עצמית אקדמית לפני	0.585	0.161	0.581**	צעד 2
חשיבות והשיקעת ממץ	-0.026	0.141	-0.034	צעד 2
citah	0.256	0.289	0.129	צעד 3
magdar	-0.175	0.282	-0.084	צעד 3
מספר ייחדות לימוד במתמטיקה	-0.295	0.257	-0.149	צעד 3
מספר ייחדות לימוד באנגלית	0.816	0.414	0.27	צעד 3
תקווה	0.491	0.17	0.402**	צעד 3
חוליות עצמית אקדמית לפני	0.602	0.126	0.598***	צעד 3
חשיבות והשיקעת ממץ	-0.024	0.111	-0.031	צעד 3
תפיסת ההתאמות כמעילות	0.504	0.131	0.443***	צעד 3
תפיסת ההתאמות כלל מספיקות	-0.106	0.088	-0.174	צעד 3

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

גרף מס' 3: השיפור בערכי R^2 עבור קבוצה 1, לאור שלבי הרגרסיה:



קובץ 2 (התלמידים ממעגל הפגיעה השני) ראה טבלה מס' 5:

הנתח העלה כי בצעד הראשון, שכלל את המשתנים הדמוגרפיים כיתה, מגדר, מספר יחידות לימוד במתמטיקה ומספר יחידות לימוד אנגלית, המודל הסביר 8.5% מהשינויים בחוללות העצמית האקדמית בהווה, אך לא היה מובהק ($R^2 = .085$, $F(4, 59) = 1.339$, $p > .05$). אף אחד מהמנבאים לא נמצא מובהק.

בצעד השני, שכלל בנוסף למשתנים הדמוגרפיים גם את תקווה, חוללות עצמית אקדמית לפני וחסיבות והשיקעת מאיץ, המודל הסביר 47% מהשינויים בחוללות העצמית האקדמית בהווה ($R^2 = .470$, $F(7, 56) = 6.98$, $p < .001$). המנבאים המובהקים היו תקווה ($\beta = .404$), חוללות עצמית אקדמית לפני ($\beta = .307$), כך שכל שרטות התקווה והחוללות העצמית האקדמית לפני היו גבוהות יותר, וכך גם החוללות העצמית האקדמית בהווה גבוהה יותר.

בצעד השלישי, שנוסף אליו תפיסת ההתאמות כenuousות ותפיסת ההתאמות שלא מספיקות, המודל הסביר 50.4% מהשינויים בחוללות העצמית האקדמית בהווה ($R^2 = .504$, $F(9, 54) = 5.982$, $p < .001$). המנבאים המובהקים היו תקווה ($\beta = .428$), חוללות עצמית אקדמית לפני ($\beta = .223$), חוללות עצמית לפני וחסיבות מאיץ ($\beta = .34$), וכך שכל שרטות התקווה, החוללות העצמית האקדמית לפני וחסיבות והשיקעת מאיץ ($\beta = .05$), וכן, וכך גם החוללות העצמית האקדמית בהווה הייתה גבוהה יותר. תפיסת ההתאמות כenuousות ותפיסת ההתאמות שלא מספיקות לא נמצא כמנבאים מובהקים.

טבלה מס' 5: מקדמי הרגרסיה עבור התלמידים בקובץ 2:

מנבأ	B	SEB	β	שלב
כיתה	-0.125	0.274	-0.058	צעד 1
מגדר	-0.449	0.267	-0.226	צעד 1
מספר ייחדות לימוד במתמטיקה	0.023	0.266	0.011	צעד 1
מספר ייחדות לימוד באנגלית	0.248	0.398	0.083	צעד 1
כיתה	-0.112	0.214	-0.052	צעד 2
מגדר	-0.386	0.228	-0.195	צעד 2
מספר ייחדות לימוד במתמטיקה	-0.086	0.213	-0.043	צעד 2
מספר ייחדות לימוד באנגלית	0.117	0.322	0.039	צעד 2
תקווה	0.521	0.139	0.404***	צעד 2
חוללות עצמית אקדמית לפני	0.336	0.117	0.307**	צעד 2
חוויות והשיקעת ממוץ	0.158	0.082	0.208	צעד 2
כיתה	-0.144	0.212	-0.066	צעד 3
מגדר	-0.327	0.232	-0.165	צעד 3
מספר ייחדות לימוד במתמטיקה	-0.105	0.214	-0.052	צעד 3
מספר ייחדות לימוד באנגלית	0.053	0.322	0.018	צעד 3
תקווה	0.552	0.144	0.428***	צעד 3
חוללות עצמית אקדמית לפני	0.373	0.117	0.34**	צעד 3
חוויות והשיקעת ממוץ	0.169	0.081	0.223*	צעד 3
תפיסת ההתאמות כמעילות	-0.129	0.116	-0.117	צעד 3
תפיסת ההתאמות כלא מספיקות	-0.097	0.06	-0.161	צעד 3

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

קובזה 3 (התלמידים ממעגל הפגיעה השלישי) ראה טבלה מס' 6:

הניתוח העלה כי בצעד הראשון, שכלל את המשתנים הדמוגרפיים (כיתה, מגדר, מספר ייחדות לימוד במתמטיקה ובאנגלית, מעבר כיתה ומעבר יישוב), המודל הסביר 22.1% מהשינויים בחוללות העצמית האקדמית בהווה, אך לא היה מובהק ($F(6, 19) = 0.852$, $k = 0.05$). אף אחד מהמנבאים לא נמצא מובהק.

בצעד השני, שכלל בנוסף למשתנים הדמוגרפיים גם את תקווה, חוללות עצמית אקדמית לפני וחוויות והשיקעת ממוץ, המודל הסביר 34% מהשינויים בחוללות העצמית האקדמית בהווה, אך עדין לא היה מובהק ($F(9, 16) = 0.859$, $k = 0.05$). חוללות עצמית אקדמית לפני הרatta את ההשפעה החזקה ביותר ($\beta = 0.355$), אך לא הייתה מובהקת.

בצעד השלישי, שנוסףו אליו תפיסת ההתאמות כמעילות ותפיסת ההתאמות כלל מספיקות, המודל הסביר 57.2% מהשונות בחוללות העצמית האקדמית בהווה, אך עדין לא נמצא מובהק ($R^2 = .05 > k = 1.577$, $F(11, 14) = 1.572$). חוללות עצמית אקדמית לפני ($\beta = .621$) הייתה המשנה חזק ביותר במודל, בעוד שתשפיסט ההתאמות כמעילות ($\beta = .332$) ותשפיסט ההתאמות כלל מספיקות ($\beta = -.5$) הראו השפעות מתונות. עם זאת, אף אחד מהמנבאים לא נמצא מובהק.

טבלה מס' 6: מקדמי הרגרסיה עבור התלמידים בקבוצה מס' 3:

מנבאי	B	SEB	β	שלב
כיתה	0.633	0.6	0.29	צעד 1
מגדר	-0.272	0.587	-0.125	צעד 1
מספר יחידות לימוד במתמטיקה	0.65	0.635	0.332	צעד 1
מספר יחידות לימוד באנגלית	0.27	0.927	0.089	צעד 1
מעבר כיתה	-0.082	0.645	-0.041	צעד 1
מעבר ישוב	-0.606	0.907	-0.248	צעד 1
כיתה	0.478	0.624	0.219	צעד 2
מגדר	-0.15	0.805	-0.069	צעד 2
מספר יחידות לימוד במתמטיקה	0.104	0.723	0.053	צעד 2
מספר יחידות לימוד באנגלית	0.634	1.006	0.21	צעד 2
מעבר כיתה	-0.084	0.694	-0.042	צעד 2
מעבר ישוב	-0.735	0.94	-0.3	צעד 2
תקווה	0.22	0.422	0.185	צעד 2
חוללות עצמית אקדמית לפני	0.316	0.311	0.355	צעד 2
חויבות והשקעת מאמץ	0.021	0.166	0.037	צעד 2
כיתה	-0.033	0.58	-0.015	צעד 3
מגדר	0.164	0.708	0.075	צעד 3
מספר יחידות לימוד במתמטיקה	-0.108	0.661	-0.055	צעד 3
מספר יחידות לימוד באנגלית	0.458	0.899	0.152	צעד 3
מעבר כיתה	0.533	0.716	0.266	צעד 3
מעבר ישוב	-1.024	0.861	-0.418	צעד 3
תקווה	-0.107	0.392	-0.09	צעד 3
חוללות עצמית אקדמית לפני	0.554	0.3	0.621	צעד 3
חויבות והשקעת מאמץ	-0.154	0.164	-0.269	צעד 3
תשפיסט ההתאמות כמעילות	0.269	0.257	0.332	צעד 3

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

קבוצה 4 (התלמידים ממוגל הפגיעה הרביעי) ראה טבלה מס' 7 וגרף מס' 4:

הנימוח הعلاה כי בצעד הראשון, שכלל את המשתנים הדמוגרפיים (כיתה, מגדר, מספר יחידות לימוד במתמטיקה ובאנגלית, מעבר כיתה), המודל הסביר 31.2% מהשונות בחוללות העצמית האקדמית בהווה, אך לא נמצא מובהק ($R^2 = .312$, $F(5, 22) = 1.909$, $k = 0.05 > .05$). אף אחד מהמנבאים לא היה מובהק, אך מגדר ($\beta = -.401$) וכיתה ($\beta = -.319$) הראו השפעות שליליות יחסית חזקות.

