

הערכת

תוכנית המכינה

בוצעה על ידי :

היגוהי קלאליאן

סיגל ברזילי

סוהיר עסלי

חן רפאל-באום

מירב גינגולד

המכינה

מאפיינים ייחודיים של התוכנית

קהל יעד

התוכנית מיועדת לתלמידי כיתות ט' ו- י' (גם י"א במקרים מיוחדים), להם ממוצע ציונים מעל 85. התלמידים מגיעים מיישובים הנמצאים בין נתניה לאשדוד והם לומדים בבתי ספר המוגדרים כבעלי מדד טיפוח גבוה, כלומר, בתי ספר בהם ריכוז גבוה של תלמידים ממעמד סוציו אקונומי נמוך.

אופן פעילות המכינה

במהלך שנת הלימודים התלמידים משתלבים בקורס "דמוי אקדמי" לאורך סמסטר אוניברסיטאי (14 מפגשים). מפגשי הקורס מורכבים משני חלקים: החלק הראשון כולל הרצאה של מרצה מטעם התוכנית בתחום בו הוא מתמחה, והחלק השני הוא בעצם תרגול משלים להרצאה. המרצה והמתרגל נמצאים בקשר רציף אחד עם השני ומתאמים ביניהם את תכני השיעורים והדגשים הרלוונטיים.

גיוס תלמידים

גיוס התלמידים מתקיים בשלושה ערוצים:

- **בתי ספר** – בכל שנה נשלחים לבתי הספר מכתבים מטעם היחידה לנוער שוחר מדע המסבירים על תוכנית המכינה ומעודדים להפנות תלמידים אשר עונים על הקריטריונים למבחני המיון.
- **פעילויות העשרה** – במהלך כל שנה מתקיימות פעילויות העשרה רבות של היחידה לנוער שוחר מדע בהן משתתפים מאות תלמידים. התלמידים מתוודעים לתוכנית המכינה דרך מידע הניתן להם במפגשי העשרה אלה.
- **הפנייה עצמאית** – ישנם תלמידים אשר מגיעים לתוכנית באופן עצמאי לאחר ששמעו עליה מחברים או דרך פרסומים אחרים.

תהליך המיון

תהליך המיון כולל שלושה שלבים:

1. קבלת שמות התלמידים המומלצים מבתי הספר (ממוצע +85, אנגלית ברמה 5 יח"ל ודגש על פעילות חברתית). שלב זה רלוונטי כמובן רק אם בית הספר איתר את התלמיד מיוזמתו והפנה אותו לתוכנית המכינה.

2. רישום לתוכנית דרך אתר האינטרנט של היחידה לנוער שוחר מדע, באמצעות טופס מילוי פרטים אישיים. בנוסף התלמיד מתבקש להמציא תעודה עדכנית למועד ההרשמה ומכתב המלצה מטעם בית הספר (מנהל, מחנך, רכז שכבה, יועץ או כל מורה אחר שמכיר את התלמיד ויכול להעריך את כישוריו והתאמתו לתוכנית).

3. השתתפות ביום מיונים הכולל בחינה/ הערכה של כישורי התלמידים במתכונת המשתנה מעט מדי שנה. בשנת תשס"ח התלמידים התבקשו לקרוא טקסט אקדמי ולהיבחן עליו בעל פה. בנוסף, על התלמידים מוטלת כתיבת חיבור והם משתתפים בראיון אישי או קבוצתי. צוות המראיינים והבוחנים מורכב מהמרצים והמתרגלים שמלמדים במהלך השנה, ביחד עם בעלי תפקידים נוספים ביחידה לנוער שוחר מדע.

תלמידים שעוברים את השלב האחרון בהצלחה מקבלים לביתם אישור על קבלה לתוכנית והם מוזמנים ליום רישום, תשלום ובחירת קורסים.

מתכונת הלימודים

המכינה מציעה מספר מסלולים המתמקדים ופונים לאוכלוסיות שונות. שני המסלולים העיקריים במכינה :

המסלול הבינתחומי אשר נבנה ברוח תוכנית המצטיינים ע"ש עדי לאוטמן באוניברסיטת תל אביב. מסלול זה מיועד בעיקר לתלמידים אשר לומדים ברובם בכיתות מחוננים ובתוכניות שונות של היחידה לנוער שוחר מדע.

מסלול תלמידי הפריפריה, אותו הערכנו, מיועד לתלמידים מאזורים שלא במרכז הארץ. המסלול הוא מסלול חד תחומי, אשר התלמידים בו משתתפים בקורס אחד על פי בחירתם מתוך הקורסים המוצעים להם מתחומי מדעי החברה ומדעי החיים.

בשנת תשס"ח הוצעו הקורסים הבאים :

מבוא לרפואה, מבוא למיקרוביולוגיה, מדעי המוח, כימיה ופיסיקה, מבוא למדעי החברה, מבוא לפסיכולוגיה, מבוא למשפטים.

משך הלימודים

הקורס מתקיים אחת לשבוע, בסדרה של 20 מפגשים מחודש נובמבר ועד לפסח. הקורסים מתקיימים בימים א' ו-ד' בשעות 00:20-16:30, התלמידים מגיעים וחוזרים באופן עצמאי ללימודים.

חובות התלמידים ודרכי הערכה

הציון במכינה מורכב משילוב בין מספר אלמנטים :

1. נוכחות חובה (לפחות 80%)

2. הגשת מטלות שוטפות (מטלה אחת בכל שבוע)

3. הצגת רפרט זוגי – העבודה על הרפרט מלווה על ידי מנחה מקצועי וכוללת עבודה בספרייה, חיפוש במאגרי מידע, שימוש במעבדת המחשבים ועוד.

4. הגשת עבודת אמצע

5. בחינה מסכמת

על מנת להמשיך ולעבור לתוכנית התגבורים על התלמידים להשיג ציון משוקלל של 80 לפחות.

שאלות הערכה

כנגזרת מהיעדים והמטרות של נוער שוחר מדע בכלל, כפי שתוארו בהקדמה, ושל המטרות הספציפיות של תוכנית המכינה בפרט, ובהתייחס לסוגיות שהועלו ע"י בעלי העניין עוצבו שתי שאלות הערכה מרכזיות;

השאלה הראשונה מתייחסת ל**התפתחות האישית-אקדמית** של המשתתפים ולשם כך בדקנו האם המכינה מעלה את: תחושת החוללות העצמית, תחושת הקוהרנטיות והאוריינטציה להישג בקרב משתתפי המכינה.

השאלה השנייה מתייחסת לסוגיית **מיקום המכינה באוניברסיטת תל אביב**; שאלנו את התלמידים מהם לדעתם היתרונות והחסרונות של קיום המכינה באוניברסיטה, ואיפה לדעתם עדיף לקיים את המכינה – באוניברסיטה או בעיר מגוריהם?

שיטה

איסוף הנתונים כלל שיטות איכותיות וכמותיות על מנת לקבל תמונה כוללת ומעמיקה מצד התלמידים, המרצים, בעלי התפקידים השונים בנוער שוחר מדע ובעלי העניין בכלל.

כלים

א. שאלונים כמותיים

• שאלון חוללות עצמית ללמידה של בנדורה (Bandura, Zimmerman & Martinez-Pons, 1992)

• שאלון קוהרנטיות של אנטונובסקי (Antonovsky, 1987)

• שאלון אוריינטציה להישג (Skaalvik et al, 1997)

ב. שימוש במידע איכותי מגוון

• תצפיות (במהלך שיעורים, במהלך מפגשי סיום) - במהלך הסמסטר הנוכחי של המכינה, ביצענו מספר תצפיות גם בשיעורים שמועברים על ידי המרצים וגם במפגשי הסיום של הקבוצות (מפגשי סיום

בתאריכים 9.4 13.4). מתוך התצפיות למדנו על האופן בו מתנהל השיעור ונורמות ההתנהגות המקובלות, קיבלנו הערכה לגבי אופי התלמידים ויחסם לתוכנית ולמדנו על הקשר שיש בינם לבין המרצים.

- **ראיונות** - בתחילת התהליך ביצענו מספר ראיונות עומק עם שירה שופטי, מנהלת היחידה, ואדם הישראלי, מנהל האוניברסיטה לנוער. הראיונות שימשו לנו בסיס ואיפשרו לנו לקבל תמונה רחבה וכוללת של היחידה בכלל ושל תוכנית המכינה בפרט. ראיונות נוספים בוצעו גם עם בעלי העניין בפגישה שנערכה בתחילת הדרך ב- 6.3.08. הראיון לא היה אישי אלא קבוצתי ובמסגרתו עלו השאלות אשר מעניינות אותם והתחומים בהם הם היו רוצים שנתמקד. בנוסף בוצעו ראיונות עם המדריכים במכינה, אשר סיפרו לנו כיצד הם מרגישים בתחילת השנה וכיצד בסוף השנה, את ההשקעה הרבה בילדים והרצון בהמשך התוכנית. במקביל ביצענו ראיונות עם התלמידים בעיקר במפגשי הסיום שניתן היה לשוחח עם התלמידים על הסמסטר שעברו, כיצד הרגישו בהתחלה, כיצד מרגישים היום, מה נתנה להם המכינה ולאן היו רוצים להמשיך מכאן.
- **משובים** - במהלך מפגשי הסיום במכינה חולקו לתלמידים דפי משוב (מטעם היחידה לנוער שוחר מדע) וזאת על מנת לשמוע מהתלמידים קצת על החוויה האישית שלהם. חשוב לציין שדפי המשוב מולאו באופן אנונימי. השאלות שהופיעו במשוב היו :

1. מה ההישג (ההצלחה) האישי שהגעת אליו השנה?

2. מה בי אפשר את זה ?

3. איך גייסתי עזרה?

בסיום מילוי דפי המשוב נלקחו בדפים על ידנו וביצענו בהם ניתוח תוכן איכותי לפי הקטגוריות הרלוונטיות שעלו.

- **שאלון פתוח**- חובר על ידינו והתווסף לשאלונים הכמותיים. השאלון כלל שתי שאלות:
 - (1) מהם לדעתך היתרונות והחסרונות של קיום המכינה באוניברסיטה
 - (2) מה אתה חושבת/שעדיף – לקיים את הפגישות באוניברסיטת תל אביב או בעיר מגוריך? למה?
- **שימוש במסמכים רלוונטיים** - דפי מידע לתלמידים נבחרים, דפי מידע להורים, דפי מידע לבתי הספר.
- **חומר איכותי שנאסף במהלך מפגשי הסיום** - במהלך מפגשי הסיום הכיתה התחלקה לקבוצות קטנות והיה עליהם לרשום על גבי בריסטולים (כל קבוצה בתורה):

- (1) איפה תהיו בעוד 10 שנים
- (2) טיפים לקבוצת המכינה החדשה
- (3) מה מטריד אותי בנוגע להמשך הלימודים
- (4) צידה שקיבלתי השנה ותישאר איתי

משתתפים

בשל מגבלת הזמן לא ניתן היה להשתמש במערך הערכה של "לפני ואחרי" ונאלצנו להשתמש ב-cross section על מנת לבדוק ולהשוות בין תלמידים שהשתתפו במכינה לתלמידים שלא השתתפו בה מבחינת המשתתפים האישיותיים. אנו מודעות לבעייתיות בביצוע מערך מחקר שאינו "לפני ואחרי" ומדגישות כי המידע שנאסף בהערכה זו משמש לצורך השוואה ראשונית.

סך המשתתפים שענו על השאלונים מופיע לפי החלוקה הבאה :

- 76 שאלונים חולקו לתלמידי המכינה שהשתתפו במסלול החד תחומי. התלמידים ענו על שלושת השאלונים הכמותיים ועל השאלון הפתוח העוסק בסוגיית מיקום המכינה.
- 178 שאלונים חולקו לקבוצת ההשוואה שהורכבה מתלמידים הלומדים בשני תיכונים בהם ריכוז גבוה של תלמידי מכינה; 121 שאלונים חולקו לתלמידים הלומדים בבית ספר תיכון אורט אבין ברמת גן ו-57 שאלונים חולקו לתלמידים הלומדים בבית ספר תיכון מקיף ד' באשדוד. התלמידים בקבוצות אלו ענו על השאלונים הכמותיים בלבד לשם השוואתם לתלמידים שהשתתפו במכינה.

סך הכל הועברו 254 שאלונים לתלמידים שהשתתפו במכינה ולתלמידים שלא השתתפו בה.

ממצאים

האם המכינה מגבירה את תחושת החוללות העצמית?

על מנת לבדוק האם קיים הבדל ברמת החוללות העצמית בין משתתפי המכינה לאלה שלא נטלו בה חלק, נערך מבחן t למדגמים בלתי-תלויים כמתואר בטבלה 1 :

טבלה 1: ממוצעים וסטיות תקן של החוללות העצמית.

	ממוצע	סטיית תקן

$t=9.202^*$ $df=167.068$	$SD = 0.64$	$M=5.84$	השתתפו במכינה) $n=76$ (
	$= 0.76SD$	$M=4.98$	לא השתתפו במכינה) $n=178$ (

* $P < .05$

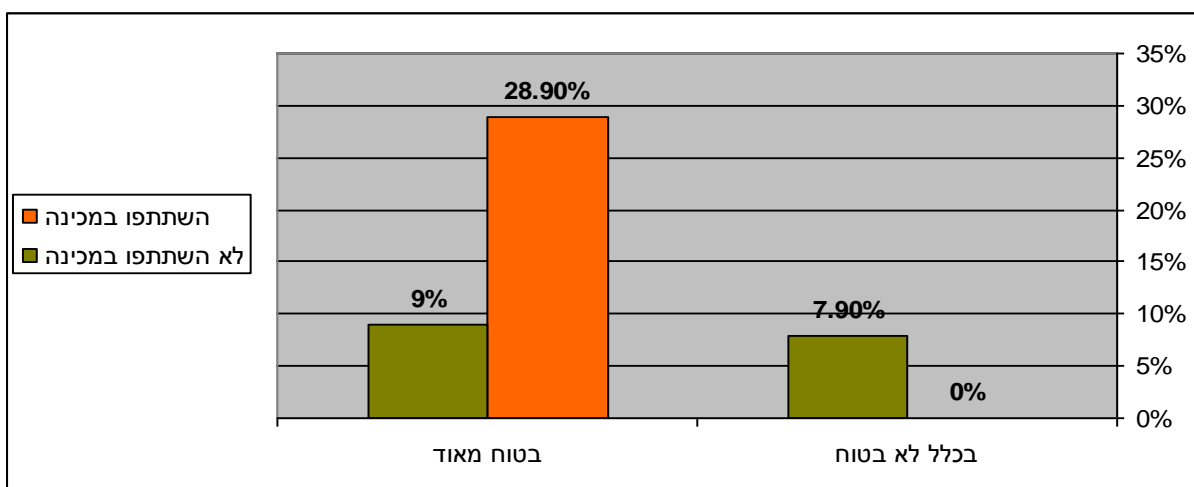
התוצאות מצביעות על כך, כי בהשוואה בין קבוצת התלמידים שהשתתפו במכינה ובין אלה שלא השתתפו בה, ממוצע החוללות העצמית של אלו שהשתתפו, גבוה יותר באופן מובהק מאלה שלא השתתפו.

ניסינו להעמיק ולבחון מקרוב, את פריטי השאלון, ובחרנו בשאלה, הנראית לנו כמייצגת ביותר את משתנה החוללות העצמית. לצורך ההשוואה התייחסנו לערכיו הקיצוניים של סולם לייקהרט, כלומר, לתשובות 1=כלל לא בטוח ו-7=בטוח מאוד.

השאלה שנבחרה הינה: **"עד כמה אתה בטוח שאתה יכול להצליח ללמוד כשיש דברים אחרים יותר מעניינים לעשות?"**

תרשים מספר 1, מתאר את אחוז התלמידים שהשיבו כי הם בטוחים מאוד שהם יכולים להצליח ללמוד כשיש דברים אחרים יותר מעניינים לעשות, ואת אחוז התלמידים שהשיבו שהם כלל לא בטוחים ביכולתם, תוך ביצוע השוואה בין אלו שהשתתפו במכינה לאלו שלא נטלו בה חלק.

תרשים 1:



ניתן לראות כי אף אחד מהתלמידים שהשתתפו במכינה לא השיב, שהוא כלל לא בטוח ביכולתו להצליח ללמוד, כשיש לו דברים יותר מעניינים לעשות, לעומת כ-8% מהתלמידים שלא השתתפו, שהשיבו שהם כלל לא בטוחים ביכולתם. כמו-כן, בעוד שלמעלה מרבע מהתלמידים שהשתתפו במכינה, בטוחים מאוד ביכולת שלהם, רק כעשירית מחברייהם לכיתה השיבו כך.

הרמה הגבוהה של החוללות העצמית, באה לידי ביטוי גם בדברי התלמידים :

"אני רוצה ללמוד בעתיד באוניברסיטה, ולכן מאוד השקעתי והשתדלתי. אני אחראית, משקיעה ועושה הכל כדי להצליח, אני יודעת שאני יכולה ללמוד וגם להצליח...".

"אמרתי לעצמי אם אני רוצה אני יכולה, אני לא מוכנה לוותר, וגם כשקשה לי אני מתמודדת ומשיגה מה שאני רוצה להשיג".

"כשהגעתי לכאן חשבתי ונראה לי שכולם כאן חכמים מדי ואני לא בדיוק מתאימה וקשורה לכאן, אך לבסוף עברתי את הקורס והרגשתי מאוד מתאימה ועוד בציון מצטיין והוכחתי לעצמי שגם אני יכולה וגם אני טובה בדברים שלא חשבתי שאני טובה בהם".

האם המכינה מגבירה את תחושת הקוהרנטיות?

תחושת הקוהרנטיות הגבוהה של משתתפי המכינה השתקפה אף היא מדבריהם, במהלך התצפיות והמשובים :

"המכינה זה משהו מאוד טוב, כי אתה מכיר את האוניברסיטה. כשתבוא ללמוד כאן בעתיד לא תיבהל ותהיה רגיל למקום, לאנשים ותדע למה לצפות...".

"באוניברסיטה יש הרגשה יותר חזקה של למידה וגם אתה מכיר את המקום שאליו תגיע בעוד מספר שנים, אתה יודע מה הולך להיות כאן".

"זה (המכינה) נותן לנו לדעת לאיפה נגיע ומה נעשה בעתיד".

"אני יודעת עכשיו שבעוד 10 שנים, אני רוצה להיות רופאה ולא משנה כמה קשה זה, אני יודעת שזה תלוי רק בי ושאני אצליח לעשות את זה".

נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים על מנת לבדוק, האם קיים הבדל במידת הקוהרנטיות של משתתפי המכינה לאלה שלא נטלו בה חלק, כמתואר בטבלה 2 :

טבלה 2: ממוצעים וסטיות תקן של מידת הקוהרנטיות.

	ממוצע	סטיית תקן	

$t = -4.186^*$ $df = 251$	$SD = 15.08$	$M = 144.13$	השתתפו במכינה $n = 75$
	$= 15.66SD$	$M = 135.14$	לא השתתפו במכינה $(n = 178)$

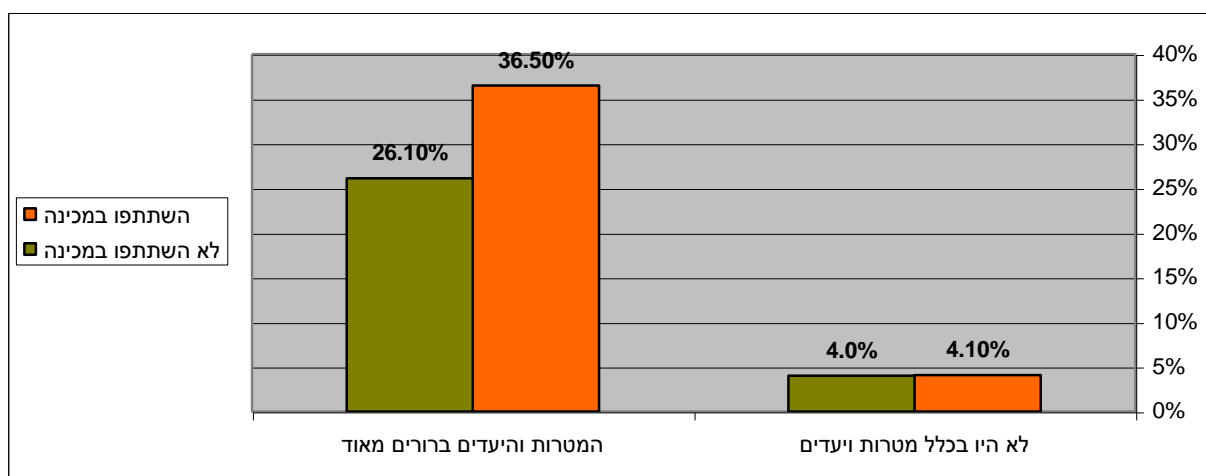
* $P < .05$

התוצאות מצביעות על כך, כי בהשוואה בין קבוצת התלמידים שהשתתפו במכינה ובין אלה שלא השתתפו בה, ממוצע הקוהרנטיות של אלו שהשתתפו, גבוה באופן מובהק מאלה שלא השתתפו.

מבין פריטי שאלון הקוהרנטיות, השאלה שלהערכתנו, מבטאת באופן הטוב ביותר משתנה זה, הינה "האם עד עכשיו היו לך בחיים מטרות ויעדים?", כאשר $1 =$ לא היו בכלל מטרות ויעדים ו- $7 =$ המטרות והיעדים ברורים מאוד.

תרשים מספר 2, מתאר את אחוז התלמידים שהשיבו כי לא היו להם בכלל מטרות ויעדים, ואת אחוז התלמידים שהשיבו כי עד עכשיו היו להם בחיים מטרות ויעדים ברורים מאוד, תוך ביצוע השוואה בין אלו שהשתתפו במכינה לאלו שלא נטלו בה חלק.

תרשים 2:



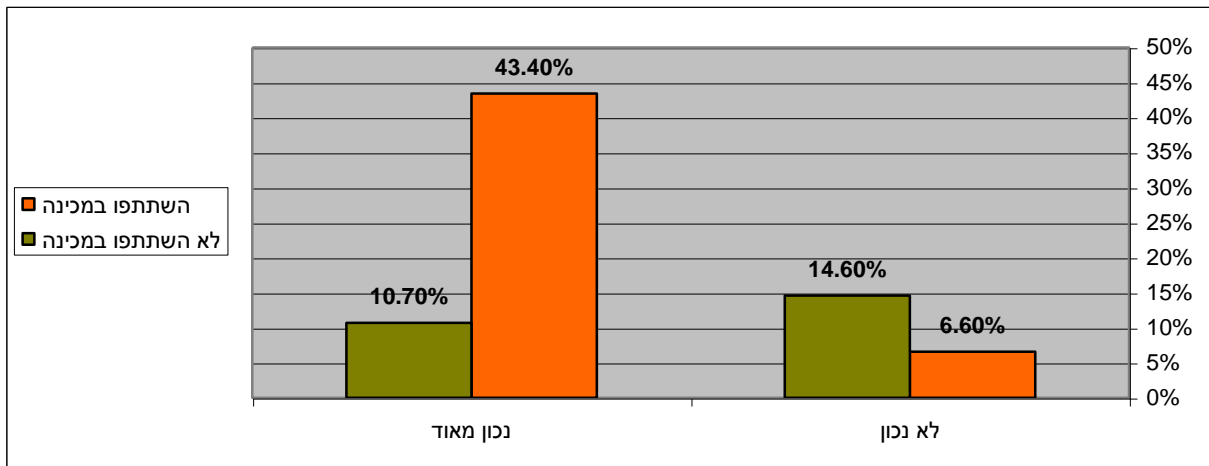
ניתן לראות כי לא קיים הבדל משמעותי, בין התלמידים שהשיבו שעד כה לא היו להם בכלל מטרות ויעדים בחייהם, בקרב שתי קבוצות ההשוואה. מנגד, בעוד שלמעלה משליש מהתלמידים שהשתתפו במכינה, השיבו שהיו להם עד כה מטרות ויעדים ברורים מאוד, רק כרבע מאלה שלא השתתפו במכינה השיבו כך.

האם המכינה מגבירה את האוריינטציה להישג?

מבין פריטי השאלון, שבדק את האוריינטציה להישג של כלל התלמידים, נמצא כי הפריט, "אני תמיד מנסה לבצע טוב יותר מתלמידים אחרים בכיתתי", כאשר 1 = לא נכון ו-7 = נכון מאוד, הדגים את ההבדל המשמעותי ביותר, בין התלמידים שהשתתפו במכינה לאלו שלא השתתפו בה.

תרשים מספר 3, מתאר את אחוז התלמידים שהשיבו, כי זה לא נכון שהם תמיד מנסים לבצע טוב יותר מתלמידים אחרים בכיתתם, ואת אחוז התלמידים שהשיבו כי הם תמיד מנסים לבצע טוב יותר מאחרים בכיתתם, תוך ביצוע השוואה בין אלו שהשתתפו במכינה לאלו שלא נטלו בה חלק.

תרשים 3 :



כפי שניתן לראות, הפער המשמעותי נצפה במענה, כי זה נכון מאוד שהתלמידים מנסים לבצע טוב יותר מתלמידים אחרים בכיתתם, כאשר למעלה מ-40% השיבו כך מתלמידי המכינה, לעומת כעשירית בלבד מאלה שלא נטלו בה חלק (פער של למעלה מ-30%).

תוצאות מבחן t למדגמים בלתי תלויים הצביע אף הוא על כך, כי בהשוואה בין קבוצת התלמידים שהשתתפו במכינה ובין אלה שלא השתתפו בה, רמת האוריינטציה להישג של אלו שהשתתפו, גבוה באופן מובהק מאלה שלא השתתפו במכינה. ממצאי המבחן מתוארים בטבלה 3 :

טבלה 3 : ממוצעים וסטיית תקן של האוריינטציה להישג.

ממוצע	סטיית תקן

$t=3.709^*$ $df=252$	$SD = 0.72$	$M=4.49$	השתתפו במכינה $n=76$ (
	$= 0.76SD$	$M=4.11$	לא השתתפו במכינה $(n=178)$

* $P < .05$

בדומה למשתני החוללות העצמית ותחושת הקוהרנטיות, דברי התלמידים שהשתתפו במכינה מעידים גם על אוריינטציה גבוהה להישג:

"הרצון שלי להצליח ולהשיג את כולם, תחרותיות, זה מה שאיפשר לי להצליח".

"הרצון האישי שלי להצליח ולהתקדם בחיים ולהיות מישוה, לא סתם מישוה, הוא שדחף אותי קדימה להישג שלי של הצלחה בקורס".

מהם היתרונות והחסרונות של קיום המכינה באוניברסיטת תל-אביב ?

נערך ניתוח תוכן אינדוקטיבי (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998), של השאלון הפתוח, שעסק ביתרונות קיום המכינה באוניברסיטת תל-אביב, בחסרונות הנובעים מכך, ובהעדפה האישית של כל תלמיד שהשתתף במכינה. הניתוח התבצע בשלושה שלבים: בשלב הראשון קודד המידע בהתאם לקטגוריות שהופיעו בו, ללא חיפוש אחר קטגוריות מוגדרות מראש. כל קטגוריה הומשגה וקיבלה כותרת, ולאחר-מכן, מוינו דברי התלמידים לפי הקטגוריות המתאימות. טבלה 4, מציגה את היתרונות שעלו מדברי התלמידים.

טבלה 4: היתרונות שבמיקום המכינה באוניברסיטת תל-אביב ואחוז התלמידים שציינו אותם.

