

**מעורבות חברתית בהכשרת מורים: הערכת תרומותיה לגיבוש ידע,  
עמדות ותחושת מסוגלות לתפיסת הסטודנטים והבנת הגורמים  
הקשורים לעיצוב חוייתה**

**ד"ר רינת ארביב אלישיב וד"ר ענת שביט-מילר\*\***

**מרץ 2012**

\*\* תרומת החוקרות לכתובת הדוח הינה שווה, סדר החוקרות כתוב לפי א"ב

## תוכן עניינים

3	תקציר
10	מבוא
12	רקע תיאורטי
18	מטרת מחקר הערכה
20	שיטת המחקר
27	ממצאים
75	דיון
97	ביבליוגרפיה
103	נספח א' - שאלון המחקר
108	נספח ב' - ניתוח גורמים לבניית המשתנים במחקר
112	נספח ג' - ניתוחים שונים

## תקציר

במכללת סמינר הקיבוצים, פועלת החל משנת הלימודים תשס"ז תכנית למעורבות חברתית, בה מחויבים להשתתף כלל הסטודנטים הלומדים לתואר ראשון. התכנית מבוססת על התפיסה הפדגוגית של תכנית רחבה יותר הפועלת במכללה, תכנית "יש דרך", השואפת לטפח בקרב מתכשרי ההוראה תודעה חברתית הן כאזרחים והן כמחנכים לעתיד, לה ביטוי מעשי בפעילות למען הקהילה ובסיס רחב של ידע חברתי רלוונטי תומך. התכנית למעורבות חברתית משלבת השתתפות בקורס אקדמי עיוני, העוסק בסוגיות חברתיות ושואף לצייד את הלומדים ביכולת התבוננות ביקורתית על המציאות החברתית, לצד פעילות קהילתית המבוצעת במסגרות חברתיות וחינוכיות בהתאם לנושא הקורס ו/או בהתאם ליוזמות של ראשי המסלולים. על התכנית אמונה היחידה למעורבות בחברה ובקהילה במכללה. ראשי היחידה, הגב' הדסה טרון וד"ר ניר מיכאלי יזמו את המחקר הנוכחי, במטרה לפתח תובנות חדשות לגבי האפקטיביות של התכנית וללמוד על מרכיבים שונים בתוכה כמקורות אפשריים לעכבותיה וחוזקותיה, מתוך ראייה מערכתית רב-מימדית. מחקר ההערכה נערך בשנה"ל תשע"א.

## מטרות המחקר

מטרתו המרכזית של מחקר ההערכה הנה לבחון את תפיסות הסטודנטים המשתתפים בתכנית לגבי תרומתה לטיפוח תודעה ועשייה חברתית, בהתייחס לשלושה מישורים: ידע, עמדות ומסוגלות. **מישור הידע** התייחס להערכת תרומתה הנתפסת של התכנית לרכישת ידע בנושאים חברתיים, הרלוונטי גם לביצוע תכניות ויוזמות חברתיות. **במישור העמדות** הוערכו תפיסות המשתתפים לגבי תרומת התכנית לטיפוח מכוונות קהילתית כאזרחים ביקורתיים, אכפתיים ומעורבים במרחב הציבורי, וכמחנכים מקדמי ערכים ועשייה חברתית בקרב תלמידיהם. **מישור המסוגלות** העריך את תרומתה הנתפסת של התכנית לקידום תחושת מסוגלות להניע, להוביל וליישם הלכה למעשה יוזמות חברתיות ופעילות חברתית בזירה הקהילתית והחינוכית.

## מערך המחקר

### מדגם

המחקר נערך, כאמור, בשנת הלימודים תשע"א בקרב סטודנטים לתואר ראשון שהשתתפו בתכנית המעורבות החברתית בשנה זו. במסגרת התכנית השתתפו סטודנטים במסלולים גיל רך, יסודי, חינוך מיוחד, אנגלית, חינוך גופני ומדעי הרוח (יותר ממחציתם מהחינוך הדמוקרטי).

במרבית המסלולים השתתפו הסטודנטים בתכנית בשנה הראשונה ללימודיהם. בסך הכל מסגרת הדגימה כללה 315 סטודנטים, מתוכם השתתפו במחקר בפועל 200 סטודנטים. הפעילות החברתית שביצעו הסטודנטים במסגרת התכנית נערכה בעיקר במוסדות חינוכיים, פורמלים ובלתי פורמלים. פחות משליש מהמשתתפים פעלו במוסדות חברתיים מסוגים שונים.

### **כלי המחקר וההיבטים המוערכים באמצעותם**

לצורך מחקר זה נבנה שאלון דיווח עצמי לסטודנטים, אשר כלל פריטים סגורים לצד שאלות פתוחות. המשתתפים התלויים במחקר התייחסו לתרומת ההשתתפות בתכנית לשלושת ההיבטים שתוארו לעיל - ידע, עמדות ומסוגלות. **רכיב הידע** החברתי נבדק ביחס לפעילות החברתית עצמה וביחס לקורס האקדמי. **רכיב העמדות** התייחס לבניית והעצמת תודעה ומכוונות חברתית ונבדק בהקשרם של תפיסות וערכים אישיים ומקצועיים. בהקשר זה נמדדו שישה משתנים: תודעה חברתית, שינוי כלפי מצוקות חברתיות, שינוי כלפי החשיבות של פעילות למען הקהילה, חשיבות טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים, הכשרה להוראה, וחיזוק המשמעות של תפקיד המורה. ולבסוף, **רכיב המסוגלות** התייחס לתחושת מסוגלות המשתתפים לעסוק בפעילות חברתית וליזום מהלכים ותכניות הקשורות בקידום סוגיות חברתיות בקהילה ובבתי ספר כאזרחים וכמורים לעתיד, בהתאמה. משתנה נוסף העריך את תפיסות המשתתפים לגבי תרומת פעילותם לקהילה עמה היו מעורבים.

לצד משתנים אלו שהעריכו את תרומותיה של התכנית, מנקודת מבטם של הסטודנטים המשתתפים, נבנו מדדים נוספים ששימשו כמשתנים בלתי תלויים במחקר והעריכו את אפיוני הסביבה האקדמית והחברתית, כפי שנתפסו על ידי המשתתפים. הללו הם: קשיים במהלך המעורבות החברתית, סיוע איש הקשר, ותפיסת הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית. בנוסף, הוערכה במחקר מידת שביעות רצונם של המשתתפים מהתכנית, וכך משתני רקע ששימשו כמשתנים בלתי תלויים במחקר, ובכללם השנה בה השתתפו הסטודנטים בתכנית ומידת ההתעניינות שלהם בנושאים חברתיים ברמה יומיומית. בנוסף על השאלון נערכו ראיונות עם ראשי המסלולים במטרה ללמוד על עמדותיהם ביחס לתכנית ובעיקר על מידת ואופי שילובם של התכנים החברתיים בחזון החינוכי שלהם, כמו גם בתכנית הלימודים במסלולם הלכה למעשה.