בצעד השני, שנוסףו אליו המשאבים: תקווה, חוללות עצמית אקדמית לפני וחסיבות והשיקעת ממץ, המודל הסביר 69% מהשינויים והוא מובהק ($F(8, 19) = 5.015, p < .01$, $R^2 = .690$). המשנה החזק ביותר היה תקווה ($\beta = .831, p < .01$), ואילו מספר יחידות הלימוד במתמטיקה נמצא כמנבא שלילי מובהק ($\beta = -.452, p < .05$), ככלומר תלמידים עם מספר יחידות גבוהה יותר במתמטיקה נטו לדוח על חוללות עצמית נמוכה יותר.

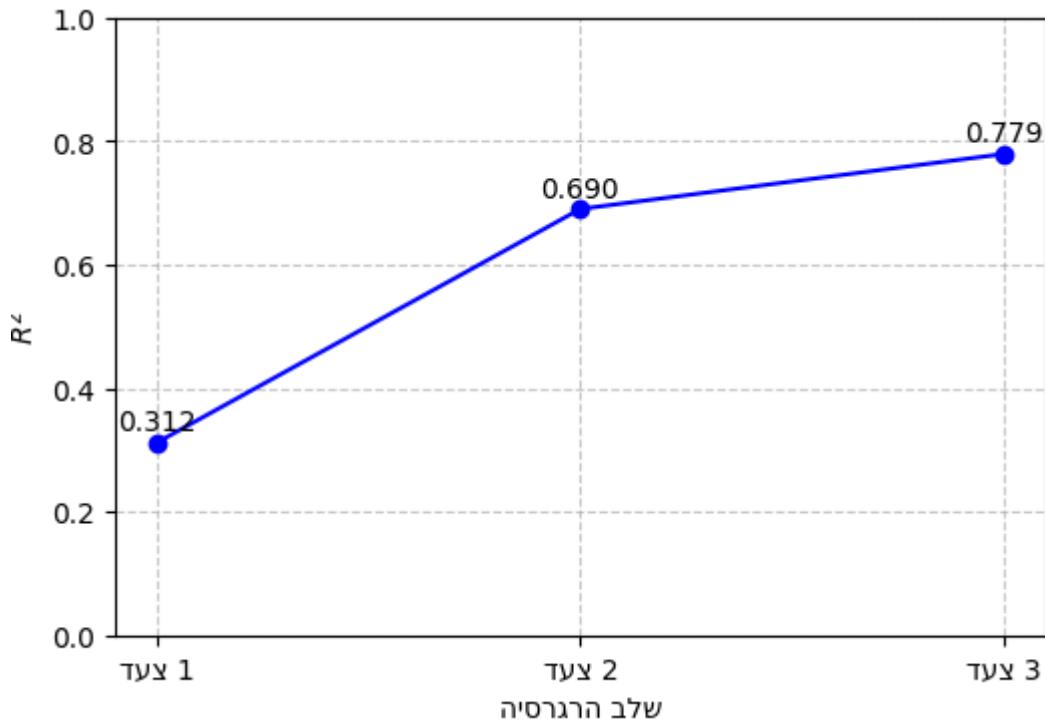
בצעד השלישי, שנוסףו אליו תפיסת ההתאמות כמעילות ותפיסת ההתאמות כלל מספיקות, המודל הסביר 77.9% מהשינויים והוא מובהק ($F(10, 17) = 5.648, p < .01$, $R^2 = .779$). תקווה המשיכה להיות המנба החזק ביותר ($\beta = .661, p < .05$), בעוד שتفسת ההתאמות כלל מספיקות נמצא כמנבא שלילי מובהק ($\beta = -.484, p < .05$), ככלומר תלמידים שחושו שההתאמות אין מספיקות נטו לדוח על חוללות עצמית נמוכה יותר. בנוסף, נמצא כי כתה ($\beta = .381, p < .05$) הייתה מנבאה שלילי מובהק, מה שמעיד על ירידת חוללות העצמית האקדמית בקרב תלמידים בכיתה י"ב.

טבלה מס' 7: מקדמי הרגרסיה עבור התלמידים בקבוצה מספר 4:

שלב	β	SEB	B	מנבא
צעד 1	-0.319	0.416	-0.63	כתה
צעד 1	-0.401	0.442	-0.814	מגדר
צעד 1	-0.141	0.497	-0.303	מספר יחידות לימוד במתמטיקה
צעד 1	0.21	0.541	0.497	מספר יחידות לימוד באנגלית
צעד 1	-0.319	0.443	-0.638	מעבר כתה
צעד 2	-0.248	0.308	-0.49	כתה
צעד 2	-0.078	0.364	-0.159	מגדר
צעד 2	-0.452*	0.394	-0.971	מספר יחידות לימוד במתמטיקה
צעד 2	0.339	0.424	0.801	מספר יחידות לימוד באנגלית
צעד 2	-0.101	0.357	-0.201	מעבר כתה
צעד 2	0.831**	0.263	0.948	תקווה
צעד 2	0.076	0.2	0.078	חוללות עצמית אקדמית לפני
צעד 2	-0.021	0.123	-0.014	חסיבות והשיקעת ממץ
צעד 3	-0.381*	0.296	-0.752	כתה
צעד 3	-0.188	0.356	-0.382	מגדר
צעד 3	-0.092	0.476	-0.198	מספר יחידות לימוד במתמטיקה
צעד 3	0.314	0.394	0.742	מספר יחידות לימוד באנגלית
צעד 3	-0.096	0.324	-0.191	מעבר כתה
צעד 3	0.661*	0.267	0.754	תקווה
צעד 3	0.184	0.197	0.189	חוללות עצמית אקדמית לפני
צעד 3	-0.15	0.116	-0.1	חסibilities והשיקעת ממץ
צעד 3	-0.081	0.134	-0.073	תפיסת ההתאמות כמעילות
צעד 3	-0.484*	0.152	-0.351	תפיסת ההתאמות כלל מספיקות

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

גרף מס' 4: השיפור בערכי R^2 עבור קבוצה 1, לאורך שלבי הרגרסיה:



ההשערה השלישית אוששה באופן חלקי, נראה שnitן לנובה בצורה טובה את החוללות העצמית האקדמית במהלך המלחמה עבור קבוצות 1 ו-4, אך עבור קבוצות 2 ו-3, לא ניתן לעשות זאת בצורה מובהקת.

פרק דין, סיכום ומסקנות

בתחילת שנת הלימודים תשפ"ד, כטלמיד כיתה י"א שגר באזורי הדרום, התמודדתי עם חלקמן ההשפעות הקשות של מלחמת "חרבות ברזל", בדגש על ההשפעות הלימודיות. המלחמה, שהחלה ב-7 באוקטובר 2023 והתאפיינה במתకפת פטע חסרת תקדים של ארגון חמאס, הביאה לשיבושיםDRAMATICיים בח"י היומיום של תלמידים רבים, במיוחד באזורי עוטף עזה, שם פונו ישובים שלמים והלימודים הופסקו או הועברו למתכונת מקוונת. כטלמיד, עניין אותי להבין כיצד תלמידים מעגלי פגיעות שונים, เชחו משברים לאומיים מרוביים, כמו מגפת הקורונה ומלחמת "חרבות ברזל", מצליחים להתמודד עם אתגרי בוחינות הבגרות. שאלת המחקר הייתה כיצד תלמידי כיתות י"א ו-י"ב מעגלי פגיעות שונים, שנוצרו בעקבות מלחמת "חרבות ברזל", מתמודדים עם אתגרי בוחינות הבגרות, תוך התמקדות בהבדלים בرمות החוללות העצמית האקדמית, התקווה, השקעת המאמץ ותפיסת ההישגים, וכן בקשר בין חוללות עצמית אקדמית לגורמי חווון ולמשתנים דמוגרפיים. שאלת המחקר נבדקה באמצעות שאלון אינטרנט במדגם כלל 148 תלמידים בכיתות י"א-י"ב, אותם חילקתי ארבעה מעגלי פגיעות בהתאם לרמת השि�bos הלימודי ולמתווה ההתאמות של משרד החינוך. רמת הפגיעות נקבעה על פי קритריונים כמו פינוי מבית הספר או מהישוב, משך השি�bos לימודי והיקף ההתאמות שקיבלו התלמידים.

השערת המחקר הראשונה:

ההשערה הראשונה עוסקת בקשרים בין משתני הממחקר והייתה שיימצא קשר חיובי בין שניי ברמת החוללות העצמית האקדמית לבין תחושת התקווה, מידת ההשקעה באמצעות הלימוד ותפיסת ההתאמות אצל התלמידים. השני ברמת החוללות העצמית האקדמית חושב כיחס של ערך החוללות העצמית האקדמית לפני המלחמה, לעומת הערך החוללות העצמית האקדמית במהלך המלחמה. הערך הממוצע של המשנה המשובץ, היה שלילי, כלומר רוב התלמידים חוו ירידת ברמת החוללות העצמית האקדמית בעקבות המלחמה. נמצא זה מראה שכן יש פגיעה בתחושים התלמידים שהם יכולים להתמודד עם האתגרים הלימודים, בעקבות המלחמה, בהתאם למחקרים קודמים מחקרים (Bürgin, et al, 2022 ; גריין, 2018).