היתרון שצויין	% התלמידים שציינו את היתרון
מסייע בהכרת האוניברסיטה	57.9%
מאפשר הכרת אנשים חדשים	36.8%
באוניברסיטה אווירה אקדמית רצינית שגורמת להשקיע יותר	35.5%
המיקום באוניברסיטה מעצים את החוויה	19.7%
האוניברסיטה כמקום מכובד ומרשים, דבר המוסיף ליוקרת התוכנית	19.7%
האוניברסיטה מאפשרת תנאים נוחים ללמידה	19.7%
המיקום מגביר את רמת המוטיבציה ואת תחושת ההגשמה העצמית	7.9%
המיקום באוניברסיטה כמקור לגאווה עצמית	6.6%
מתן הזדמנות להכיר את העיר תל-אביב	6.6%
יוצר תחושת עצמאות	5.3%
יוצר תחושה של "גדולים"	3.9%
מאפשר גיבוש במהלך הנסיעה המשותפת	2.6%

מהיתרונות הרבים שצויינו, ניכרת החשיבות של מיקום המכינה באוניברסיטה על מנת לסייע בהכרתה, לאפשר הכרת אנשים חדשים ולהנות מאווירה אקדמית רצינית שגורמת לתלמידים להשקיע יותר. מעבר לכך, ניתן לראות שכ- 1/5 מתלמידי המכינה, ציינו שהמיקום מעצים את החוויה, מוסיף כבוד ויוקרה לתוכנית ומאפשר תנאים נוחים יותר ללמידה.

נציג כעת מספר ציטוטים מדברי התלמידים, בכדי להמחיש חלק מהיתרונות שהועלו :

"זה יותר מעניין ומאתגר, וגם ההגעה לאוניברסיטה נותנת הרגשה של התגאות וגאווה לילדים בגילנו... נותן מוטיבציה להצליח, הרגשה שמשקיעים בנו..."

"ללמוד מכינה באוניברסיטה נותן לי הרגשת חשיבות, עוצמה, כוח רצון ללמוד. חוץ מזה, היתרון הגדול בלימוד מכינה באוניברסיטה ולא בעיר מגורי הוא להכיר אנשים מחוץ למקום הספציפי בו אני גרה, בעלי עדות שונות מכפרים שונים.."

"זה הכיף, ההסעה, ההרגשה של הגשמה עצמית... אם זה בכפר אז מה עשינו? כלום... סתם עוד חוג!"

מנגד, הועלו על-ידי התלמידים גם חסרונות שבמיקום המכינה באוניברסיטה. טבלה 5 מציגה חסרונות אלה.

טבלה 5: החסרונות שבמיקום המכינה באוניברסיטת תל-אביב ואחוז התלמידים שציינו אותם.

התלמידים שציינו את החסרון %	החסרון שצויין
73.7%	זמן הנסיעה והמרחק
11.8%	עלות ההגעה
7.9%	מקום חדש ולא מוכר אשר גורם לבלבול

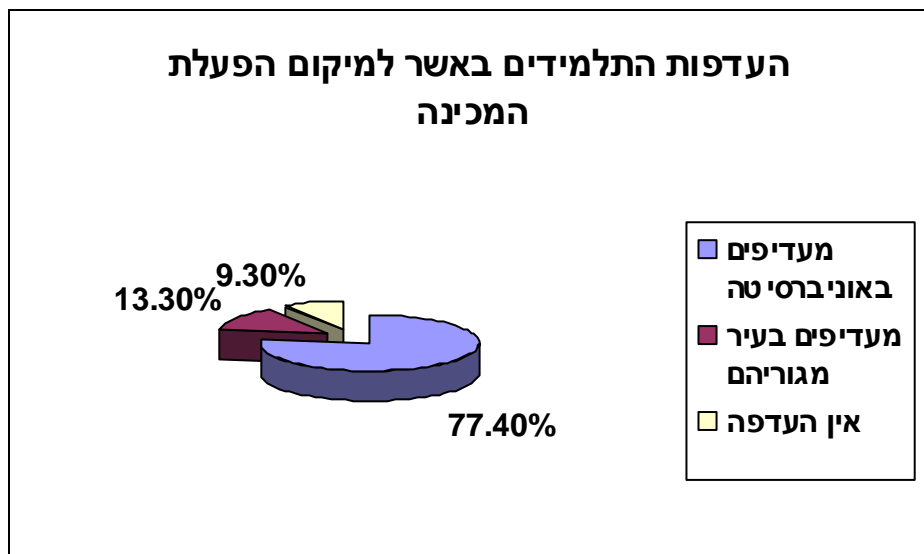
כפי שניתן לראות, לא צוינו חסרונות רבים, אך למעלה מ-70% מהתלמידים שהשתתפו במכינה, ציינו כי זמן הנסיעה הממושך, בשל המרחק של אוניברסיטת תל-אביב ממקום מגוריהם, מהווה חיסרון בולט למיקומה הנוכחי של התוכנית. החסרונות של עלות ההגעה והיותה של האוניברסיטה מקום לא מוכר, אשר גורם לבלבול, צוינו על-ידי מספר לא רב של תלמידים.

ובלשון התלמידים:

"זה רחוק מהבית ואין לי הרבה זמן פנוי... אין לי זמן לחזור הביתה ואני ישר יוצאת לאוטובוס.. נסיעות ארוכות ומעייפות, והעובדה שאני בעיר זרה ורחוקה מהבית"

"ההגעה לכאן בעצם 'הורגת' לי את היום – ישר מביה"ס אני צריכה להגיע לכאן ולחזור יחסית מאוחר בערב"

למרות החיסרון המשמעותי של זמן הנסיעה והמרחק, הרוב המכריע של התלמידים (77.4%) מעדיף כי המכינה תמשיך להתקיים באוניברסיטת תל-אביב ולא בעיר מגוריהם, כמתואר בתרשים הבא:



לסיכום, נראה כי התלמידים מעדיפים להנות מן היתרונות הנובעים מקיומה של המכינה באוניברסיטת תל-אביב, זאת למרות הקשיים הנלווים לכך.

מסקנות והמלצות

במפגש עם בעלי העניין עלתה סוגיה בנוגע למיקום המכינה באוניברסיטת תל אביב; האם יש הצדקה למשאבים הרבים המושקעים מצד גורמים שונים: התלמידים אשר משקיעים ממרצם, זמנם וכספם בהגעתם לאוניברסיטה המרוחקת לרוב ממקום מגוריהם, לבעלי העניין אשר משקיעים משאבים פיננסיים במימון ההסעות והשהייה בחדרי האוניברסיטה. לכן פנינו לשמוע מהתלמידים מה דעתם – האם ההשקעה מוצדקת? תשובות התלמידים מציגות מסקנה חד משמעית: **ההשקעה מוצדקת ומשתלמת**. התלמידים פירטו יתרונות רבים ומגוונים במיקום המכינה באוניברסיטת תל אביב, ואף מרביתם ענו כי לו הייתה הבחירה בידם, היו מעדיפים לקיים את המכינה בתל אביב מאשר בעיר מגוריהם. לכן, לאור ממצאים אלו, עולה כי כדאי ונכון להמשיך וקיים את המכינה בתחומי אוניברסיטת תל אביב.

מהממצאים עולה כי תלמידים שהשתתפו במכינה הם בעלי ציון ממוצע גבוה יותר במשתנה החוללות העצמית. למרות שאין בהכרח קשר בין השתתפות במכינה לבין חוללות עצמית, עולה השאלה האם רמת החוללות העצמית הינה תוצר של המכינה או תנאי מקדים. ייתכן כי מכיוון שהתלמידים אשר מגיעים למכינה הם תלמידים מצטיינים בבתי הספר שלהם, רמת החוללות העצמית שלהם גבוהה מלכתחילה מהממוצע. לכן, עולה השאלה מהי האוכלוסייה אליה המכינה מעוניינת לפנות; ייתכן כי גיוס של תלמידים עם רמת חוללות עצמית נמוכה יותר יועיל ויטפח יכולות והישגים אשר יותר נזקקים לכך, ויפיקו מהתוכנית ערך רב יותר.

בנוסף, אחת ממטרות המכינה הינה הנגשה של ההשכלה הגבוהה, ועולה השאלה **האם תלמידים עם רמת חוללות עצמית גבוהה לא היו מגיעים בכל מקרה ללימודים אקדמיים** לעומת תלמידים עם חוללות עצמית נמוכה יותר, שכן נמצא קשר בין חוללות עצמית גבוהה לביצועיים אקדמיים.

לכן, אחת מהמלצותינו, הינה להשתמש בשאלון החוללות העצמית ללמידה של בנדורה ככלי נוסף המסייע במיון התלמידים שיתקבלו לתוכנית. כלומר, להשתמש בו כאמצעי נלווה לשיטת המיון בה נוהגים כיום ב"נוער שוחר מדע". במחקרו של Pajares (1996, אצל רגב, 2004), נמצא כי קיים קשר בין חוללות עצמית לביצועיים אקדמיים, לפיו חוללות עצמית גבוהה מנבאת הצלחה לימודית. יתרה מכך, מחקרו של צדוק (1994, אצל רגב, 2004), אשר נערך במערכת החינוך בישראל בדק שלושה משתנים: חוללות עצמית, תושייה נלמדת ומוטיבציה להישג. ממצאיו של מחקר זה הראו כי חוללות עצמית היא המשתנה היחיד שנמצא כתורם תרומה מובהקת וייחודית לניבוי ההישגים של התלמידים. להערכתנו, ניתן להסיק מכך כי רצוי להשתמש בשאלון החוללות העצמית ללמידה שכן חוללות עצמית הוא משתנה חשוב אשר מנבא באופן מובהק הישגים לימודיים.

כפי שצינו קודם לכן, התחלנו את תהליך ההערכה, בעיצומה של תוכנית המכינה, ולכן לא התאפשר לנו לבדוק את רמת החוללות העצמית, הקוהרנטיות והאוריינטציה להישג של התלמידים לפני הפעלתה. בהתאם לכך, נמליץ לצוות המכינה **להעביר שאלונים לפני ואחרי ההשתתפות בתוכנית**, על מנת לבחון האם המכינה היא זו שמגבירה את רמת החוללות העצמית, הקוהרנטיות והאוריינטציה להישג, או שמא מדובר במצב בו התלמידים משתתפים בתוכנית, בשל היותם מלכתחילה בעלי ממוצעים גבוהים יותר במשתנים אלו, ביחס לתלמידים אחרים.

למרות שאין בידנו מספרים מדויקים, אנו מבינות כי שיעור הפרישה מהמכינה בשנה זו הוא משמעותי כ-20 אחוזים לעומת 10 מדי שנה וזאת כתוצאה מהשביתה במערכת החינוך והשביתה באוניברסיטאות. כלומר, לפי הבנתנו, ישנם מועמדים לא מעטים אשר עוברים את תהליך האיתור והמיון, מתחילים את המכינה ופורשים ממנה לאחר מספר מפגשים מועט או רב. מכיוון שלא התמקדנו בתחום זה בהערכה זו, אך הוא עלה ב"דלת האחורית" היינו רוצות בעיקר להעלות שאלות על מנת לנסות לצמצם את התופעה למינימום ההכרחי. ראשית, יש להבחין בין תלמיד שפרש מהמכינה בשלב התחלתי לעומת תלמיד שפרש בשלב מתקדם ואף לקראת סיום המכינה. כמובן שיש הבדל בין תלמיד שהגיע להתרשם ממפגש או שניים והחליט שהוא אינו מעוניין לקחת חלק במכינה לבין תלמיד אשר השתתף ביותר ממחצית המפגשים. שנית, עולה השאלה **מדוע** התלמידים פורשים? האם בגלל הנושא שבחרו ללמוד או אולי בגלל המרצה או הקבוצה אליה הם צוותו? תשובות לשאלות אלה יכולות למנוע מהתלמיד להפסיק את השתתפותו במכינה, בהנחה שניתן לפתור את הדבר שמפריע לו. מכיוון שפרישה היא חלק טבעי בכל מסגרת עולה לדעתנו הצורך ליצור **פרוטוקול מסודר** לגבי תלמידים שפורשים אשר יוכל לצמצם את התופעה ולטפל בה בצורה הטובה והמועילה ביותר, הן לתלמידים והן לתוכנית כולה. בנוסף, נכון יהיה לבדוק בעתיד מהם **אחוזי הנשירה** ומהם **הגורמים המשמעותיים** המביאים לכך.

להערכנו, ישנן שתי **מגבלות** משמעותיות בתהליך ההערכה שבוצע: ראשית, התחלנו בביצוע ההערכה כאשר המכינה הייתה בעיצומה, ולכן **הזמן אשר עמד לרשותנו היה מוגבל**. שנית, לא הייתה אפשרות להעביר לתלמידי המכינה **שאלונים לפני ואחרי** על מנת לבחון האם המכינה היא זו שהשפיעה על רמת החוללות העצמית, הקוהרנטיות והאוריינטציה להישג אשר נמצאו בקרב תלמידי המכינה. לכן, בלית ברירה קבוצת השוואה שנבחרה היא תלמידים מאותם בתי ספר אשר לא השתתפו במכינה. ייתכן כי ההבדל שנמצא בין הקבוצות נובע משוני בהבדלים התחלתיים במאפיינים האישיותיים של התלמידים, שהרי התלמידים שמבחרים למכינה הם בעלי הישגים גבוהים מלכתחילה, ונחשבים למצטיינים בכיתתם ביחס לבני כיתתם.

באופן כללי אנו יכולות לומר כי שמחנו להתוודע ולהכיר את צוות המכינה ואנשי נוער שוחר מדע בכלל ואת התלמידים אשר השתתפו במכינה. אנו חשות כי המכינה מהווה מרכיב משמעותי בחייהם של התלמידים המשתתפים בה, כמו גם בחיי צוות המרצים והמתרגלים, ואי אפשר שלא לחוש באווירה החיובית, התורמת והמעצימה במפגש עם הגורמים השונים המעורבים בתכנון המכינה והפעלה.

הערכת

תוכנית התגבורים

בוצעה על ידי:

הילה כהן

ליטל קריסה

עידית בכר

הדס צורן

מאיה גרומר

תוכנית התגבורים

מאפיינים ייחודיים של התוכנית

קהל יעד

התוכנית מיועדת לתלמידי כיתות יי-ב' ממרכז הארץ, מהפריפריה ומהמגזר הערבי, אשר החלו את דרכם במסלול המכינה הקדם אקדמית ולאחר שסיימו אותה בהצלחה, הם ממשיכים ומשתלבים בקורסים אקדמיים מן המניין.

אופן פעילות תוכנית התגבורים

שיעורי התגבורים מלווים את תהליכי הלמידה בקורסים אקדמיים ותומכים בתלמידים. לכל שעת לימוד בקורס אקדמי ניתנת שעת תגבור, ובנוסף, בתום הסמסטר ניתן מערך תומך של מרתון לכל קורס לקראת המבחן המסכם. המנחים בשיעורי התגבור נבחרו על ידי היחידה ל"נוער שוחר מדע" בהתאם לכישוריהם ולניסיונם האישי. המתגברים הינם בעלי רקע בהוראה ובהדרכה וסטודנטים לתארים מתקדמים, חלקם בתחום אותו הם מלמדים במסגרת התגבור ואילו חלקם בתחום קרוב. חמישה עשר התגבורים שהתקיימו בשנת הלימודים הנוכחית הועברו על ידי עשרה מתגברים, בעוד ששלושה מתגברים הדריכו יותר מתגבור אחד. בארבעת התגבורים שנבחרו לצורך הערכה השתתפו שלושה מתגברים, כאשר שני תגבורים מתוך הארבעה היו תחת אחריותו של מתגבר אחד. ארבעת שיעורי התגבור התקיימו בשני אופנים, בעוד ששלושה מתוכם התקיימו טרם השיעור האקדמי והתייחסו לתכנים שנלמדו בשיעור הקודם, התגבור הרביעי נערך עם תום השיעור האקדמי ועסק בתכנים שעלו באותו שיעור.

גיוס תלמידים

התלמידים אשר מסיימים את המכינה בהצלחה ממשיכים אל מסלול הלימודים האקדמיים של היחידה ל"נוער שוחר מדע", משתתפים בקורסים כסטודנטים מן המניין ובמקביל מקבלים מערך תומך של תוכנית התגבורים.

תהליך המיון

תלמידים אשר השיגו ציון משוקלל של 80 לפחות בסיומה של תוכנית המכינה, משתלבים בלימודים האקדמיים של היחידה ל"נוער שוחר מדע" המלווים על ידי תוכנית התגבורים.

משך הלימודים

שיעורי התגבורים מתקיימים אחת לשבוע ונמשכים לכל אורכו של הסמסטר האוניברסיטאי. מוצגת להלן טבלה המפרטת את המועדים והשעות בהם נערכים שיעורי התגבורים אשר השתתפו בתוכנית ההערכה הנוכחית:

שיעור	יום	שעות	יום תגבור	שעות	כיתה	מתגבר
מבוא לאסתטיקה	א	18-20	א	16-18	שרת 236א	מתן סקר
נושאים באיכות הסביבה	א	18-20	א	16-18	שרת 418	רותם כהן
מבוא לפסיכולוגיה קוגניטיבית	ג	16-18	ג	18-20	שרת 423	קרן יפת
סוציוביולוגיה	ג	17-18	ג	16-17	דן דוד 109	רותם כהן

חובות התלמידים ודרכי הערכה

שיעורי התגבורים מתקיימים במקביל לשיעורים האקדמאיים ובמסגרתם מתרגלים ומעבדים את החומר הנלמד בקורסים האקדמאיים. חובות התלמידים כלולות במסגרת הקורסים האקדמאיים ואילו בשיעורי התגבורים, התלמידים מקבלים מטלות שהינן במסגרת חובות הקורס האקדמאי כגון: קריאת חומר תיאורטי במקביל לשיעורים וכדומה. הנוכחות בשיעורי התגבורים אינה מוגדרת כחובה ולא ניתן ציון בסיומה של התוכנית.

מטרות תוכנית התגבורים

לתוכנית התגבורים מספר מטרות עיקריות אשר ניתן לחלקן לשתי רמות: רמת הפרט (התלמיד) ורמת המערכת ("נוער שוחר מדע").

רמת הפרט

- היכרות התלמידים עם המערכת האקדמית
- פיתוח לומדים עצמאיים
- יצירת רשת חברתית תומכת בין התלמידים

רמת המערכת

- לתווך בין התלמידים למערכת האקדמית

- להוות מסגרת חברתית תומכת בזמן לימודיהם האקדמיים
- לקרב בין התלמידים לבין האקדמיה בכלל, ובין התלמידים לבין אוניברסיטת תל-אביב בפרט (הנגשה)

מדברי נציג היחידה "לנוער שוחר מדע", האחראי על תוכנית התגבורים :

"התגבורים נועדו לתווך בין התלמידים למערכת האקדמית, ראינו שלמרות שמדובר בתלמידי תיכון מצטיינים, עדיין ישנן מיומנויות שחסרות להם. מבחינה לימודית, הם צריכים ללמוד בדרך שונה, ולכן עליהם להכיר: סיכום הרצאות, כתיבת מטלות בסגנון וברמה אקדמיים, היכרות עם הספרייה ומאגרי המידע של האוניברסיטה, ועוד ועוד. מבחינה "תרבותית", הם לא מכירים כלל את המערכת האוניברסיטאית, את החלוקה לפקולטות ותחומי לימוד, התנהגות סטודנטאית, תנאי קבלה לאוניברסיטה ועוד. התגבורים באים לתת מענה לשני התחומים הללו ובנוסף, עליהם להוות מסגרת חברתית בזמן לימודיהם האקדמיים".

המטרות לעיל משתקפות, בהרחבה, הן בדברי המתגברים: פיתוח מיומנויות למידה וחשיבה, הכנה ומוכנות למבחנים, הבהרת התכנים ומשמעותם, הרחבת הקונטקסט וזווית הראייה, פיתוח לומד עצמאי ויצירת תשתית חברתית תומכת ללימודים.

"לפשט את התכנים המורכבים", "להשלים להם את מרחב ההתייחסות", "לעזור להם ללמוד ולהקנות מיומנויות למידה", "ליצור להם אווירה טובה אחד עם השני, שיוכלו להיעזר אחד בשני ולהיתרם מהתגבורים".

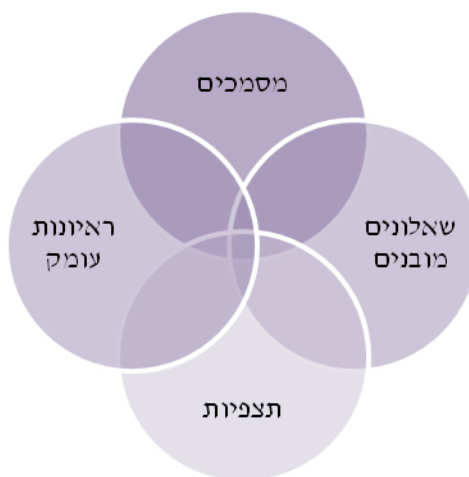
שאלות הערכה

לצורך הערכת תוכנית התגבורים עוצבו ארבע שאלות הערכה אשר נגזרות מיעדיה ומטרותיה של היחידה ל"נוער שוחר מדע" ככלל וממטרותיה של תוכנית התגבורים בפרט:

1. מהו סוג הקשר שנוצר בין המתגבר לבין התלמידים?
2. כיצד התגבורים תורמים לתלמידים?
3. האם התגבורים מפתחים: תלות או עצמאות?
4. מהו המודל לפיו מועברים שיעורי התגבורים?

שיטה

בהערכת תוכנית התגבורים נעשה שימוש בשילוב שיטות (Mixed Methods), איכותניות לצד כמותיות:



במהלכה של הערכת תוכנית התגבורים, נערכו מפגשים עם אדם הישראלי, האחראי לתוכנית התגבורים מטעם היחידה ל"נוער שוחר מדע". במסגרת מפגשים אלו נאסף מידע אודות התוכנית וכן הועברו מסמכים רלוונטיים לתוכנית התגבורים. בתום שלב איסוף הנתונים, נסקרו המסמכים הנוגעים לתוכנית התגבורים ומתוכם נגזרו רציונאל התוכנית, מטרותיה ויעדיה. התצפיות וראיונות העומק אוגדו ונותחו ניתוח איכותני ממנו נגזרו תפישות, תחושות, ציפיות ותהליכים שונים ברמת הפרט וברמת הקבוצה. השאלונים המובנים עובדו סטטיסטית, הופקו ממוצעים לכל אחד מהמשתתפים (חוללות עצמית ללמידה, מסוגלות עצמית ואסטרטגיות למידה למבחנים) אשר נמדדו ביחס לסולם התדירות של כל שאלון. לסיכום, כלל הנתונים שנאספו, המשלבים שיטות איכותניות לצד שיטות כמותיות, נשזרו יחדיו ויצרו תמונה כוללת של מודל שיעורי התגבורים.

כלים

1. עיון במסמכים מטעם היחידה ל"נוער שוחר מדע": "האוניברסיטה לנוער- חזון, מטרות ויעדים", "לקראת התגבור הראשון", "מערך תגבורים אקדמיים", "קורסים ותגבורים- שעות וכיתות", רשימות תלמידים ופרטים אישיים.
2. תצפיות: נערכו חמש עשרה תצפיות בשיעורי התגבורים השונים, חמש תצפיות בתגבור "מבוא לאסתטיקה", ארבע תצפיות בתגבור "נושאים באיכות הסביבה", שלוש תצפיות בתגבור "סוציוביולוגיה" ושלוש תצפיות בתגבור "מבוא לפסיכולוגיה קוגניטיבית".

3. ראיונות עומק: התבצעו עשרים וחמישה ראיונות עומק עם תלמידים המשתתפים בתגבורים וחמישה ראיונות עומק עם המתגברים.

4. שאלונים מובנים: הועברו שלושה שאלונים מובנים לכלל תלמידי התגבורים מתוכם הוחזרו עשרים ושישה שאלונים מלאים. השאלונים המובנים התייחסו לסוגיית ה"לומד העצמאי" ובדקו חוללות עצמית ללמידה, מסוגלות עצמית ואסטרטגיות למידה למבחנים (מיומנויות למידה). **שאלון חוללות עצמית בלימודים** (ראה נספח א')- השאלון עובד ותורגם לעברית על סמך סולם לבדיקת חוללות עצמית בלמידה שפותח על ידי Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons (1992). השאלון המקורי כולל שלושה חלקים: חוללות עצמית ללמידה, חוללות עצמית להישגים לימודיים וחוללות עצמית וויסות רגשי בלמידה. לצורך הערכת תוכנית התגבורים נעשה שימוש בחלק הראשון בלבד, חוללות עצמית ללמידה, המתאר את היכולת הנתפסת של התלמידים להשתמש באסטרטגיות לויסות עצמי במטלות ולהצליח בלימודים. השאלון כולל 11 פריטים, לדוגמא: "עד כמה אתה בטוח שאתה יכול להצליח להתרכז בלימודים", "עד כמה אתה בטוח שאתה יכול להצליח לארגן את הלימודים". על כל פריט מתבקש הנבדק לענות בהתאם לסולם תדירות בן 7 דרגות בטווח שבין 1 ("בכלל לא בטוח") ועד 7 ("בטוח מאוד"). הציון הכולל בשאלון זה מחושב על ידי ממוצע התשובות ל-11 ההיגדים כך שציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של חוללות עצמית בלמידה. בספרות מדווחת לשאלון זה מהימנות אלפא של קרונבך 84. (מתוך עבודת ה- MA של עדנה נפלאי, "תפיסת חוללות עצמית, מוטיבציה פנימית/חיצונית ואוריינטציה למטרות הישג בהקשר הלימודי בקרב תלמידי תיכון עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה" בהנחייתה של פרופ' מלכה מרגלית, 2003).

שאלון מסוגלות עצמית (ראה נספח ב') - חובר על ידי Smith (1989). השאלון תורגם מאנגלית לעברית על ידי שלושה מתרגמים באופן בלתי תלוי, שלושת התרגומים הושוו ביניהם וכך נבנה שאלון ניסיוני. השאלון כולל 22 פריטים, לדוגמא: "אני אדם בעל ביטחון עצמי", "אני לא חושש/ת לעשות טעויות". על כל פריט מתבקש הנבדק לענות לפי סולם תדירות בן 5 דרגות בטווח שבין 1 ("לא אופייני לי כלל") ועד 5 ("מאוד אופייני לי"). הנוסח הניסיוני הועבר במחקר חלוץ ל-60 נבדקים, נשים וגברים ונמצאה מהימנות אלפא של קרונבך 93. (מתוך עבודת ה- MA של גילת פיגין-קפלן, "אישיות ושליטה נתפסת בעבודה בקרב נשים" בהנחייתם של דר' שמואל מלמד ודר' שושנה שילה, 1993).

שאלון אסטרטגיות למידה למבחנים (ראה נספח ג')- פותח על ידי מלכה מרגלית (1999). השאלון המקורי נחלק לשני תחומים: אסטרטגיות למידה למבחנים ותחושת קוהרנטיות. לצורך הערכת תוכנית התגבורים נעשה שימוש בפריטים אשר בודקים אסטרטגיות למידה למבחנים בלבד. השאלון הכולל, מורכב מ-22 פריטים, מתוכם פריטים 1-10 מתייחסים לאסטרטגיות למידה למבחנים. ההיגדים בודקים את תפיסת התלמידים לגבי השימוש שלהם באסטרטגיות התארגנות, ניהול עצמי, למידה וזכירה. לדוגמא: "בדרך כלל לפני בחינות אני מתרכז במיוחד בזכירה של החומר". על כל פריט מתבקש הנבדק לענות לפי סולם תדירות בן 5 דרגות הנע מ-1 ("לא מתאים") ועד 5 ("מתאים"). בספרות מדווחת לחלק זה של השאלון מהימנות אלפא של קרונבך 73. (מתוך עבודת ה- MA של

עירית כהן, "תחושת קוהרנטיות, תפיסה עצמית של אסטרטגיות למידה וזכירת מלים בקרב תלמידי תיכון עם ליקויי למידה הלומדים אנגלית כשפה זרה" בהנחייתה של פרופ' מלכה מרגלית, 2000).