### **ממצאים עיקריים**

באופן כללי, **הממצאים העלו כי לתפיסת המשתתפים התכנית תרמה במידה בינונית**

**בלבד לטיפול כלל היבטים המיוצגים בשלושת המישורים שנבחנו: ידע, עמדות ומסוגלות בהקשר חברתי. בחינה מעמיקה יותר של דירוגי המשיבים את תרומות התכנית לקידום היבטים אלו, העידה על רכיב התודעה החברתית (המיוצג בתוך מישור העמדות) כגורם הנתרם ביותר מההשתתפות בתכנית. לפי זאת, לתפיסת הסטודנטים, התכנית הצליחה לקדם במידה לא מבוטלת (המצויה בתחום הבינוני-גבוה של הסקלה), היבטים הקשורים בהפנמה של תפיסות וערכים חברתיים, המשקפת מודעות ומכוונות חברתית-קהילתית חקרנית וביקורתית. הללו כוללים, בין היתר, קבלה של האחר והשונה בקהילה תוך מודעות ורגישות לצרכיהם ולמצוקות חברתיות, סדיקת תפיסות סטריאוטיפיות לגבי קבוצות מוחלשות באוכלוסייה, העלאת ביקורת כלפי אי-שוויון חברתי וכן רצון לפעול למען הקהילה. בהשוואה לכך, לתכנית תרומה פחות משמעותית לרכישת ידע חברתי רלוונטי ולטיפול תחושת המסוגלות של המשתתפים ליזום ולהוביל מהלכים חברתיים התומכים ביישום התודעה החברתית המתפתחת. חשוב להדגיש כי גם היבטים הקשורים לעמדות המשתתפים במישור המקצועי נחו על ידם כמרכיבים שהתכנית לא סייעה משמעותית לקידום, בעיקר בהשוואה לרכיב התודעה החברתית. בהקשר זה עלה, אפוא, מהמחקר כי התכנית הצליחה יותר בהבנייה או בחיזוק של תודעה חברתית בתפיסתם האישית של המשתתפים את עצמם כבני אנוש וכפרטים המהווים חלק מקהילה וחברה, ופחות בזירה המקצועית, בהתייחס לתחושת משמעות ולקידום מכוונות חברתית פעילה בתפיסת תפקידם כמורים וכמחנכים.**

בנוסף, ראוי לציין כי ניתוח איכותני של שאלות פתוחות הקשורות במישור העמדות ובמשמעויות התכנית עבור המשתתפים, העלה כי המשיבים מייחסים חשיבות גדולה לעצם המפגש עם המרחב של "האחר", החשיפה והמודעות לפלחי אוכלוסייה שלא הכירו קודם לכן, ובעיקר למגע הישיר ולקשר האנושי הנרקם ביניהם, כמקור חשוב לקידום תפיסות לגבי חשיבות הפעילות למען אחרים בקהילה והבנת מצוקותיהם, ולעירור השאיפה לפעול למען צדק חברתי, צמצום פערים חברתיים והיענות לצרכיהם של האחרים המוחלשים.

בהתייחס להערכת תרומות התכנית עבור האחרים בקהילה, מנקודת מבטם של הסטודנטים, התקבלו ממוצעי דירוגים גבוהים יותר (המצויים בתחום הבינוני-גבוה), בהשוואה למרבית מרכיבי התרומות שהוערכו עבור הסטודנטים המשתתפים. תיאוריהם הפתוחים של המשיבים בהקשר זה העלו חוויה חיובית של תמיכה של והעצמת האחר, בעיקר בהתייחס לפעילות עם ילדים, תוך מתן דגש רב לאיכויות הרגשיות והחברתיות שהעניקו המפגשים לילדים. מחקר זה, העריך, כזכור, גם מאפייני רקע וסביבה, כמו גם את שביעות רצונם של

המשתתפים מן התכנית כגורמים שעשויים לקדם או לעכב את תרומותיה החיוביות של התכנית. ראשית נבחנה השפעתם האפשרית של שייכות למסלול לימודים ושל השנה ללימודים בה התקיימה התכנית, ונמצא כי משתנים אלו אכן תורמים לשונות בין המשתתפים בתפיסתם את תרומות התכנית, בעיקר בהתייחס להיבטים הקשורים במרחב המקצועי של פרח ההוראה. באשר לשנת הלימודים בה התקיימה המעורבות נמצא כי לתכנית תרומה גבוהה יותר באופן משמעותי בשנה האחרונה ללימודים, בהשוואה לשנתיים הראשונות. באשר לשייכות למסלול לימודים, ראיונות שקוימו עם ראשי המסלולים סייעו להבנה הפרשנית של הממצאים. הללו הובילו למסקנה כי התכנית מצליחה לתרום יותר לטיפול מכוונות חברתית-קהילתית בקרב פרחי ההוראה בהתייחס לתפיסת התפקיד שלהם, במסלולים בהם ראש המסלול מעיד על עצמו כבעל חיבור אותנטי ועמוק לסוגיות חברתיות, כך שהוא רואה בהם חלק אינטגרלי ומרכזי ממשנתו החינוכית ומפעיל מאמצים מכוונים לתרגום לתכנית הלימודים ולפעילות חוץ-קוריקולרית. במסלולים אלו גם תחושת המסוגלות של המשתתפים לפעול באופן ממשי לקידום מהלכים חברתיים בזירה המקצועית ובמעגל הקהילתי גבוהה יותר, בהשוואה למסלולים אחרים.

השפעתם הפוטנציאלית של משתנים אלו על תרומותיה הנתפסות של התכנית נבחנה גם במסגרת מודל רב-משתני. ממצאי הניתוח העלו כי האפקט של השייכות למסלול כמו גם של שנת ההשתתפות בתכנית נעלמו לנוכח שילובם עם משתני שביעות רצון המשתתפים מן התכנית. לעומת זאת, שביעות רצון המשתתפים מן התכנית, כפי שהוערכה באופן ישיר, נמצאה בעלת אפקט ייחודי ביחס לכל מרכיבי תרומותיה הנתפסות (הגלומים במישורי ידע, עמדות ומסוגלות בהקשר אישי ומקצועי), ושני מדדיה העקיפים יותר (שהוגדרו במחקר באמצעות תפיסת תמיכת הקורס האקדמי ותחושה של תרומה לקהילה) נמצאו אף הם קשורים באופן חיובי וייחודי לתרומות הנתפסות במרבית המישורים. מכאן, שחוויה חיובית של התכנית קשורה בהערכת תרומותיה כמשמעותיות עבור פרח ההוראה, מעבר לאפקט שיש לשנת הלימודים בה הוא לומד ולמסלול אליו הוא משתייך. לפי זאת, תחושת סיפוק מן התכנית תורמת להפנמת עמדות חברתיות וידע רלוונטי בזהותו של פרח ההוראה כאדם וכמוון קהילה, ולתפיסתו את עצמו כבעל יכולת לפעול ולהניע שינוי בהקשרים אלו.

השאלה הפתוחה אשר נגעה לשביעות רצון מהתכנית, הרחיבה את ההבנה לגבי חווית המשתתפים את התכנית כמספקת ומשמעותית. ניתוח תימטי העלה כי קרוב לרבע ממשתתפי המחקר ראו בגורמים סביבתיים שליליים הקשורים בפעילות עצמה (כמו עומס שעות המתנגש עם מחויבויותיהם האקדמיות, תחושה של גיוס שלא מרצון לפעילויות מסוימות ללא אפשרות

בחירה, התנהלות לקויה של הארגון בו פעלו והעדר כלים וסיוע מספק) גורמים מדכאים אשר פגעו בתחושת המשמעות של הפעילות החברתית עבורם. לעומתם, שיעור קטן יותר של משיבים התייחס להיבטים חיוביים, ותאר תחושות של משמעות והנאה אותן שאב בעיקר מהסיפוק הגלום בחוויה חיובית של נתינה לאחרים בקהילה, מהחיבור האנושי שנרקם עמם ומתהליכי הלמידה והצמיחה האישית שהתעוררו בעקבות התכנית ובמהלכה. החוויה הרגשית הגלומה בהשתתפות בתכנית והמשמעות שמעניקים לה המשתתפים ניזונה, אפוא, לפחות חלקית, מגורמים סביבתיים שונים אשר תורמים לעיצובה. המחקר הנוכחי התייחס לגורמים אלו ובחן את תפיסות המשתתפים לגבי מרכיבים שונים בתכנית, אשר עשויים להעצים או להחליש את חווית הסיפוק מן התכנית ולהשפיע על המשמעויות שהם מייחסים לה.