בהתאם לההשערה, התוצאות הראו קשר חיובי ביןו לבין הקשר בין השינוי בחוללות העצמית האקדמית לתקווה, וקשר חזק יותר עם הערכה אקדמית. נמצא אליה תואמים את התיאוריה של סנידר (1994), שטען כי תקווה, המורכבת מחשיבה נתיבית ומטרית, מחזקת את האמונה ביכולת להשיג מטרות, ובכך תורמת לשינוי חיובי או שינוי שלילי קטן יותר בחוללות העצמית בעקבות המלחמה. תלמידים שחשו תקווה גבוהה יותר, ככלור האמיןו ביכולתם לתקן ולהתגבר על מכשוליהם, דיווחו על תחושת חוללות עצמית אקדמית פחות שלילית בעקבות המלחמה. בנוסף, נמצא קשר חיובי נמוך ומובהק בין תחושת חוללות עצמית אקדמית לבין תפיסת ההתאמות כמעילות וקשר שלילי ביןו לבין ומובהק עם תפיסתן ללא מספיקות, מה שמת夷יב עם ממצאי (Bolt et al. 2011) שיש חשיבות לבדק את תפיסת התלמידים לגבי הייעולות של ההתאמות, בתמיכה בהצלחה האקדמית וצמצום הפעורים הלימודים. תפיסת ההתאמות כשימושיות ומעילות על ידי התלמידים יכולה לתרום לחיזוק תחושת החוללות העצמית שלהם. עם זאת, הקשר בין שינוי בחוללות העצמית האקדמית לבין מאץ וחסיבות לא נמצא מובהק, מה שמספריך חלקית את ההשערה. נמצא זה לא מסתדר עם מחקרים אחרים בתחום. בדרך כלל, ישנו קשר חזק בין שני המשתנים (Linnenbrink & Pintrich, 2003), לרוב מי שמשקיע יותר מאץ מרגיש שהוא מצליח להתמודד יותר עם אתגרים למדויים. בעקבות הממצא החriger ומຕור הבנה שיחסוב המתאים נעשה עם המשנה "שינוי בחוללות העצמית האקדמית", חישבתי את המתאים של המשנה מאץ וחסיבות עם המשנים "חוללות עצמית אקדמית לפני" ו-"חוללות עצמית אקדמית אחריו". עם המשנים הללו נמצא קשר בין המשנה מאץ וחסיבות לבין חוללות ומובהקים. הקשר הזה שנמצא מסביר לנו שכן יש קשר בין המשנה מאץ וחסיבות לבין חוללות עצמית אקדמית, אך קשר זה לא השתנה בעקבות המלחמה, אלו שהשיקעו יותר מאץ ויחסו יותר חשיבות ללימודים בעת דיווח הנתונים (תקופת הבגרויות בק'ץ תשפ"ד), לא בהכרח היו שינוי משמעותי ברמת החוללות העצמית שלהם ביחס לפני המלחמה.

עם זאת, יש לציין כי הניתוח הנוכחי בוצע על כלל המדגם, הכולל מספר קבוצות שונות של משתתפים. כתוצאה לכך, מגמות פנימיות המאפיינות קבוצות ספציפיות עשויות שלא לבוא לידי ביטוי בטבלת המתאים הכללית. בהמשך אציג ניתוח מעמיק יותר של המגמות בתוך מעגלי פגיעות השונים, לצורך הבנת ההשפעות השונות של המשתנים הנבדקים.

השערת המחקר השנייה:

ההשערה השנייה עוסקת בהבדלים בין קבוצות התלמידים בمعالgi הפגיעות השונים: ציפיתי כי נבדקים שהשתיכו למעגלי הפגיעה השלישי והרביעי (תלמידים שפונו - נפגעו יותר מהמלחמה) ידווחו על רמה נמוכה יותר של חוללות עצמית אקדמית, תקווה, נכונות להשקעת מאץ ותפיסת הרישגים הלימודים, בהשוואה לנבדקים בمعالgi הפגיעה הראשון והשני (תלמידים שלא פנו - נפגעו פחות מהמלחמה).

בניגוד חלקו להשערה השנייה, ניתוח ANOVA הראו הבדלים מובהקים במשתנים מסוימים, כמו שניי בחוללות העצמית האקדמית והערכתה עצמית אקדמית, כאשר תלמידים ממג'ל הריבועי – שחוות את הפגיעה הקשה ביותר, כולל פיני מושך ומעבר בית ספר – דיווחו על ירידת משמעותית יותר ברמת החוללות העצמית האקדמית בהשוואה לקבוצות 3-1. נמצא נוסף היה שהו הבדלים מובהקים במעטם של קבוצות 2 ו-4 לעומת המשתנים: חוללות עצמית אקדמית בתקופת המלחמה והערכתה עצמית אקדמית. עבור כל המשאבים, ניתן בבירור לראות לפי ערכי הממצאים שקבוצה 4 מדוחחת על הרמות הנמוכות ביותר, וקבוצה 2 מדוחחת על הרמות הגבוהות ביותר (במעטם). נמצא אלו תומכים במודל מעגלי הפגיעות (אליצור ושות', 2010), המציע כי חשיפה ישירה וממושכת לטריאומה מגבירה את הפגיעות התפקודית. תלמידים אלה התמודדו עם הצברות גורמי סיכון, כגון אובדן שגרה לימודית וסכנה ממשית, שפגעו ביכולתם לשומר על תחחות מסווגות, כפי שמחקרים על טראומה מראים (Bürgin et al., 2022).

עם זאת, לא נמצא הבדלים מובהקים במשתנים כמו תקווה ומאץ וחшибות. שני המשתנים הללו הם משתנים אישיים, שעמידם יותר לאירועים חיצוניים (סנידר, 1994). כמו כן, ניתן לשער שחוות מהמלחמה וירעוי-ה-7 באוקטובר, המשתנים תקווה ומאץ וחшибות מושפעים מאירועים אחרים שהתרחשו באותה תקופה. רמז לכך יכול להיות שרמות התקווה והמאץ והחוויות של קבוצה 1, נמוכות מלה של קבוצה 2, וגם שרמות אלו נמוכות מלה של קבוצה 3, אולם הבדלים אלו לא מובהקים, כנראה בשל השוני בגודל הקבוצות. במחקר המשך מומלץ לבדוק את הבדלים אלו במדגם גדול יותר.

השערת המחקר השלישית:

השערה השלישית בchnerה את יכולתם של משתנים דמוגרפיים (שכבה גיל, מגדר, מספר יחידות לימוד במתמטיקה ובאנגלית), משאים אישיים (תקווה, תחחות חוללות עצמית אקדמית לפני המלחמה, השקעת מאץ וחшибות) ואת תפיסת ההתאמות הלימודיות (כמעיליות וכלא מספיקות) לנבא את תחחות החוללות העצמית האקדמית בהווה בקרוב תלמידים מעגלי פגיעות שונים במהלך מלחמת "חרבות ברזל". התוצאות איששו את ההשערה באופן חלק, שכן המודלים עבור קבוצות 1,2 ו-4 היו מובהקים והסבירו אחוז גבוה מהשונות, בעוד שהמודל עבור קבוצה 3 לא היה מובהק.

עבור כל הקבוצות, תרומותם של המשתנים הדמוגרפיים לנביות חוללות עצמית אקדמית, מעבר לשאר המשתנים, לא הייתה מובהקת. למעט בקבוצה 4 שבה ההשפעה של המשתנה "citeha" על רמת החוללות העצמית האקדמית הייתה שלילית ומובהקת, ככלומר תלמידי כיתה י"ב דיווחו על רמות חוללות עצמית אקדמית נמוכות יותר מאשר י"א. לעומת זאת, הוספה המשאים תרומה בצורה המשמעותית ביותר למודל. המשתנה תקווה היה מאוד משמעותי ויצא מובהק בצדד השלישי של שלושת המודלים עבור קבוצות 1,2,4. נמצא זה מאושש מחקרים רבים שמראים כי תקווה יכולה לשמש משאב קריטי בהגברת החוללות העצמית של תלמידים (Kyles & Hayes, 2012; Federici & Skaalvik, 2012). באמצעות אמונה ביכולת להגשים מטרות ותכנון נתיבים להשתג吞, התלמידים מפתחים ביחס עצמי ביכולותיהם הלימודיות, שימושי לשיפור הישגים אקדמיים ולתחות חוללה שליטה בחיהם האקדמיים.

משאב נוסף שנמצא מובהק הוא החוללות העצמית האקדמית לפני המלחמה אצל קבוצות 1,2. בהתאם למשeur ולמחקרים קודמים, תחחות החוללות העצמית האקדמית עשויה להיות יציבה ומוספעת מהצלחות למדיות קודמות (Bandura, 1997). לעומת זאת, אצל קבוצות 3,4 החוללות העצמית האקדמית לא ניבאה בצוותה מובהקת את החוללות העצמית האקדמית בהווה. זה מראה שמי שהיה חזק למדית בקבוצות 1,2 לפני המלחמה, פחות או יותר הצליח להיות חזק למדית גם

במהלך המלחמה. בקבוצות 3,4 גם אלו החזקים לפני המלחמה, לא בהכרח הצלicho לשומר על רמה גבוהה של חוללות עצמית אקדמית, כנראה מפני שהם חוו טראומה קשה. הדבר שאמור להיות ברור, شيء שהיה טוב לפני המלחמה יהיה טוב במהלךה, בעצם לא מתקיים בקבוצת השילישית והרביעית והקשר ההגינוי נעלם, זהה מראה על ההשפעה הגדולה של הטראומה שחוו תלמידים אלה, על יכולותיהם ותחשויותיהם. הסבר זה מבוסס על מחקרים קודמים שהראו שטראומה פוגעת בתחשות החוללות העצמית האקדמית (דור חיים, 2018; Strasser et al, 2022).