משתתפים

האוכלוסייה שהשתתפה בהערכת ארבעת התגבורים נחלקת לשניים: תלמידים לצד מתגברים. במערך הכולל של התגבורים לקחו השנה חלק 92 תלמידי כיתות י'-יב' ממרכז הארץ, מהפריפריה ומהמגזר הערבי ותשעה מתגברים, סטודנטים לתארים מתקדמים ממרכז הארץ. מתוך מערך כולל זה הערכנו ארבעה תגבורים בלבד בהם השתתפו 30 תלמידים ושלושה מתגברים.

לאורך התקופה בה התבצעה ההערכה נערכו חמש עשרה תצפיות שונות בשיעורי התגבורים אשר נועדו לספק מידע רב אודות מודל התגבורים, תכני השיעורים ותהליכים תוך-קבוצתיים, חברתיים ואקדמיים. בה בעת נערכו עשרים וחמישה ראיונות עומק עם תלמידי התגבורים וחמישה ראיונות עומק עם המתגברים, אשר התבצעו טרם השיעור או בסיומו. ראיונות עומק אלו נועדו להרחיב עוד יותר את הידע אודות מודל התגבורים כפי שהוא מתרחש בפועל ולאפשר למשתתפים, תלמידים לצד מתגברים, להשמיע את קולם, את תפיסותיהם ולהביע את תחושותיהם. עם תום הסמסטר נשלחו, באמצעות הדואר האלקטרוני, לכלל התלמידים שלושה שאלונים מובנים הבודקים חוללות עצמית ללמידה, מסוגלות עצמית ואסטרטגיות למידה למבחינים. מתוך שלושים התלמידים הלומדים בארבעת התגבורים, השיבו עשרים ושישה תלמידים לשאלונים.

שם קורס	שם המתגבר	מספר תלמידים בתגבור
מבוא לאסתטיקה	מתן סקר	4
נושאים באיכות הסביבה	רותם כהן	11
מבוא לפסיכולוגיה קוגניטיבית	קרן יפת	8
סוציוביולוגיה	רותם כהן	8

ממצאים

בחלק זה יוצגו הממצאים עבור כל אחת מארבעת שאלות ההערכה.

שאלת הערכה ראשונה: מהו סוג הקשר שנוצר בין המתגבר לבין התלמידים?

תרומת התגבורים נגזרת ישירות מטיב הקשר שנוצר בין התלמידים לבין המתגברים. הבנת הדינאמיקה בין המתגברים לתלמידים הינה מהותית להבנת התרומה וההשפעה של שיעורי התגבורים על התלמידים הן בהיבט הלימודי והן בהיבט הרגשי. לכאורה, ניתן היה לצפות כי הקשר בין המתגברים לתלמידים יתאפיין בתשתית הירארכית, המתהווה מתוקף המומחיות, הידע והניסיון של המתגברים אל מול התלמידים. אך למעשה, מתוך הראיונות ניתן להיווכח כי התלמידים מתייחסים לקשר זה כשוויוני או כהגדרתם "בגובה העיניים", "היא מדהימה, ממש כמו חברה, מדברת בגובה העיניים. כיף איתה".

התלמידים חשים כי המתגברים מגיעים מעמדה שאינה מתנשאת, נוסכים תחושת בטחון ביכולותיהם, יוצרים אווירה של פתיחות ומאפשרים ביטוי עצמי:

מדברי התלמידים:

"המתגבר נותן לנו לדבר בינינו, לנסות לשכנע אחד את השני... זה ממש נחמד, כי הוא לא משתיק אותנו אלא זורם איתנו בשיחה. הוא מדריך, אך הוא זמין בשבילנו ואנחנו יכולים לפנות אליו בכל דבר, הוא יורד לרמה שלנו".

מדברי המתגברים:

"יש אווירה של פתיחות, הם מדברים איתי על הכול...".

"אני מאמינה בדרך מסוימת בה מתגבר אמור לסייע לתלמידים לפתור את הבעיות שלהם, הן הלימודיות והן המשפחתיות והחברתיות. חשוב מאוד שהם ידעו שיש להם למי לפנות ולא משנה באיזה נושא".

בנוסף, חשוב לציין כי למתגברים נודעת תרומה משמעותית בהעלאת תחושת המוטיבציה של התלמידים וחיזוק החוללות העצמית שלהם. ניתן להיווכח מהדברים הבאים שאמרו התלמידים כי הקשר בינם לבין המתגברים מבוסס על אמונה חזקה מצד המתגברים בפוטנציאל וביכולותיהם של התלמידים, תוך מתן עידוד וחיזוק משמעותיים מצידם.

מדברי התלמידים:

"היא תומכת בנו גם כשמאוד קשה לנו... היא לא מוותרת לנו וזה די מעלה את המוטיבציה שהיא לא נותנת לנו להתייאש למרות כל הלחצים שמופעלים עלינו ומופעלים המון לחצים".

"אני עדיין לא בטוח בכך שאני אמשך פה... אבל X [המתגברת] לא מוכנה בשום פנים ואופן שאוותר על הלימודים באוניברסיטה, היא אומרת שיש לי פוטנציאל מאוד גבוה וחבל שאני אבזבז את הזמן שלי... אני מת עליה. באמת היא מתגברת מדהימה, למרות שהיא ככה לוחצת עליי אני יודע שהיא רוצה בטובתי".

השפעת הדינאמיקה בין המתגברים והתלמידים ניכרת אף בפן האקדמי: המתגברים משמשים כמתווכים בין התלמידים לבין העולם האקדמי, תיווך אשר בא לידי ביטוי בהתמצאות בשפה האקדמית, בהתנהלות מול מרצים, בהפחתת הלחץ המלווה את ההתמודדות עם מבחן אקדמי וכדומה.

מדברי התלמידים:

"[המתגבר] הוא המילון שלנו".

"[המתגברת] ניגשה איתי למרצה כיוון שקיבלתי ציון נמוך במבחן כי ממש נלחצתי, בזכותה הוא הסכים לבחון אותי בעל פה והעלה לי את הציון".

"המתגברת מאוד עוזרת לי להבין מה כתבתי בשיעורים... היא עוזרת לי מעבר לשעות התגבורים. היא ממש זמינה עבורנו".

מדברי המתגברים:

"אני רוצה לתת להם ליווי שייתן להם גב".

"אם הוא ירצה להיפגש לעוד יום להשלים את החסר אני אפגש איתו, תמיד הטלפון שלי פתוח בשבילם והמייל".

כפי שניתן להיווכח הזמינות של המתגברים, אמונתם בפוטנציאל הגלום בתלמידים, הליווי והתמיכה שהם מספקים להם והיחס השוויוני ביניהם מהווים מרכיבים משמעותיים ומהותיים בעיצוב הקשר שבין המתגברים לתלמידים.

שאלת הערכה שנייה: כיצד התגבורים תורמים לתלמידים?

מטרת שאלה זו הינה לבחון האם מערך התגבורים תורם, באופן כללי, לתלמידים ואם כן, כיצד באה לידי ביטוי תרומה זו. שאלות הנוגעות לתרומת התגבורים הוצגו הן בפני התלמידים והן בפני המתגברים, על מנת לבחון כיצד נתפסת תרומה זו בעיני כל אחד מהמשתתפים.

מראיונות העומק שנערכו ניתן להיווכח כי למערך התגבורים תרומה רבה הבאה לידי ביטוי בשני מישורים: המישור האקדמי והמישור החברתי-רגשי.

המישור האקדמי: דברי התלמידים והמתגברים מצביעים על כך ששיעורי התגבור תורמים בפיתוח וטיפוח מיומנויות למידה ותחושות חוללות ומסוגלות עצמית ביחס ללמידה. בנוסף התגבורים פותחים צוהר עבור התלמידים אל עולם האקדמיה וההשכלה הגבוהה ומאפשרים לתלמידים לעשות את צעדיהם הראשונים, תוך ליווי והדרכה. התלמידים מציינים כי הם חשים שהתגבורים מכינים אותם לקראת אתגרים אקדמיים בעתיד, כגון: מבחני הבגרות, מבחן הפסיכומטרי ולימודים גבוהים. בנוסף, תלמידים מסוימים הדגישו כי התגבורים אפשרו להם לגבש דעה ביחס לבחירה במסלול לימודים אקדמי בהמשך דרכם.

מדברי התלמידים:

"הגעתי לפה כי זו בהחלט חשיפה גדולה לכל מה שאפשר ללמוד פה, והאפשרויות בלתי מוגבלות, זו גם חשיפה לסטודנטים שלומדים פה, בעצם לחיים באוניברסיטה. זה מכין אותי לקראת זה שכשאני באמת אניע לאוניברסיטה ללמוד פה תואר, אני לא אבהל ולא אכנס להיסטריה מהחומר, מהמרצים, וזה יתרון גדול מאוד".

"אני בהחלט מרגישה שהתגבורים תורמים לי גם מעבר לפה, אני מאוד מרגישה את זה בבית הספר, זה תורם לי מאוד בהבנה בבית ספר, אני מרגישה שאני יודעת מילים גבוהות יותר מאחרים, שיש לי קצת יתרון".

"חשבתי גם לפני נוער שוחר מדע ללמוד באוניברסיטה ועכשיו אני רואה את האוניברסיטה ואיך מלמדים ואני אפילו רוצה יותר ללמוד פה".

"כשרואים את האוניברסיטה מבפנים זה משכנע יותר למה כדאי לבוא, לפני שנכנסים לכאן התפיסה הזו של הלימודים היא קצת באוויר. זה כמו לראות ולהתאהב, ככה אני מרגישה".

"אנחנו קיבלנו מיומנות למידה, איך לקרוא מאמרים, איך לחשוב בצורה רחבה ומקיפה יותר, איך לענות על שאלות, איך להתמודד עם לחצים של מבחנים ועבודות...".

"עוזר לי להכיר את העולם הזה של לימודים גבוהים, מכין אותי- למי לפנות, איך עובדים, התמצאות במחשב, הגשת עבודות, נותן מושג כללי לגבי האוניברסיטה".

מדברי המתגברים :

"אנחנו מלמדים אותם מיומנויות למידה אקדמיות, איך לקרוא מאמר אקדמי, איך לחשוב אותו, איך לעבד אותו לכדי הבנה וכתובה, איך להתכונן למבחן, בכלל חשיבה אקדמית".

"אני משתדלת לעודד אותם לקחת אחריות על הלמידה, שיאמינו ביכולות שלהם, שידעו שהם יכולים להתמודד עם כל משימה, זה מאוד חשוב את יודעת".

"אני מלווה אותם בכל דבר, אני מסביר להם איך האוניברסיטה עובדת, מהרמה הכי בסיסית של איך להשתמש בוורטואל ועד למי פונים ומתי, אני מנסה ללוות אותם לכל אורך הדרך, במיוחד בהתחלה שידעו שהם לא לבד".

תרומת התגבורים במישור האקדמי באה לידי ביטוי גם בשאלונים שהועברו לתלמידים אשר תומכים בדבריהם של המתגברים והתלמידים. ממצאי השאלונים ניתן להיווכח כי החוללות העצמית ללמידה והמסוגלות העצמית של התלמידים הינן גבוהות יחסית, עם ממוצע 5.41 (מתוך סולם תדירות של 1-7) וממוצע 4.18 (מתוך סולם תדירות של 1-5), בהתאמה. כמו כן גם ביחס לאסטרטגיות למידה, ממצאי השאלונים מצביעים על ממוצע בינוני-גבוה, 3.83 (מתוך סולם תדירות של 1-5).

המישור החברתי-רגשי: דברי התלמידים והמתגברים מצביעים על כך שהתגבורים תורמים לפיתוח וחיזוק רגשות גאווה, סיפוק, אחריות, עצמאות, ערכיות וייחודיות. רגשות חיוביים אלו מובילים לתחושת העצמה אישית של כל אחד ואחד מהתלמידים ומחזקים את האמונה שלהם בכישוריהם וביכולותיהם. בנוסף, עולה כי מתוך התרומה הרגשית של תוכנית התגבורים נגזרת תרומה נוספת הבאה לידי ביטוי בהפחתת תחושות חרדה לנוכח העולם האקדמי החדש אליו נחשפו התלמידים. רוב המשתתפים בתגבורים ציינו כי שיעורי התגבור מספקים רשת חברתית רחבה המאפשרת תמיכה רגשית ואקדמית עבור התלמידים.

מדברי התלמידים :

"בתגבור מבינים דברים לעומק, בגובה העיניים, זה מחלחל לתודעה ונותן תחושה שניתן להשפיע על אחרים וזו זכות. אני מרגישה זכות להיות כאן, מיצוי עצמי חזק, רמה גבוהה של סיפוק, מכובד להיות כאן, נותן יותר drive להצלחה".

"אני מרגישה שזה כמו בונוס, קיבלתי הזדמנות להיכנס לנוער שוחר מדע ולפתוח את המחשבה לעוד דברים שונים, זה מעשיר את הידע".

"הכרתי מלא חברים וחברות חדשים, יש משהו מאוד מיוחד בכל התכנית של נוער שוחר מדע שיוצא לנו ללמוד עם סטודנטים מן המניין, זו גאווה, גם יש לנו כרטיס של סטודנט שאנחנו משוויצות בו. אנחנו מעבירות חומר מאחת לשנייה, אנחנו יושבות עם סטודנטים, אין מה לדבר, זה נותן תחושה טובה, זה נותן הרבה ביטחון

וגאווה וגם מוטיבציה ללמוד. בתגבורים יש מי שמסביר, יש מי שעוזר ויש תחושה שאת לא נשארת לבד בשטח זו נחיתה רכה באוניברסיטה, צעד אחר צעד".

"אל תשכחי שזה משהו שבחרנו מרצון, האחריות במידה רבה היא עלינו, לא מתייחסים אלינו כמו ילדים קטנים, אלא כסטודנטים מן המניין וזה גאווה גדולה".

"האוניברסיטה בכלל לא דיברה אליי, אף פעם. נוער שוחר מדע ממש פתח לי את הדרך לאוניברסיטה... לא האמנתי שאני אגיע ללמוד באוניברסיטה, והיום אני רואה את עצמי לומד כאן בעתיד ומצליח".

מדברי המתגברים:

"מבחינה חברתית, השיעורים מאוד עוזרים להם. כשהם משתתפים בתגבור, הם מתחברים אחד לשני, הם לא מרגישים לבד ויכולים לסייע זה לזו בהכנת תרגילים, שיעורים, השלמת הרצאות שהחסירו והכנה למבחן הקורס".

"בהתחלה התלמידים מאוד לחוצים, הכול חדש להם, הם לא מבינים מימינם ומשמאלם. עם הזמן אתה ממש יכול לראות איך החרדה הזו שלהם לאט לאט נעלמת ומתחלפת בתחושת ביטחון וגאווה".

שאלת הערכה שלישית: האם התגבורים מפתחים: תלות או עצמאות?

במפגש שנערך עם בעלי העניין הועלתה הסוגיה כי קיימת אפשרות שהתגבורים יוצרים תלות של התלמיד בתגבור. תלות זו נמצאת בסתירה לנוכח מטרת היחידה ל"נוער שוחר מדע" בכלל ותוכנית התגבורים בפרט, השואפת לפתח "לומדים עצמאיים".

מתוך עיון במסמכים נוצר הרושם כי פיתוח לומד עצמאי ומיומנויות למידה מהווה רובד משמעותי הבא לידי ביטוי הן במטרות תוכנית התגבורים והן במערך השיעורים עצמם. התצפיות והראיונות מרחיבות רובד זה לפיו המתגברים ממקדים את התלמידים לערוך הבחנות בין עיקר ותפל בתיאוריה ובכך למעשה מאמנים ומפתחים את יכולתם לעשות כן באופן עצמאי. כמו כן, המתגברים מעודדים את התלמידים לחפש פתרונות בספרים או לפנות למרצים על מנת לבקש הבהרות ומקנים לתלמידים מיומנויות חשובות וכלים שלהם הם נזקקים בהווה ויזדקקו להם אף בעתיד.

מדברי התלמידים:

"רוב המקצועות שלומדים בבית הספר מגבילים ופה צריך לחשוב באופן עצמאי".

"התגבור נותן לנו הסבר של החומר, מלמדים אותנו איך לתכנן למידה. זה פותח לנו עוד דרכים להסתכל על זה, עושה את זה פשוט יותר להבנה".

"לומדים איך לעבוד, התמצאות במחשב, הגשת עבודות, לומדים כיצד להתמודד עם מסיחים ושאלות אמריקאיות".

"בשביל להצליח צריך להשקיע. הציונים שלי זה עניין של השקעה ובחירה שלי... הכול תלוי רק בי. אני חושב שאני מבין את החומר טוב. אוהב את החומר".

מדברי המתגברים:

"אתם צריכים לחשוב טוב מה אתם רוצים להגיד ואחר כך להסביר את זה... לפני שאתם עונים על השאלות הפתוחות, תכתבו לעצמכם בצד את כל המושגים החשובים בתיאוריה".

דברים אלו מבטאים את התהליך שבו מפתחים המתגברים "לומד עצמאי" בקרב התלמידים. תרומת תוכנית התגבורים בכלל והקשר הייחודי בין המתגבר לתלמידים בפרט, מקדמים תהליך זה הנע על פני רצף, מתלות לעצמאות. התלות באה לידי ביטוי בליווי ובהדרכה הצמודה של המתגברים אשר מטרתם לצייד את התלמידים בכלים ומיומנויות שיאפשרו עצמאות בעתיד.

מדברי המתגברים:

"חשוב לציין שגם אם התגבור יוצר תלות, זהו שלב ביניים שייתן להם ויוביל אותם לעצמאות בהמשך, כמו שאומרים: 'תלות בילדות מביאה לעצמאות בבגרות'".

שאלת הערכה רביעית: מהו המודל לפיו מועברים שיעורי התגבורים?

שאלת הערכה זו נועדה לתאר את המאפיינים אשר באים לידי ביטוי במודל התגבורים:

- Setting
- עיתוי התגבור
- מערך התגבור
- בקיאות בתכנים אל מול ניסיון בהדרכה
- השתלמויות והדרכה למתגברים
- מספר התלמידים בתגבור
- תגבור: חובה או רשות

Setting

מתוך המסמכים עולה כי היחידה ל"נוער שוחר מדע" הקצתה עבור כל תגבור חדר קבוע אך אם זאת חדרים "קבועים" אלו משתנים עקב אילוצים שונים. ממצא זה קיבל חיזוק משמעותי אף בתצפיות ובראיונות שנערכו. השינויים בחדרים מביאים לשינויים ב- setting ובמערך הישיבה של התלמידים, מערך ישיבה מעגלי סביב שולחן לעומת מערך ישיבה בשורות.

מהתצפיות עולה כי תגבור הנערך בחדרים המאופיינים בישיבה בשורות ליד שולחנות, יוצר הפרדה בין התלמידים, האינטראקציה בינם לבין עצמם היא מורכבת יותר, והאווירה פחות אינטימית ונעימה. לעומת זאת כאשר החדרים מאופיינים בישיבה במעגל או בצורת האות ח' נוצרת אווירה משותפת יותר, והאינטראקציה בין המשתתפים הינה בין חברי קבוצה שווים. התלמידים באופן זה יכולים לראות זה את זה, להפנות שאלות אחד אל השני בצורה ישירה, להבחין במבעי הפנים ושפת הגוף של החברים ולקיים דיון קולח ומשתף.

עיתוי התגבור

קיימת שונות בעיתוי בו מתקיימים שיעורי התגבורים: בעוד ששלושה נערכו טרם השיעור האקדמי, התגבור הרביעי נערך עם תום השיעור האקדמי. התגבורים אשר נערכים טרם השיעור מתמקדים בחזרה על חומר שנלמד בשיעור האקדמי הקודם ואילו התגבור שנערך לאחר השיעור התמקד בתכנים שעלו בשיעור האקדמי שקדם לו.

מהראיונות והתצפיות שנערכו עולים יתרונות וחסרונות ביחס לכל אחד ממועדי קיום התגבור. קיום התגבור לפני השיעור מאפשר לתלמידים להיזכר בחומר הנלמד, להכין שאלות או תכנים לא מובנים מהשיעור שעבר,

להעלותם במסגרת התגבור ולעבד אותם. יתרון זה הינו משמעותי אך עשוי לטמון בחובו אף חיסרון שכן קיום התגבור לפני השיעור מניח אחריות רבה על התלמידים ומטיל בספק את קיומו של התגבור אשר תלוי ומתבסס על למידה והכנה עצמאית של התלמידים בבית. לקיום התגבור לפני השיעור האקדמי קיים יתרון נוסף בכך שהוא מכין את התלמידים לקראת תכני השיעור האקדמי הבא. חיסרון משמעותי שעלה בראיונות ביחס לקיום התגבור לפני השיעור מתבטא בקושי של התלמידים לעמוד בלוח הזמנים. התלמידים מגיעים מרחבי הארץ לאחר יום לימודים ארוך, וקיום התגבור לפני השיעור, בשעה מוקדמת יחסית, גורר איחורים והיעדרויות המפריעים למהלך התקין של התגבור.

מדברי התלמידים:

"התגבור לפני השיעור זה מצוין כי מגיעים עם שאלות מוכנות למתגברת".

"האמת אני מרגישה שיש לנו יתרון בשיעור על פני אחרים, בגלל שהתגבור מתרחש לפני השיעור ממש אבל הוא דן בחומר של השיעור הקודם אז אנחנו גם מתרעננים על החומר ובאים מוכנים יותר וזוכרים הרבה דברים שאחרים שכחו כי עבר שבוע כבר מהשיעור הקודם. מצד אחד זה טוב שהתגבור קורה לפני השיעור ומצד שני זה לא טוב בגלל שעובר שבוע מהשיעור".

מדברי המתגברים:

"ישנן 3 בנות שכמעט ואינן מגיעות לשיעורי התגבור כי לא תמיד הן מצליחות להשתחרר מוקדם מהשיעורים בבית הספר".

קיום התגבור לאחר השיעור האקדמי מאפשר לתלמידים להגיע מיד בתום השיעור עם שאלות או תהיות, כאשר החומר עדיין טרי בראשם ובכך מתאפשר עיבוד מיידי של התכנים שנלמדו. החיסרון בקיום התגבור במועד זה הינו שהוא עשוי להביא את התלמידים לכדי עייפות ותשישות שכן הם מגיעים לאחר יום ארוך של לימודים בבית הספר ובאופן זה התגבור לא משיג את מטרותיו.

מדברי התלמידים:

"אני הייתי מציעה לעשות את התגבור אחרי השיעור ולהבהיר מושגים מיד אחרי השיעור, שלא נשכח דברים שנאמרו בקורס".

"אני חושבת שכדאי לעשות את התגבור אחרי השיעור, כי אז זה יישב הרבה יותר טוב בראש, יותר קשה לפתוח את הספר ולקרוא את מה שצריך לקרוא לתגבור שבוע אחרי השיעור".

"יותר קל לעבור על מה שטרי בראש מאשר להתחיל להיזכר במה שקרה לפני שבוע".

לפני השיעור	לאחר השיעור
<u>יתרונות</u>	<u>יתרונות</u>
<ul style="list-style-type: none"> ○ מאפשר הכנת שאלות מראש ○ מכין לקראת תכני השיעור ○ מסייע להיזכר בחומר הנלמד 	<ul style="list-style-type: none"> ○ מאפשר להגיע מהשיעור כשהחומר עדיין "טרי בראש" ○ מאפשר עיבוד מיידי של החומר
<u>חסרונות</u>	<u>חסרונות</u>
<ul style="list-style-type: none"> ○ דורש אחריות רבה מצד התלמידים ○ מקשה על התלמידים לעמוד בלוח הזמנים 	<ul style="list-style-type: none"> ○ מביא את התלמידים לכדי עייפות ותשישות

כפי שניתן לראות ההחלטה בנושא הינה קשה. היות ולכל מועד, לפני או אחרי, ישנם יתרונות וחסרונות יש צורך למצוא את המועד הטוב ביותר עבור התלמידים, מועד אשר יאפשר לתגבור להשיג את מטרותיו. על כל מקרה יש להתייחס לדברי תלמידה אחת שציינה בראיון כי יש לעשות "הפסקה בין התגבור לשיעור" או להיפך, בין אם התגבור מתקיים לפני השיעור או אחריו יש לדאוג לכך שהתלמידים יספיקו להתרענן ביניהם. בנוסף תלמידה אחרת ציינה כי יש לקיים "הרצאות מאוחרות יותר, אנחנו בקושי מספיקים להגיע בזמן", זאת כמובן במידה ולוח הזמנים של האוניברסיטה מאפשר זאת.

מערך התגבור

מערך התגבור הינו משתנה ותלוי בסגנונו האישי של המתגבר, בתכני הקורס ובצרכי התלמידים. מתוך התצפיות שנערכו ניכר כי המתגברים משתמשים בכלים שונים כגון דיונים והרצאות, מצגות, חלוקת טקסטים ודפי עבודה, תרגול אישי וקבוצתי, בעוד שלכל אחד מכלים אלו תרומה ייחודית למערך התגבור. מתוך הראיונות עם המתגברים עולה כי מערך תגבור המתאפיין בדיון ובהרצאה משתפת, מהווה דיאלוג המאפשר לתלמידים להשמיע את קולם ולערוך סיעור מוחין בשפה שלהם. כמו כן, שילוב בין הכלים השונים מאפשר ניצול מקסימאלי שלהם ומעורר עניין בשל הגוונים הרבים אותם הכלים נוסכים למערך השיעור.

המתגברים מיחסים חשיבות רבה לצורך בהתאמת מערך התגבור בכלל והכלים בפרט לצורכי התלמידים ולתכני התגבור. התאמה זו מחייבת את המתגברים להיות רגישים לתלמידים, בקיאים בתכנים וגמישים בבניית מערך התגבור.

"לתגבורים אין פורמט כללי קבוע, כי צריך וחשוב מאוד שהמתגבר יתאים את עצמו לתלמידים ויזרום איתם, עם הרצונות שלהם ועם הצרכים שלהם".

"יש הרבה דרכים להעביר את התגבור, אבל החוכמה היא לגרום לתלמידים להתחבר ולעורר בהם עניין. זה מחייב אותנו לצאת מהקופסה ולהיות גמישים בהכנת השיעור ותמיד לגוון ולהביא משהו חדש".

בקיאות בתכנים אל מול ניסיון בהדרכה

מהראיונות עם המתגברים בדבר הסוגיה "מה חשוב יותר למתגבר- ידע או ניסיון בהדרכה" עולה כי המתגברים מסכימים פה אחד כי ניכרת חשיבות יתרה לבקיאות בתכנים, בנושא הנלמד, מאשר לניסיון קודם בהוראה או בחינוך. לטענת המתגברים כאשר המתגבר בקיא בחומר האקדמי הרלוונטי גם עבודתו נהיית פשוטה יותר שכן הוא אינו צריך ללמוד את החומר, הוא כבר מכיר אותו על בוריו ויכול "להפיץ את התורה" לתלמידיו ביתר שאת. באופן זה השותפים לתגבור, הן המתגברים והן התלמידים, נהנים וזוכים לתהליך עבודה פורה ויעיל יותר.