ספציפית יותר, העריך המחקר את תפיסות המשתתפים לגבי הקורס האקדמי ומאפיינים הקשורים בסביבת הפעילות עצמה. בהתייחס לקורס האקדמי נמצא כי המשיבים ייחסו לו תרומה בינונית עד גבוהה כגורם התומך בפעילות החברתית, בהיבטים שונים כמו לזווית המרצה את הפעילות, תפיסת הקורס כמרחב ראוי ויעיל ללמידת עמיתים ותמיכה רגשית, וכן להקניית ידע רלוונטי לפעילות. בהתייחס למאפייני סביבת הפעילות, בחן המחקר את תפיסות המשתתפים לגבי מידת ואופי הקשיים שליוו את הפעילות בשטח ומעורבותו של איש הקשר. הממצאים הכמותיים הניבו דירוגים בינוניים. התייחסותם הפתוחה של המשיבים לסוגיות אלו סיפקה תמונה רחבה והבנה מעמיקה של המרקם הסביבתי בתוכו פעלו הסטודנטים, לתפיסתם.

ספציפית יותר, חשפו המשיבים קשת רחבה של עכבות, ובכללן הדגשה של חסר משמעותי בהיבטים פרקטיים של התכנית הכוללים רכישת מיומנויות, אסטרטגיות פעולה וכלים המסייעים להתמודדות יעילה עם צרכיהן של האוכלוסיות הספציפיות עמן פעלו, וכן לזווית מקצועי ועקבי אשר יתן מענה לבעיות אופרטיביות העולות מן השטח. בהתאמה לכך, חלק מהמשיבים התייחס לקשר לקוי בין תכני הקורס לבין הפעילות בשטח, וקבל על היעדר הכשרה מתאימה התומכת באופן מעשי ביישום הידע הנלמד. לצד ההתייחסות להיבטים המקצועיים התייחסו המשיבים גם לצורך בתמיכה ולזווית בעלי אופי רגשי מצד אנשי קשר או גורמים מעורבים אחרים, שיסייעו בידם להכיל ולעבד באופן אדפטיבי את הרגשות הכרוכים בהתנסויות הלא פשוטות והאתגרים הניצבים בפניהם במסגרת הפעילות. ביקורות נוספות שהועלו כללו היבטים מנהליים כמו ריבוי שעות פעילות והיעדר גמישות באופן פריסתן, מוכנות לקויה מצד הארגונים החברתיים והמוסדות החינוכיים לקלוט ביעילות את המשתתפים ולתמוך בפעילותם, וכן חוויה של כפייה או היעדר בחירה ביחס לאופי הפעילות ומקומה.

הערכתם של משתתפי התכנית את הגורמים הללו עשויה להשפיע רבות על שביעות רצונם מן התכנית. מודל רב משתני אישש השערה זו, כך שמאפייני הסביבה האקדמית (תפיסת הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית) וכן משתנים המייצגים את הסביבה שעטפה את הפעילות החברתית עצמה (קשיים שעלו במהלך הפעילות ומידת סיוע מצד איש הקשר במקום) נמצאו בעלי תרומה ייחודית לשביעות הרצון של הסטודנטים מן התכנית בכללותה. הערכתם של הסטודנטים את תרומתם לקהילה גם היא נמצאה כגורם הקשור חיובית לרמת שביעות רצון שלהם. לעומתם, שנת הלימודים בה בוצעה הפעילות כמו גם מסלול הלימודים ורמת התעניינות היומיומית של הסטודנטים בנושאים חברתיים נמצאו כבלתי משמעותיים, במודל זה בו שולבו יחד עם גורמי הסביבה.

#### **השלכות אופרטיביות והמלצות יישומיות :**

פרק הדיון שחתם את עבודת ההערכה התייחס למשמעויות תיאורטיות של ממצאיו, ולצדן העלה המלצות יישומיות שעשויות לסייע לחיזוק תרומותיה החיוביות. הדגש על שביעות רצונם של המשתתפים מן התכנית, כגורם הקשור משמעותית לתהליכי הפנמה רצויים של ידע וערכים חברתיים ולתחושת מסוגלות של פרחי ההוראה לתרגם לפעילות ממשית, מכוון לצורך בהתייחסות ממוקדת של מפעילי התכנית לגורמי סביבה שעשויים להשפיע על תפיסת תרומותיה. גורמים אלו נדונו בהרחבה לאורך הדיון והם כוללים, בין היתר, הבנייה של מסגרת הדרכה ולווי, אשר ממוקדת בהיבטים פרקטיים של התכנית (הנוגעים בעיקר לצידוד המשתתפים בכלים וידע הרלוונטיים לצרכי האוכלוסיות השונות), ומסייעת למשתתפים באופן רציף ועקבי בקשיים העולים מן השטח ומצריכים פתרונות מידיים. מרחב מובנה המעניק תמיכה רגשית למשתתפים, תוך היענות לצרכיהם הרגשיים הנגזרים מהפעילות במסגרתה גם הוא גורם מסייע חשוב. במסגרת מרחב שכזה יש להבטיח זמינות אופטימלית מצד גורמים בשטח ובאקדמיה, המאופיינת בקשיבות, לווי הסטודנט בעיבוד רפלקטיבי של חוויותיו ותמיכה בתחושת מסוגלות ובתפיסות עצמי חיוביות. בנוסף, רצוי לשלב אינטראקציות יזומות בין המשתתפים המאפשרות שיתוף דיאלוגי בחוויות, קשיים ודילמות ועיבודן כמו גם וונטילציה רגשית.

המלצות נוספות הן תמיכה בתחושת בחירה של המשתתפים דרך הגברת ממד הגמישות באופייה של התכנית, ושיתופם של הסטודנטים בתהליכים מסויימים של קבלת החלטות כמו שיבוצים לפעילויות השונות, עיצוב התכנים הנלמדים ודרכי הלמידה. לכך קשורה המלצה נוספת, אשר עשויה להעצים את תחושת המשמעות שמוענקת לתכנית, היא חיזוק



הרלוונטיות של הפעילות החברתית לתחומי העניין וכשריהם של המשתתפים, בהתאם לתחומי ההכשרה שלהם.

באשר להשלכות הממצאים הנוגעים לתרומות התכנית, ראוי לשים דגש רב יותר על הבניית תהליכי חינוך ולמידה, התורמים להכלתם של ערכים חברתיים ותחושת מסוגלות ליזום ולהניע תכניות ומהלכים חברתיים בתפיסת התפקיד של פרחי ההוראה כמורים וכמחנכים לעתיד.

## מבוא

התכנית למעורבות חברתית במכללת סמינר הקיבוצים פועלת מזה מספר שנים, החל משנת הלימודים תשס"ז (2006-2007). במסגרתה כל הסטודנטים לתואר ראשון במכללה מחויבים לבצע פעילות חברתית במוקדים שונים בקהילה. תכנית זו היא אחד ממעגלי היישום של תכנית ניסויית רחבה יותר הפועלת במכללה, תכנית "יש דרך"<sup>1</sup>. "יש דרך" היא תכנית פדגוגית השואפת לטפח מחנכים מכווני קהילה, בעלי תודעה של שליחות חברתית הנכונים לפעול במרקם הרב-תרבותי של החברה הישראלית למען הקהילה, וכל זאת תוך שהם מצוידים בידע חברתי ומקצועי מעמיק.

תכנית המעורבות החברתית כוללת שילוב של קורס אקדמי עיוני הניתן במסגרת תכנית הלימודים במכללה עם פעילות בתוך ארגונים חברתיים במרחב הבלתי פורמלי. **הקורס האקדמי** עוסק בהיבטים ביקורתיים של סוגיות חברתיות כלליות וספציפיות בחברה הישראלית, כגון: פילוסופיה פוליטית, סוציולוגיה ביקורתית, סוגיות כלכליות ואקטואליה חברתית. הקורסים נלמדים כסדנאות המבוססות על מעורבות פעילה של הסטודנטים ותמיכה הדדית, והם מלווים על ידי סגל מרצים מנוסה ובקי בתחומים אלו. **הפעילות הקהילתית** מבוצעת במסגרות חברתיות בלתי פורמליות בהתאם לנושא הקורס ו/או בהתאם ליוזמות של ראשי המסלולים. המפגש של הסטודנטים, פרחי ההוראה, עם התלמידים במרחב הבלתי פורמלי מאפשר להם להכיר את התלמידים במסגרות נוספות משמעותיות בחייהם, וכן לתרגם את התיאוריה למציאות בשדה. מפגש זה אף נועד לקדם בקרב הסטודנטים תודעה ומיומנויות באשר לחשיבות הטיפול של תודעה חברתית ואזרחית בקרב תלמידיהם בעתיד. הקורס נלמד במסגרת סמסטר אחד ואילו הפעילות הקהילתית מבוצעת בכל השנה האקדמית. תכנית זו מקנה לכל סטודנט קרדיט אקדמי המוכר ב-60 שעות.