המשתנה חשיבות ומאמץ נושאנו מובא מובהק לחוללות עצמית אקדמית בהווה רק עבר קבוצה 2, מעבר לשאר משתני המחקר. ניתן להסביר את הממצא בעזרת מחקרים קודמים שהראו שקיים קשר בין המשתנים (Linnenbrink & Pintrich, 2003). עם זאת, עברו שאר הקבוצות, מאמץ וחשיבות לא ניבא את רמת החוללות העצמית האקדמית, יתרון שהסביר לכך הייא שתלמידים שנפגעו בעקבות המלחמה לא רואים את התרומה שיש למאמצים שלהם להצלחה הלימודית.

התאמות:

בקבוצה 1 נמצא שתפיסת ההתאמות כמעילות מנבאת בצורה מובהקת ומשמעותית את תחשות החוללות העצמית האקדמית בהווה, מעבר לשאר משתני המחקר. לעומת זאת, משתנה זה לא מובהק עברו שאר הקבוצות. בנוסף, בקבוצה 4 תפיסת ההתאמות כלל מספיקות ניבאה בצורה מובהקת את תחשות החוללות העצמית האקדמית בהווה, ככל שההתאמות נתפסו כלל מספיקות, וכך הייתה פחותה פחות חוללות עצמית אקדמית. הממצאים מושגים את טענותיהם של מחקרים קודמים לגבי החשיבות של בדיקת האופן בו התלמידים תופסים את ההתאמות כתורמת או כלל מספיקות (Bolt et al, 2011). בעוד שבממחקרים קודמים נבדקו התאמות שנינטו לתלמידים לקויי למדה או בעלי צרכים מיוחדים, במחקר שלי נבדקו התאמות למידות לקבוצות שנפגעו בעקבות אירוע טראומי. ככל הידוע לי, משתנה זה לא נבדק במחקרים קודמים.

הממצא המעניין הוא שעבור התלמידים שנפגעו הכל פחות מהמלחמה וקיבלו התאמות שנתפסו כמעילות, רמות החוללות העצמית שלהם היו גבוהות יותר. יתרון שתלמידים אלו רואו את ההתאמות כהזרמנות להצלחה ולשפר את ההישגים שלהם. מנגד, עברו התלמידים שנפגעו הכל הרבה מהמלחמה וקיבלו התאמות שנתפסו כלל מספיקות, רמת החוללות העצמית שלהם הייתה נמוכה יותר. ככלומר, ניתן שתלמידים אלו הרגישו שmagiu להם לקבל התאמות מספקות יותר, בשל המשבר הקשה והטרואה שחוו, וכאשר הם לא קיבלו את ההתאמות הללו, הם הרגישו שהם לא מסוגלים לעמוד בדרישות הלימודיות. ניתן לקשר זאת לאשלית ההונגות: התלמידים, שחוו שינוי מינימלי יחסית, עשויים היו לתפוס את ההתאמות כהונגות ויעילות בשל עצם קיומן, מה שהגביר את תחשות المسؤولות שלהם. עם זאת, ניתן שתפיסה החיהית של ההתאמות לא שיקפה בהכרת את יעילותן האובייקטיבית, אלא נבעה מהתחשות שמערכת החינוך פועלת באופן הוגן (Kaiser et al., 2013). לעומת זאת, בקבוצה 4 (התלמידים שנפגעו הכל הרבה), תפיסת ההתאמות כלל מספיקות ניבאה תחשות חוללות עצמית נמוכה יותר. כאן, אשלית ההונגות לא התקיימה, שכן ניתן שתלמידים, שחוו טראומה משמעותית ופינוי ממושך, ציפו להתאמות שימושיות יותר שיישקפו את חומרת מצבם. התפיסה שההתאמות אין מספיקות עשויה להצביע על כשל של המערכת לשדר הונגות אמיתית, מה שפגע בתחשות المسؤولות שלהם, כפי שהראה מחקר של (Hanson, 2022) שתפיסות של חוסר הונגות במצבים תחרותיים או משברים עלולות להחמיר תחשות של חסור אונים.

ביקורת על המחבר:

- גודל המדגם והייצוגיות:** המדגם כלל 148 תלמידים, אך גודל הקבוצות בתוך מעגלי הפגיעות לא זהה ואף משמעותי (קבוצה 2 מכילה 63 נבדקים וקבוצה 3 מכילה 25), השוני בגודל הקבוצות עשוי להסביר את היעדר המובהקות בחלק מההמצאים במיוחד בניתוח הרגסיתיה בקבוצה 3, שהamdgam הקטן הגביל את העוצמה הסטטיסטית של הניטוחים, ופגע ביכולת להביא למובהקות. השאלה דרך רשות חברות וקבוצות הקשורות אליו, זה מצמצם את היכולת שלי להבהיר את השאלה לתלמידים מקבוצות חברותיות מגוונות יותר.
- חלוקת לקבוצות:** בקבוצה 3 (תלמידים אשר מתגוררים בישראל אשר חזרו ללימודים בשלב מאוחר של המלחמה ונכללו במתווה ההתאמות השני של משרד החינוך). נכללו תלמידים אשר ייחסית מאד שונים אחד מהשני, חלקם פנו מבתים או עברו בית ספר לתקופת זמן קצרה, שנייה זה יכול ליצור הטויות, שונות גדולה מדי ואי אחידות.
- תוקף המדידה:** המחקר מסתמך על דיווח עצמי באמצעות שאלונים, מה עשוי להכניס הטויות, במיוחד כאשר התלמידים נשאלו על חוללות עצמית לפני המלחמה בדיעבד. לדוגמה, תפיסת החוללות העצמית לפני המלחמה עשויה להיות מושפעת ממצבם הנפשי הנוכחי, דבר שמחית את אמינותה המדידה.

רפלקציה:

השבה באוקטובר הוא אירוע שטלטל את המדינה ואת העולם. חוויתי איך סביבתי הקרובה ביותר השתנתה בין רגע, חברים שלמדתי אותם בבית הספר היסודי ובתיכון, מורים שלמדו ומילדיים אותו ועד המן אנשים שהכרתי גרים בישובי עוטף עזה ופונו מבתים, עברו בת' ספר. במשך תקופה ארוכה שהינו בבתיים וכשחזרנו לבית הספר זה לא היה אותו הדבר. כתלמיד כיתה י"א שחווה גם את ההשפעות של מגפת הקורונה והסגרים, הרגשתי דחף עז לחקור איך תלמידים כמו מצלחים לגיאס משאים בטור משבר ולהתמודד עם השנתיים הći קשות בתקופת התיכון (י"א ו-י"ב). השקעתית את כל יכול בעבודה זו: קראתי המון מאמרים, ביצעת את ניתוח הנתונים ב-*Python* וכתבתי לעצמי את הפונקציות שהשתמשתי בהן והתמודדתי עם תסקול ורגע עייפות שהתגברתי עליהם בעזרת האמונה שהעבודה יכולה לתרום, ولو במעט, להבנה של מה שתלמידים במצבם בעברם ולהציג דרכי לעזרתם. הרפלקציה זו מתארת את התהליך דרך שני ריכבים מרכזיים: **מטה-סטרטגייה**, שבה אבחן את אסטרטגיות החשיבה שבנן השתמשתי, **ומטה-קוגניציה**, שבה אנתח את התהליך הלימודי, האישי וההיבט הערכי-חברתי.

מטה-סטרטגייה: אסטרטגיות חשיבה במהלך החקירה

כתיבת העבודה דרשה ממני לגיאס מגון אסטרטגיות חשיבה כדי להתמודד עם המורכבות של החקירה. אחת האסטרטגיות המרכזיות הייתה **חשיבה אנליטית והשואתית**. כבר בשלב ניסוח שאלת המחקר, הבנתי שהחלוקת למעגלי פגיעות דורשת ממני להשוות בין קבוצות תלמידים שונים רמות שונות של טראומה וшибוש לימודי. השתמשתי במודל מעגלי הפגיעות כדי למסגר את ההשואה, ובניתוח ANOVA ורגסיה כדי לבדוק אם יש הבדלים במשתנים כמו חוללות עצמית אקדמית ותקווה. ניתוחים אלה היו מעניינים מאוד ומשמעותם גיליתי כמה מסקנות מעניינות. לדוגמה, תלמידים ממיעגלאל הפגיעות הרביעי היו ירידה מאוד משמעותית ברמת החוללות העצמית האקדמית שלהם. האסטרטגיה זו עזרה לי לזהות דפוסים ולהבין את ההשפעה של חשיפה ישירה לטראומה.

אסטרטגייה נוספת שהשתמשתי בה הייתה **חשיבה ביקורתית**, שהייתה קריטית במינוח בפרק הדין. כשלילתי שחלק מההערות המחקר לא אוששו, לא הסתפקתי בתוצאות, אלא שאלתי שאלות, חזרתי לספרות, בוחנתי מחקרים והצעתי הסברים חלופיים למצאים. החשיבה הזו עזרה לי גם לזהות מגבלות במחקר, כמו גודל המדגם הקטן בקבוצה 3.

לבסוף, השתמשתי בחשיבה **אינטרטיבית** כדי לחבר בין התיאorias למצאים. לקחת מושגים מופשטים ותיאורטיים, וחברתיהם אוטם לנתחים הסטטיסטיים שלי. לדוגמה, כשמצאת שטיפות התאמות כמעילות ניבאה חוללות עצמית אקדמית גבוהה יותר בקבוצה 1, הצלחתו לחבר את זה עם הרעיון שתוחשת הוגנות מගבירה מסווגות. לדעתו האסטרטגיה הזו גרמה למחקר להיות עמוק ועשיר, אני גאה מאוד ברמת החשיבה שהגעתי אליה בעבודה.