תמיכה לתמה זו ניתן למצוא גם בתצפית שנערכה באחד התגבורים. בתגבור זה המתגברת איננה בקיאה בתכני הקורס, שכן היא באה מרקע אקדמי שונה: המתגברת ציינה כי לפני כל שיעור היא עוברת על המצגת של המרצה ולומדת את החומר. ואכן, בתצפית ניתן היה להבחין בהבדלים משמעותיים בין תגבור זה לבין שאר התגבורים שכן נראה היה שהמתגברת אינה בקיאה די בחומר על אף שהפגינה יכולות הוראה טובות.

מדברי המתגברים:

"יותר קל למתגבר שלמד פילוסופיה להעביר את התגבור אבל המטרה היא לא הרצאה פרונטאלית ולכן, כמו שבשנה שעברה לימדתי קורס שלא היה לי רקע בו "יפן ואדריכלות" הייתי צריך לקרוא חומר רב מסביב, זה יותר עבודה למתרגל. אם המתרגל לא בא מהתחום זה לא גורע, התפקיד של המתגבר הוא לעזור להם ללמוד, להקנות להם מיומנויות למידה: עוזר לקרוא טקסטים בפילוסופיה, הרחבת הידע בפילוסופיה. גם אם לא הייתי בא מפילוסופיה עדיין היה מה לעשות איתם, כמו לשאול שאלות על הטקסטים, לעשות תרגולים בזמן התגבור וכדומה. יש יתרון מסוים אם המתגבר בא מהתחום אבל זה לא הכרחי, עד גבול מסוים, כמובן שאני לא יכול לתגבר קורס במתמטיקה או מחשבים אבל אני כן יכול לתרגל קורסים שנשענים על חשיבה עיונית ומתקשרים לעולם התוכן שממנו אני בא".

"זאת השנה השנייה שאני מתגבר ויש לי ניסיון בהוראה. לא חושב שבמסגרת הזאת לניסיון בהדרכה היה איזו תרומה. בסך הכול באים לעשות קורס אקדמי. חשוב שלמתגבר יהיו יכולות תקשורת. אבל קודם כל שיוכל לעזור להם ללמוד".

"בגלל שזו לא כיתה שמתקיימת בה הרצאה פורמאלית, ההדרכה הינה פחות חשובה מהידע האישי שחייב להיות למתגבר. בקיאות בתכנים הרבה יותר חשובה מהכול. יש צורך בשילוב של יכולות הדרכה ובקיאות בתכנים, אך יותר חשיבות לתכנים".

השתלמויות והדרכה למתגברים

מתוך הראיונות שנערכו עם המתגברים עולה כי היחידה ל"נוער שוחר מדע" לא קיימה ימי הדרכה עיוניים והשתלמויות למתגברים בנוגע למערך התגבורים. המסמכים שהועברו לרשותנו, מספקים קווים מנחים עבור המתגברים אך אלו מתייחסים בעיקר לטפסולוגיה ולמערך התגבור הראשון ואינם מדריכים ומלווים את

המתגברים לכל אורך הסמסטר. היחידה ל"נוער שוחר מדע" בוחרת את המתגברים על סמך כישוריהם בהדרכה ובהוראה, וברוב המקרים גם על סמך בקיאותם בתחום הנלמד, ומנקודה זו והלאה עומדים המתגברים ברשות עצמם.

מדברי המתגברים עולה כי יש צורך בקיומם של ימי הדרכה והשתלמויות שכן לא פעם עולות שאלות, תהיות וקשיים או צורך ברענון, וימי עיון שכאלו עשויים לתת מענה ולתרום להם בהתמודדותם עם סוגיות אלו.

"אין הדרכה, בעיקר סומכים על המתגברים כי כולם באים מאיזה רקע והם מתאימים עצמם לתלמידים".

"האמת, יש לציין שבמשך כל השנים, לא ניתנה הכוונה למתגברים והם די התמודדו עם הקשיים לבדם. השנה, נערכה פגישה אחת לכל המתגברים עם נציגים ביחידה וזה נתן הכוונה כלשהיא, אי אפשר לומר שלא. בפגישה דיברנו על בעיות, קשיים, על איך להתמודד עם דברים שעולים מהשטח. זה מאוד יעיל והכרחי לפי דעתי, וצריך לקיים יותר מפגשים כאלו".

מספר התלמידים בתגבור

קיימת שונות במספר התלמידים המשתתפים בכל תגבור. בתגבורים של "מבוא לפסיכולוגיה קוגניטיבית של תלמידים" ו"סוציוביולוגיה" משתתפים שמונה תלמידים, ב"מבוא לאסתטיקה" משתתפים ארבעה תלמידים ואילו ב"נושאים באיכות הסביבה" משתתפים אחד עשר תלמידים. אם כן, בכל תגבור משתתפים בין 4-11 תלמידים.

מתוך הראיונות שנערכו עם המתגברים והתלמידים עולה כי מספר התלמידים האופטימאלי בכל תגבור לא עולה על שמונה תלמידים. מספר זה ממש את מטרות תוכנית התגבורים בכך שהוא מאפשר יצירה של קבוצה חברתית גדולה מחד ויחס אישי וביטוי עצמי לכל תלמיד ותלמיד מאידך.

מדברי התלמידים:

"אני משתתפת בשני תגבורים, בסוציוביולוגיה ובנושאים באיכות הסביבה, ולדעתי הרבה יותר טוב קבוצה של שמונה, כי יש פחות בלגן ויותר זמן לשאול שאלות".

"אני חושבת שיש יותר מדי תלמידים בתגבור, לפעמים אני ממש רוצה להגיד משהו ואני לא מספיקה ואם היו קצת ילדים, אז אולי למתגברים היה יותר זמן לכל אחד".

מדברי המתגברים:

"השאיפה היא לאזן בין הרצון ליצור קבוצה חברתית רחבה לבין הרצון לא לפספס אף תלמיד בתוך הקבוצה".

"לדעתי 7-8 תלמידים זה מאוד טוב, אידיאלי. יש גרעין חברתי, זה פחות מלחיץ ומצד שני לא מפספסים אף אחד".

תגבור: חובה או רשות

בתצפיות הרבות שנערכו בארבעת התגבורים השונים ניתן היה להבחין בנוכחות דלה של תלמידים, באיחורים וביציאה להפסקות ממושכות במהלך השיעור אשר היוו מטריד והפרעה. בתגבורים נכחו ארבעה מתוך שמונה תלמידים, שבעה מתוך אחד עשר, שלושה מתוך שמונה, ובתגבור אחד נערך שיעור פרטי שכן נכח בו תלמיד אחד מתוך אחד עשר תלמידים רשומים. אחת המתגברות ציינה כי לרוב יש נוכחות כמעט מלאה בתגבורים, "פורום של 3 תלמידים הינו חד פעמי". יחד עם זאת בתגבורים בהם נערכו התצפיות נראתה תמונה שונה אשר חזרה על עצמה במספר תגבורים ובקורסים שונים.

מתוך הראיונות, הן עם המתגברים והן עם התלמידים, עולה כי נכון להיום התגבורים אינם "בהגדרתם" שיעורי חובה. לטענת המתגברים יש להגדיר את התגבורים כשיעורי חובה שכן לדעתם התגבורים מונעים נשירה של תלמידים, עוזרים בלימוד והפנמת התכנים בקורס האקדמי ואף תורמים מבחינה חברתית.

דברי התלמידים:

"בהתחלה לא הייתי באה לתגבורים אבל התחלתי לבוא ואני ממש מרגישה שזה עוזר לי ושזה יעיל".

"התגבורים הם לא חובה ובדרך כלל אין נוכחות מלאה, אבל אני משתדל לא להחמיץ שיעורים ולהגיע לכל השיעורים".

דברי המתגברים:

"בעיקרון התגבורים צריכים להיות חובה. גם אם מבחינת התכנים שנלמדים הילד הוא טוב זה חשוב מבחינה חברתית וזה תורם".

"החובה של התגבורים היא בכדי לשמור שהתלמידים לא ינשרו, חשוב שזה יהיה חובה בכדי שיהיה לילדים איש קשר ומחויבות כי אחרת הם עלולים לפרוש".

מסקנות והמלצות

- המסקנה העיקרית והמרכזית שניתן להסיק מהערכת תוכנית התגבורים, היא כי לשיעורי התגבורים נודעת תרומה מאוד משמעותית עבור התלמידים המשתתפים בתגבור. תפקידם המרכזי הינו לסייע לתלמידים לגשר על הפערים הגדולים הקיימים בין בית הספר לאוניברסיטה, להעניק תמיכה לימודית, חברתית ורגשית לתלמידים ולהקנות להם מיומנויות למידה אקדמאיות שיסייעו להם בהווה ובעתיד. מן הראיונות שערכנו הן עם המתגברים והן עם התלמידים, עולה חשיבותם הרבה של תוכנית התגבורים הן מבחינה אקדמאית והן מבחינה חברתית ורגשית. המתגברים משמשים כמורי דרך המכוונים ומתווכים בין התלמידים לבין העולם האקדמאי ומקלים על המעבר מהחממה של בית הספר לאוניברסיטה. נכון להיום, לא קיימת הגדרה חד משמעית של התגבורים כשיעורי חובה או רשות. ייתכן כי עמימות זו מסבירה את התופעה של הנוכחות המעטה בשיעורי התגבורים. לכן המלצתנו היא כי יש להגדיר את התגבורים כשיעורי חובה. מעבר להגדרתם זו, יש לבחון דרכים ואמצעים, שיעלו את המוטיבציה של התלמידים להתמיד בהגעה לשיעורי התגבורים ולהתכוון לקראת השיעורים, כגון: מתן ציון בסיומה של התוכנית, מתן מטלות לאורך הסמסטר, שיוגדרו כחובה וכדומה.
- מדבריהם של המתגברים, עולה הצורך בקיום הדרכות והשתלמויות למדריכים שיהוו מקור הדרכה ותמיכה עבורם. המתגברים העלו קשיים מן השטח שאינם מקבלים מענה. המלצתנו היא כי יש לבנות ימי עיון והדרכות עבור המתגברים מספר פעמים בשנה בנושאים שונים שיאפשרו למתגברים להעלות דילמות וסוגיות שונות, יספקו להם מענה הולם ודרכי התמודדות יעילות עימן.
- מן הממצאים עולה כי המספר האופטימאלי של התלמידים בשיעורי התגבורים אינו עולה על שמונה תלמידים. מספר זה של תלמידים מאפשר יצירה של קבוצה חברתית גדולה, תומכת ושותפית ובה בעת, מאפשרת מקום לביטוי עצמי של כל אחד מן התלמידים ומתן יחס אישי כלפיהם.
- חלק מהתלמידים הרשומים לשיעורי התגבורים, אינם מגיעים לשיעורים מסיבות שונות ומגוונות. היות ואנו ערכנו ראיונות רק עם אותם תלמידים שהגיעו לשיעורי התגבורים, אנו ממליצות לראיין גם את אותם תלמידים שנעדרו מן השיעורים ולבחון היטב מהם הגורמים שמונעים מהילדים להגיע לשיעורי התגבורים: לוחות זמנים, חוסר עניין, עייפות וכדומה ולאחר מכן, להתאים את לוחות הזמנים ומועדי התגבורים כך שישתלבו ויתחשבו גם במערכת השעות הבית ספרית של התלמידים ויהלמו את צורכיהם של התלמידים, יעודדו את השתתפותם בשיעורים וימנעו נשירה מהתוכנית ומהפרויקט.
- ניתן להיווכח מן הממצאים, כי הניסיון של המתגברים בהדרכה, הינו תנאי הכרחי עבור המתגברים והתלמידים, אך אינו תנאי מספיק. על המתגבר לגלות בקיאות רבה בתכנים הנלמדים בקורסים אותם הוא מתגבר, כיוון שאחת מן המטרות של שיעורי התגבורים הינה לתווך לתלמידים את החומר האקדמאי הנלמד, לבארו, לפרשו ולהפכו נגיש עבור התלמידים.

- מן הממצאים, עולה כי אין העדפה חד משמעית לגבי קיומם של מועדי התגבורים. חלק מן התלמידים והמתגברים מעדיפים שהתגבור יתקיים לפני השיעור וחלק אחר מעדיף את קיום התגבורים אחרי השיעור. לכל אחת מן ההעדפות הללו ישנן יתרונות וחסרונות שנדונו לעיל. לכן יש לבחון באופן מעמיק סוגיה זו ולקבל החלטה לגבי מועד קיומם של שיעורי התגבורים באופן כזה שיענה על צרכיהם של המתבגרים והתלמידים וישיג את מטרותיו, כלומר, מועד שיתרונותיו יעלו על חסרונותיו. יתרה מכך, במידה ושיעורי התגבורים מתקיימים לאחר השיעורים או להפך, יש לקיים הפסקה בין השיעור לתגבור על מנת לאפשר לתלמידים "להתרענן" לקראת התגבורים או השיעורים.
- נודעת חשיבות רבה ל- setting בהם מתקיימים השיעורים ויש לו השפעה רבה על האווירה הלימודית והחברתית בכיתה. היות ושיעורי התגבורים מתקיימים בקבוצות קטנות יחסית, אופן ישיבה מעגלי הינו המתאים ביותר ליצירת האווירה החברתית השיתופית והשוויונית שכה חשובה ליחידה לנוער שוחר מדע, הן בין התלמידים לבין המתגבר והן בינם לבין עצמם. סידור ישיבה זה הוא נוח ויעיל בכל מערך שיעור, גם כאשר התגבור מועבר כהרצאה פרונטאלית הכוללת מצגת ועל אחת כמה וכמה כאשר התגבור מועבר כדיון.
- השימוש של המתגברים באופני ודרכי הוראה שונות ומגוונות כגון: דיון, הרצאה פרונטאלית, מתן תרגילים לעבודה עצמית או קבוצתית בכיתה וכדומה, הינו מאתגר ומעורר עניין רב בתלמידים. לכן, יש לאפשר מרחב ומקום עבור המתגבר לבטא את סגנונו האישי בהוראה, לנקוט בגמישות ו"לזרום" עם התלמידים ועם אופן ההוראה היעיל ביותר עבורם. בנוסף, רצוי לשלב בין סגנונות הוראה שונים ומגוונים.

מגבלות ההערכה

הערכת תוכנית התגבורים התבצעה תוך מודעות לשתי מגבלות עיקריות:

- **משאב הזמן:** מגבלה זו הינה המשמעותית ביותר עמה התמודד צוות ההערכה. הערכת התוכנית החלה בשלב מתקדם של שנת הלימודים בכלל ושל שיעורי התגבור בפרט, זאת לאור שביתת הסגל האקדמי. כתוצאה מכך לא התאפשרה צפייה בתהליך כולו, מתחילתו ועד סופו, וקבלת תמונה רחבה ומקיפה. ההערכה החלה בעיצומו של התהליך ולפיכך לא עלה בידי צוות ההערכה לבחון תפיסות ועמדות של המשתתפים, לפני ואחרי תוכנית התגבורים. לאור עובדה זו החליט צוות ההערכה לבחון את תרומת התוכנית מתוך ראייה רטרוספקטיבית של המשתתפים.
- **האוכלוסייה:** צוות ההערכה נתבקש, על ידי "נוער שוחר מדע", להעריך ארבעה תגבורים מתוך חמישה עשר. עקב כך מספר המשתתפים בהערכה עמד על שלושים תלמידים ושלושה מתגברים, אשר היווה מדגם בלבד והקשה על תיקופם של הכלים הכמותיים בהם נעשה

שימוש. בניסיון להתגבר על מגבלת גודל האוכלוסייה התמקד צוות ההערכה בכלים איכותניים, לצד הכלים הכמותיים, אשר שילובם יחדיו יצר את התמונה המעמיקה והמשמעותית שהתקבלה.

לסיכום, הערכת תוכנית התגבורים סייעה בידינו ליישם את העקרונות והכלים שנלמדו במסגרת הפרקטיקום. אנו תקווה כי ממצאי ההערכה זו יתרמו הן להעצמת הצוות ב"נוער שוחר מדע" והן לשיפור וייעול מערך תוכנית התגבורים. ממצאי ההערכה מצביעים על היות התוכנית משמעותית עבור משתתפיה, הן בפן האקדמי והן בפן החברתי, ובכך משמשת פלטפורמה אל עבר העולם האקדמי.

הערכת

אוניברסיטת קיץ לנוער

בוצעה על ידי:

מירב ניסים

עדי אלגאלי

ענבל ישראל

גלית גדסי

אוניברסיטת קיץ לנוער

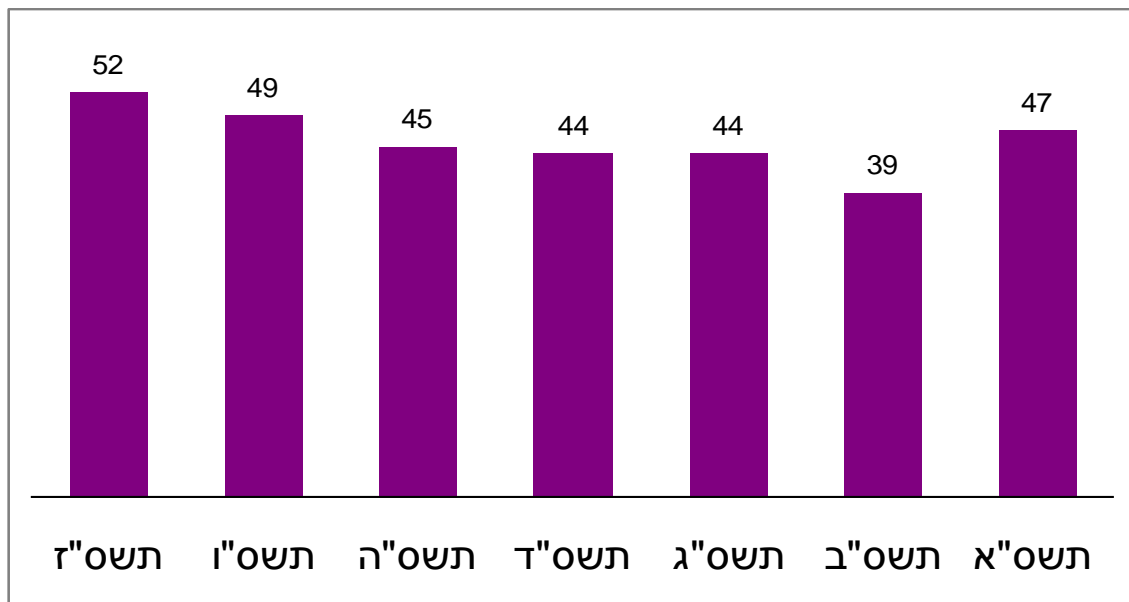
מאפיינים ייחודיים של התכנית

רקע

תכנית אוניברסיטת קיץ לנוער, מופעלת בחסות ובתמיכת משרד החינוך והמגזר העסקי על ידי היחידה לנוער שוחר מדע בבית הספר לחינוך ע"ש קונסטנטינר. זוהי תכנית ייחודית ואינטנסיבית מאוד. מטרתה המרכזית של התכנית היא לאפשר לסטודנטים הלומדים בה כניסה לעולם האקדמיה, מתוך הנחה שפגישה מעין זו בשלב החיים בו הם מצויים תפתח להם בעתיד את האפשרות להגיע ללימודים מלאים באוניברסיטה ולהשיג תואר אקדמי. אפשרות זו הניתנת לבני הנוער במסגרת התכנית תביא לקירובם להשכלה גבוהה ולכך שיהוו מודל לחיקוי לתלמידים נוספים ביישוב ממנו הגיעו. מטרת אלו נגזרות מהחזון החינוכי של נוער שוחר מדע, לפיו יש לצמצם את אי השוויון בהזדמנויות עבור בני נוער בחברה הישראלית באמצעות הגברת הנגישות להשכלה גבוהה. כמו כן, יש לפיו להחזיר לסדר היום הציבורי את השאיפה למצוינות ולהציב את החינוך במקום גבוה בסולם העדיפויות של החברה הישראלית.

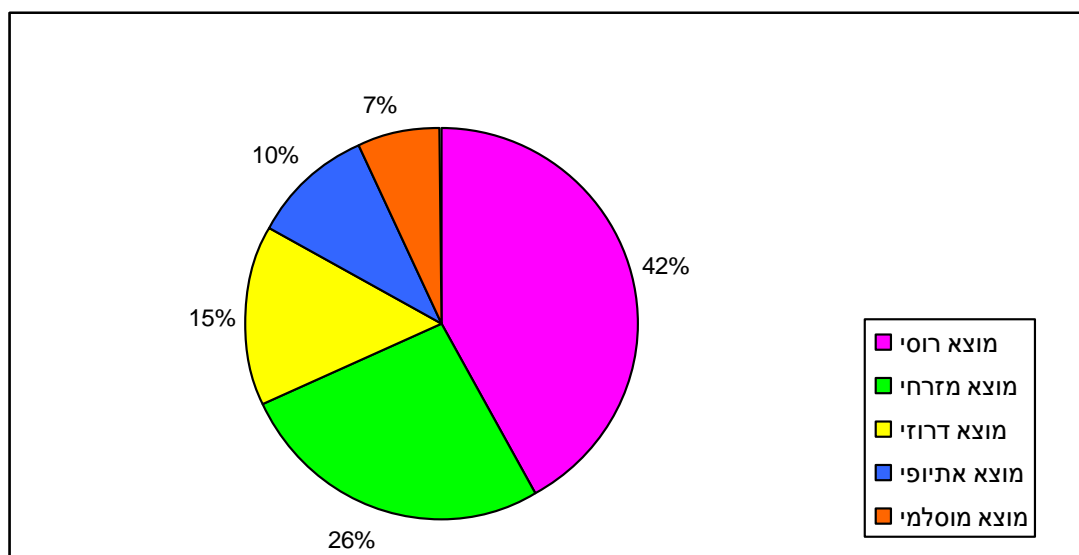
קהל יעד

התכנית מיועדת לתלמידי כיתות י-יא. כל שנה משתתפים כחמישים תלמידי תיכון מצטיינים. להלן גרף המתאר את התפלגות משתתפי התכנית בשבע השנים בהן היא קיימת.



התלמידים מגיעים מיישובי הפריפריה הגיאוגרפית והחברתית ממיצב כלכלי-חברתי נמוך. הרכבם הדמוגרפי של משתתפי התכנית משקף את הטרוגניות החברה הישראלית וכולל תלמידים מקשת רחבה של תרבויות.

ישנם תלמידים ערבים לצד יהודים, חילונים לצד דתיים, עולים לצד וותיקים. האיור הבא משקף הטרוגניות זו.



אופן פעילות התכנית

הפעילות בתכנית נעשית בשני ערוצים:

1. ערוץ אקדמי

הסטודנטים בתכנית לומדים יחד עם סטודנטים מן המניין במהלך סמסטר הקיץ במגוון קורסים המוצע בתקופה זו באוניברסיטה כגון: מבוא לסטטיסטיקה, מבוא לסוציולוגיה, מחשבה פוליטית, יישומי מחשב, מבוא ליחסים בין לאומיים, מבוא לפסיכולוגיה ופסיכולוגיה חברתית. כל תלמיד רשאי לבחור שלושה קורסים המעניינים אותו וכך נקבעת לו מערכת שעות שביב שיעורים אלו המלווים בתגבורים הניתנים. תגבורים אלו כוללים קבוצת קריאה העוסקת בקריאת מאמרים אקדמיים. תגבורים בשפה העברית המיועדים לאוכלוסיה הערבית, ניתנים גם כן. השתתפות בקורסים אלה מקנה קרדיט אקדמי שייזקף לזכותם כאשר ירשמו בעתיד ללימודים אקדמאים.

2. ערוץ חברתי

המשתתפים בתכנית נהנים ממגוון פעילויות העשרה חברתיות ותרבותיות כדוגמת הרצאות העשרה בנושאים שונים, משחקי גיבוש, הצגות, סרטים, מוזיאונים, בילוי על שפת הים, סיור בגן הזואולוגי-בוטני וברחבי העיר. במסגרת הזו מתגוררים המשתתפים במעונות הסטודנטים וזוכים לכלכלה באופן מסודר.

משך התכנית

התכנית מתקיימת בסמסטר קיץ ונמשכת כשבעה שבועות אינטנסיביים בימים א' עד ה'. במהלך השבוע מתגוררים התלמידים במעונות האוניברסיטה ובסופי שבוע יוצאים התלמידים לביתם.

גיוס תלמידים

הסטודנטים המשתתפים בתכנית נבחרים בתהליך מיון הכולל בחירה של בתי הספר לפי החלטת משרד החינוך על-פי קווי המדיניות שקבעה ועדת ההיגוי של התכנית. הקריטריונים העיקריים לבחירת בתי הספר הוא מדד טיפוח גבוה, בתי ספר אלה בוחרים שני תלמידים מבין מסיימי כיתות י'-יא', אשר לדעתם יתאימו ללימודים באוניברסיטה והמעוניינים בכך.

התלמידים הנבחרים ברובם מגיעים ממשפחות ממדד טיפוח גבוה וצריכים לענות על הקריטריונים הבאים: ממוצע משוקלל של ציונים בבית הספר הגבוה משמונים וחמש, ציון טוב מאד בהתנהגות, לימודי אנגלית ברמה של 5 יחידות, פעילים מבחינה חברתית (חברי מועצות תלמידים, מדריכים בתנועת נוער, תלמידים שפועלים במסגרות התנדבותיות שונות או תלמידים בעלי מודעות חברתית גבוהה). בנוסף, תלמידים אלה נדרשים להיות בעלי יכולת ומוטיבציה גבוהה ללמידה, שכן, התלמידים ילמדו יחד עם סטודנטים מן המניין בקורסים השוטפים של האוניברסיטה.

על מנת לעודד תלמידים להצטרף לתוכנית, צוות בית הספר יכול להזמין את בוגרי התכנית, שלמדו בו בעבר, על מנת להיפגש עם המועמדים לתכנית, שלומדים בבית הספר. אם אין בוגרי תוכנית מקרב מסיימי בית ספרם של המועמדים, ניתן להזמין בוגר באמצעות נוער שוחר מדע.

תהליך המיון

תהליך המיון כולל שני שלבים:

א. קבלת שמות 200 המועמדים שאותרו והומלצו על ידי צוות בית הספר. המועמדים נדרשים לשלוח את המסמכים הבאים: המלצה מפורטת של מנהל בית הספר המתייחסת לכישורי הלמידה ולפעילות חברתית של המועמד, צילום תעודה מחצית ראשונה של שנת הלימודים הרלוונטית וצילום תעודה אחרונה, אישור הורים ואישור מנהל בית הספר להעדר מהלימודים במועדי הבחינות.

ב. השתתפות ביום מיונים בו נדרשים המועמדים לכתוב חיבור הבודק את הקריטריונים הבאים: מקוריות ויצירתיות, יכולת הבעה וניסוח, התמודדות עם טקסט ורמת חשיבה גבוהה. בנוסף, מתקיים ראיון אישי לכל מועמד, ראיון זה נערך על ידי שני מדריכים (האחד צעיר והשני בוגר) מטעם התכנית. בראיון, ההתמקדות היא בשאלות הנוגעות להשתלבות חברתית, יכולת למגורים משותפים עם אחרים ובגרות נפשית.