הפעילות בתכנית למעורבות חברתית מופקדת תחת אחריותה של "היחידה למעורבות בחברה ובקהילה" בראשותם של הגב' הדסה טרון וד"ר ניר מיכאלי. יחידה זו ממוקמת בבית הספר לחינוך, והיא אמונה על יצירת קשרים בין המכללה לגופים קהילתיים, החל מרשויות מקומיות ועד ארגונים חברתיים ספציפיים. היחידה אף אחראית על הפעלת הקורסים האקדמיים וקידום תהליכי הלמידה בהקשר זה. הפעילות ביחידה משתפת ראשי מסלולים, מדריכים

---

<sup>1</sup> שני מעגלי יישום נוספים לתכנית "יש דרך" הם: פיתוח הדרכה פדגוגית מעורבת בקהילה ודמוקרטיזציה של החיים בקמפוס. להרחבה בנושא זה ניתן לעיין בהקדמה לספר הניסוי בעריכת חנה לוק (2011).

פדגוגיים ומרצים.

המחקר הנוכחי נערך ביוזמת ראשי היחידה למעורבות בחברה ובקהילה, במטרה לבחון את תפיסת הסטודנטים בפועלים בתכנית המעורבות החברתית את התרומה של ההשתתפות בתכנית לטיפוח תודעה ועשייה חברתית. בנוסף, נקבעו שתי מטרות משנה, אשר נועדו להתמקד בהערכה של תכנית המעורבות החברתית. האחת היא לבחון את תפיסת הסטודנטים באשר למאפיינים של הסביבה האקדמית ושל התנאים הסביבתיים התורמים לטיפוח עשייה ומודעות חברתית, והשנייה מבקשת לבחון את תפיסת הסטודנטים אודות תרומת הפעילות החברתית עבור האוכלוסיות השלובות במוסדות בהם התנדבו הסטודנטים במסגרת התכנית.

## רקע תיאורטי

מערכת ההשכלה הגבוהה החלה בעשורים האחרונים לגלות מעורבות רבה בקהילה ובייחוד בקרב קבוצות החוות מצוקה חברתית. מגמה זו זוכה לתמיכה רבה בקרב ראשי המוסדות להשכלה גבוהה, והיא באה לידי ביטוי בהנהגת תכניות למעורבות של סטודנטים בקהילה (Butin, 2006; Gray, 2000). תכניות רבות מסוג זה קיימות כיום בעולם, כך לדוגמה בארצות הברית הוקם בשנת 1985 ארגון "Campus Compact" המאגד כאלף מוסדות לחינוך גבוה ברחבי המדינה המשתפים פעולה בהפעלת פרויקטים מגוונים בקהילה בקרב סטודנטים (Campus Compact, 2006). הפעילות מתקיימת בתחומים שונים, כגון סיוע כלכלי, סיוע רפואי או חינוכי ותרומה לחיים התרבותיים של הקהילה (Bringle & Hatcher, 1996). המטרה של פרויקטים מסוג זה היא לקדם מעורבות של סטודנטים בקהילה, ומתוך כך להגביר את מודעותם לחשיבות העזרה לזולת ולקדם שוויון בנגישות למשאבים חברתיים (Allen, 2003).

## מודל הלמידה תוך כדי שירות

אחד המודלים המרכזיים בהקשר זה הוא מודל ה- "למידה תוך כדי שירות" (Service Learning). מודל זה מהווה פרקטיקה פדגוגית המשלבת את השירות בקהילה באופן מובנה במסגרת תכנית הלימודים האקדמית. הוא מבוסס על השתתפות אקטיבית של סטודנטים בפעילות בקהילה המקומית, במטרה לטפח אחריות אזרחית ותודעה חברתית כמו גם יישום של התפיסות התיאורטיות של הלימוד האקדמי (Jenkins & Sheehey, 2009; Sherman & Valerius, & Hamilton, 2001; Swick, 1999; 2001; Macdonald, 2009). במסגרת השירות הסטודנט מעורב בקהילה המקומית ומסייע לחבריה בהתאם לצורכיהם (Rocheleau, 2004), ובמקביל לכך, הוא זוכה בהזדמנות להתנסות במימוש הידע שלמד בכיתה (Valerius, & Hamilton, 2001). באורח זה, הסטודנט מתנסה במצבים חדשים ואמיתיים ונפתחים בפניו אופקים חדשים במקצוע בו בחר לעסוק. אם כן, הלמידה מחוץ לכיתה מעשירה ומחזקת את מה שנלמד בכיתה ומפתחת רגש ודאגה אצל אחרים.

מודל הלמידה תוך כדי שירות מבוסס על משנתו של ג'ון דיואי שטען שלמידה משמעותית מתרחשת תוך כדי התנסות פעילה, כלומר כאשר הלומד מבנה את המשמעות מתוך

האינטראקציה של הידע עם ההתנסות (Dewey, 1938). כך, תהליך הלמידה נקשר בפעולה חברתית (social action), והוא לא עומד בפני עצמו. השילוב של השירות בקהילה בקוריקולום האקדמי משביח את תהליך הלמידה בכך שהוא מקדם התנסות מעשית של מודלים תיאורטיים. תוך התמודדות עם בעיות אמיתיות העולות מתוך השטח (Valerius, & Hamilton, 2001). השירות בקהילה מציע הזדמנות לסטודנטים ללמוד על העולם הפרופסיונאלי מתוך השדה ולפתח מיומנויות של פתרון בעיות, ותוך כדי כך לטפח תובנות מעמיקות יותר של הדיסציפלינה האקדמית והעצמה של אחריותם האזרחית. ללמידה תוך כדי שירות, אם כן, תרומה כפולה: השירות תומך בקהילה והלימודים משבחים את השירות (Schmidt, Marks & Drrrico, 2004).

מודל הלמידה תוך שירות מופעל בתחומים רבים, כגון: פסיכולוגיה (Ferrari, Dobis, ) (Kardars, Michna, Wagner, Sierawski & Boyer, 1999), מדעי החיים (Jordan, Andrew & ) (Mercer, 2005), מתמטיקה (Sherman & Macdonald, 2009), סיעוד (D'Onnell et al, 1999) והוראה (Root, Callahan & Sepanski, 2001; הראל ופייגין, 1998; וולפלינג, 1999).

יישום מודל הלמידה תוך כדי שירות הוא בעל תרומה משמעותית בתחום ההכשרה להוראה (Grineski 2003; Jenkins & Sheehey, 2009). אסטרטגיה לימודית זו נמצאה יעילה בשילוב פרחי הוראה בצורה אקטיבית יותר בתהליכי החינוך, בחיזוק מיומנויות פדגוגיות והגברת ביטחון עצמי ותחושה של אכפתיות (Swick, 1999; Rowls & Swick, 2000), בהבנת עולמם של הילדים (Schmidt, Marks & Drrrico, 2004), וכן בניתוב את עתידם המקצועי כמורים (Root, Callahan & Sepanski, 2001).