מטה-קוגניציה: התהילך הלימודי, האישי והabitut הערכי-חברתי

התהילך הלימודי: כתיבת העבודה הייתה מורכבת מאוד, מפני שימושם לא הטעודדי עם כתיבת עבודה בצדיה היקף או בהיקף דומה. העבודה דרשה מני לרכוש מספר מיומנויות חדשות. בתחילת הדרך, הרגשתי מוצף מהיקף החומר: לקרוא عشرות מאמרים, להבין מושגים פסיקולוגיים כמו חוללות עצמית ותקווה, ולמצוא שלונים מתאימים היה מתガר. בנושאים אלו נעזרתי בהרבה תמיינה מהמנחה שלי כדי להתגבר על הקושי וגם בכלי בינה מלאכותית, אשר באמצעות סיכומי מאמריהם, למדתי בצורה נגישה על מושגים פסיקולוגיים ואיתרתית את המשותפים להכני מתאימים לעבודה שלי. שלב ניתוח הנתונים היה מבנן לא פשוט, למרות הניסיון שלי עם Python ו-Pandas, היו רגעים שבהם הקוד לא עבד, או שההתוצאות לא היו הגיוניות. בשלב זה נעזרתי המון בכלי בינה מלאכותית כמו ChatGPT ואחרים, שאפשרו לי לוודא שהקוד שרשמתי לא מכיל טעויות מתמטיות, לכתוב פונקציות ולהציג את הנתונים בצורה יזואלית. אני מאמין שהשימוש בו A. הוא נדרש כתיבת העבודה עזר לי לכתוב את העבודה בرمאה אקדמית מאוד גבוהה, ובמידה ולא הייתה משתמש בכלים הללו, רמת העבודה שלי לא יכולה להיות כמו מה שהיא. תהילך העבודה לימד אותי סבלנות, דיקוק, ואת החשיבות של ניסוי וטעייה. בסוף, כשראיתו איך התוצאות מתחברות לתיאorias, הרגשתי סיפוק עצום והבנה עמוקה למדתי על חקר וניתוח נתונים.

התהילך האישי: העבודה הזו לא הייתה רק אקדמית, היא חיברה אותי לחוויות שלי כתלמיד בזמן משבר. כספרצה המלחמה, הרגשתי צורך לעשות משהו הקשור אליה, شيئا' משמעות לחוסר הוודאות שחוויתי. בחרתי לחזור את הנושא בגריות בצל המלחמה כי רציתי להבין איך תלמידים כמווני מתמודדים, וגם כי קיומי שזה יעוז לי לעבד את הרגשות שלי. כשקרأت את תשובה הנבדקים, הרגשתי לפעמים הזדהות עם התסכול שלהם, או עם התקווה שלהם. במהלך שלב איסוף הנתונים אני זכר את התחששה הטובה שהרגשתי כשראית שהצליחה להציג צזה גדול, שמחתי שככל הרבה תלמידים בגיל השקיינו מזמן וענו בהתנדבות על השאלה שלי.

הו רגעים קשים, הלחץ של הדילינים, התסכול כשהנתונים לא התאימו לציפיות, והעיפות לפעם גרמו לי להרגיש שאני לא מספיק טוב. אבל דווקא הקשיים האלה לימדו אותי על החoston שלי. כל פעעם שהצליחתי לפטור בעיה, בין אם זה באג בקוד או שאלה תיאורטית, הרגשתי שאני מוכיח לעצמי שאני מסוגל. כמובן שגם התמיכה העצומה של המנחה שלי היא לא מובנת מלאה, התרומה שלה עזרה לי לכתוב עבודות גמר בסטנדרט אקדמי גבוה מאוד. השלמת העבודה בזמן, בצורה הטובה ביותר שיכלתי, בלי ויתורים, הייתה כמו סיגרת מעגל. השאלה שליעותה אותי לאורך המחקר: איך מתמודדים עם משברים וקשיים? קיבלת תשובה לא רק דרך הממצאים, אלא דרך המאמץ שלי להשלים את העבודה.

ההיבט הערבי-חברתי: מהבחן הערכית, העבודה זו נתנה לי תחושת שליחות. כשראייתי איך תלמידים ממעגלי פגיעות גבוהים נפגעו יותר בחוללות העצמית שלהם, הרגשתי דחיפות לעשות משהו. הממצאים שלי הראו שתלמידים שחוו טראומה חזקה ליותר מההתאמות לימודיות, הם צריכים תמיינה רגשית וחיזוק של התקווה. הרגשתי שהמחקר שלי הוא קריאה לפועלה עבור מערכת החינוך, שצריכה למצוא דרכים טובות יותר לתמוך בתלמידים במשבר, לא רק מבחינה לימודית, אלא גם מבחינה רגשית.

העבודה זו חיזקה את האמונה שלי ביכולתו של החינוך ליצור שוויון הגדמנויות. כשראייתי איך תקווה יכולה לעזור לתלמידים להתגבר על קשיים, הבנתי שהוא לא רק עניין של צוינים, זה עניין של לתת לכל תלמיד תחושה שהוא מסוגל. הרגשתי גואה על כך שהצלחתו לתרום, ولو במידה מסוימת, להבנה זו. אני יודע שגם רק ההתחלה, ואני רוצה להמשיך ולבועל למען צמצום פערים בחינוך, כי אני ממשין לכך תלמיד, לא משנה מאיפה הוא בא, ראוי להזדמנות להצלחה.

סיכום

במהלך כתיבת העבודה למדתי המונע על חוללות עצמית אקדמית, תקווה וחוסן, אבל יותר מהכל, למדתי על עצמי. גיליתי שאני מסוגל להתמודד עם אתגרים גדולים, לחשוב בצורה ביקורתית, ולמצוא משמעות גם בתוך קושי. הרגשתי הزادה עם הנבדקים שלי, הופתעת מהמצאים, ולמדתי דברים חדשים על יכולת שלי להתמודד. הקשיים בעבודה למדו אותי אותי שאני יכול לגייס מספיק נחישות כדי להשלים משימות מתגרות, וההמאיץ משתלם בתחשות סיפוק עמוקה. התובנה זו תלווה אותי להלאה: אני יודע שאצטרך להמשיך להש��, להתקעקש, ולהילחם על הדברים חשובים לי. העבודה זו לא רק עזרה לי להבין את התלמידים שחקרתי, אלא גם חיזקה את האמונה שלי שאפשר לצמצם פערים, לתת קול למי שזוקן לו, ולהפוך משבר להזדמנות לצמיחה.

ביבליוגרפיה:

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bolt, S. E., Decker, D. M., Lloyd, M., & Morlock, L. (2011). Students' perceptions of accommodations in high school and college. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 165–175. <https://doi.org/10.1177/0885728811415098>
- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P., & van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828–879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

- Hanson, K. (2022). *Moral illusions* [Doctoral dissertation, Linköping University]. DiVA portal.
- Kaiser, C. R., Major, B., Jurcevic, I., Dover, T. L., Brady, L. M., & Shapiro, J. R. (2013). Presumed fair: Ironic effects of organizational diversity structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(3), 504–519. <https://doi.org/10.1037/a0030838>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- OECD. (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. OECD Publishing.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239–266). Ablex Publishing.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Strasser, K., Arias, P., Alessandri, F., Turner, P., Villarroel, T., Aldunate, C. P., & Montt, M. E. (2023). Adolescents' academic self-efficacy and emotions during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis of family and school risk factors. *School Psychology*, 38(2), 88–99. <https://doi.org/10.1037/spq0000523>
- Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(9), 1036–1058. <https://doi.org/10.1002/tea.20195>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- דור חיים, פ. (2018). *סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית מילכית למעשה: כרך א'*. משרד החינוך המינהל הпедagogי אגף א' שירות פסיכולוגי יעוצי.
- משרד החינוך. (2022). התאמות בדרכי היבנות לתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב הנבחנים בשנת הלימודים תשפ"ג: מעקב והגשת בקשות לוועדה מחוזית בתשפ"ג. https://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/Hathamot_Tashpag/Hozer_Nehalim_Tashpag.pdf
- משרד החינוך. (23 בנובמבר, 2023). *חרבות ברזל: התאמות למעגלי הפגיעה*. https://meyda.education.gov.il/files/Exams/MoreOrdersDueWar231123.pdf?fireglass_rsn=true&fireglass_params&tabid=a9eb9da3541042d9&application_server_address=fgtehilacloud-10-me-west1.prod.fire.glass&popup=true&is_right_side_popup=false&start_with_session_counter=1

משרד החינוך. (2023, 25 באוקטובר). **הנחיות לעניין סגירת מוסדות חינוך בתקופת מלחמת חרבות ברזל.**
<https://www.gov.il/he/pages/close-school10-23>

משרד החינוך. (2024). **מתווה בחינות הבגרות לשנת הלימודים תשפ"ד.**
<https://www.gov.il/he/pages/exams2024>

משרד ראש הממשלה. (2024). **שנה למתקפת הטror של ה-7 באוקטובר 2023.**
<https://www.gov.il/he/pages/oneyearoththemassacre071024>

מכון מאירס-ג'ינט-ברוקדייל. (2021). **השפעת משבר הקורונה על מערכת החינוך.**
מעריב. (2023, 22 באוקטובר). **החל ממהר: תלמידי כיתות י"א-י"ב שבמרחק של 7 ק"מ מגבול עזה יחזו ללימודים.**
<https://www.maariv.co.il/news/education/article-1046536>

פופר, מ. (1990). חניכה. **משאבי אנוש**, (ספטמבר-אוקטובר), 6–9.