ראוי לציין כי בבחירת התלמידים ניתן משקל גם להיבטים דמוגרפיים ומגדריים. מכלל המועמדים נבחרים מדי שנה כחמישים תלמידים באופן מגוון, הכולל נערים ונערות מאוכלוסיות תרבותיות שונות.

חובות התלמידים ודרכי הערכה

התלמידים מוגדרים כסטודנטים במעמד מיוחד ונדרשים לעמוד בחובות קורסי הלימוד האקדמיים, באופן דומה לסטודנטים האחרים באותם קורסים, בהם השתתפו. כלומר, הם נדרשים להשתתף במבחני סיום הקורס ולעבור אותם, בהתאם לדרישות האוניברסיטה. השתתפות בקורסים אלו מקנה לתלמידים קרדיט אקדמי ללימודים עתידיים.

ייחודה של התכנית

תכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער" הינה תכנית ייחודית, בה מתקיים מפגש רב תרבותי בין בני נוער מהפריפריה. בני הנוער שוהים זה עם זה במשותף לאורך שבעה שבועות אינטנסיביים, בהם מתגוררים יחדיו במעונות האוניברסיטה ולומדים קורסי קיץ. בנוסף ללימודים המשותפים, נוטלים בני הנוער חלק במגוון פעילויות חברתיות ותרבותיות. כל אלו יוצרים תשתית למערכות יחסים קרובות הנרקמות בין בני נוער מתרבויות שונות. יחסי הגומלין הללו מתפתחים באופן טבעי, ללא כל התערבות מצד צוות התוכנית, מתוך תפיסת עולם, לפיה תנאי המפגש הקיימים בתכנית מוכיחים את עצמם כיעילים לקרבה הנארגת בין משתתפי התכנית.

במהלך השנים, נרכש ידע תיאורטי על תנאי מפגש, שאם יתקיימו, תושג קרבה בין תרבויות שונות. נציג כאן בקצרה מעט מידע זה, על מנת להבין יותר לעומק את המתרחש בתכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער'.

היפותזת המגע

גישה זו מניחה שכדי להתגבר על דעות קדומות, קונפליקטים ומתח בין קבוצות אתניות, רצוי להפגישן האחת עם השנייה. מפגש שכזה יביא לשינוי בעמדות ההדדיות של חברי הקבוצות ולשיפור היחסים ביניהם וכן, יביא להבנה כי האחר אינו כה שונה, כפי שהיה נדמה מלכתחילה (אלפורט, 1954). בבסיסה של הנמקה תיאורטית זו עומדת ההנחה כי מקורן של הדעות הקדומות בהיעדר אינפורמציה או בקיומה של אינפורמציה שגויה על הקבוצה האחרת.

הפחתה בדעות קדומות יכולה להתרחש כאשר חברי קבוצות שונות נפגשים על בסיס סטאטוס שווה במטרה להשיג מטרות משותפות דרך יחסי גומלין שיתופיים, בצורה כזו שתאפשר התפתחות יחסים קרובים עם חברי קבוצת החוץ. בנוסף למגע זה נמצא כי בסיטואציות בהן המגע מערב חברויות משמעותיות עם קבוצות חוץ, השפעתו על דעות קדומות חיובית יותר מאשר בסיטואציות בהן המגע אינו משמעותי. זאת מאחר שמגע משמעותי בקרבנו מאפשר לחברי הקבוצה להתוודע איש אל רעהו בצורה מעמיקה, כבני אדם ייחודיים ולא רק כמשתייכים לקבוצה תרבותית כזו או אחרת.

מודל הזה-קטגוריזציה: (Brewer and Miller, 1984, 1988; Miller, 2002) טענו שצריך להבנות סיטואציה של מגע כך שתפחית את הבולטות של קטגוריות חברתיות זמינות ותגביר יותר את הסבירות לאופן חשיבתי

והתנהגותי בינאישי. סוג זה של קשר בינאישי כונה על ידם מגע דה-קטגוריאלי ומטרתו הינה להשיג בו זמנית שונות בין חברי קבוצת החוץ ויותר פרסונאליזציה. בדרך זו, בה מתקבל מידע אישי יותר על חבר מקבוצת חוץ, הקטגוריות המקוריות מאבדות מערכן והסטריאוטיפים הקבוצתיים השליליים מופרכים. כך סביר יותר, שהמגע האישי יוכלל לסיטואציות חדשות. לפי הוגי המודל, תנאיו של אלפורט (1954) עוזרים לפתח קשרים המבוססים על דה-קטגוריזציה ופרסונאליזציה עם חברי קבוצת החוץ ובכך מפחיתים הטיות.

מודל הזהות הדואלית: לפי המודל של Gartner and Dovidi (2000) זהות דואלית, משמעה השתמרות זהויות של קבוצת המקור, אך בתוך ההקשר של זהות ברמת-על. במגע בין קבוצתי נרחב, כדוגמת לאומים, נוכחות של זהות קבוצתית אחת, אינה יכולה באופן אופטימאלי להביא להבנה של ייחודיות כל אדם בקבוצה. במקרים אלו, יתכן וזהות דואלית יעילה יותר בהערכה חיובית של קבוצת החוץ. על פי Eller & Abrams (2003) הרמה הקטגוריאלית של הזהות הדואלית נראית כיעילה ביותר לניבוי עמדות חיוביות, מוכללות, ועמידות לאורך זמן. ככזו, זוהי האסטרטגיה האפקטיבית הריאלית ביותר על מנת לאפשר לאנשים לחיות חיי שלום האחד לצד השני. חברי קבוצת המיעוט הם אלו שמעדיפים את הזהות הדואלית באינטגרציה עם תרבות הרוב.

שאלות הערכה

כנגזרת מהיעדים והמטרות של נוער שוחר מדע בכלל, כפי שתוארו בהקדמה, ושל המטרות הספציפיות של אוניברסיטת קיץ לנוער בפרט, ובהתייחס לסוגיות שהועלו ע"י בעלי העניין עוצבו שלוש שאלות הערכה מרכזיות;

השאלה הראשונה מתייחסת לתרומות התכנית להתפתחות האקדמית של המשתתפים.

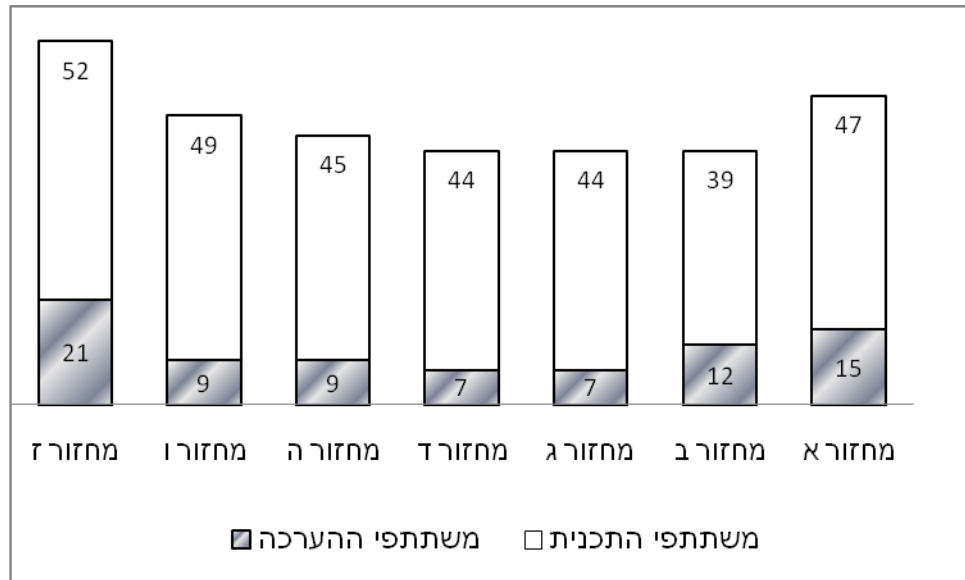
השאלה השנייה מתייחסת לתרומות התכנית להתפתחות האישיות של המשתתפים.

השאלה השלישית מתייחסת לתרומות התכנית ליחסים החברתיים, הבין-תרבותיים של המשתתפים.

שיטה

1. אוכלוסיית ההערכה

בהערכה זו השתתפו שמונים מבוגרי תכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' בנוער שוחר מדע, בקרב שבעת המחזורים שהתקיימו עד כה מאז שנת 2000. מוצא הבוגרים שהשתתפו בהערכה היה מגוון וכלל תלמידים ממוצא מזרחי, דרוזי, מוסלמי, רוסי ואתיופי. מתוך המחזור הראשון השתתפו בהערכה 15 בוגרים, מהמחזור השני 12 בוגרים, מהמחזורים השלישי והרביעי השתתפו 7 בוגרים מכל אחד, מהמחזורים החמישי והשישי השתתפו 9 בוגרים בכל אחד ומהמחזור השביעי השתתפו 21 בוגרים. שיעור הבוגרים אשר השתתפו בהערכה נאמד על 25% מכלל בוגרי התכנית.



2. כלים

במטרה לענות על שאלות ההערכה שגובשו, העברנו לבוגרי התכנית שאלון שכלל מספר חלקים. החלק הראשון חובר במיוחד לצורך הערכה זו וכלל שאלון מובנה פתוח בעל שלוש שאלות, בו ביקשנו לשמוע את קולם של הבוגרים ולקבל מהם מידע על מחשבותיהם ותחושותיהם בזמן ההשתתפות בתכנית ולאחריה, כדי ללמוד על התהליך שעברו במסגרתה.

השאלה הראשונה בחנה היבטים שונים הנוגעים לקשרים החברתיים שנוצרו בקרב בוגרי התכנית. באופן יותר מפורט, היבטים אלו מתייחסים למפגש של המשתתפים בתכנית עם תלמידים מקבוצות חברתיות-תרבותיות שונות, מבחינת הטרוגניות הקשרים, אופיים ותדירותם. שאלה שנייה בחלק זה ביקשה ללמוד על השינויים שהתחוללו בבוגרי התכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' מבחינה אקדמית, חברתית ואינטר-פסיכית. בשאלה השלישית התבקשו הבוגרים לציין מה לדעתם כדאי להוסיף או לשפר בתכנית וכן, לכתוב מה הם ממליצים לתלמידים שעתידים להשתתף בתכנית. החלקים הבאים כללו ארבעה שאלונים עם אפשרויות תשובה סגורות בסקאלה משתנה.

1. שאלון חוללות עצמית בלימודים- שאלון הנבנה על ידי Zimmerman, Bandura and Martinez- pones (1992) ונלקח מעבודת המחקר של נפלאי עדנה (2003), בהנחיית פרופ' מלכה מרגלית, במטרה לאמוד את מידת החוללות העצמית בלימודים בקרב המשתתפים בתכנית. השאלון המקורי כולל שלושה חלקים, כאשר אנו השתמשנו בשניים מהם.

א) שאלון חוללות עצמית ללמידה- השאלון כלל 11 היגדים המתארים את היכולת הנתפסת של התלמידים להשתמש באסטרטגיות לויסות עצמי במטלות בהן יש צורך להתמודד על מנת להצליח בלימודים. פריט לדוגמה מהשאלון הוא "עד כמה אתה בטוח שתצליח לסכם ולרשום בשיעורים את החומר החשוב?" התשובות לשאלון נעות בטווח של 1 ('בכלל לא בטוח') ועד 7 ('בטוח מאוד'). הציון הכולל של חוללות עצמית בויסות בלמידה מחושב על ידי ממוצע התשובות, כך שציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של חוללות עצמית בלמידה. המהימנות אלפא קרונבאך המדווחת בספרות היא 0.84.

ב) שאלון חוללות עצמית להישגים לימודיים- שאלון זה מודד את הכשירות הנתפסת של התלמידים להגיע להישגים תוך התייחסות לתהליכי למידה שיתרמו להצלחה. נפלאי מדדה כשירות זו בשלושה מקצועות- מתמטיקה, אנגלית והיסטוריה, ואילו אנו ביקשנו לדעת על כשירות נתפסת זו להישגים לימודיים בכלליות. התשובות לשאלון נעות בסולם בן שבע דרגות, בטווח שבין 1 (בכלל לא בטוח) ועד 7 (בטוח מאוד). הציון הכולל של חוללות עצמית מחושב על ידי ממוצע התשובות לשישה היגדים, כך שציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של חוללות עצמית בלמידה. מהימנות אלפא קרונבאך המדווחת בספרות הינה בטווח של בין 0.85 לבין 0.93, בהתאם למקצוע הלימוד.

2. שאלון תחושת קוהרנטיות- שאלון שפותח על ידי אנטונובסקי (1987). השאלון מונה 29 פריטים כאשר כל פריט מדורג על סולם בין 1 ל-7. באמצעות פריטים אלה, ביקשנו מהמשתתפים לסמן מה הם חושבים, מרגישים ועושים ביחס למשמעותיות, למובנות ולשליטה על חייהם. הציון הכולל של עשרים ותשעה הפריטים מהווה את ציון הקוהרנטיות, כך שציון גבוה מצביע על תחושת קוהרנטיות חזקה ולהיפך. הציון הכללי מכיל שלושה מרכיבים: מובנות, נהילות ומשמעות. מרכיב המובנות הינו קוגניטיבי ומצביע על המידה שבה אדם קולט את האירועים בעולמו כהגיוניים, מאורגנים, מובנים וניתנים לניבוי והסבר. פריט מהשאלון, לדוגמה, הינו "כשאתה מדבר עם אנשים, האם יש לך הרגשה שהם לא מבינים אותך?" התשובות לשאלה זו נעות בין "מעולם לא הרגשתי כך" (7) לבין "תמיד אני מרגיש כך" (1). מרכיב הנהילות הינו רגשי ומציין את המידה שבה אדם תופש את המשאבים העומדים לרשותו כמתאימים וכמסייעים לו להתמודד עם דרישות המצב. הכוונה היא למשאבים שבשליטת היחיד או למשאבים שנשלטים על ידי אחרים משמעותיים (משפחה, חברים, בן זוג וכו'). לדוגמה: "איך נראים לך החיים?" התשובות לשאלה זו נעות בין "תמיד ניתן למצוא פתרון לבעיות

מכאיבות" (7) לבין "החיים מלאים בעיות ללא פתרון" (1). מרכיב המשמעות הינו מוטיבציוני מסביר את המידה שבה החיים הינם בעלי משמעות מבחינה רגשית, קרי עד כמה אילוצי החיים נתפשים כמאתגרים, שווים השקעת אנרגיה, התחייבות ומעורבות. פריט לדוגמא: "האם יש לך הרגשה שלא אכפת לך מה הולך סביבך?" התשובות נעות בין "לעתים רחוקות או אף פעם" (1) לבין "לעתים קרובות" (7). ציוני אלפא קרונבאך הגבוהים של הכלי (בין 0.84 לבין 0.93) מצביעים על רמת מהימנות גבוהה שלו.

3. שאלון תחושת מסוגלות עצמית - שאלון הנבנה על ידי Smith (1989) ונלקח מעבודתה של פיגין-קפלן (1993), בהנחיית מלמד שמואל ושילה שושנה. בשאלון זה ביקשנו למדוד תחושת מסוגלות עצמית בקרב משתתפי התכנית. השאלון מורכב מעשרים ושניים פריטים, עם מהימנות אלפא קרונבאך של 0.93 הבוגרים נתבקשו לסמן בו את מידת ההתאמה של כל פריט אליהם בסולם בן חמש דרגות. פריט לדוגמא: "כאשר אני יודע מה עליי לעשות, אני יכול לעשות זאת". באופן מילולי, התשובות נעות בין "לא אופייני לי בכלל" (1) לבין "מאוד אופייני ליי" (5). ציון גבוה בשאלון מסמל תחושת מסוגלות עצמית גבוהה, ולהיפך.

4. שאלון מוכנות לקרבה, דרגות שונות של קרבה - שאלון שפותח על ידי Hofman (1972) ונלקח מעבודתו של חאתם (2003), בהנחיית פרופ' אריאלה פרידמן. שאלון זה בודק יחסים חברתיים בקרב בני תרבויות שונות, והוא הותאם על ידינו לצרכים הרלוונטיים להערכת התכנית. מהימנותו הפנימית של השאלון המקורי הינה 0.87. בשאלון זה נתבקשו הבוגרים לציין באיזו מידה הם מוכנים לקיים פעולות שונות עם בני תרבות אחרת משלהם. השאלות נעו על סקאלה של אחד (בכלל לא) עד חמש (במידה רבה מאוד). למשל: "באיזו מידה אתה מוכן לעבוד יחד במסגרת משותפת עם בני תרבות אחרת משלך?"

בנוסף לאלו, ערכנו ראיונות קצרים פתוחים לשלושים מהמועמדים שבאו למיונים עבור השתתפות במחזור השמיני של 'אוניברסיטת קיץ לנוער'. מטרת הראיונות הייתה לקבל מידע מהמועמדים בנושאים שונים הקשורים לעמדותיהם בנוגע להשכלה גבוהה ולהשתתפותם העתידית בתכנית. השאלות בראיון היו מובנות וכללו פרטים אישיים של המועמד, שאלה על תחושותיו כמועמד לתכנית, חששותיו וציפיותיו לקראת ההשתתפות בה וכן, שאלה על תפיסת המועמד את עצמו בעתיד כסטודנט באוניברסיטה ובאיזה תחום לימוד, בפרט.

3. תהליך איסוף הנתונים

איסוף הנתונים כלל משלוח דואר של השאלונים אשר יצא ל 320 בוגרי התכנית מאז המחזור הראשון ועד המחזור האחרון (בסך הכל שבעה מחזורים), לפי רשימות שנמסרו לנו ממאגרי המידע של נוער שוחר מדע. הבוגרים התבקשו להשיב על השאלון ולהחזירו במעטפה מבוילת שצורפה לשאלון, וזאת תוך שבעה ימים מיום קבלתם את השאלון. לשאלון שנשלח לבוגרים צורף דף פניה ובו הסברנו כי אנו מבקשים ללמוד על פעילות היחידה בכלל ועל תכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' בפרט, במטרה לייעל ולשפר התוכנית, למען התלמידים שישתתפו בה בעתיד. בנוסף, לכל בוגר צורפה רשימת שמית של שאר הבוגרים מהמחזור בו השתתף, כדי שיוכל להשיב על השאלון במלואו באופן שמשקף בצורה הטובה ביותר את ההתנסויות מאותה התקופה. השאלון הינו אנונימי וחסוי ולא כלל מידע על פרטיהם האישיים של הבוגרים. לאחר שבועיים מיום שליחת המכתבים, ערכנו סבב טלפוני לבוגרים שטרם החזירו את השאלון. הסברנו להם את מטרת השאלון וחיבתו וביקשנו מהם באופן אישי למלא את השאלון ולשלוח אותו בהקדם. בנוסף, ביצענו סבב טלפוני לבוגרים שהשאלונים שנשלחו אליהם חזרו בגלל שיבושי כתובות, על מנת לוודא מען עדכני ולשלוח אליו את השאלון בשנית.

עד תחילת עיבוד הנתונים, התקבלו שמונים שאלונים. שיעור החזר זה מהווה 25% משיבים מכלל בוגרי התכנית. המשתתפים בהערכה עשו זאת באופן וולונטרי.

בנוסף לכך, הגענו לאחד מימי המיון שהתקיימו למועמדים למחזור השמיני של התכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' וראיינו קצרות שלושים מועמדים שהסכימו לכך.

ממצאים

כדי להעריך את תרומות התכנית, ניתחנו את השאלה השנייה בחלק הראשון "במבט לאחור מה השתנה אצלך בעקבות התכנית?" באופן איכותני. נמצא כי תרומות התכנית בעיני הבוגרים קשורות לשלושה תחומים מרכזיים, ביניהם תחום אקדמי, תוך אישי ובין אישי. תחומים אלו עלו גם בתשובות נוספות אותן ניתחנו, כפי שנכתוב בהמשך.

תחום אקדמי

90% מבוגרי התכנית שהשתתפו בהערכת התכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' התייחסו להיבט אקדמי כהיבט שבו נתרמו רבות כתוצאה מהשתתפותם בתכנית. התרומות בתחום זה באו לביטוי בנושאים של רכישת מיומנויות למידה, עמדות כלפי השכלה גבוהה ואקספלורציה של תחומי הלימוד האקדמיים.

רכישת מיומנויות למידה

הבוגרים ציינו כי נתרמו באופן משמעותי ממיומנויות הלמידה שהתכנית הקנתה להם. בין מיומנויות אלו שצוינו על ידם ניהול זמן, ארגון חומרי הלימוד כגון יכולות סיכום, מיומנויות קריאה, כגון הפרדה בין עיקר לתפל, כושר ביטוי בעל פה ובכתב.

הבוגרים כתבו כי כבר בהכנה לבגרויות בבית הספר, לאחר ההשתתפות בתכנית, הם חשו בהבדל ניכר ביכולות הלמידה שלהם. כך כתבה, למשל, בוגרת המחזור השביעי ד.ט: "אני מרגישה שהשתפרתי בתכנון הלימודי כולו, אני יותר מאורגנת, אני מתפקדת הרבה יותר טוב בכיתה, אני מפיקה מהלימודיים התיכוניים (שלא מעניינים יותר מידי...) הרבה יותר". גם בטווח הארוך יותר, ניכרת השפעת התכנית על בוגריה בתחום זה. הם כתבו כי הסתגלותם ללימודים גבוהים באקדמיה הייתה מוצלחת, בעקבות התכנית, שתרמה להם בהרגלי למידה יעילים.

ה.ט בוגר המחזור הראשון שיתף בצורה הממחישה את השינויים בעקבות ההשתתפות בתכנית גם בטווח הקצר וגם בטווח הארוך: "אני האפקט המידי היה בחזרה לספסל הלימודים בתיכון- שינוי הרגלי הלמידה. בטווח הארוך- היכולת להתמודד בתהליכי חשיבה וארגון. שינוי עיקרי אחד משמעי היה בהרגלי הקריאה. בעקבות הצורך להתמודד עם חומרי קריאה כבדים ומרובים מאוד בגילי בפרויקט, סיגלתי (בהנחיית הצוות של היחידה)- מה שנקרא: "קריאה מרפרפת"/ "קריאה אקדמית". דבר שחרוט אצלי עד היום בכל תחום בו אני נתקל בטקסט (הן בקריאת ספרים והן בלימודים)".

כדי ללמוד על מידת החוללות העצמית בלמידה בקרב בוגרי 'אוניברסיטת קיץ לנוער', ניתחנו את השאלון שעסק בכך. נמצא כי תפיסת החוללות העצמית ללמידה של הבוגרים בממוצע היא 5.38 (סטיית תקן 1.05). על מנת ללמוד על מידת החוללות העצמית בקרב מדגמים אחרים באוכלוסייה, השונו לממצאים במחקרים שונים. אצל נפלאי (2003), ניתן לראות כי ממוצע תפיסת החוללות העצמית ללמידה של תלמידים ללא לקויות למידה נמוך יותר והינו 4.91 (סטיית תקן 0.96). במדגם של Zimmerman, Bandura and Pons (1992) שנערך בכיתה ט' ובכיתה י', הממוצע שהתקבל בשאלון זה היה 4.53 (סטיית תקן 1.07). לפיכך, נראה כי ממוצע החוללות העצמית של בוגרי התכנית גבוה. בקרב שבעת המחוזורים, נראה שציונים גבוהים התקבלו בשאלות הנוגעות ליכולת למצוא בספריה חומר לעבודות ופרוייקטים (5.95), וכן ליכולת לסכם ולרשום בשיעורים את החומר החשוב (5.76). אצל Zimmerman, Bandura and Pons (1992) גם כן, הציון הממוצע בשאלה זו היה הגבוה ביותר (5.34). לעומת זאת, ציונים נמוכים יותר במדגם שלנו התקבלו בשאלות הנוגעות להתארגנות וניהול זמן כגון "עד כמה אתה בטוח שאתה יכול להצליח ללמוד כשיש דברים אחרים יותר מעניינים לעשות?" (4.87). שאלה זו הייתה גם הנמוכה ביותר אצל Zimmerman, Bandura and Pons (1992) בממוצע של 3.49.

החלק השני של שאלון חוללות עצמית ללמידה בדק חוללות עצמית להישגים לימודיים. נמצא כי ממוצע החוללות העצמית להישגים לימודיים בקרב בוגרי 'אוניברסיטת קיץ לנוער' הינו 5.82 (סטיית תקן 0.73). נפלאי אינה מציגה נתוני ממוצעים משאלון זה, ועל כן, לא ניתן להשוות למדגם שנבחר אצלה. אולם, נראה כי הממוצע גבוה. בקרב שבעת המחוזים, נראה שציון גבוה התקבל בשאלה "עד כמה אתה בטוח שאתה יכול להצליח בלימודים?" (בממוצע 6.13). הציון הנמוך ביותר התקבל בשאלה "עד כמה אתה בטוח שתקבל ציון טוב?" (בממוצע 5.53).

במסגרת השאלה אודות שיפורים שכדאי להוסיף לתכנית, השיבו הבוגרים כי מתן תגבור לימודי נוסף על הקיים יתרום רבות להצלחת המשתתפים בתכנית, כך לדעת ס.פ. "כדאי היה להוסיף יותר תרגולים ותגבורים ממנחי התוכנית עצמה". גם ד.ט. מחזקת דברים אלו באמרה כי יש להוסיף 'עזרה לימודית אחרי הלימודים, במעונות, לפחות אחת לשבוע (מהמדריכים הצעירים)'. משתתף אחר לעומת זאת טוען כי יש לאפשר עבודה עצמאית יותר בלימודים "לדעתי, היה צריך פחות להשקיע זמן בתרגילים, אלא לתת יותר דגש לעבודה עצמית" (א.א.). שניים נוספים מהמשתתפים בהערכה הביעו את רצונם להשתתף בקורס פסיכומטרי במסגרת התכנית וממליצים "במהלך התוכנית כדאי לשלב יותר לימודי פסיכומטרי" (ש.ל.).

קול נוסף שעלה במסגרת המלצות הבוגרים התייחס לפיתוח תכנית המשך ל'אוניברסיטת קיץ לנוער' "אם לפרויקט זה היה שלב שני של אולי עוד קיץ על מנת ליצור פלטפורמה מבוססת יותר של ידע, ביטחון עצמי מבחינת המשתתף בכניסתו לאקדמיה..." (ב.א.). באופן טבעי, ניתן לחבר קול זה לקולות המועמדים אשר ענו לשאלתנו באשר לציפיותיהם וחששותיהם לקראת ההשתתפות בתכנית בהביעם, מחד, דאגה מקשיים לימודיים בהם יתקלו במהלך ההשתתפות בתכנית, ומאידך, ציפייה שהתכנית תקנה להם כלים להתמודדות עם החומר הלימודי והבגרויות במסגרות התיכון, בהן לומדים.