אחת הדילמות המרכזיות ביישום הלמידה תוך כדי שירות בתוכניות האקדמיות קשורה במתח הקיים בין השיח האקדמי הפורמלי לעומת השיח השיתופי בקהילה. המוסדות האקדמיים, כמי שמובילים את תכניות השירות בקהילה במסגרת תכניות הלימודים, נוטים לתעדף את השיח הביקורתי של השותפים האקדמיים על פני קולם של השותפים בקהילה. הסתת הקול הקהילתי מאפילה על התרומה של השירות עבור הקהילה ועל ההתפתחות החברתית בקרב חבריה והיא במידה רבה מצמצמת את המשמעות של ההדדיות והשיתופיות במסגרת השירות (Steiner, ) (Warkentin & Smith, 2011). בדומה לכך, יוגב ומיכאלי (2011) מצביעים על המתח הקיים בהכשרת מורים בין האוריינטציה האקדמית, השואפת להדגיש את ההקשר הדיסציפלינרי ביחס לרכיב החינוכי-התנסותי, לעומת האוריינטציה הפדגוגית, המדגישה את ממדיו הפרקטיים

והייחודיים של מקצוע ההוראה תוך הטמעת סוגיות ערכיות, תרבותיות וחברתיות. החוקרים טוענים כי על מנת למלא אחר התפקיד החברתי-דמוקרטי של מערכת החינוך, עליה לקדם לצד התפיסה האקדמית-דיסציפלינרית, תפיסה פדגוגית-ערכית, המחנכת לטיפוח תודעה אקטיביסטית במרחב החינוכי והקהילתי.

קשה לחשוב על עוררין להכרה במעשה החינוכי כמלאכת מחשבת רבת משמעות, ובחשיבות השלכות מצעי התכניות להכשרת מורים לעיצוב פני החברה המהווה להם מסגרת קיום ופעולה. הכרה זו אינה שוללת שונות בתפיסות פדגוגיות הניזונות ממגמות חברתיות ופוליטיות ומשפיעות בתורן על אופי המוסד להכשרת מורים. אחת מהן היא אוריינטציה אקדמית המדגישה מומחיות והתמקצעות דיסציפלינארית בהתאם לקריטריונים אקדמיים אחידים, ואחרת מגלמת אוריינטציה חברתית המדגישה את ההיבטים הייחודיים להוראה, וקוראת למפגש פעיל והיכרות עם המציאות החברתית והמארג החינוכי, תרבותי, פוליטי וכלכלי, תוך קידום יסודות ערכיים במלאכת החינוך מאידך. שתי התפיסות הפדגוגיות פועלות לפרקים ככוחות מתחרים, לאורך כרוניקה רבת שנים (יוגב ומכאלי, 2011). תפיסת המורה כאינטלקטואל מעורב כגישה חינוכית המעצבת את פניה ותכניה של הכשרת מורים בישראל מוקירה את ההיבט ההתנסותי והרלוונטיות של ההכשרה לשדה החינוכי, אך מתנגדת לתפיסה חינוכית-חברתית הגמונית, המשעתקת את המציאות, ואינה מייעדת מקום ראוי לטיפוח חשיבה ביקורתית המתועלת לטיפוח אקטיביזם חברתי והובלת שינוי (שם).

## **התרומה של השירות בקהילה לסטודנט**

התרומה של השירות בקהילה לסטודנטים הוא אחד ממוקדי העניין המרכזיים של קובעי המדיניות האקדמית במוסדות המנהיגים פעילות של למידה תוך כדי שירות בקהילה. מחקרים הבוחנים סוגיה זו מצביעים על תרומה של השירות בקהילה לסטודנט בשלושה מישורים עיקריים: הרחבת הידע האקדמי והחברתי, טיפוח עמדות חברתיות, וקידום תחושה של מסוגלות.

### **הרחבת הידע האקדמי והחברתי**

מחקרים מצביעים על התרומה הרבה של השירות בקהילה להעצמת הידע האקדמי והמקצועי של הסטודנטים. במסגרת השירות הסטודנטים נתקלים במצבים אוטנטיים הקשורים לתחום עיסוקם, חלקם מוכרים ופשוטים, חלקם חדשים ומורכבים, והם נדרשים לתת מענה לבעיות ולדילמות הניצבות בפניהם. כל אלו מפתחים את הידע האקדמי שלהם כמו גם הבנה מעמיקה של

הפרופסיה (Swick, 2001; Valerius, & Hamilton, 2001). מחקרי הערכה שבחנו את התרומה של ההשתתפות בשירות לקהילה לסטודנטים מצביעים על התפתחות קוגניטיבית והישגים אקדמיים גבוהים לעומת עמיתים שלא השתתפו בתכנית מסוג זה (Markus, Howard and King, 1999; McKenna & Rizzo, 1993). במקביל לכך, הסטודנטים רוכשים ידע בסוגיות חברתיות, בעיקר כאלו הקשורות לצדק חברתי ואי שוויון ובמידת מה גם כישורים חברתיים להתמודד עם המרחב הרב-תרבותי (Astin & Sax, 1998; Stavrianopoulos, 2008), כתוצאה מכך, הפעילות החברתית מגבירה את הרגישות החברתית והמודעות למצוקות חברתיות כמו גם לצורך לתת מענה לשונות בין תלמידים (Stavrianopoulos, 2008).

לפי סוויק (Swick, 2001) לשירות בקהילה תרומה משמעותית בעיקר בתחום הכשרת המורים. פעילות קהילתית, לפי סוויק, מגבשת קהילה של לומדים (community of learners), וזו מבנה יחסים של הדדיות בין פרחי ההוראה, המורים במוסדות החינוך והתלמידים שמקבלים את השירות. לדידו, רכישת ידע ומיומנויות במסגרת השירות בקהילה תומכת באופן אפקטיבי בעבודתם העתידית של המורים החדשים. זהו אימון נוסף כמורים לעתיד תוך סיוע בשיפור חייהם של תלמידים רבים. כך לדוגמא, סטודנטים למתמטיקה מדווחים כי באמצעות חניכה של ילדים הם רכשו הבנת מעמיקה יותר של תכנים מתמטיים, גילו תחושה של אמפטיה והזדהות עם המתקשים בתחום, ואף אימצו מודלים לפיתרון בעיות והגברת העניין במדעים (Sherman & Macdonald, 2009).

### **טיפוח עמדות חברתיות**

בנוסף לידע, תכניות הלמידה תוך כדי שירות שואפות לטפח בקרב הסטודנטים עמדות חברתיות. המפגש והפעילות עם הקהילה מתווה כר להבניית תהליכים רפלקטיביים (Warter & Grossman, 2001), ובתוך כך לטיפוח וקידום עמדות במישור הערכי-חברתי ועמדות במישור המקצועי-פרופסיונאלי. בהקשר הערכי-חברתי, מודל זה מטמיע ערכים של מוסר חברתי (Pritchard, 2001) כמו גם תודעה של צדק חברתי, סולידריות, ואחריות אזרחית (Carlson, 2006; Einfeld & Collins, 2008; שמר אלקיים ואיתן, 2011), וכן תחושות של אכפתיות ואמפטיה כלפי האחר (Schmidt, Marks & Derrico, 2004), והוא, במידה רבה, מגביר אמון חברתי בכך שהוא תומך

בבניית קשרים חברתיים חדשים (Toole, 2001).

יתרה מכך, המפגש עם קושי ומצוקה בקהילה הוא בעל השפעה ממתנת של תפיסות סטריאוטיפיות ושיפוטיות והוא מסייע בהפרכת מיתוסים כלפי אוכלוסיות חלשות (Nandan, 2010; הראל ופייגין, 1998). באורח זה סטודנטים לומדים להתמודד עם שאלות של רב-תרבותיות וסוגיות של אי שוויון חברתי כחלק מעיצוב אחריותם האזרחית (Astin & Sax, 1998; Einfeld & Collins, 2008). כתוצאה מכך, חלקם נוכחים בחשיבות של השירות למען הקהילה עבור הפרט לו ניתן השירות, עבורו כאדם ועבור החברה כמכלול (McKenna & Rizzo, 1999).