ויקיפדיה. (2025, 8 בינואר). **השפעת מגפת הקורונה על מערכת החינוך.**
https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%94%D7%A9%D7%A4%D7%A2%D7%AA_%D7%9E%D7%92%D7%A4%D7%AA_%D7%94%D7%A7%D7%95%D7%A8%D7%95%D7%A0%D7%94%D7%A2%D7%9C_%D7%9E%D7%A2%D7%A8%D7%9B%D7%AA_%D7%94%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A

נספחים:

נספח 1: שאלון החוללות העצמית האקדמית

שאלון החוללות העצמית האקדמית (Zimmerman et al., 1992)

חלק א': תפיסת החוללות העצמית הנוכחית

בזמן הקרוב אתה עומד לתקופה שתכלול מבחנים ובריאות. בשאלות הבאות תציין עד כמה אתה בטוח שתוכל להצליח לבצע את המטלות הרשומות מטה בתקופה הקרובה.

סולם תשובות:

(7) בטוח מאוד שאצליח | (6) בטוח שאצליח | (5) די בטוח שאצליח | (4) ככה ככה | (3) לא כל כך בטוח שאצליח | (2) לא בטוח שאצליח | (1) בכלל לא בטוח שאצליח

1. להצליח בבחינות
2. להצליח בעבודות ומטלות
3. ללמידה חשיש דברים אחרים יותר מעוניינים לעשות
4. להתרכז בלימודים
5. לארגן מקום ללמידה בלי שיפריעו לי
6. לשכנע את עצמי ללמידה גם כשןמאו לי

חלק ב': תפיסת החוללות העצמית לפני המלחמה

עכשו תהייחס ליכולת הלימודית שלך, כפי שהייתה לפני המלחמה. בשאלות הבאות תציין באיזו מידת הצלחת לבצע את המטלות הרשומות מטה לפני המלחמה.

סולם תשובות:

(7) הצלחתי מאוד | (6) הצלחתי | (5) די הצלחתי | (4) ככה ככה | (3) לא כל כך הצלחתי | (2) לא הצלחתי | (1) בכלל לא הצלחתי

1. להצלח בבדיקות
2. להצלח בעבודות ומטלות
3. ללמידה כישיש דברים אחרים יותר מעוניינים לעשות
4. להתרכז בלימודים
5. לארגן מקום ללמידה בלי שיפריעו לי
6. לשכנע את עצמי ללמידה גם כשנמאו לי

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

<https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

נספח 2: שאלון תקווה הנחיות למשתתפים

תציין באיזו מידת כל משפט מתאר אותך
6) תמיד | (5) רוב הזמן | (4) פעמים רבות | (3) לעיתים רחוקות | (1) אף פעם

פריטי השאלון

1. אני חושב שבאופן כללי אני מצילח.
2. אני יכול לחשב על דרכים רבות להשיג את המטרות החשובות לי.
3. אני מצילח להגשים את מרבית המטרות שלי.
4. כישיש לי בעיה, אני יכול למצוא דרכים שעשית בעבר, יעזרו לי בעיטה.
5. אני חושב ומקווה כי דברים שעשית בעבר, יעזרו לי בעיטה.
6. אפילו כשאחרים רצים לוותר, אני יודע שאני אוכל למציא דרכים לפתור את הבעיה.

מקור: Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275

נספח 3: שאלון תפיסת התאמות לימודיות הנחיות למשתתפים

כדי להקל על התלמידים שנפגעו בעקבות המלחמה, משרד החינוך פרסם תוכנית התאמות. בתשובה
תתייחס לתאמות שmag'utot לך וציין באיזו מידה אתה מסכים עם המשפטים הבאים:
(7) מסכימים מאוד | (6) מסכימים | (5) די מסכימים | (4) ככה ככה | (3) לא כל כך מסכימים | (2) לא מסכימים | (1)
בכל לא מסכימים

פריטי השאלה

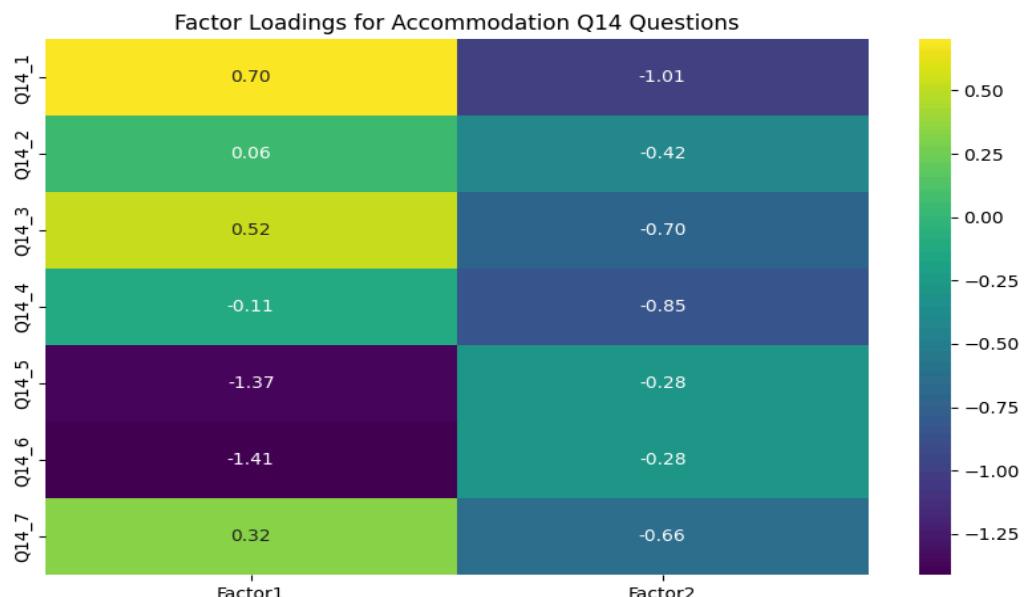
1. התאמות עוזרות לתלמידים שנפגעו במלחמה להצליח בבחינות.
2. מגיע לתלמידים שנפגעו במלחמה לקבל התאמות, בהתאם למידה בה הם נפגעו.
3. אני חושב שההתאמות לא משפיעות על הציונים.
4. אפשר להתרcs' ולהבין טוב יותר את החומר כشمhb'lim התאמות.
5. אני חושב שההתאמות לא מספיקות.
6. אני חושב שההתאמות לא מתחשבות מספיק במצב שלנו.
7. בזכות התאמות, הבגרות שלי תהיה טובה יותר ממה שהייתה יכולה להיות בלי המלחמה.

מקורות:

אבן-חן פטר, ש. (2016). תיאוריות כמוסות על התאמות בקרב תלמידי תיכון עם לקויות למידה. עבודה דוקטורט, אוניברסיטת חיפה.

נספח 4:

טבלת הטיעניות למשתני ההתאמות:



נספח 5:

מחברת הקוד שבה נעשה כל הניתוח והעבודה עם הנתונים:

מחברת Google Colab

 **Copy of FinalProject.ipynb**

<https://colab.research.google.com/drive/1BEDTQWkDhlwK0HNG5xZw7yPDgBDoGDX4?usp=sharing>

דוגמאות לפורמטים נספח מספר 6:

- תעבור על רשימת המקורות שלי ותעדכן אותם לפי כללי APA.
- תוסיף את המקור הבא (<https://doi.org/10.3102/0034654308321210>) לפסקה ולביבליוגרפיה בהתאם לכללי APA.
- "אני מצירף רשימת מחרוזות המייצגות שמות של יישובים, ואני מבקש ממך ליצור مليون שמקבץ ייחד שמות דומים תחת אותה קטגוריה. במקרים שבהם יש שגיאות כתיב, אנא בודק באינטרנט את הכתוב הנכון של היישוב, וקבץ את המחרוזות הדומות תחת השם המדוקן של היישוב. אם יש מחרוזות שלא ניתן לשירות ליישוב אמיתי קיים, אנא הוסיף אותן לקטגוריה בשם "אחר". להלן הרשימה:
ניר עם, אשדוד, ארץ, אילית, גבים, ניר יצחק, ניר עם, בית קמה, ב"ש, כפר ורדים, ניר משה, ניר עקיבא, רחובות, קיבוץ, תל אביב, ארץ, ניר עם, רחובות, זה משנה?, נבטים, ירושלים, מושב שובה, באר שבע, באר שבע, להב, דבר, תל אביב, באר שבע, אשדוד, משגב, באר שבע, באר שבע, גבעות בר, ניר אלים, רחובות, אשדוד, קריית שמונה, פדיים, גבעות בר, נבטים, דבר, ניצן, חוף חיים, בני דרול, הרגיל, אליאב, גבעות בר, תל אביב ועדין גרה בתל אביב, לכיש, להבים, בית קמה, באר שבע, בית קמה, תלמי יפה, כרמיה, .., בני ציון, בית קמה, תקומה, זמרת, רמת השרון, אופקים, גבעות בר, ניר יצחק, בית קמה, באר שבע, ניצן, נתיבות, ניצן, מושב שדה צבי, לא עברתי, רעננה, בארות יצחק ונשארתי, .., בית קמה, דורות, להבים, באר גנים, יד בנימין, בית קמה, נתיב העשרה, כרמים, ?, ירושלים, דורות, נבטים, להבים, דבר, מושב הודיה, ..., גבעות בר, ירושלים, ניצן, תל אביב, קיבוץ רוחמה, בית קמה, נתיבות, ירושלים, קיבוץ מגן, נתיבות, להבים, משמר הנגב, בית קמה, אשקלון, קיבוץ כרמיה, בית יצחק, בית קמה, שדרות, עמידען, באר שבע, שפירים ועדין גר בשפירים, בית קמה, ירושלים, כפר נטר, לא עברתי, באותו מקום שני גרה בו תמיד, דבר, קיבוץ מפלסים, חצרים, מעונה, סעד, קלחים, .., נתיב העשרה, בארי, גבעות בר, לא עברתי מקום מגורים, באר אוריה, ירושלים, אני לא גר ביישוב, מרכז שפירא, שובל, באר שבע, עדין גרה בו, תל אביב, עדין שם, קיבוץ כרמים, קלחים, דבר, יהוד, קריית טבעון, נבטים, קיבוץ מגן, אליאב, כפר סבא, תל אביב, ניצן, אותו יישוב לא עברתי, שובל, לוד העיר הגודלה, בית קמה, קלחים, אשקלון, להבים, להבים, משמר הנגב, דורות, קיבוץ ניר יצחק, ירושלים, נשארתי פה.., ארץ, יד רםם, כרמים, גבעות בר, כרמים."