עמדות כלפי השכלה גבוהה

תחום נוסף בו התכנית השפיעה על משתתפיה הוא עמדותיהם כלפי השכלה גבוהה. בוגרי התכנית סיפרו על מפגש משמעותי עבורם עם האקדמיה, הכולל חשיפה להווי הסטודנטיאלי בהיבט הלימודי. הם סיפרו כי ההיכרות המוקדמת עם המבנה הארגוני והפיזי של האוניברסיטה, דרישות המרצים והקורסים תרמה להם בהפגת החששות בדבר לימודים במסגרת השכלה גבוהה. במילים אחרות, בעקבות התכנית, חשים הבוגרים כי האקדמיה אינה מאיימת ורחוקה מעולמם וכי הם מוכנים לקראתה. כך, בוגרת מחזור שני ס.ס כתבה: "בתחום הלימודי הגעתי לאוניברסיטה ולא הייתי ב'הלם' כמו רוב האנשים, ידעתי לאן אני מגיעה ומהי דרגת הקושי". מ.ט. בוגר המחזור השישי, סיפר גם הוא: "...אחרי ההתנסות הזו, האקדמיה נראית לי הרבה

פחות מאיימת מכפי שהיא נראתה בעבר. למעשה בשנתיים הקרובות אני הולכת ללמוד לתואר הנדסאי במסגרת העתודה הטכנולוגית ואין לי צל של ספק שהרבה חששות בקשר ללימודים ובכלל בשנתיים הבאות ירדו לי עקב ההתנסות שלי בעולם האקדמי". בנוסף, שיתפו אותנו הבוגרים בדבר תרומת התכנית בריכוך המעבר ללימודים גבוהים. א.מ. מהמחזור הראשון הסביר: "...בזכות הפרויקט הייתה לי נחיתה רכה באוניברסיטה, ידעתי כבר למה לצפות, כיצד ללמוד ולא התרגשתי..." נוסף אליו, א.ג., גם הוא מהמחזור הראשון מספר "אני כן יכול לומר שהתוכנית כן נתנה לי להסתכל על לימודים גבוהים כמטרה חשובה שצריך להגיע אליה, אני חושב שבלעדיה הכיוון של ללמוד באוניברסיטה או במכללה היה בעדיפות פחות גבוהה..."

למרות השינויים בעמדות כלפי ההשכלה הגבוהה, כפי שנראים בקרב משתתפי התכנית, נראה כי המועמדים לתכנית רואים את עצמם לומדים במוסדות להשכלה גבוהה בהמשך חייהם. אכן, כששאלנו אותם האם רואים את עצמם אקדמאיים בעתיד, כולם השיבו בחיוב וחלקם אף ציינו תחומי לימוד ספציפיים, אותם מתעתדים ללמוד.

אקספלורציה של תחומי הלימוד

ההשתתפות בתכנית העניקה למשתתפים בה הזדמנות להעמיק בידע קודם ולהכיר תחומי דעת חדשים, אליהם נחשפו פעם ראשונה במסגרת התכנית. "...מעבר לכך שהתוכנית חושפת את המשתתפים בה למגוון רחב של תחומים אקדמאיים, נותנת בידיהם מאגר בלתי נדלה של חומרים וכולה (זה דבר המרתק ביותר)...", כך ר. מ. מהמחזור הראשון. גם ב.א. מהמחזור השני מתאר את החשיפה שלו לתחומי לימוד מגוונים יותר מאלו שנחשף אליהם בתיכון "...קודם כל הבנתי שהלימודים באוניברסיטה זה יכול להיות ממש כיף ומהנה, כל תוכניות הלימוד ממש שונות מהתיכון וכל תוכניות הלימוד די מגוונות וגמישות..." הזדמנות זו לאקספלורציה של תחומי הלימוד באוניברסיטה חיזקה אצל הבוגרים את השאיפה ללמוד ולהרחיב אופקים בתחומים שלא הכירו בעבר, עד כדי גיבוש כוונה ללמידה של אותם תחומים בעתיד במסגרת האוניברסיטה. ד.ס. מהמחזור הראשון: "...מבחינה אקדמית נחשפתי לעולם התעניינות חדשות. התוכנית גרמה לי לרצות להמשיך בלימודים אקדמאיים ולפתח ציפיות לעתיד. כמו כן, גם הקנתה לי פטורים מקורסים כשלמדתי..." גם א.ש. מהמחזור השישי מספר: "נחשפתי לסוג שונה /חדש של לימודים. ובעקבות זאת המוטיבציה והרצון שלי להרחיב את הידע הכללי גדל וזה בא לידי ביטוי בעיקר שמקריאת ספרי רומנים עברתי לקרוא ספרים בפסיכולוגיה מחשבת ישראל". פ.ד. מהמחזור השלישי מספר על שינוי כיוון תחום לימודי: "...תמיד עניין אותי תחום מדעי החברה והרוח, אבל בבית קיבלתי את החינוך ללימודי מקצועות ריאליים וחשבתי שאת זה אני בעצם אוהב. הקורס שינה את זה וגרם לי להבין שאני לא חייב לוותר על תחום שאני באמת אוהב. ומאז אני מתכוון ללמוד מדעי המדינה..."

המלצות הבוגרים שנקשרו לתחום זה כפי שעלו בשאלה השלישית בקרב 11% מהמשתתפים נוגעות לצורך בגיוון בתחומי הלימוד "הייתי משנה את מספר הקורסים שניתן לבחור מהם, כי הרוב לא מעניינים ומושכים ללמוד בהם..." (מ.ת.); "יהתכנית הייתה מדהימה ומתוכננת בצורה יעילה מאוד. אבל בכל זאת הייתי מציעה להרחיב את מגוון הקורסים כלומר, להכניס קורסים שונים מפקולטות שונות, לא רק מפקולטה למדעי הרוח / מדעי המדינה, גם מפקולטות אחרות, כך שהמבחר יהיה רחב ומיוחד" (ע.ב.).

בהקשר אקדמי זה, הבוגרים גם המליצו לתלמידים העתידים להשתתף בתכנית לנצל את ההזדמנות שניתנה להם ללימודים גבוהים, להשקיע בלימודים מבחינת זמן והשתתפות בדיונים, להכין את המטלות ברצינות ובשקידה, להתכונן מראש לעומס ולא להילחץ. גם כאן, נראית הקבלה עם קולות המועמדים שהביעו רצון שהתוכנית תרחיב את אופקיהם ותעניק להם ידע חדש. הם מצפים כי ישתתפו בקורסים מעניינים עם תכנים חדשים, בהם יעמיקו ידיעותיהם מאוד.

תחום תוך אישי

30% מהבוגרים שהשתתפו בתכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' הצביעו על שינויים תוך אישיים שהתחוללו במהלך התכנית ולאחריה. שינויים אלו כוללים תחושת עצמאות, ביטחון עצמי ומסוגלות עצמית גבוהה. כך דיווחו הבוגרים על המעבר ממקום מגוריהם אל מקום חדש וזר כגורם שהוביל אותם להתמודד בכוחות עצמם עם סיטואציות ודרישות חדשות וכתוצאה לתחושת התבגרות ועצמאות. כך מספרת לנו ה.ד מהמחזור החמישי "בעקבות התכנית נהייתי יותר עצמאית, התחשלת, למדתי לחיות לבד, להסתדר לבד, למדתי להסתדר עם אנשים שחיבים להסתדר אתם..." גם ב.ע מהמחזור השלישי אומר: "התוכנית עזרה לי להתמודד עם החיים רחוק מהבית ומההורים, להסתמך על עצמי ולתכנן את חיי לבד..." תחושת המסוגלות העצמית של הבוגרים נראית באמירה של מ.ט מהמחזור השישי: "...אם בעבר נרא חששתי מכל דבר חדש ומהתנסויות חדשות, היום אני הרבה יותר בטוחה בעצמי והפחד מדברים שונים וחדשים הפך להנאה..." וגם באמירתו של ת.מ מהמחזור השלישי "אני חושב שמה שהשתנה הכי הרבה, זה הביטחון לעשות דברים לבד מבלי התמיכה האין סופית של המשפחה, זה ממש גרם לי לשנות תוכניות, לדברים הרבה יותר עצמאיים ומלאי ביטחון שיהיה בסדר..."

כדי לאמוד את התכונות האישיותיות של בוגרי התכנית 'קיץ לנוער' ניתחנו את תשובות הבוגרים לשאלון הקוהרנטיות של אנטונובסקי. ממוצע הקוהרנטיות בקרב בוגרי 'אוניברסיטת קיץ לנוער' הינו 146.86 (סטיית תקן 19.73, טווח 138.43 - 152.11). בהשוואה למחקרה של זיונץ-אפרתי (2003) אשר מצאה כי בקרב סטודנטים מאוניברסיטת תל אביב ממוצע הקוהרנטיות הינו 131.33 (סטיית תקן 1.36), מידת הקוהרנטיות של הבוגרים גבוהה. באופן מפורט יותר, הציון של הבוגרים במרכיב המובנות 48.99 (סטיית תקן 9.07), נהילות 51.72 (סטיית תקן 7.76), משמעות 46.15 (סטיית תקן 6.04). בספרות המחקרית, ניתוחי גורמים לא הצליחו

להפיק את שלושת המרכיבים, ועל כן נעשה שימוש רק בציון הכללי של הקוהרנטיות (Antonovsky, 1993; Callahal and Pincus, 1995; Frenz, 1990). גם כאן, שלושת המרכיבים נמצאו בקורלציה גבוהה ביניהם (המתאם נע בין 0.59 לבין 0.71 עם מובהקות של 0.01) וכל אחד מהם בקורלציה גבוהה עם המדד הכללי של קוהרנטיות (בין 0.8 לבין 0.9, $p < 0.01$). בתוך השאלון כולו, מעבר למחזורים השונים, הציון הגבוה ביותר (6.34, סטיית תקן 1.23) התקבל בפריט בו הבוגרים נתבקשו לסמן כיצד היו מצפים שחיהם האישיים יהיו בעתיד, כאשר התשובות נעו בין "לגמרי בלי משמעות ותכלית" (1) לבין "מלאי משמעות ותכלית" (7). הציון הגבוה אחריו (6.11, סטיית תקן 0.93) התקבל בפריט בו נשאלו "האם עד עכשיו היו לך בחיים מטרות ויעדים?" התשובות נעו בין "לא היו בכלל מטרות ויעדים" (1) לבין "המטרות והיעדים ברורים מאוד" (7). לעומת פריטים אלו, הציון הנמוך ביותר (3.98, סטיית תקן 1.73) התקבל בפריט בו הבוגרים נתבקשו לסמן באיזו מידה הם רואים את חייהם בעשר השנים האחרונות "מלאי שינויים מבלי לדעת מה יהיה" (1) ועד "לגמרי עקביים ומסודרים" (7).

תכונה נוספת שביקשנו להעריך אצל בוגרי התכנית היא מסוגלות עצמית. ניתחנו לשם כך את השאלון שעסק בכך. בקרב בוגרי 'אוניברסיטת קיץ לנוער' שהשיבו על השאלון, הממוצע הינו 88.28 (סטיית תקן 9.59). בהשוואה למחקרה של פיגין-קפלן, שדגמה נשים, הממוצע בשאלון היה 87.78 (סטיית תקן 10.96), שהוא נמוך במעט מזה של הבוגרים. השונו את רמת המסוגלות העצמית של הבוגרים גם לנדגמים במחקר של smith (1989) שממוצע ציונם ללא תכנית התערבות עמד על 82.25 (סטיית תקן 16.39), והיה נמוך משל בוגרי התכנית שהוערכו כאן.

כחלק מהשינויים שעברו הבוגרים שהשתתפו בהערכה, הם הפכו עצמאיים יותר. 6% מהם הביעו זאת בהמלצותיהם לשיפור התכנית, כשכתבו "לתת לתלמידים חופש תנועה בעיר, רק שיוכלו להסתובב בעיר בחופשיות וללכת למקומות אחרים מעבר לתחום האוניברסיטה והמעונות" (ע.ב).

5% מהמשיבים שיתפו אותנו בתחושת הלחץ אותה חוו במהלך התכנית והמליצו על הפחתת העומס "אני חושבת שהתוכנית עמוסה מידי בתכנים ובפעילות, שלא מאפשרת זמן פנוי על מנת להשקיע קצת בלימודים ובקורסים שניתנים לבחירה. אני זוכרת שכל הזמן היינו בפעולה, ורק לפני המבחנים היה זמן ללמוד באמת..." (ס.ס).

המלצות נוספות שעלו בהיבט התוך אישי מתייחסות לרצונם של המשתתפים למתן ליווי אישי וקבוצתי מטעם צוות התכנית מתחילתה של התכנית ועד סופה "ממה שזכור לי מאוד נהייתי בפרויקט- מכל הבחינות. אני חושבת שכדאי להכין את התלמידים טוב יותר לקראת כל מה שיבוא (ממה שזכור לי- זה לא היה כל כך ברור לי בתחילת התוכנית)" (ו.א.); "...ולחכין לקראת הפרידה הכול כך קשה שמתקיימת בסוף" (ו.ע).

בוגרים אחרים לעומתם (6%) הביעו שביעות רצון מהתכנית ללא כל המלצה לשיפור או לשינוי "אני מאוד אהבתי את המבנה של התוכנית, אהבתי את העצמאות שנתנו לנו להרגיש ואני חושבת שזה הכשיר אותי לשלבים אחרים בחיים. אין לי ביקורת, היה מדהים, שינה לי את החיים" (מ.ר).

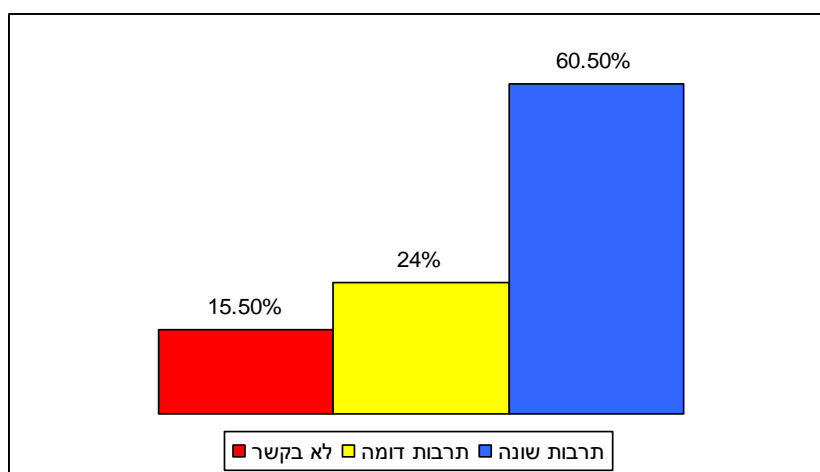
המלצות הבוגרים לתלמידים העתידיים הקשורות להיבט התוך אישי הן להיות מוכן לקבל את השינוי המתחולל בך מרגע כניסתך לתכנית, להיפתח אליו ולהפנימו. בנוסף, יש להגיע עם מוטיבציה, להפיק את המירב, להאמין בעצמך, לא לשכוח שמדובר בחוויה חד פעמית ולהנות מההזדמנות להתחכך בעולם האקדמי. היבט זה בא לידי ביטוי גם בקרב המועמדים אשר חשים גאווה על היותם מועמדים לתכנית זו. בנוסף, מצפים להפיק מהשתתפותם העתידית בתכנית טיפוח עצמאות והעלאת הביטחון העצמי. לצד ציפיות אלו מביעים המועמדים גם חששות באשר לריחוק מהבית, לאיבוד החופש הגדול ולקושי להסתגלות להווי האוניברסיטאי והעירוני.

תחום בין אישי

התחום הבין אישי מתייחס לכישורים הבינאישיים, שטיפחה התכנית וכן מתייחס למפגש הבין-תרבותי הייחודי, אותו זימנה התכנית למשתתפיה. באופן כללי, 80% מהבוגרים שהשתתפו בהערכת התכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' התייחסו לתחום זה. מתוכם, 40% ציינו כי התוכנית טיפחה בהם כישורים בינאישיים כגון היכרות עם אנשים חדשים. צ.נ מהמחזור הרביעי סיפרה לנו כי "מבחינה חברתית, באותו קיץ למדתי להיפתח לאנשים ולהתחבר איתם יותר מהר ממה שהייתי רגילה..." גם מ.ג מאותו מחזור כתב "... למדתי לתקשר בקלות עם יותר אנשים ולא לנסות להציג את עצמי כדי שיחבבו אותי..." ד.ה מהמחזור החמישי כתבה "למדתי להסתדר עם אנשים שהייתי חייבת להסתדר איתם, שאם הבחירה הייתה נתונה בידי לא הייתי חושבת להכיר אותם וכשהכרתי גיליתי אנשים מופלאים". 60% מהמשתתפים שהתייחסו בתרומות התכנית לתחום הבין אישי ציינו כי התכנית זימנה להם מפגש בין-תרבותי שתרם להם לפתיחות תרבותית וחברתית. ר.מ מהמחזור הראשון כתב "התוכנית אף מפגישה בין כל רבדי החברה כך שבין כותלי האוניברסיטה נוצרת מרקחת ייחודית של תרבויות..." גם ס.ס מהמחזור השני סיפרה: "...הפרויקט פתח אופקים לראייה מרחבית של כל סוגי העדות והדתות – ערבים, יהודים, דרוזים כולם יחד, גרם לי לשינוי בדעותי לגבי 'השונה' היום כשאני סטודנטית מן המניין אני חושבת שבזכות הפרויקט אני אדם חברותי ומקבל יותר". ההיכרות עם מגוון תרבותי רחב ניכרת גם בדבריה של ב.ד מהמחזור השני שמתפתת בשינוי שעברה "נפתחתי לתרבויות שונות. התחזקה אצלי השפה. הייתי נרתעת מאנשים זרים ושאלתי להם אותה תרבות או ערכים במהלך התוכנית. גיבשתי עמדה שונה וראיתי שזה לא כל כך נורא להיחשף לשונה להפך זה מתאים ומהנה..." א.מ מהמחזור השני דיבר גם הוא על השינוי שעבר "במבט לאחור ניתן לומר שהיחס שלי לקבוצות אתניות נהיה יותר פתוח ממה שהיה לפני הפרויקט". ש.א מהמחזור השישי מוסיפה לכישורים החברתיים שצברה גם פן דתי "וכן מהפך החברתי, המעגל החברתי שלי גדל, במובן של סוג החברים – כי

בתור נערה דתית כל החברים שלי לפני כן היו כמוני ובזכות הפרויקט זכיתי להכיר ולחבור לאנשים שאורח חייהם ודעותיהם שונים ממני".

תרומת התכנית בהיבט של יחסים חברתיים עלתה גם בניחות תשובות המשתתפים לשאלה עם מי מהבוגרים שסיימו במחזורם, הם שומרים על קשר כיום. באופן יותר מפורט, בדקנו היבטים אלו תוך התייחסות לתחזוקת הקשרים החברתיים בקרב משתתפי התכנית וכן תוך התייחסות לקשרים של המשתתפים בתכנית עם תלמידים מקבוצות חברתיות-תרבותיות שונות משלהם, מאותו המחזור בו השתתפו. התייחסנו בניחות להטרוגניות הקשרים, אופיים ותדירותם. הממצאים הראו כי 84.5% מבוגרי התכנית שהשתתפו בהערכה שומרים על קשר עם בוגרים אחרים ממחזורם. ביתר פירוט, 60.5% מכלל המשתתפים בהערכה שומרים על קשר לפחות עם בן תרבות אחת שונה משלו, ואילו 24% שומרים על קשר לפחות עם בן תרבות אחת דומה לשלהם (איור 2).



כדי לאמוד את מידת המוכנות לקרבה של הבוגרים עם בני תרבויות שונות, ניתחנו את תשובותיהם בשאלון 'מוכנות לקרבה'. הממוצע בשאלון זה הוא 4.02 עם סטיית תקן 0.73. בהשוואה לממצאיו של חת'אם (2003) שבדק דעות קדומות בקרב בני נוער שהשתתפו בדיאלוג ב"נווה שלום", זהו ממוצע מאוד גבוה. אצל חת'אם, ציון הממוצע שהתקבל ללא מניפולציה הינו 2.86 (סטיית תקן 0.68), וציון ממוצע של 3.09 (סטיית תקן 0.78), לאחר מניפולציה חיובית של השתתפות במפגש תרבותי.

הממוצע הגבוה ביותר בקרב בוגרי 'אוניברסיטת קיץ לנוער' התקבל בפריט שבדק את מידת מוכנות המשיב לעבוד יחד עם בני תרבות אחרת במסגרת משותפת (ממוצע=4.52, SD=0.69). בנוסף, הממוצע הנמוך ביותר התקבל בפריט שבדק את מידת מוכנות המשיב לקבל בן תרבות אחרת למשפחתו על ידי נישואין (ממוצע=2.66, SD=1.16). ממוצע פריט זה היה שונה באופן משמעותי מיתר הממוצעים, ולכן הוצא מהניתוח. בלעדיו, התקבל ממוצע של 4.19 עם סטיית תקן 0.62 ($p < 0.0001$). הבדל מעניין נוסף שעלה מן השאלון ניתן

לראות בין הפריט שבדק את המוכנות לעבוד יחד עם בני תרבות אחרת במסגרת משותפת (ממוצע=4.52, SD=0.69) לבין הפריט שבדק את המוכנות של המשיב שבני תרבות אחרת יהיו ממונים עליו בעבודה (ממוצע=3.95, SD=1.21).

ההיבט הבין אישי כולל גם הערכה של טיב הקשר בין בוגרי התכנית ותדירותו. שאלנו את הבוגרים "מה מאפיין את הקשרים שנוצרו במהלך התוכנית ושנשמרים עד היום?" נמצא כי רבים מהבוגרים שומרים על קשר בעיקר באמצעות הטלפון והאינטרנט (מיילים, פייסבוק ואייסקיו). מעטים מהם שומרים על קשר בעל תדירות גבוהה באמצעות מפגשים חברתיים, לשם בילוי, חוויות והעלאת זיכרונות. מיעוט אחר של הבוגרים אינם שומרים על קשר כלל, בשל אילוצים של מרחק, צבא או לימודים.

כיוון שהתכנית מזמנת מפגש חברתי ייחודי ומשמעותי עבור הבוגר, כאשר שאלנו את הבוגרים "מה אתה חושב שכדאי לשפר או להוסיף בתכנית?" עלה היבט בין אישי זה בקרב 38% מכלל המשתתפים בהערכה. 15% מבוגרי התכנית הביעו רצון למיסוד וחיזוק הקשר ביניהם באמצעות התכנית. א.ד אומר "מה שאני חושב שצריך להוסיף ולשפר בה זה תוכנית השמירה על הקשר לטווח ארוך כי חוץ מהלימודים יש את הקטע החברתי שהוא מאוד חשוב. ואחרי תקופת הקיץ שהוא של האוניברסיטה, קשרים מתפרקים, לרוב בגלל אזורים גיאוגרפיים ולכן צריך לשפר בכך שצריך להעלות תוכנית לחיזוק הקשר בין כולם" גם ל.ל מספרת על הקושי בשמירה על קשר עם שאר הבוגרים במחזור "אני כן יכולה להגיד שהייתי שמחה אם היו נעשים מפגשים ממוקדים לכל קבוצה פעם בשנה (ולא שזה יהיה סיום התוכנית של השנה ועל הדרך מי שרוצה לבוא אז שיבוא), ברור לי שאנחנו ילדים גדולים שמסוגלים לעשות זאת אך מהרגע שהתגייסת לצבא החיים מוליכים אותך ואתה לא באמת מוצא זמן לערוך מפגש כזה וזה חבל". בנוסף, היו בוגרים שהציעו לחזק את הקשר ביניהם לבין הצוות בתכנית "כדאי לעקוב אחרי המשתתפים בתוכנית בעתידם ולראות כיצד התוכנית עזרה להם" (ש.ל.).

המלצה נוספת לשיפור, כפי שעלתה בכתביהם של 9% מהמשיבים היא הוספת פעילויות חברתיות. בוגרי התכנית ממליצים זאת במטרה ליצור גיבוש בינם לבין שאר בני הקבוצה ממחזורם. ק.ל, למשל, כותבת: "להוסיף תכנים חברתיים, יותר מפגשי העשרה (אני זוכרת את אלו שהיו על המהפכה של האינטרנט ועל מלחמת עולם כמפגשים מעשירים ומרחיבי אופקים)".

3% נוספים מבוגרי התכנית ביקשו להגדיל את מכסת המשתתפים בכל מחזור ב.י "אולי להרחיב אותה ליותר תלמידים. שילמדו יותר קורסים וכך יחוו וידעו יותר ויותר. אולי גם לאפשר לתלמידי י"ב ללמוד בה".

3% אחרים מבוגרי התכנית הביעו רצון לשינויים הנוגעים להדרכה הניתנת בתכנית, כך א.ש כתב "לפי דעתי, על מנת לאפשר לתמידים להתמקד יותר בלימודים יש לקצר את שעות הדיבור וההדרכה שלעיתים היו מייגעות במיוחד לאחר יום לימודים ואף חסרות תכלית" ואילו ש.א כתבה כי "יוכל להוסיף לטובה אם תהיה נוכחות דתית בצוות ההדרכה". 3% המליצו לשפר את שיווק התכנית ולפרסם אותה יותר "לפרסם את התוכנית יותר בקרב בתי הספר, על מנת שהמודעות אליה תהיה גבוהה" (ב.י)

המלצות הבוגרים לתלמידים העתידיים הקשורות להיבט הבין אישי הן לנצל את ההזדמנות להכיר אנשים מתרבויות שונות ולהתחבר אליהם ללא דעות קדומות, להיות קשוב לאחרים, להתקרב ולהיפתח, לנסות להכיר לעומק תכניות שלא היית מכיר אילולא ההשתתפות בתכנית, לדעת להיעזר באחרים וליזום קשרים חברתיים. דבר זה דומה לציפיות המועמדים, שהתכנית תיתן להם הזדמנות להגדיל את מעגל המכרים והחברים. זאת לעומת החשש שלהם מהעובדה שייאלצו להתגבש כקבוצה חברתית עם אנשים זרים וחדשים.

מסקנות והמלצות

בהערכת התכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' השתמשנו בשאלונים סגורים שמטרתם לבחון את רמתם של בוגרי התכנית בתחומים מסוימים, הקשורים לאישיותם של הבוגרים ולפנימיותם. תחומים אלו כללו בחינה של חוללות עצמית ללמידה, קוהרנטיות ומסוגלות עצמית. בנוסף לאלו, בחנו את מוכנותם של הבוגרים לקרבה עם בני תרבויות אחרות שהשתתפו עמם בתכנית. כמו כן, על מנת לשמוע את קולם של משתתפי התכנית השתמשנו בשאלות פתוחות שהופנו למטרות של התכנית ואמדו באופן ישיר את תרומת התכנית לבוגריה בהיבט אקדמי, אישיותי ובינאישי. בחירת המשתתפים להערכה נעשתה על סמך המטרות המוצהרות של התכנית ושאלות ההערכה לפי בקשתם של בעלי העניין.

תחום אקדמי

סוגיה שעלתה במפגש עם בעלי העניין הינה קירוב קהל היעד של התכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' להשכלה גבוהה. במפורט יותר, האם התכנית מתווה דרך לבוגריה להמשך לימודים אקדמיים? האם התכנית תורמת לבוגריה בפיתוח מיומנויות למידה אקדמיות? האם התכנית חושפת את הבוגר לתחומי ידע שונים? בפנייתנו אל בוגרי התכנית מרביתם ענו כי התכנית תרמה להם רבות בהיבט האקדמי. הם ציינו כי בעקבות התכנית, רכשו מיומנויות למידה כגון קריאת מאמרים וניהול זמן. גם בשאלונים הסגורים עליהם השיבו הבוגרים, נראה כי החוללות העצמית שלהם בנוגע להישגים לימודיים כגון יכולת לסכם בשיעורים, הינה גבוהה. נוסף לאלו ציינו הבוגרים כי התכנית היוותה עבורם מפגש משמעותי עם האוניברסיטה בחשיפה לתחומי ידע מגוונים וחדשים ותרמה להם בהפגת החששות ובהכנה ללימודים עתידיים. לפיכך, המסקנה לפי דיווחי הבוגרים הינה שחלו בהם תמורות אקדמיות בעקבות השתתפותם בתכנית.