לגבי המישור המקצועי-פרופסיונאלי, השירות בקהילה פורס תמונה אמיתית של החיים המקצועיים, ובכך הוא מזמן לסטודנט התבוננות רפלקטיבית ומפוקחת על עתידו התעסוקתי. כך לדוגמה, במחקר שנערך בקרב 214 פרחי הוראה בארצות הברית, נמצא כי החוויה של השירות בקהילה העצימה תפיסות חיוביות כלפי מקצוע ההוראה. המורים לעתיד חשו כי הם מבינים טוב יותר את המציאות של ההוראה, הם יותר מבינים את הצרכים של הילדים, יותר מודעים לאיכויות המבחינות ביניהם ולחשיבות של תשומת הלב להבדלים בין כל ילד וילד. יתרה מכך כשליש מפרחי ההוראה אף טענו כי ההתנסות בשירות בקהילה הגבירה את רצונם ואת מחויבותם להיות מורים (Root, Callahan & Sepanski, 2001). ממצאים דומים עלו גם במחקרה של הראל (1992) במסגרת הכשרה להוראה בישראל. במחקר אחר בקרב 310 פרחי הוראה עולה כי השירות בקהילה מתווה להם דרך בניתוב הקריירה המקצועית. הסטודנטים מדווחים כי השירות בקהילה הקנה להם תפיסה הומניסטית כלפי חינוך הדור הבא. לדידם, הם למדו על החשיבות להקנות לתלמידים ידע אודות צדק חברתי ואחריות אזרחית כמו גם הזדמנויות לתרום בקהילה לצד התכנים הפורמליים אותם הם נדרשים ללמד (Grineski, 2003). טיפוח של תודעה אזרחית דמוקרטית בקרב תלמידים הוא אחד מאבני היסוד של התכניות לשירות בקהילה בהכשרת מורים (יוגב ומיכאלי, 2011).

### **קידום תחושה של מסוגלות**

מודל הלמידה תוך כדי שירות מקדם טיפוח של הסטודנט לא רק מבחינת הידע המקצועי והחברתי והעמדות החברתיות, אלא במידה רבה מבחינת העצמת תחושת המסוגלות שלו לחולל שינוי חברתי. הסטודנטים נתפסים כסוכני שינוי המעלים ביקורת על הסדר החברתי ופועלים



לתקן עוולות חברתיות (Giroux, 1988). ההתבוננות במסגרת השירות לקהילה נועדה לעורר את האמונה שביכולת של הסטודנט לקדם שינוי חברתי, קטן ומקומי ככל שיהיה, אך בעל השפעה משמעותית על בעלי העניין (Swick, 2001; Valerius, & Hamilton, 2001). התבוננות רפלקטיבית ומושכלת מסוג זה היא בעלת פוטנציאל להעצים את תחושת המסוגלות של הסטודנט, ובכך להקנות לו בסיס איתן לנתח מצבים מורכבים ולהציע פתרונות חדשים (Love & Wenger, 1991). יחד עם זאת, לא אחת ההתנסות חושפת את הקשיים והמורכבויות הכרוכים בשינוי חברתי, ואלו עלולים להוביל לתסכול ואף לערער את תחושת המסוגלות (כ"ץ, דור-חיים, מצליח ויעקב, 2007).

העצמה של תחושת המסוגלות לקדם שינוי בספירה הקהילתית משמעותית במידה רבה בקרב מורים, שבעבודתם היומיומית הם פועלים כדי להעצים, לחזק ולהשפיע על חיי אחרים (Jenkins & Sheehey, 2009). מחנכים כאלו מכונים בספרות "מורים כאינטלקטואליים מעורבים", כלומר מחנך שאינו מאופיין בידע דיסציפלינארי, מיומנויות פדגוגיות ותפיסה ערכית גרידא, כי אם גם בתודעה אקטיביסטית במרחב החינוכי והקהילתי (יוגב ומיכאלי, 2011). מורה מעורב הוא כזה התופס עצמו כמבנה למידה קהילתית (builder of learning community) המקיים דיאלוג עם הקהילה (Swick, 2001), תוך הבנה של הקהילה והחשיבות של התרומה לתלמיד ולקהילה כמו גם ההכרה ביכולתם לתרום לתלמיד ולקהילה (Grineski, 2003; Root, 2001). ההכרה ביכולת להוביל שינוי חברתי נמצאה במחקרים נוספים שבדקו את התרומה של ההשתתפות בשירות לקהילה בתחום ההכשרה להוראה (לדוגמא: דוניצה-שמידט ודביר, 2011)

למרות התחושות המועצמות של הסטודנטים אודות יכולתם להוביל לשינוי חברתי והעלייה ברמת המודעות החברתית, מחקרים מצביעים על כך שבפועל אין מדד זה מהווה ערובה להמשך הפעילות החברתית בקהילה בתום החובה האקדמית (Jenkins & Sheehey, 2009; Vadeboncoeur, Rahm, Aguilera & LeCompte, 1996; ארביב-אלישיב, 2010)

בהמשך לדברים הללו, המחקר הנוכחי מבקש ללמוד על התרומה של ההשתתפות בתכנית למעורבות חברתית בקרב סטודנטים לתואר ראשון בהוראה במכללת סמינר הקיבוצים לטיפוח תודעה ועשייה חברתית כפי שהם תופסים אותה. סוגיה זו תיבדק בשלוש רמות: ידע, עמדות ומסוגלות.

## מטרת מחקר ההערכה

מטרתו המרכזית של מחקר ההערכה הנה לבחון את תפיסת של הסטודנטים באשר לתרומה של ההשתתפות בתכנית המעורבות החברתית לטיפול תודעה ועשייה חברתית. סוגיה זו תיבדק בשלוש רמות: ידע, עמדות ומסוגלות.

בנוסף, נקבעו שתי מטרות משנה, אשר נועדו להתמקד בהערכה של תכנית המעורבות החברתית:

1. לבחון מהם המאפיינים של הסביבה האקדמית ושל התנאים הסביבתיים העשויים לתרום לטיפול עשייה ומודעות חברתית בעיני הסטודנטים.
2. לבחון את תפיסת הסטודנטים אודות תרומת הפעילות החברתית עבור האוכלוסיות השלובות במוסדות בהם התנדבו הסטודנטים במסגרת התכנית.

## שאלות המחקר

1. **תרומת ההשתתפות בתכנית המעורבות החברתית עבור הסטודנטים:** חלק זה של ההערכה יבחן באיזו מידה תכנית המעורבות החברתית תרמה, על פי תפיסתם של הסטודנטים, בשלוש רמות: (א) ידע, (ב) עמדות, (ג) מסוגלות.

**ברמת הידע** המחקר מבקש ללמוד על התרומה הנתפסת של התכנית למעורבות חברתית לרכישת ידע בנושאים חברתיים ובביצוע בפועל של תכניות חברתיות. סוגיה זו תיבדק הן ביחס לקורס האקדמי בו נטלו חלק במהלך סמסטר א' והן ביחס לפעילות עצמה.

**ברמת העמדות** המחקר מבקש לבחון באיזו מידה התכנית המעורבות החברתית תורמת, לתפיסתם של הסטודנטים, להבניית הזהות של פרח ההוראה כאדם מכוון קהילה במישור הערכי-חברתי ובמישור המקצועי.

**ברמת המסוגלות** המחקר מבקש לבחון באיזו מידה התכנית המעורבות החברתית תורמת, לתפיסתם של הסטודנטים, לתחושה של מסוגלות להוביל יוזמות חברתיות, עשייה חברתית ושימוש בידע חברתי ברמה הקהילתית וברמה הבית ספרית/גן.

בהקשר זה ייבדקו שאלות המחקר :

א. באיזו מידה תרמה התכנית למעורבות חברתית, לתפיסתם של הסטודנטים, לרכישת ידע

בנושאים חברתיים?

ב. באיזו מידה תרמה התכנית, לתפיסתם של הסטודנטים, לגיבוש תודעה חברתית של אחריות

ציבורית ואזרחית?

ג. באיזו מידה תרמה התכנית, לתפיסת הסטודנטים, לגיבוש תפיסת תפקידם כמורים מכווני

קהילה?

ד. באיזו מידה תרמה התכנית, לתפיסת הסטודנטים, לחיזוק תפיסת מסוגלות אישית לקידום

מעורבות ועשייה חברתית עבור הסטודנטים?