כיצד להוציא בנספח את שאלון החוללות העצמית האקדמית שלו?
זה השאלון.(Zimmerman et al., 1992) – ראה נספח 1

בזמן הקרוב אתה עומד להתמודד עם תקופת שתכלול מתקומות ובריאות. בשאלות הבאות תציין עד כמה אתה בטוח שתצליח לבצע את המטלות הרשומות מטה בתקופה הקרובה. Q12
(7) בטוח מאד שאצליח (6) בטוח שאצליח (5) די בטוח שאצליח (4) ככה ככה (3) לא כל כך בטוח שאצליח (2) לא בטוח שאצליח (1) בכלל לא בטוח שאצליח

- 0 0 0 0 0 0 0 (1) להצלח בבחינות. 1.
0 0 0 0 0 0 0 (11) להצלח בעבודות ומטלות. 2.
0 0 0 0 0 0 0 (2) ללמידה כשייש דברים אחרים יותר מעניינים לעשות. 3.
0 0 0 0 0 0 0 (3) להתרכז בלמידה. 4.
0 0 0 0 0 0 0 (7) לאorgan מקום ללמידה בלי שיפריעו לי. 5.
0 0 0 0 0 0 0 (8) לשכנע את עצמי ללמידה גם כשנמאו לי. 6.

עכשו תתייחס לכלי הלימודים שלך, כפי שהייתה לפני המלחמה. בשאלות הבאות תציין באיזו מידת הצלחת לבצע את המטלות הרשומות מטה לפני המלחמה. Q13
(7) הצלחת מאד (6) הצלחת (5) די הצלחת (4) ככה ככה (3) לא כל כך הצלחת (2) לא הצלחת (1) בכלל לא הצלחת

- 0 0 0 0 0 0 0 (1) להצלח בבחינות. 1.
0 0 0 0 0 0 0 (11) להצלח בעבודות ומטלות. 2.
0 0 0 0 0 0 0 (2) ללמידה כשייש דברים יותר מעניינים לעשות. 3.
0 0 0 0 0 0 0 (3) להתרכז בלמידה. 4.
0 0 0 0 0 0 0 (7) לאorgan מקום ללמידה בלי שיפריעו לי. 5.
0 0 0 0 0 0 0 (8) לשכנע את עצמי ללמידה גם כשנמאו לי. 6.

תסכם לי את המאמר Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. ותשים דגש על התיאור של מודל התקווה. - Psychological Inquiry, 13(4), 249-275

הצעת מחקר לעבודת גמר:

פרטי התלמיד:

שם מלא: אופיר מאנע
ת.ז.: 329363261
כתובת: קיבוץ בית קמה, ת.ד. 98
טלפון: 0543348208
מייל: ofirmanawork@gmail.com

פרטי המנחה:

שם מלא: יפעת נאור מרכביץ'
ת.ז.: 022816136
כתובת: רח' עינב 34 מושב לכיש
טלפון: 050-585-3291
מייל: ifatnaor@gmail.com
דרג אקדמי: M.A
מקום עבודה: עצמאית

פרטי בית הספר:

שם בית הספר: מבואות הנגב
ישוב: קיבוץ שובל
סמל מוסד: 660274
מייל: admin@mevoot.org.il
טלפון: 072-277-1999

פרטי האחראי/ת על ע"ג בבי"ס:

שם מלא: מאיה פולק אגולאשוולי
טלפון ישראל: 0549735515
מייל ישראל: mayvish@hotmail.com

תחומי הדעת שבו נכתבת העבודה:

מדעי החברה (פסיכולוגיה)

סוג עבודה:

ממיירת בגרות (צמודה)

נושא העבודה:

בגריות בצל מלוחמה: חקר הקשר בין גורמי סיכון בעקבות מלחמת "חרבות ברזל" לבין הישגים, חוללוות עצמית אקדמית, מאמצ ותקווה של תלמידי תיכון.

מטרת העבודה:

לברר כיצד גורמי סיכון שונים שנוצרו בעקבות מלחמת "חרבות ברזל" קשורים ליכולות התלמידים בכיתות י"א- י"ב להתמודד עם אתגרי בוחינות הבגרות.

שאלת המחקר:

הקשר בין גורמי סיכון שנוצרו כתוצאה מלחמת "חרבות ברזל" לבין תקווה, יכולות עצמית אקדמית, השקעת מאמץ והישגים של תלמידי כיתות י"א- י"ב.

שיטות מחקר:

עבודות מחקר (אמפירית) - כאמור, איסוף הנתונים יעשה באמצעות שאלון אינטראקטיבי למדוי עצמי. הבודק מספר גורמי סיכון: שכבת גיל, מגזרים בשובים שנפגעו כתוצאה מלחמת "חרבות ברזל" ומעבר בית ספר בעקבות המלחמה. בנוסף יבדקו: הישגים לימודיים, יכולות עצמית אקדמית, נוכנות להשكيיע מאמץ ותקווה. השאלון יופץ בשרותות חברותיות בקרב כ-100 תלמידים בכיתות י"א- י"ב. השאלון יהיה אונימי ולמשתתפים יובהר שאין חובת השתתפות.

מהלך המחקר:

בשלב הראשון אני אערוך סקירת ספרות בנושא השפעת גורמי סיכון כתוצאה מלחמה על מתבגרים. אתמקד בהשפעות על תחומי הלמידה, ההישגים הלימודיים והיכולת לעמוד במטלות אקדמיות. לאחר מכן, אשתמש בשאלונים מתאימים הבודקים את המשتنנים: יכולות עצמית אקדמית, מאמץ ותקווה. אערוך אותם לשאלון אינטראקטיבי בתוכנת qualtrics או Google Forms המאפשרת ליצור קישור אונימי לשאלון, אותו יוכל להפיץ בשרותות חברותיות כמו: WhatsApp, Instagram ו-Facebook. לאחר מכן אעכט את התשובות שקיבلت מהשאלון בעזרת כלים לנition נתוניים כמו: Python או SPSS ואכתוב את העבודה הסופית.

האוכלוסייה הנחקרת:

בני נוער תלמידים בכיתות י"א- י"ב, הם נערים בני 14-16 בגיל בית ספר תיכון. הייחודיות של האוכלוסייה הספרטנית הזאת למחקר היא שבנוי הנוער שלומדים כתובות י"א- י"ב ועומדים להיבחן בבחינות הבגרות, התמודדו לאורך השניים עם מספר אירועים קשים שנפגעו ברכז הלמידה שלהם. החל מפרוץ מגפת הקורונה בישראל בשנת 2020, ועד לתחילת 2024 (זמן כתיבת עבודה זו) עם מלחמת "חרבות ברזל". אפשר לשער שאירועים אלה יכולם להיות גורמי סיכון שייפגעו ביכולות הלימודיות של התלמידים, בחוללות העצמית האקדמית שלהם, התקווה, הנוכנות להשקייע מאמץ וביחסיהם. באוכלוסייה זו משום שראיתו לאורך השניים כיצד רצף הלמידה שלו ושל שאר התלמידים בשכבה שלו, נקבעו תוצאות מגפת הקורונה. בנוסף על כך, אני תושב הדרומ ומכיר הרבה חברים שנפגעו, פונו מבתים ונאלצו לעبور בית ספר בעקבות המלחמה. חשוב לי לחקור את הנושא כדי להראות כיצד גורמי הסיכון האלה קשורים ליכולות התלמידים להתמודד עם אתגרי בוחינות הבגרות.

אתיקה:

בגל שמדובר בנושא רגish ובתקופה לא פשוטה, אבחן את גורמי הסיכון בצורה שלא תפגע באף תלמיד אשר עונה על השאלה. אבקש רק שיצינו את מקום מגוריهم לפני ואחרי המלחמה, והאם בעקבות המלחמה התלמיד עבר בית ספר.

הדרך לביצוע המחקר (כלי המחקר):
שאלון אינטראקטיבי עליו התלמידים יכולים להשיב, בהתקנות ובאופן אונומי. התלמידים יכולים להפוך לענות על השאלון מתי שירצו.