אולם, המיונים המתקיימים בתהליכי הקבלה לתכנית כוללים דרישה למיומנויות אקדמיות כמו כתיבה יצירתית ואקדמית וממוצע ציונים גבוה בבית הספר. בנוסף לכך, תשובות המועמדים לתכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' בנוגע לכוונתם ללמוד לימודים גבוהים בעתיד, קיבלנו תשובות חיוביות, ללא יוצא מן הכלל. לאורם של המיונים הללו ושל עמדות המועמדים כלפי השכלה גבוהה, נשאלת השאלה האם התכנית סוללת לבוגריה דרך אל השכלה גבוהה ומנגישה אותה להם או שמא הבוגרים נבחרו לתכנית עם נתוני קבלה גבוהים, ובמילא, גם ללא ההשתתפות בתכנית היו מגיעים להשכלה גבוהה.

המלצתנו בהקשר זה הינה להעביר למועמדים לתכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' את שאלוני החוללות העצמית ללמידה טרם ההשתתפות בתכנית ולאחריה, וכך להעריך באופן מדויק יותר את תרומות התכנית לחוללות העצמית של התלמידים בהשוואה למידת החוללות העצמית, עמה הגיעו לתכנית. המלצה נוספת היא לבדוק אפשרות של שינוי תהליך המיון, כך שהתכנית תפנה אל פלח שונה של תלמידים מהפריפריה, שנתוני הפתיחה שלו בינוניים. ייתכן כי תלמידים מפלח כזה יפיקו תועלת רבה יותר מהתכנית מאשר התלמידים המשתתפים בה נכון להיום.

תחום תוך אישי

בבחינת התפתחות האישיות של משתתפי תכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' העידו בוגרי התכנית כי חוו שינויים משמעותיים הכוללים תחושת עצמאות, ביטחון עצמי ומסוגלות עצמית גבוהה. גם ציוניהם של הבוגרים בשאלונים הסגורים שבדקו משתנים אינטר פסיכיים כמו מסוגלות עצמית וקוהרנטיות היו גבוהים בהשוואה למחקרים אחרים ומעידים על תרומת התכנית.

אולם, גם כאן עולה השאלה האם נתונים אלו הם תוצר של השתתפותם בתכנית או שמא משתתפי התכנית ניחנו בנתונים גבוהים, טרם קבלתם אליה. שהרי, תהליכי המיון מכוונים לקהל יעד זה, שעומד בקריטריונים של התנהגות טובה בבית הספר, המלצות מאנשי הצוות החינוכי, ראיון אישי וכדומה. אין ספק כי התכנית תורמת לתחושת הביטחון העצמי של בוגריה, עצמאותם, תחושת מסוגלותם האישית ועוד. אולם, ייתכן כי קהל יעד אחר שיופנה לתכנית, יפיק ממנה עוד יותר מקהל היעד הנוכחי. לפיכך, המלצתנו הינה לבחון פנייה אל קהל יעד בעל משתנים אינטר פסיכיים בינוניים, כך שהתלמידים יוכלו להתמודד עם דרישות התכנית מצד אחד, ויפיקו ממנה את המירב מן הצד האחר. כמו כן, מומלץ להשתמש בשאלוני קוהרנטיות ומסוגלות עצמית, בהם השתמשנו בהערכה זו, למועמדים לתכנית טרם ההשתתפות בה. כך, ניתן יהיה להעריך במדויק יותר את תרומות התכנית גם בהיבטים תוך אישיים.

תחום בין אישי

כאמור, מסגרת אוניברסיטת קיץ לנוער מזמנת שהות האינטנסיבית למשתתפי התכנית המגיעים מרקעים דמוגרפים מגוונים של החברה הישראלית. מפגש חברתי- תרבותי זה הינו משמעותי עבורם, כפי שעלה בממצאי ההערכה. מדיווחי הבוגרים עלה כי התכנית סייעה בידיהם לפתח כישורים חברתיים, ליצירת קשרים בינאישיים. בפרט, תרמה התכנית למשתתפים בה לפתיחות תרבותית וחברתית, בעקבות המפגש הבין-תרבותי הייחודי. התוודעות זו של הבוגרים אל בני התרבויות השונות הובילה את בוגרי התכנית לתפיסה חיובית כלפי האחר וליצירת קשרים משמעותיים עמם.

תמורות אלו שחלו בבוגרי התכנית בעקבות המפגש הבין- תרבותי נראו גם בנייתו הכמותי של השאלה הפתוחה אודות הקשרים בפועל של בוגרי התכנית. הניתוח הראה כי הקשרים שנוצרו במהלך התכנית לא חדלו מלהתקיים משהסתיימה והיו משמעותיים עד כי המשיכו וממשיכים להתקיים גם שנים לאחריה. גם רצונם של הבוגרים לייעל את תחזוקת הקשר בינם לבין חבריהם לתוכנית מחזקת מגמה זו. בנוסף, הציון הגבוה בשאלון 'מוכנות לקרבה' מחזק את תרומת התכנית המשמעותית בהיבט זה.

כפי שמציינים ראשי התוכנית, תנאי המפגש הקיימים בתכנית אינם מבוססים על ידע תיאורטי, אלא נובעים מאינטואיציות פנימיות ומרצון לתת לדברים להתקיים באופן טבעי מתוך הדינאמיקה של המציאות הנוצרת. ואכן, המציאות הנוצרת בהשפעת התכנית 'אוניברסיטת קיץ לנוער' הינה של קרבה ופתיחות חברתית ותרבותית. מבין המודלים שפותחו מתוך תיאורית המגע והוצגו לעיל, המפגש בתכנית דומה למודל "הדה-קטגוריאלי". מודל זה, כאמור, מדגיש הבניית סיטואציה של מגע תוך הפחתה של קטגוריות חברתיות וחזוק הקשר הבין- אישי. כך, גם בתכנית, אין התייחסות מפורשת לקבוצות חברתיות שונות הנפגשות זו עם זו בתכנית, כי אם חיזוק הקשר ביניהן על ידי למידה יחדיו, מגורים משותפים וכדומה. כך, נוצרים קשרים בינאישיים שונים בין יחידים מקבוצות חברתיות שונות ודומות כאחד.

ואכן, המודל "הדה- קטגוריאלי" נמצא יעיל בכדי להתגבר על סטריאוטיפים ודעות קדומות. אולם, מודל שנמצא יעיל עוד יותר לעמדות חיוביות ועמידות לאורך זמן כלפי האחר הינו מודל "הזהות הדואלית". מודל זה מדגיש שימור זהויות של קבוצות חברתיות שונות בתוך הקשר של זהות על משותפת. לפיכך, המלצתנו הראשונה בהקשר זה הינה לעגן את הדרך שבה מאמינים ופועלים צוות התכנית במודלים תיאורטיים, התואמים את תפיסתם. המלצה שנייה הינה לברר השפעת המפגש הבין- תרבותי המתרחש בתכנית גם בתנאים של שימור זהויות המשתתפים, לפי מודל "הזהות הדואלית", שנמצא יעיל יותר. כלומר, לבחון אפשרות של פעילות מכוונת ליצירת קשרים בין- אישיים בקרב המשתתפים בתכנית, תוך חיזוק הזהות התרבותית של כל אחד מהם בתוך ההקשר הכללי בו פועלים כולם יחד בלימודים ובמגורים המשותפים.

מגבלות ההערכה

הערכת התכנית על ידנו כללה מגבלה משמעותית, בכך שכללה רק דגימה של בוגרים שהשתתפו בה. כך שאין לנו קו בסיס להשוואה של לפני ואחרי התכנית ואף לא השוואה בין תוכניות דומות לזו. עניין זה מגביל את הבנתנו אודות תרומת התכנית ומידת השגתה את המטרות אליהן שואפת- צמצום אי השוויון באמצעות מתן הזדמנות לבני נוער מהפריפריה ללימודי השכלה גבוהה. למרות הסתייגות זו, במבחנים שנמדדו יכולנו להעריך את מאפייני הבוגרים כיום בהשוואה לממצאי מחקרים קודמים, שכללו מדגם דומה ככל הניתן או לנורמה, אם קיימת במבחן מסוים (קוהרנטיות, למשל).

סיכום

נראה כי לתכנית תמורות משמעותיות רבות, אך יש לחזור ולהעריך את מידת ההגשמה של מטרות התכנית. זאת בהתחשב בכך שיתכן כי תהליכי המיון הקפדניים מובילים לתכנית תלמידים בעלי מאפיינים אישיים ואקדמיים גבוהים, גם אלמלא ההשתתפות בה. לכן, המלצתנו היא לבדוק אפשרות של שינוי תהליך המיון ופניה לפלח שונה של תלמידים מהפריפריה, כך שהתלמידים יפיקו את מירב התועלת מהתכנית. כמו כן, המלצתנו הינה להשתמש בשאלונים שהועברו לצורך הערכה זו למועמדים לקבלה לתכנית, על מנת לאמוד באופן מדויק יותר את תרומת התכנית בהיבטים שנסקרו. אפשרות אחרת הינה להמשיך ולפנות אל אותו קהל יעד, אך ליצור מכוונות ועשייה גבוהים יותר אל טיפוח מאפיינים שיגדילו את תרומתה של התכנית ואת השפעותיה. למשל, טיפוח מנהיגות צעירה בקרב משתתפי התכנית, כך שיובילו בקהילתם את המודעות להשכלה גבוהה, מוכנות לקרבה עם בני תרבויות שונות ושאר היבטים בהם משפיעה התכנית. כך, השפעת התכנית תתרחב גם אל אוכלוסייה שלא השתתפה בה ותרומתה תהיה אופטימאלית.

הערכת

”בדרך לאוניברסיטה”

בוצעה על ידי:

מאיה אלדר

ורד אפרים-עובדיה

גילי שפיר

דנה קפלן

עדי צורף

”בדרך לאוניברסיטה”

מאפיינים ייחודיים של התוכנית

קהל היעד:

התוכנית מיועדת עבור תלמידים מחטיבות ביניים ו/או תיכונים (כתות ח' – יא') באזור המשולש.

התוכנית פועלת כבר כעשר שנים. מידי שנה עולה מספר התלמידים הלוקחים חלק בתוכנית. עד לפני שנתיים השתתפו בתכנית כמאתיים תלמידים. בשנה שעברה לקחו חלק בתוכנית כחמש מאות ושלושים והשנה מספר התלמידים המשתתפים בתוכנית עלה לכשבע מאות.

אופן הפעילות:

התוכנית מיועדת ללימודי העשרה. במסגרת התוכנית, מועברים לתלמידים קורסים ממגוון תחומים, למשל: רפואה, אדריכלות, אסטרונומיה, כימיה, פסיכולוגיה חברתית ופיזיקה.

גיוס תלמידים ותהליך המיון:

התוכנית מיועדת לתלמידים מצטיינים. התלמידים נבחרים על ידי בית ספרם.

בשנים קודמות נדרשו התלמידים המועמדים לתכנית לעמוד במבחן קבלה בעברית. מטרת המבחן לבדוק את רמת השליטה בשפה העברית. בשנה שעברה לא נערך מבחן שכזה.

התלמידים מגיעים בצורה מסודרת ומאורגנת בקבוצות עם מורים מלוויים מבית הספר, בהסעה מאורגנת. המועצות המקומיות משתתפות בתקצוב הלימודים וההסעות, אך ההשתתפות בתוכנית דורשת גם מימון מצד משפחות התלמידים. קיימת קרן מלגות אשר מגישה סיוע למשפחות אשר אין ביכולתן לעמוד בתשלום.

משך הלימודים ומתכונת הלימודים:

התלמידים מגיעים לאוניברסיטה מידי שבוע בחודשים נובמבר עד פברואר, כל תלמיד משתתף בשני קורסים שבחר (מתוך רשימת היצע), כאשר כל קורס אורך שישה מפגשים והתכנית כולה אורכת שניים עשר מפגשים.

חובות התלמידים ודרכי הערכה:

בתום הלימודים מקבלים התלמידים "תעודת גמר" על השתתפותם בתוכנית. לא ניתנת הערכה להישגים אקדמאים.

מטרות ספציפיות של התכנית:

1. מוטיבציה ללמידה ולרכישת השכלה גבוהה:
 - להעשיר את ידיעות התלמידים ולהעמיקן
 - פיתוח דרכי חשיבה מדעיות
 - העצמת תחושת חוללות עצמית ("אני מסוגל")
 - חשיפה לתכנים שאינם נכללים בתכניות הלימודים של בית הספר
2. שיפור השפה העברית – הקורסים מועברים בשפה העברית בלבד מתוך ההנחה כי בעתיד התלמידים ידרשו ללמוד בשפה זו.
3. קידום עמדות חיוביות כלפי החברה היהודית-ישראלית
 - לחשוף את התלמידים "לעיר הגדולה", למרכז הארץ.
 - הכרת קמפוס האוניברסיטה. (שיפור הנגישות לאוניברסיטה).
 - להפגיש את התלמידים עם סגל ההוראה האוניברסיטאי.
4. מפגש חברתי עם תלמידים מצטיינים מאזורי המשולש ופיתוח למידת עמיתים.

בהתבסס על המטרות והיעדים של היחידה לנוער שוחר מדע כפי שהוגדרו בהקדמה, סוגיות שהועלו על ידי בעלי העניין והמטרות הממוקדות של התוכנית בדרך לאוניברסיטה, עוצבו שאלות ההערכה הבאות:

1. האם בעקבות התוכנית הגיעו המשתתפים ללימודים אקדמיים?

2. האם חל שיפור בשליטה בשפה העברית?

3. האם חל שינוי ביחס כלפי החברה היהודית-ישראלית.

רקע כללי:

הואיל והתוכנית, בשונה מהתוכניות האחרות, היא תוכנית לקבוצה הומוגנית לתלמידים מהחברה הערבית, מצאנו לנכון להביא כאן רקע כללי הרלוונטי למהות התוכנית.

החברה הפלסטינית בישראל

האוכלוסייה הערבית, שנשארה בגבולות מדינת ישראל עם הקמתה, יצרה בתוך העם הפלסטיני את הקהילה הייחודית של קהילת הערבים בישראל (אמארה, 1989), היא הוכרה כבעלת זכויות אזרחיות, שהוגבלו בתקנות ביטחוניות שונות מכוח מצב החירום וסמכויות הממשל הצבאי, שהתקיים עד שנת 1966. השוויון החוקי, והשוויון החברתי הכלכלי הנובע ממנו, לא הוגשמו, והערבים אזרחי מדינת ישראל לא השתלבו במרכזי הכוח של המדינה, או בחיי התרבות והחברה שלה. למעשה נמשכה מסורת הפרדה העותומנית-מנדטורית, אלא שהפער החברתי-כלכלי-השכלתי בין שתי הקבוצות הלך וגדל, והיה באופן עקבי לטובת היהודים ולרעת הערבים.

המורכבות והניגודים הטמונים בסוגיית ערביי ישראל גרמו להיווצרותם של הרבה כנויים ושמות אשר ניתנו להם במשך השנים. השמות האלה, בין אם ניתנו בישראל או במדינות ערב, יש בהם כדי להעיד הן על הדימוי העצמי של הערבים בישראל והן על הדימויים בעיני הזולת. השינוי בשמות התואר מעיד על תפיסות משתנות (אמארה, 1989). מאז 1967 התפתחה בקרב קהילה זו הדרישה לכותם ער בים פלסטינים אזרחי מדינת ישראל (אמארה, 1997).

בשאה (1993) טוען כי אחרי שהערבים במדינת ישראל השיגו את הזכויות הליברליות של אזרחות, כלומר תושבות קבע וזכות הצבעה, החלה להתפתח בקרבם מודעות של מקופחים, שקשה להגדירה כמודעות של מיעוט לאומי, בין היתר משום שלא הייתה לערבים בישראל מנהיגות לאומית או אליטה, שיכולה לעצב להם מודעות לאומית. עם זאת במישור הקדמה, חלה עלייה משמעותית איכותית וכמותית בהשכלה, הן בין גברים והן בין נשים, וכתוצאה מהשינוי המהפכני בדפוסי התעסוקה התרחשו שינויים גם ברמת החיים ודפוסי הצריכה, הלבוש והבנייה (אמארה, 1989). שינויים אלו גרמו לשינויים מרחיקי לכת במבנה החברה הערבית. זוהי חברה הנמצאת בשלבי מעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית, העוברת תהליך בלתי נמנע של מודרניזציה כתוצאה מהשינויים שעברו על העם הפלסטיני במאה העשרים.

מדיניותה של ישראל לא הצטמצמה להכנעת הערבים בכוח הזרוע, אלא שאפה להגיע לשליטה עליהם על ידי בניית זהותם הקולקטיבית באופן שונה ומנותק מזאת של שאר הפלסטינים. היא ניסתה לעשות זאת על ידי פירור המיעוט הפלסטיני לדתות ועדות בשיטה של "הפרד ומשול", שהייתה בשימוש המדינות האימפריאליסטיות באזור בתחילת המאה (לוסטיק, 1995). היא ניסתה לעשות זאת גם, ואולי בעיקר, על ידי שליטה במערכות החינוך לערבים, שבאמצעותה ניסה הממסד להנחיל לתלמיד הערבי זהות מטושטשת, חסרת שורשים ומנותקת מזהות פלסטינית (אלחאג', 1996; מרעי, 1985). הייתה זו זהות צייתנית, זרה להיסטוריה ולתרבות שלה, על חשבון חיזוק הזהות הישראלית והמדינה בכלל (פרס, ארליך ודיוס, 1968).

בשנים האחרונות הלך והשתפר מצבם של הערבים בישראל בכל הקשור לרמת המחיה, רמת ההשכלה ולזכויות אזרח, אבל האפליה נגדם והפער בינם לבין היהודים נשאר בעינם. האפליה בחלוקת המשאבים הציבוריים והעושר החברתי נמשכת, מדינת ישראל ממשיכה להיות יהודית בבסיסה ובסדר העדיפויות שלה, והערבים אינם זוכים לזכויות קיבוציות כמיעוט לאומי. דווקא על רקע השיפור במצבם הכלכלי ובמעמדם האזרחי של הפלסטינים בישראל מתחדדת השאלה בקשר לשיח הפוליטי שלהם ולמידת הישראליות שלהם.

בשאהר (1993) אומר שהישראלזציה של הערבים בישראל הפכה לעובדה קיימת. הוא טוען שתחילה של ישראלזציה זאת בכפיה, אבל הנסיבות החברתיות-פוליטיות הפכו אותה לחלק בלתי נפרד מהתרבות הקיימת, במיוחד לאור תנאי החיים שהלכו והשתפרו. למרות מצבם הכלכלי והאזרחי, המשופר יחסית לזה של אחיהם תושבי השטחים, סבלו גם ערביי ישראל לאורך זמן מפער כלכלי והשכלתי בהשוואה לאזרחים היהודים, שפרנס מידה כזו או אחרת של תסכול ומרירות מצדם. מצב זה, בתוספת הזהות והרקבה שחשו אל ערביי השטחים, האיץ תהליך של פלשתניזציה אצל אזרחי ישראל הערבים (בנזימן ומנצור, 1992).

במחקר הראשון שנעשה על הזהות של הפלסטינים בישראל ערב מלחמת 1967, נמצא שמרכיב הישראליות חזק מאוד ומוטמע בתוכם. הנבדקים ראו עצמם כישאלים לפני היותם ערבים, ומרכיב הזהות הפלסטיני הופיע רק בתחתית הסולם (Peres&David, 1969). מאז נערכו מחקרים רבים בנושא, שהראו באופן עקבי שבמשך השנים הלך והתחזק המרכיב הפלסטיני והפך להיות המרכיב הדומיננטי בזהותם של הערבים בישראל, לעומת המרכיב הישראלי שהלך ונחלש (Rouhana, 1993; Suliman&Beit-Hallahm, 1997; Tessler, 1997).

Smootha (1989) מצא ש-40% מהערבים בישראל משלבים את הפלסטיניות והישראליות בזהותם. הוא מגדיר את התופעה הזאת "ערבי החדש", שמצליח לעשות את האינטגרציה לשני מרכיבי הזהות האלה בתוכו: מרגיש את הסולידריות מצד אחד לעמו הפלסטיני ולויאליות מצד שני למדינת ישראל. לעומתו טוען Rohana (1993), שהזהות הפלסטינית הינה הזהות העמוקה הפנימית של הפלסטינים, ושהזהות הישראלית אזרחית הינה זהות משנית וקיימת במישור הפורמאלי והאינסטרומנטאלי בלבד.

רוב המחקרים בנושא סטראוטיפים בישראל חקרו את הדעות הקדומות והסטראוטיפים בהם מחזיקים ילדים ומבוגרים יהודים בישראל לגבי ערבים. מחקרים, שבדקו את עמדותיהם, ותפיסותיהם ורגשותיהם של ערבים כלפי יהודים, מעטים ביותר, וחלקם משולב במחקרים לגבי תפיסותיהם ההדדיות של שתי האוכלוסיות. מחקר מעניין בהקשר זה הוא מחקרו של Billu (1989), שבדק תכני חלומות של ילדים יהודים וערבים בכיתה ה' עד ז' שכללו מפגש עם נציג הלאום האחר. בניתוח התוכן של החלומות נמצא, שהילדים הערבים חולמים על יהודים יותר מאשר הילדים היהודים חולמים על ערבים. ניתוח החלומות הראה שהדמות מהלאום האחר הייתה חסרת ייחוד אישי והתאפיינה במאפיינים אתניים ולאומיים. במרבית החלומות הייתה מידה של תוקפנות ישירה. מסקנת המחקר הייתה, כי הילדים משתי הקבוצות הפנימו את תכני הקונפליקט ואת הנימה הרגשית המתלווה אליו.

דשאוני (1997) בדק סטראוטיפים של ילדים יהודים וערבים בכיתות ו' בישובים שונים (יהודים, ערבים או מעורבים), וגילה כי הנבדקים היהודים גילו מידת סטראוטיפיות שלילית יותר כלפי דמות הערבי מאשר הילדים הערבים כלפי אותה דמות. לגבי דמות היהודי גילו הנבדקים היהודים סטראוטיפיות פחות שלילית מהילדים הערבים. לא נמצא הבדל משמעותי בין הילדים הערביים מהכפר הערבי לבין אלו מהעיר המעורבת באשר לתפיסתם את שתי הדמויות. ממצאים דומים עולים ממחקרו של לזר (1989), שבחן את השפעתו של "פרויקט ידיות", שבו השתתפו נערים יהודים וערבים, על תפיסותיהם ההדדיות. בקרב שתי הקבוצות נמצאו סטראוטיפיים תרבותיים שליליים, אך עמדותיהם של הנערים הערבים כלפי היהודים היו באופן עקבי חיוביות

יותר מאלו של הנערים היהודים כלפי הערבים. בהתאם היו גם עמדות הנערים הערביים כלפי הפרויקט חיוביות יותר מעמדות היהודים.

מחקר נוסף שעסק בהשוואה בין התפיסות ההדדיות של היהודים וערבים, אך לא התמקד בבני הנוער או בילדים, הוא מחקרם של ינון וביזמן (1994). מטרת המחקר הייתה לבדוק אם קיימת הטיה בין קבוצתית של שיפוטי תוקפנות כאשר מדובר בקבוצות לאומיות, ואם הטיה זו מושפעת מהערכה עצמית אישיות וקולקטיבית. לכ-700 נבדקים (כמחציתם יהודים, וכמחציתם ערבים) הוצגו תסריטים שכללו גילויי תוקפנות והם היו אמורים לשפוט את הסיטואציה. אצל הנחקרים הערבים נמצאה הטיה בין קבוצתית ואילו אצל היהודים לא נמצאה הטיה כזאת. כלומר, הערבים נטו יותר מן היהודים לראות בנן קבוצתם את הקורבן ובבן הקבוצה האחרת (היהודי) את התוקפן, ומעשי התוקפנות נתפסו כקיצוניים יותר בסיטואציה זו מאשר בסיטואציה הפוכה (בה היהודי הוא קורבן לתוקפנות מצד הערבי). הממצא הוסבר בכך, שהערבים כקבוצת מיעוט הנמצאת תחת שילטון הרוב היהודי, רגישים יותר מהיהודים להקשר הבין קבוצתי של פעולות חברתיות. לכן כאשר מוצגת בפניהם תקרית אשר בתיאוריה עולים המושגים "יהודי" ו"ערבי", היא מתקשרת בתודעתם לסכסוך הלאומי.

המחקרים של דשאוני ולזר מצטרפים לקבוצת מחקרים נוספים, שהתמקדו בהשפעת המגע והקשר היומיומי של בני שתי הקבוצות על העמדות שלהם זה כלפי זה. ב-1980 התפרסם מחקריהם של אמיר ואחרים בדבר השפעת משתנים של המצב ושל הפרט על שינוי עמדות בעקבות מגע בין קבוצות אתניות. מחקר אחד בדק את השפעות המגע על הערבים והשני על היהודים. בשניהם נבדקו ערבים ויהודים העובדים יחד במפעל תעשייה בישראל. בשני המחקרים נמצא, כי בקרב היהודים הייתה למגע השפעה חיובית על עמדותיהם כלפי הערבים, אך היא הייתה מוגבלת בעיקר לתחום העבודה במפעל. אצל הערבים לא נמצאה השפעה מובהקת, אך זו שנמצאה הייתה בכיוון השלילי (לזר, 1989; דשאוני 1997).

Sina-Desivilya (1988) בדקה את טיב היחסים בין רופאים יהודים וערבים העובדים יחד בצוות מקצועי משותף בבית חולים בחיפה. מסקנת המחקר הייתה, כי למרות שבצוות הדו-לאומי שררה אוירה טובה, לא הביא הדבר להפחתת הדעות הקדומות והסטריאוטיפיים הדדיים, ודו הקיום המקצועי לא היווה דגם לדו קיום לאומי מלא.

שיטה

כלים

לשם איסוף הנתונים להערכה, השתמשנו ב"שילוב שיטות". איסוף הנתונים כלל שיטות איכותיות וכמותיות גם יחד:

קבוצות מיקוד:

הכלי :

בהערכה זו קיימנו שתי קבוצות מיקוד ב"תיכון חקלאי ימה".

קבוצת המיקוד כללה שתי פעולות מרכזיות ודיון.

בפעילות הראשונה התלמידים התבקשו לציין איך הם ראו עצמם לפני התוכנית, במהלכה, כעת לאחר סיומה, ואיפה הם רואים עצמם עוד חמש שנים, מבחינת עיסוקים שאיפות וכדומה.

בפעילות השנייה התלמידים התבקשו לציין נקודת חוזק אחת של התוכנית ונקודת חולשה אחת שלה. לאחר מכן התקיים דיון בנושאים שהועלו.

המשתתפים :

כל קבוצת מנתה עשרה משתתפים, בוגרי התוכנית מהשנתיים האחרונות .

שאלון :

הכלי :

בהערכה זו השתמשנו בשאלון עמדות מתוך העבודה "הסטריאוטיפ היהודי בעיניים של הפלסטינים משלושה אזורים שונים ומחמש רמות גיל (עבדול ראזק, 2002).

השאלון מורכב משלושה חלקים :

החלק הראשון : החלק הראשון של השאלון כולל ייחוס תכונות מאפיינות לקבוצת האם (ערבים) ולקבוצת היהודים. הבדיקה התבצעה באמצעות שאלה פתוחה, הבודקת בצורה אסוציאטיבית "איזו תכונה אחת בולטת עולה בראשך כאשר נשמעת המילה יהודים, המתארת אותם בצורה הטובה ביותר?"