## **2. מאפייני הסביבה האקדמית והתנאים הסביבתיים התורמים לקידום הפעילות החברתית**

**בעיני הסטודנטים :** היבט זה של ההערכה יבחן את תפיסת הסטודנטים בכל הנוגע לתרומה של

הקורס האקדמי והתנאים הסביבתיים לטיפול עשייה ומודעות חברתית. המאפיינים של הקורס

האקדמי ייבחנו ביחס להיבטים הבאים : רכישת כלים ומיומנויות לביצוע פעילות חברתית, ליווי

רגשי ותרומה ערכית ומוטיבציונית. המאפיינים של הפעילות החברתית יתמקדו בתנאים

הסביבתיים של הפעילות (כגון : תקשורת עם איש הקשר וקשיים בביצוע הפעילות). במסגרת זו

תיבדק מידת שביעות הרצון של הסטודנטים. להלן שאלות המחקר הרלוונטיות :

א. באיזו מידה תרם הקורס האקדמי, לדעת הסטודנטים, לטיפול עשייה ומודעות חברתית?

ב. מהם המאפיינים של סביבת הפעילות החברתית, לדעת הסטודנטים, התורמים לטיפול עשייה

ומודעות חברתית?

ג. אלו גורמים קשורים בהגברת שביעות הרצון של הסטודנטים מהפעילות החברתית?

## **3. תפיסת הסטודנטים את תרומת הפעילות החברתית עבור האוכלוסיות השלובות במוסדות**

**בהם התנדבו הסטודנטים במסגרת התכנית.** היבט זה של הערכה יתמקד בתפיסתם של

הסטודנטים את התרומה של הפעילות החברתית עבור הארגונים בהם נערכה המעורבות, תוך

התייחסות למעגל הפרט ולמעגל המוסדי. במסגרת זו ייבחן השאלה הבאה :

א. באיזו מידה, לתפיסתם של הסטודנטים, תרמה הפעילות החברתית לאוכלוסיות במוסדות

בהם התקיימה המעורבות החברתית מבחינה הרגשית-חברתית ו/או מן הבחינה לימודית?

## שיטת המחקר

### מדגם

המחקר נערך בשנת הלימודים תשע"א בקרב סטודנטים לתואר ראשון שהשתתפו בתכנית המעורבות החברתית בשנה זו. במסגרת התכנית השתתפו סטודנטים במסלולים גיל רך, יסודי, חינוך מיוחד, אנגלית, חינוך גופני ומדעי הרוח (יותר ממחציתם מהחינוך הדמוקרטי). במסלולים גיל רך, יסודי וחינוך מיוחד השתתפו הסטודנטים הלומדים בשנה א', במסלול האנגלית השתתפו סטודנטים הלומדים בשנה ב' ובחינוך הגופני סטודנטים הלומדים בשנה ג'. הסטודנטים במסלול מדעי הרוח רשאים לבחור באיזו שנה הם להשתתף בתכנית למעורבות חברתית. בשנת המחקר 4 סטודנטים במסלול זה למדו בשנה א', 13 סטודנטים בשנה ב' ו- 2 סטודנטים בשנה ג'. בסך הכל מסגרת הדגימה כללה 315 סטודנטים, שלמדו ב- 21 קורסים במהלך הלימודים. בפועל השתתפו במחקר 200 סטודנטים. לוח 1 מציג את ההתפלגות של הסטודנטים לפי מסלול לימודיהם.

**לוח 1: התפלגות המשתתפים במחקר לפי מסלול לימודים**

משתתפים	
גיל רך	66
יסודי	17
חינוך מיוחד	56
אנגלית	18
חינוך גופני	22
מדעי הרוח	21
<b>סה"כ</b>	<b>200</b>

במחקר השתתפו 175 נשים (87.5%). הגיל הממוצע של הסטודנטים הוא 24.75 (ס.ת. 3.07). שיעור גבוה של סטודנטים (62.3%) דיווחו כי הם מתעניינים בנושאים חברתיים ו/או חינוכיים בחיי היומיום במידה רבה עד רבה מאוד. שיעור נמוך ביותר של סטודנטים דיווחו על רמת התעניינות נמוכה (8.5%). בהמשך לכך, ראוי לציין כי 134 סטודנטים (67%) דיווחו כי הם

עסקו בעבר או עוסקים בהווה בפעילות התנדבותית בקהילה שאינה קשורה ללימודיהם במכללה. בהקשר זה הסטודנטים התייחסו להשתתפות בתנועות נוער (63 סטודנטים) ולחניכה בעיקר במסגרת בית הספר התיכון (14 סטודנטים). חלק מהסטודנטים אף מדווחים על פעילות בארגונים חברתיים שונים, כגון בית איזי שפירא, מיח"א, בתי אבות, פנימייה לילדים<sup>2</sup>. כמו כן, עשרים ושבעה סטודנטים (13.5%) השתתפו בתכנית המצוינים במכללה.

בנוסף, במסגרת המחקר נערכו ראיונות עם ארבעה ראשי מסלולים: הגל הרך, חינוך מיוחד, אנגלית וחינוך גופני, וזאת על מנת ללמוד על ההתייחסות לסוגיות חברתיות במסגרת תכנית הלימודים במסלול. לא נערכו ראיונות עם שני ראשי מסלולים: ראש מסלול יסודי היות והוא נכנס לתפקידו רק בשנה הנוכחית ואילו הנתונים מתייחסים לשנה החולפת, וראש מסלול מדעי הרוח וזאת משום שהאוריינטציה החברתית של המסלול הינה גבוהה מלכתחילה.

### **כלי המחקר**

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון לדיווח עצמי. השאלון הועבר לסטודנטים לקראת סוף השנה במסגרת אחד מקורסי החובה. העברת השאלונים לסטודנטים בוצעה על ידי יחידת המחקר, למעט במסלול העל יסודי, בו הועברו השאלונים על ידי המנחה של המעורבות החברתית ובאופן מקוון. העברת השאלונים נערכה בתאום עם ראש המסלול ומזכירת המסלול. בהקדמה לשאלון הובהרה מטרת המחקר והובטחה אנונימיות למשיבים. השאלון מוצג בנספח א'.

החלק הראשון של השאלון מתייחס למאפייני רקע (מין, שנת לידה, עיסוק בעבר בפעילות התנדבותית בקהילה, רמת התעניינות בנושאים חברתיים או חינוכיים) ומאפיינים לימודיים של הסטודנטים (מסלול, שנת לימודים, השתתפות בתכנית המצוינים). החלק השני עוסק בעמדות הסטודנטים כלפי תרומתה של המעורבות החברתית לטיפוח תודעה ועשייה חברתית הן במישור הערכי כפרטים השלובים בקהילה והן במישור המקצועי המתייחס להכשרת מורים. בנוסף, התייחס חלק זה לבחינת תפיסתם את רמת שביעות הרצון מהקורס האקדמי ומהפעילות בשטח. מרבית השאלות הוגדרו כפריטים סגורים, אך בשאלות רבות הסטודנטים התבקשו לפרט ולהסביר את עמדתם.

לצד השאלון שיועד לסטודנטים, נערכו ראיונות בקרב ראשי המסלולים התמקדו ב"אני מאמין" של ראש המסלול ביחס למעורבות החברתית, באופן בו סוגיות חברתיות נכללות בתכנית

---

<sup>2</sup> כ-14 סטודנטים דיווחו על פעילות חברתית ביותר מסוג אחד (תנועות נוער, חניכה וארגונים חברתיים)

הלימודים במסלול וכן בתפיסת הסטודנטים במסלול את השתתפותם בתכנית למעורבות החברתית.

## משתנים

### משתנים תלויים

המשתנים התלויים במחקר מתייחסים לתרומת המעורבות החברתית שלושה ממדים: 1. ידע, 2. עמדות, 3. מסוגלות. כעת נפרט על כל אחד מהם.