לוח זמנים מתוכן:

הגשת הצעת הממחקר	סקירה טריטוריאלית ובחירה של אתרים	איסוף נתונים	ניתוח הנתונים	כתיבת העבודה
פברואר 2024	מרץ- אפריל 2024	מאי- יוני 2024	יולי- ספטמבר 2024	אוקטובר-2024 – ינואר 2025

רקע עיוני:

מלחמות חרבות בראל:

"מלחמות חרבות בראל" השפיעה באופן משמעותי על מדינת ישראל במספר תחומים, כאשר תחום החינוך נמנה בהם. מאז פרוץ המלחמה פנו באופן מיידי תושביהם של 25 יישובים בעוטף עזה, ועשרות אלפי אזרחים נוספים באזורי הדרום והצפון פנו באופן זמני או שהתפנו מבתיhem עצמאית (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2023). בין שירות אלפי המפונים, היה מספר רב של תלמידי תיכון בכיתות י"א- י"ב שאמורים להיבוחן בבחינות הבגרות השנה. למורות המתאמים של משרד החינוך להקל על תלמידים אלו, ניתן להניח שעבור תלמידים אלו, הפגיעה בלימידה היא משמעותית ביותר. חשוב לציין, כי גם תלמידי כיתות י"א- י"ב שלא פנו מבתיhem, בעיקר באזורי הדרום, נפגעו מאוד מהמצב בעקבות קטיבת רצף הלמידה, למדוים מקווונים והיעדר מורים שפונו או שלא יכולו להמשיך למד בעקבות המלחמה. למשל, בבית הספר בו אני לומד, אשר נמצא למרחק 28 ק"מ מרוצעת עזה ומוגדר בקטgorיה הראשונה, על פי מתווה ההתאמות לבגרות שהוציא משרד החינוך בתאריך 30.10.23, חזרנו ללימודים במתכונת מלאה רק בתחילת דצמבר. כמובן, חודשים מתחילה המלחמה.

השפעה של מלחמה על בני נוער:

מחקרים רבים מראים שכוחיות של מלחמה יכולות להשפיע באופן משמעותי על התפתחותם האקדמית, החברתית והרגשית של בני נוער (גראן, 2018). נערים החווים מלחמה עלולים לפתח רגשות של חרדה, דיכאון, וטרואמה. למשל, מחקר שנערך באוקראינה מצא שבנער שנעקרו מבתיhem היו מצוקה نفسית, לחץ רב, פגיעה מבחינה לימודית ופגיעה בת推崇ת הבטחון (Bürgin et al; 2022). במחקר של אטמקד בתחום האקדמי ואבדוק את הקשר בין גורמי סיכון שנגרכו כתוצאה ממלחמת "חרבות בראל" לבין תקווה, חוללות עצמית אקדמית, השקעת מאמץ והישגים של תלמידי כיתות י"א- י"ב.

השפעה של מלחמה על הישגים לימודים:

בקשר האקדמי, נמצא כי חרדה וטרואה יכולות להפריע לריכוז, לזיכרון וליכולת הלמידה. ילדים שחו טראומה עלולים להיות יותר עצביים ולהתקשות להתמקד בלמידה, מה שהוביל לירידה בהישגים האקדמיים וلتחשות כישלון (Bürgin, et al; 2022).

במחקר שנעשה בגדה המערבית נמצא כי הסיכון הישראלי-פלסטיני, פגע ברמת ההישגים של תלמידי תיכון וביכולות האקדמיות שלהם (Brück, et al; 2019).

גורם סיכון:

במחקר של', אני אבחן מספר גורמים שיכולים להיות גורמי סיכון בקשר האקדמי: 1. תלמידי כיתה י"א- י"ב, תלמידים בשכבות אלו חוו פגעה קשה ברכז הלמידה בעקבות מגפת הקורונה ומלחמות "חרבות ברזל". 2. מקום מגורי- תלמידים שגורים בישובי העוטף, תלמידים שפונו מבתייהם ותלמידים שגורים באזורי הדרום. 3. מעבר בית ספר, תלמידים שבבקשות המלחמה נאלצו לעبور ללימוד בבית ספר חדש.

אני משער שככל של תלמיד יש יותר גורמי סיכון, כך הוא יפגע יותר מהמצב. במחקר אבחן את הקשר בין גורמי סיכון שנגרכמו כתוצאה מלחמת "חרבות ברזל" לבין תקווה, חוללות עצמית אקדמית, השקעת מאמץ והישגים של התלמידים.

תקווה:

לפי הפסיכולוג צ'רלס סנידר, תקווה היא "חשיבה מכוונת מטרה, שבאמצעותה אנשים מתוים דרכם וכיוונים לקרה השגת אותה מטרה והם מאמינים ביכולתם להתרmitter בדרך עד למימושה" (Snyder, 1994).

התקווה מרכיבת שלושה מרכיבים עיקריים:

מטרת: התקווה מתחילה עם מטרות משמעותיות וממוקדות. המטרות יכולות להיות לטוח קצר או לטוח ארוך, אך הן צרכות להיות בעליות ערך מסויק כדי שהאדם יחתור לקרה.

אמונה: המרכיב השני של התקווה הוא אמונה ביכולת להשיג את המטרות. האמונה יכולה להיות מבוססת על ניסיון עבר, יכולות אישיות או תמייה חברתית.

נתיבים: המרכיב השלישי של התקווה הוא תכנון דרכים להשגת המטרות. הדרכים יכולות להיות מוכנות או פשוטות, אך הן צרכות להיות מציאות וישימות.

התקווה היא משאב חשוב להתמודדות עם אתגרים וקשיים בחפים. היא יכולה לסייע לאנשים לצלול מצב שבר, להגדיל את החוללות האקדמית והישגים הלימודים שלהם (Kyles & Hayes, 2002).

חוללות עצמית אקדמית:

חוללות עצמית אקדמית (Academic self-efficacy) היא מונח בפסיכולוגיה הקוגניטיבית-התנהגותית, המתיחס לאמונה של אדם ביכולתו לבצע בהצלחה מטלות לימודיות, להתארגן, לווסת את הלמידה, ולפעול באופן שיסייע להגעה לרמה של ביצועים אקדמייםאותה הוא רוצה להשיג (Bong&Skaalvik, 2003).

מאםץ:

מאםץ הינו ניסיון מודע להשיג מטרה מסוימת באמצעות התמדה לאורך זמן (Meltzer, 2001). בתחום האקדמי למאםץ נמצא קשר חזק עם הישגים לימודים. מאםץ בתחום האקדמי מוגדר ככמויות הזמן וההשקעה של התלמיד ביצוע הדרישות והתפקידים המוטלים עליו במסגרת החינוכית. קרבענו, (Carbonaro, 2005) מבחין כלל בין שלושה סוגים מאםץ בתחום האקדמי: מאםץ

המכoon למימוש הנורמות הכלליות של המסגרת החינוכית (לדוגמה התנוגות הולמת בשיעורים, הקשבה וכו'). מאמצז המכoon לביצוע היעדים והמטרות הייחודיים של כל כיתה (לדוגמה הכנת שיעורי בית, ביצוע מטלות וכו'). מאמצז המכoon לאופן ביצוע המשימה (לדוגמה מידת ההשקעה בפתרון תרגילים, השקעה באופן הכתיבה וכו').

במחקריהם קודמים נמצא קשר חיובי בין מאמצז אקדמי להישגים אקדמיים ולתחושים חוללוות (Linnenbrink & Pintrich, 2003). מאמצז והתמדה בהתגברות על קשיים יכולים לקדם תפיסת חשיבה יותר חיובית ולרמה של חוללוות עצמית לימודית גבוהה יותר (Federici & Skaalvik, 2012).

השערות המחקר:

במחקר אבדוק את הקשר בין גורמי סיכון ובין שלושת המשאבים: תקווה, חוללוות עצמית אקדמית ומאמץ והישגים לימודים. על בסיס סקרת המחקרנים, ניתן לשער שהישגים הלימודים יהיו קשורים באופן חיובי לרמות התקווה, החוללוות העצמית האקדמית והמאמץ של התלמיד. בנוסף, אני משער שהתלמידים שיש להם יותר גורמי סיכון, יהיו גם בעלי פחות משאבים ורמתו הישגים נמוכות יותר. ככלומר, נמצא קשר שלילי בין מספר גורמי הסיכון לבין המשאבים והישגים הלימודים.

ביבליוגרפיה:

מייפוי יישובי קוו העימות בגבול הצפון וגבול עזה, לפי מועד פינוי (22 בנובמבר 2023). מרכז המידע והמחקר של הכנסתת
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/8e182927-1089-ee11-815f-005056aac6c3/2_8e182927-1089-ee11-815f-005056aac6c3_11_20286.pdf

מתווה הבגרויות והמייצ'יב בעקבות מלחתת חרבות ברזל, משרד החינוך (30.10.23)
https://img.mako.co.il/2023/10/30/mitve_bagruiot.pdf?Partner=interlink

Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.

Brück, T, M Di Maio and S Miaari (2019), “Learning the hard way: The effect of violent conflict on student academic achievement”, *Journal of the European Economic Association* 17(5): 1502–1537.

Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Board and Policy Division of ESCAP, Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J. M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European child & adolescent psychiatry*, 31(6), 845–853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>

Carbonaro, W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27–49. <https://doi.org/10.1177/003804070507800102> Chemers et al., 2001

Federici, R. & Skaalvik, E. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*. 15. 10.1007/s11218-012-9183-5

Green, P. (2018). Children in War Zones: The Impact of Armed Conflict on Child Development. *Child Development Perspectives*, 12(1), 35-40.

Kyles, J. R., & Hayes, S. K. (2002). The role of hope and academic self-efficacy in academic success. *Journal of College Student Development*, 43(5), 737-748.

Linnenbrink, E.A. and Pintrich, P.R. (2003) The Role of Self Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137

Meltzer, D. (2001). Addressing uncertainty in medical cost-effectiveness analysis implications of expected utility maximization for methods to perform sensitivity analysis and the use of cost-effectiveness analysis to set priorities for medical research. *Journal of health economics*. 20. 109-29

Snyder, C. R. (1994). Hope theory: Reclaiming the science of will and purpose. Oxford University Press.