לאחר מכן, בדק השאלון את הסטריאוטיפ של היהודי בקרב הנחקרים. לכל נבדק הוצגו 18 שמות תואר (נקי, גנב, חכם, מחבל, עצלן, יפה, חוצפן, חזק, מסריח, משכיל, מלומד, אכזר, שקרן, נאמן, מכניס אורחים, פחדן, חברותי, אלים), והוא התבקש להעריך כמה מן היהודים מתאפיינים בתכונה הרשומה. התשובות ניתנו על סקלה של 5 דרגות, כאשר 1 מסמן "אף לא אחד" ו-5 מסמן "כולם". בשלב הבא נתבקשו הנחקרים לבצע את אותו אפיון פתוח ואותו דירוג תארים לגבי "הערבים".

החלק השני : החלק השני בודק מרחק חברתי, בשאלה הראשונה התבקש הנבדק לציין מידת הנכונות לבצע פעולות שונות של קשר עם בן הקבוצה האחרת "עליך לציין האם יש לך נכונות לבצע את הפעולות הבאות עם יהודי בגילך הדובר ערבית. סמן ב-X את התשובה".

1=לפגוש יהודי

2=לארח יהודי בביתי

3= להיות חבר שלו

התשובות ניתנו לבחירה בין כן ללא.

השאלה השניה בחלק זה בדקה את רגשות הנבדק כלפי היהודי "עליך לציין באיזו מידה יש בדך רגשות אלה כלפי היהודים. יש לסמן X במשבצת המתאימה". בפני הנבדקים הוצגו שמונה רגשות ארבעה מהם חיוביים (חיבה, רחמים, קירבה, הבנה) וארבעה שליליים (שנאה, גועל, פחד כעס). התשובות נעו בשלוש רמות: (1=כן, 2=בינוני, 3=לא). הנבדק נתבקש לסמן במשבצת המתאימה באיזו מידה קיימים בו הרגשות הללו.

החלק השלישי: החלק השלישי כולל שתי שאלות. השאלה הראשונה בודקת ייחוס כוונות ליהודים "כמה מהיהודים רוצים לדעתך לגרש את הערבים מארצם? יש לסמן X במשבצת המתאימה". התשובות נעו בין 1-ל-5.

1= כל היהודים רוצים לגרש את הערבים מארצם.

2= הרבה מהיהודים רוצים לגרש את הערבים מארצם.

3= חצי מהיהודים רוצים לגרש את הערבים מארצם.

4= מעט מהיהודים רוצים לגרש את הערבים מארצם.

5= אף יהודי לא רוצה לגרש את היהודים מארצם.

בשאלה השניה נבדק ייחוס כוונות התנהגות לקבוצת האם- "מה לדעתך אנחנו צריכים לעשות עם היהודים?".

ניתנו שלוש אפשרויות תשובה. המשיבים נתבקשו לסמן את התשובה המתאימה להם ב-X:

1. להילחם בהם עד שיקבלו את התנאים שלנו.

2. לא לקיים איתם שום שיחות ולהשאיר את המצב כפי שהוא היום.

3. לעשות איתם שלום תוך כדי ויתורים הדדיים.

המשתתפים:

לנוכח מסגרת הזמן בה פעלנו ועל מנת לקבל מידע ולבצע השוואה ראשונית, ומתוך מודעות לבעיית המהימנות, נערכה השוואה בין תלמידים שהשתתפו בתוכנית ובין תלמידים שלא השתתפו בה, ולא נעשתה בדיקה של המשתתפים בה לפני ואחרי.

השאלון הועבר ל 80 תלמידי שכבת י'. מתוכם, 18 בוגרי התוכנית ו-62 שלא השתתפו בתוכנית.

ראיונות טלפוניים:

הכלי:

הראיון הינו ראיון טלפוני חצי מובנה שבמהלכו נשאלו המרואיינים שלוש שאלות עיקריות:

1. האם כדאי לקיים את הקורסים לערבים ויהודים ביחד?
2. האם יש לכלול בקרב משתתפי התוכנית גם תלמידים שאינם מצטיינים?
3. האם בעקבות ההשתתפות בתוכנית חל שיפור בשליטה בשפה העברית?

המשתתפים:

ערכנו 40 ראיונות טלפוניים עם בוגרי ובוגרות התוכנית, שהשתתפו בה בין השנים 2004-2007.

ממצאים

בהתייחס לשאלת ההערכה מספר 1: "האם בעקבות התוכנית הגיעו הבוגרים ללימודים

אקדמיים?" נמצאו הממצאים הבאים:

בראיונות הטלפונים נשאלו המרואיינים האם התוכנית הגבירה את המוטיבציה שלהם להגיע להשכלה גבוהה. מהממצאים עולה כי:

1. כ- 85% מתוך הבוגרים אליהם פנינו, אמרו לנו כי פנו ללימודים אקדמיים כלשהם. חלקם פנו ללימודים במקצועות אותם למדו במסגרת הפרוייקט למשל אם למדו פסיכולוגיה, המשיכו לאחר מכן למקצוע הפסיכולוגיה. הרבה תלמידים אמרו כי היו צריכים לשפר את הפסיכומטרי שלהם, על מנת לעמוד בתנאי הקבלה. מהראיונות עולה שהרבה בנות פנו ללימודי "רפואה אלטרנטיבית" במכללות שונות ברחבי הארץ ("מכללת רידמן" למשל), הטענה הייתה כי למרות שלמדו אנטומיה, הן לא התקבלו בגלל שסף הקבלה היו מאוד גבוה, ולמרות הרצון הרב, הן לא עמדו בו ("אם אלמד עוד כמה שנים באוניברסיטה הזאת זה יהיה חלום שיתגשם"....).

היו גם בנות שלמדו פסיכולוגיה כרגע התחילו ללמוד מקצועות קרובים כגון: עבודה סוציאלית או מדעי החברה. ה- 15% הנותרים דיווחו לנו כי הם עדיין בשלב בו הם משפרים את הפסיכומטרי על מנת להתקבל למקצוע שהם רוצים, וחלקם היו עדיין בתהליך הקבלה עצמו. יש לציין כי הבוגרים נשאלו על חברים איתם למדו והאם הם יודעים אם הם לומדים כרגע והם סיפרו לנו על לפחות כ- 10 תלמידים שפנו ללימודים בחו"ל, שוב מהסיבה שרף הקבלה בארץ היה מאוד גבוה.

2. למרות הממצאים הללו, כל המרואיינים טענו כי התוכנית הגבירה את המוטיבציה שלהם ללמוד דווקא באוניברסיטה (ולא במכללה!), הן בגלל שזה נחשב ל"טוב ואיכותי יותר" ומוכר בהרבה יותר מקומות והן בגלל שיש באוניברסיטה אווירה שאין במכללה ("חשבתי בגדול, אולי מכללה, אבל אחרי התוכנית, רק אוניברסיטה"). בנוסף, הרבה מהם טענו שהם כבר מכירים את אוניברסיטת תל אביב טוב יותר בעקבות התוכנית ולכן היו שמחים ללמוד פה וחלקם אפילו הגישו בקשות קבלה רק לאוניברסיטת תל אביב.

בהתייחס לשאלת הערכה מס' 2: "האם חל שיפור בשליטה בשפה העברית?" נמצאו הממצאים הבאים:

בראיונות הטלפונים נשאלו המרואיינים האם הם מרגישים כי חל שיפור ברמת השפה העברית בעקבות התוכנית. מהראיונות עולה כי :

1. כ – 50% מהמרואיינים מרגישים שהשתתפותם בתוכנית שיפרה את רמת השפה העברית. הדגש הוא על "מרגישים" מפני שלא היה כל דרך לברר האם אכן חל שיפור, באופן אובייקטיבי.

2. המשתתפים טענו שבחיי היום יום, הם הרגישו מוכנים יותר להשתמש בשפה העברית, ואילו בתחום הלימודי, היה שיפור אבל עדיין, היה קושי. חלק מהשיפור לטענתם היה בגלל שכבר מלכתחילה, הם באו עם ידע רב יותר בשפה ולא- דווקא בגלל הלימוד בקורס. מבחינת הלימודים האקדמיים עצמם, הקושי הגדול ביותר היה להבין את התכנים והמושגים עצמם, שהיו גם ככה קשים לתפיסה (גם בשפה הערבית) אך הקושי התעצם בגלל מחסום השפה. לדברי אנשי החינוך ביחידה רמת העברית הנמוכה היא המכשול העיקרי לשילוב יהודים וערבים.

3. הממצאים הקודמים, הביאו להצעות שונות מקרב המרואיינים שהרעיון היה להביא "מתאם" לכל קבוצת לימוד שמטרתו היא להתאים את התכנים לשפה הערבית, על מנת לשפר את הבנת החומר (כלומר היה פה קושי "כפול"- גם הבנת התכנים האקדמיים וגם מחסום השפה).

בהתייחס לשאלת הערכה מס' 3: "האם חל שינוי ביחס כלפי החברה היהודית?" עלו הממצאים הבאים :

שאלה זו נבדקה בכמה שיטות: הן בקבוצות המיקוד, הן בשאלונים והן בראיונות הטלפוניים. מהממצאים עולה כי שאלה זו, הייתה מורכבת מאוד והממצאים לא היו חד משמעיים.

1. השאלונים הועברו לכ- 80 נבדקים בבית הספר החקלאי "ימה", בכיתה י'. מתוכם, 18 בוגרי התוכנית ו- 62 תלמידים שלא השתתפו בתוכנית והיוו את קבוצת ההשוואה. מהשאלונים שהעברנו עולה כי **לא נמצאו הבדלים** בין המשתתפים בתוכנית לקבוצת ההשוואה, במספר היבטים מרכזיים :

א. נכונות לבצע פעולות משותפות עם יהודים :

האם היית מוכן לארח יהודים בביתך?		
יש נכונות	אין נכונות	
66.6%	33.3%	השתתף בתוכנית

לא השתתף בתוכנית	32.25%	67.7%
------------------	--------	-------

האם היית מוכן להיות חבר של יהודי?		
יש נכונות	אין נכונות	
70%	30%	השתתף בתוכנית
75%	25%	לא השתתף בתוכנית

ב. רגשות כלפי יהודים:

הרגשת חיבה כלפי יהודים			
כן	ככה- ככה	לא	
44%	33%	23%	השתתף בתוכנית
33%	52%	15%	לא השתתף בתוכנית

הרגשת שנאה כלפי יהודים			
כן	ככה- ככה	לא	
22%	56%	22%	השתתף בתוכנית

20%	62%	18%	לא השתתף בתוכנית
-----	-----	-----	------------------

הרגשת כעס כלפי יהודים			
כן	ככה- ככה	לא	
33%	34%	33%	השתתף בתוכנית
31%	49%	20%	לא השתתף בתוכנית

ג. אינטראקציה עם יהודים מבחינה קיומית- פוליטית:

מה צריך לעשות עם היהודים?			
לעשות שלום וויתורים חדדים	לא לדבר ולהשאיר את המצב כמו שהוא היום	להילחם בהם	
55%	12%	33%	השתתף בתוכנית
64.5%	3%	32.5%	לא השתתף בתוכנית

מהממצאים הללו עולה כי :

1. אין הבדל רב בדעותיהם של בני נוער ערביים שהשתתפו בתוכנית ושלא השתתפו, כלומר התוכנית לא השפיעה באופן מהותי בנושא הקרבה הערבית היהודית.
2. בנוסף, בראיונות הטלפונים שנשאלה השאלה : האם היית רוצה שקבוצות הלימוד יהיו משולבות כלומר ישתתפו בהן ערבים ויהודים יחד? נמק! מהראיונות עולה כי כל המרואיינים ציינו שהיו שמחים ללמוד עם יהודים והנימוקים היו רבים : "כולנו גדלנו תשעה חודשים בבטן...אנחנו אותו הדבר"
"הייתי שמחה לדעת איך כל אחד חושב על השני", "נקדם קשר של שלום", "שנרגיש יותר בנוח", "לכולנו אלוהים אחד", "שלא יהיה גזענות", "שנרגיש שאנחנו באותה מדינה". מכך עולה כי למרות הממצאים הקודמים, בוגרי התוכנית מאמינים כי התוכנית יכולה לקרב בין ערבים ויהודים.
3. מקבוצות המיקוד עולה רצון ברור של התלמידים לקיים תוכניות לימוד משותפות לתלמידים ערבים ולתלמידים יהודים. אחת השאלות שנשאלה בקבוצות הייתה מהו הדבר שהיית רוצה לשפר בתוכנית. הרוב הגדול של התלמידים השיב כי נושא ההפרדה בין התלמידים היהודים לערבים בתוכניות של נוער שוחר מדע הוא נקודת החולשה של התוכנית.

דיון ומסקנות:

אין ספק כי התוכנית מעודדת בצורה כזאת או אחרת את המוטיבציה לרכישת השכלה גבוהה. יחד עם זאת, חשוב לציין כי המדגם הטלפוני שלנו אינו מייצג די הצורך את טווח הדעות וכי נדרש בירור נוסף בשאלה כמה אחוזים מכל המסיימים באמת השתלבו באוניברסיטאות השונות. בשאלה האם זה משנה אם ילמדו במכללה או באוניברסיטה, נראה כי הדעות חלוקות וזה תלוי הרבה במטרות הספציפיות של התוכנית. לדעתנו, עצם הגברת הרצון ללמוד באקדמיה, ולא משנה באיזה מסגרת, מקרב אותם עוד צעד לקראת שוויון הזדמנויות בחינוך. אין ספק כי אווירת האוניברסיטה ואווירת העיר הגדולה, פתחה בפניהם צוהר לעולם הגדול, דבר שבתורו מקרב אותם לרכישת השכלה גבוהה. דבר חשוב ונוסף שעלה מתוך הראיונות הטלפוניים, היה כי לפחות 50% מהבוגרים חושבים כי **אלו הבאים לתוכנית היו מגיעים ללימודים אקדמיים גם בלעדי התוכנית** כלומר, יכול להיות שלתלמידים בתוכנית יש מלכתחילה מוטיבציה גבוהה לרכישת השכלה ואז לתוכנית "בדרך לאוניברסיטה" אין כזאת השפעה עצומה כמו שחשבנו ולכן, האם לא כדאי לזהות מלכתחילה למי יש מוטיבציה גבוהה ולמי לא ואז להתמקד גם באילו שהם לא בעלי יכולות גבוהות ממש ובהם להתמקד? לפיכך הועלתה הצעה שאפשר לשלב בתוכנית גם תלמידים "בינוניים", בטענה כי השילוב יגביר את המוטיבציה ובנוסף ישמשו להם התלמידים המצטיינים כמודל חיקוי. המרואיינים הבוגרים טענו כי דווקא פנייה לשכבה "לא מצטיינת" אלא "בינונית פלוס", יכולה להוות הזדמנות רחבה יותר בעבור כאלו שאולי מלכתחילה לא היו מאוד שאפתנים ואולי דווקא אז לתוכנית תהיה תרומה רבה יותר, גם בעבור תלמידים חלשים יותר באופן יחסי.

מהראיונות עולה כי הרבה תלמידים מרגישים כי שליטתם בשפה העברית השתפרה. אך האם "הרגשה" היא מספקת? מדוע לא לבדוק זאת באופן אובייקטיבי בתחילת התוכנית ולאחריה? שאלה זו הוצגה כמטרה מרכזית ע"י בעלי העניין בתוכנית, לכן, יש צורך לבדוק אותה לעומק. מהממצאים עלתה שאלה קונספטואלית לגבי השפה: **האם צריך ללמד את הקורסים בשפה העברית?** מצד אחד ישנן דעות הטוענות כי בקבוצת מיעוט, ישנו צורך בלתי נלאה לחזק ולשמר את השפה. Bourdieu (1977) "השפה מבטאת זהות, תרבות ומורשת. לשפה יש פונקציה ככוח- האדם מדבר על מנת שיאמינו בו, יכבדו אותו ושיבדילו אותו מאחרים. קבוצה המאבדת את שפתה על חשבון רכישת שפה זרה סובלת ממחיר רגשי מכיוון שהשפה קשורה לזהות. מי שאיבד את שפתו מאבד את תחושת העצמיות האותנטית כשהוא דובר בשפה זרה". כמוהו גם Smolicz (1992) "קבוצות תרבותיות המדגישות את שפת האם כגורם עיקרי הנושא את תרבותן ומסתמכות על השפה כגורם עיקרי באמצעותו הן יכולות להתגונן בפני היטמעות". ואם אנו הולכים בד בבד עם גישה כזאת, הרי אנו, כאקדמיה, מוסיפים לתחושת הבידול שלהם, כקבוצת מיעוט וזה אירוני, כי המטרה של התוכנית "בדרך לאוניברסיטה" היא בעצם לתרום לשוויון ההזדמנויות של החברה הערבית, כקבוצת מיעוט במדינתנו. מצד שני, טוענים Shohamy & Spolsky (1999) "דוברי השפה הערבית זיהו יתרון ותועלת בלמידת השפה העברית על מנת להתקדם מבחינה כלכלית ואקדמית". כלומר, צריך לקחת בחשבון כי השפה העברית, הינה השפה השלטת במדינת ישראל, וחוסר ידע בשפה זאת, רק גורעת מיכולתם של אזרחיים ערביים להתקדם במדינת ישראל. ואם נתייחס לתוכנית שלנו, "בדרך לאוניברסיטה", נראה כי המחשבה הייתה שרוב הלימודים האקדמיים בארץ נעשים בשפה העברית ולכן התוכנית תורמת בעקיפין לשיפור השפה וזו בתורה פותחת את חלון ההזדמנויות לרכישת השכלה. במילים אחרות, התגברות על מכשול השפה, הינה אבן בסיס לרכישת השכלה לעבור תלמידים ערביים. בנוסף, השפה היא אלמנט חשוב מאוד בעיצוב ובקביעת זהותם של קבוצות ועמים וביצירת היחסים ביניהם. התלמידים טענו, כי למרות הבדלי השפה, כדאי ליצור קבוצות הטרוגניות של יהודים וערביים ואחת הסיבות לכך היא כדי "לחוש שאנחנו באותה מדינה". בנוסף, טענו חלק כי לימוד תכנים פשוטים בערבית, יגררם לבני הנוער הערביים, לחוש יותר בנוח בכיתה.

ראשית כל, יש לציין כי הממצאים שהוצגו, אינם מייצגים את כלל המשתתפים בתוכנית וכי קבוצת הביקורת גם היא נלקחה מתוך אותו מדגם, שהורכב אך ורק ממשתתפי בית הספר התיכון "ימה". הבעייתיות: ישנה אפשרות כי הממצאים אינם משקפים את טווח הדעות והרגשות בקרב משתתפי התוכנית. במילים אחרות, מדגם מייצג כראוי, יכול להיות שיראה ממצאים אחרים, אולי ישנו שיפור ואולי לא. בנוסף, על מנת לבנות מערך שישקף בצורה מהימנה ותקפה את גודל השינוי, עלינו להעביר שאלונים בתחילת התוכנית ולאחריה, דבר שלא נעשה בתוכנית הערכה זו. לפיכך ובהתאם לזאת, אנו מסייגים את הממצאים האחרונים באשר לשאלונים. ממדגם זה נראה כי השינוי ביחס לחברה היהודית הוא לא משמעותי וכי עדיין קיימות דעות ורגשות שלילים.

ביחס לשילוב תלמידים ערביים ויהודים יחד: כל המרואיינים הטלפונים העידו כי יש צורך ליצור קבוצות משולבות ערבים- יהודים. הסיבות היו רבות ומגוונות: " ככל שערבים ויהודים יהיו יותר ביחד, זה יוכל להוביל לשלום, להרגיש שאנחנו חיים באותה מדינה, להרגיש טוב, להרגיש בנוח". "אין שום בעיה בללמוד ערבים ויהודים יחד- זה נותן עוד ידע, עוד חברים וזה מוסיף לשתי התרבויות". "אני אשמח ללמוד ביחד עם

יהודים, כי אנחנו חיים במדינה אחת- כולנו נהיה "יד אחת", לא יהיה גזענות, והכי אני אהיה שמחה לדעת, מה הם חושבים עלינו, ובטח גם הם ירצו לדעת מה אנחנו חושבים עליהם, איך כל אחד חושב על השני..".

המלצות:

בהנחה שהמצטיינים יגיעו להשכלה גבוהה גם ללא התוכנית, המלצותינו הן:

1. לבחון את שאלת הרכב הקבוצה.

2. לבדוק אפשרות לכלול בה לא רק תלמידים מצטיינים.

הסבר: אולי קבוצות הלימוד צריכות להיות מורכבות לא רק מתלמידים מצטיינים שגם ככה אולי היו לומדים באוניברסיטה, אלא דווקא לצרף תלמידים בינוניים ומעלה (ללא בעיות משמעת), אשר בעבורם תהיה זאת "מקפצת הזדמנויות" לעבר העתיד בכלל והעתיד האקדמי, בפרט.

בנוסף, בהתאמה לפרדיגמה הבין-תרבותית שהוצגה, אנו ממליצות על הקמת ועדה מיוחדת שתכלול מומחים בתחום- הכוונה היא לוועדה מייעצת לצורך הפעילות עם הנוער הערבי: א. הוועדה תכלול **מומחי תרבות ושפה** שתפקידם יהיה להביא בחשבון את כל הדילמות הערכיות- מוסריות בתחום רכישת השפה העברית לבני נוער ערבי. בנוסף, הם מתמחים במבחני שפה, ויוכלו לעזור לבחון את רמת השפה איתם מגיעים התלמידים ואת הרמה בסיום הקורס. אם חל שיפור בהישגים, או לא, המומחים בתחום יוכלו ליעץ כיצד ומה ניתן לשפר, במידת הצורך. ב. הוועדה תכלול **מומחים להיבט הפוליטי**- כלומר מה בין הנוער הערבי והיהודי, האם אפשר וניתן ליצור קבוצות מעורבות, מה משמעות המפגש והשפעותיו על קבוצות לימוד כאלו.

מבחינת הרכב קבוצות הלימוד: כיוון שאחת ממטרות התוכנית היא קירוב התלמידים לחברה היהודית וכן מובע באופן גלוי הרצון לשילוב התלמידים בקבוצות הלימוד, יתכן וכדאי לחשוב על שינוי... אולי כדאי ורצוי ליצור קבוצות הטרוגניות (ערבים ויהודים גם יחד?).

ביבליוגרפיה

1. אמארה, מ. (1997). האלימות הפוליטית בקרב הערבים בישראל, מניעה ואופיה. **סקירות על הערבים בישראל**. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.

2. בשארה, ע. (1996) הערבי הישראלי: עיונים בשיח פוליטי שסוע. אצל בשארה, ע(עורך). **בין האני לאנחנו**. ואן ליר, ירושלים: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
3. בשארה, ע. (1996) **מכשולים בדרך אל השלום, אמונות חברתיות של סכסוך בלתי נשלט**. המקרה הישראלי. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.
4. בשארה, ע. 1993. על שאלת המיעוט הפלסטיני בישראל, אצל אורי רם(עורך). **החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים**. ע. 203-211. הוצאת מכירות, תל-אביב.
5. דשאוני, א. (1997). **סטראוטיפים של ילדים יהודים וערבים תלמידי כיתות ו' לגבי יהודים וערבים וביטויים בצירוי ילדים**. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך, תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
6. כהן, ע. (2000). **תחושת קוהרנטיות, תפיסה עצמית של אסטרטגיות למידה וזכירת מלים בקרב תלמידי תיכון עם ליקויי למידה הלומדים אנגלית כשפה זרה**. עבודת MA בהנחייתה של פרופ' מלכה מרגלית. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
7. לוסטיק, א. (1985). **ערבים במדינה היהודית**. ירושלים: מפרש. תומא.
8. לזר, א. (1989). הערכת "פרויקט ידידות" משותף לנערי שני הוסטלים, יהודי וערבי, ולצוותיהם. בתוך **חובב, מ; ווזנר, י. (עורכים) 148-135. עוברי חוק בישראל: הערכת תוצאות וטיפול**. תל-אביב.
9. נפלאי, ע. (2003). **תפיסת חוללות עצמית, מוטיבציה פנימית/חיצונית ואוריינטציה למטרות הישג בהקשר הלימודי בקרב תלמידי תיכון עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה**. עבודת MA בהנחייתה של פרופ' מלכה מרגלית. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
10. **עבדולראזק, י. (2002) סטריאוטיפ היהודי בעיניים של הפלסטינים משלושה אזורים שונים ומחמש רמות גיל**. עבודת MA בהנחייתו של פרופ' דניאל בר טל. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
11. פיגין- קפלן, ג. (1993). **אישיות ושליטה נתפסת בעבודה בקרב נשים**. עבודת MA בהנחייתם של דר' שמואל מלמד ודר' שושנה שילה. הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת תל אביב.

12. פרס, יוחנן אבישי ארליך ונירה יובל-דיוויס. 1968. חינוך לאומי של נוער ערבי בישראל: השוואת תוכניות לימודים. **מגמות** טז, 1, 20-36.
13. רגב, ט. (2004). **יחסי מורה תלמיד והסתגלות רגשית וחברתית בקרב תלמידים בסיכון ללקות למידה**. עבודת MA בהנחייתה של פרופ' מלכה מרגלית. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
14. Allport G.W (1954). **The nature of prejudice**. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
15. Bilu, Y. (1989) The other as nightmare: The Israeli-Arab encounter as reflected in children's dreams in Israel and the West Bank. **Political Psychology**, 10(3), 365-389.
16. Bourdieu, P. 1977. **Outline of a Theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Brewer, M.B., & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N Miller & M.B Brewer (Eds.), **Groups in contact: The Psychology of desegregation** (pp.281-302). Orlando, FL: Academic Press.
18. Brewer, M.B., & Miller, N. (1988). Contact and cooperation: When do they work? In P.A. Katz & D.A Taylor (EDS.) **Eliminating racism: Profiles in controversy** (pp.315 – 326). New York: Plenum.
19. Brown, R., Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroups contacts. In M.P. Zanna (eds). **Experimental Social Psychology**. Elsevier Academic Press. California, USA.
20. Gaertner, S.L., & Dovidio, J.F. (2000). **Reducing intergroup bias: The Common ingroup identity model**. Philadelphia: U.S. Psychology Press/Taylor & Francis.

21. Eller, A., Abrams, d. (2003). Come together: Longitudinal comparisons of Pettigrews reformulated intergroup contact model and the Common ingroup Identity model in Anglo-French and Mexican-American Contexts. **European Journal of Social Psychology**, 34, 229 – 256.
22. Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). **Program Evaluation**. Boston, Allyn & Bacon.
23. Miller, N. (2002). Personalization and the promise of contact theory. **Journal of Social Issues**, 58 (2), 387 – 411.
24. Peres. y & Davis, N. (1969). Some observations on the national identity of Israeli Arabs. **Human Relations**, 22(3). 219-233.
25. Rohana, N. (1993). Accentuated identity of the protected conflict: The collective identity of the Palestinian citizens in Israel. **Asian and African Studies**, 27, 97-127.
26. Smolicz, J. J. 1992. Modernity and Tradition: Asian Culture and Scientific Development. **Journal of Multilingual and Multicultural Development** 13(3): 229–242.
27. Smooha, S. (1983) Minority responses in a Plural Society: A topology of the Arabs in Israel. **Journal of Sociology and Social Research**, 67, 436-456.
28. Smooha, S. (1983) Minority responses in a Plural Society: A topology of the Arabs in Israel. **Journal of Sociology and Social Research**, 67, 436-456.

29. Syna-Desivilya, (1988). Jewish-Arab Coexistence in Israel: **The Role of Joint professional Team.** Of Peace Research.