**ידע:** משתנה זה מייצג את התרומה הנתפסת של התכנית למעורבות חברתית לרכישת ידע בנושאים חברתיים ובביצוע בפועל של תכניות חברתיות. סוגיה זו נבדקה ביחס לפעילות עצמה וביחס לקורס האקדמי. המשתנה נבנה באמצעות ניתוח גורמים של חמישה היגדים. ההיגדים נמדדו בסולם בין חמש דרגות, כאשר  $1 =$  "במידה מעטה מאוד" עד  $5 =$  "במידה רבה מאוד". המהימנות בין ההיגדים היא: 0.85. לוח מספר 1 מציג סיכום של ניתוח הגורמים. ניתוח הגורמים המלא מופיע בנספח ב' (לוח מספר 20).

**עמדות:** תפיסת הסטודנטים את תרומת התכנית למעורבות חברתית לטיפול עמדות חברתיות ובניית והעצמת תודעה ומכוונות חברתית נבדקה במישור הערכי-חברתי ובמישור המקצועי. בהקשר זה נמדדו שישה משתנים. המשתנים במישור הערכי-חברתי מתייחסים לתפיסות וערכים אישיים של הסטודנטים כאנשים מכווני קהילה. להלן המשתנים:

1. *תודעה חברתית.* משתנה זה מייצג תפיסות חברתיות של אחריות ציבורית ואזרחית. הוא נבנה באמצעות ניתוח גורמים של עשרה היגדים. ההיגדים נמדדו בסולם בין חמש דרגות, כאשר  $1 =$  "במידה מעטה מאוד" עד  $5 =$  "במידה רבה מאוד". המהימנות בין ההיגדים היא: 0.94. לוח מספר 1 מציג סיכום של ניתוח הגורמים. ניתוח הגורמים המלא מופיע בנספח ב' (לוח מספר 22).

2. *שינוי כלפי מצוקות חברתיות:* משתנה זה מייצג את התמורה הנתפסת בעיני הסטודנטים ביחס למצוקות חברתיות בעקבות התכנית למעורבות חברתית. משתנה זה נמדד בסולם בין חמש דרגות, כאשר  $1 =$  "במידה מעטה מאוד" עד  $5 =$  "במידה רבה מאוד", ואף נבדק כשאלה פתוחה.

3. *שינוי כלפי החשיבות של פעילות למען הקהילה:* משתנה זה מייצג את התמורה הנתפסת

בעיני הסטודנטים ביחס לחשיבות הפעילות החברתית למען הקהילה בעקבות ההשתתפות בתכנית למעורבות חברתית. משתנה זה נמדד בסולם בין חמש דרגות, כאשר  $1 =$  "במידה מעטה מאוד" עד  $5 =$  "במידה רבה מאוד", ואף נבדק כשאלה פתוחה.

המשתנים במישור המקצועי מתייחסים להיבטים הקשורים לתפיסת תפקיד של הסטודנטים כמורים מכווני קהילה, להלן המשתנים:

4. *חשיבות טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים*: משתנה זה מייצג את תפיסת הסטודנטים אודות החשיבות של הקניית ערכים חברתיים ותודעה חברתית בקרב תלמידים לאור השתתפותם בתכנית למעורבות חברתית. המשתנה נבנה באמצעות ניתוח גורמים של ארבעה היגדים. ההיגדים נמדדו בסולם בין חמש דרגות, כאשר  $1 =$  "במידה מעטה מאוד" עד  $5 =$  "במידה רבה מאוד". המהימנות בין ההיגדים היא: 0.87. לוח מספר 1 מציג סיכום של ניתוח הגורמים. ניתוח הגורמים המלא מופיע בנספח ב' (לוח מספר 21).

5. *הכשרה להוראה*: משתנה זה מייצג את התרומה הנתפסת של המעורבות החברתית בעיני הסטודנטים ביחס להכשרתם להוראה. המשתנה נמדד בסולם בין חמש דרגות, כאשר  $1 =$  "במידה מעטה מאוד" עד  $5 =$  "במידה רבה מאוד", ואף נבדק כשאלה פתוחה.

6. *חיזוק המשמעות של תפקיד המורה*: משתנה זה מייצג את התרומה הנתפסת של המעורבות החברתית בעיני הסטודנטים ביחס לתפקידם כמורים. הוא בחן את המידה בה המעורבות החברתית חיזקה בקרב הסטודנטים תחושה של משמעות וגאווה ביחס לתפקידם כמורים לעתיד. המשתנה נמדד בסולם בין חמש דרגות, כאשר  $1 =$  "במידה מעטה מאוד" עד  $5 =$  "במידה רבה מאוד".

**מסוגלות**: משתנה זה מייצג את התרומה הנתפסת של התכנית למעורבות חברתית להבניית תחושה של מסוגלות להוביל יוזמות חברתיות. המשתנה נבנה באמצעות ניתוח גורמים של ארבעה היגדים. ההיגדים נמדדו בסולם בין חמש דרגות, כאשר  $1 =$  "במידה מעטה מאוד" עד  $5 =$  "במידה רבה מאוד". המהימנות בין ההיגדים היא: 0.89. לוח מספר 1 מציג סיכום של ניתוח הגורמים. ניתוח הגורמים המלא מופיע בנספח ב' (לוח מספר 22).

**לוח 1: סיכום ניתוח הגורמים עבור תפיסת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית**

**בהיבטים שונים**

תרומה בתחום:	שאלה בשאלון	מספר פריטים בשאלון	מהימנות	דוגמה לפריט
ידע	15	5	.85	** בעקבות התכנית העמקתי את הידע בעשייה חברתית ** התכנית תרמה להכרת אפיונים וצרכים של קבוצות שונות באוכלוסייה
תודעה חברתית	16 (2, 3), 5, 6, 11, 14, 15, 17, 21, (22)	10	.94	** קבלת השונה בחברה ** תפיסה פחות שיפוטית או סטריאוטיפית לגבי קבוצות חלשות באוכלוסייה ** מודעות רבה יותר לצרכי הקהילה ** שאלות וביקורת כלפי אי שוויון חברתי
חשיבות של טיפוח ערכים חברתיים בקרב התלמידים	16 (1, 4), (7, 10)	4	.87	** החשיבות של טיפוח תודעה של סבלנות כלפי האחר בקרב התלמידים ** החשיבות של עידוד התלמידים לסייע לחבריהם לכיתה בבעיות לימודיות או חברתיות
מסוגלות	16 (8), 13, 23, (24)	4	.89	** התחושה שאני מסוגלת/ל ליזום בבית הספר תכניות לקידום נושאים חברתיים ** התחושה שיש לי כלים רלוונטיים לפעול בקהילה

**שביעות רצון:** משתנה זה מייצג את שביעות הרצון של הסטודנטים מהפעילות במעורבות החברתית. המשתנה נמדד בסולם בין חמש דרגות, כאשר 1 = "במידה מעטה מאוד" עד 5 = "במידה רבה מאוד", ואף נבדק כשאלה פתוחה. בניתוח הרב-משתני לבדיקת ההשפעה של גורמים שונים על התרומה הנתפסת של המעורבות החברתית משתנה זה נאמד כמשתנה בלתי תלוי.

**תרומה לקהילה בפעילות החברתית:** משתנה זה בודק באיזו מידה הפעילות החברתית תרמה למעורבים (ילדים, קשישים וכדומה) במקום המעורבות בעיני הסטודנטים. הוא נמדד בסולם הנע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ל- 5 (במידה רבה מאוד), ונשאל כשאלה פתוחה. בניתוח הרב-משתני לבדיקת ההשפעה של גורמים שונים על התרומה הנתפסת של המעורבות החברתית משתנה זה נאמד כמשתנה בלתי תלוי.



**מסלול לימודים:** מסלול הלימודים בו מתמחה הסטודנט במסגרת לימודיו האקדמיים. למשתנה זה שש קטגוריות לפי הפירוט, 1. גיל רך, 2. יסודי, 3. חינוך מיוחד, 4. אנגלית, 5. חינוך גופני, 6. מדעי הרוח. לצורך הניתוח הרב משתני נבנו שישה משתני דמה, כאשר המסלול לחינוך גופני הוגדר כקטגוריית ההשוואה.

**השנה בה הסטודנט ביצע את המעורבות החברתית:** למשתנה זה שלוש קטגוריות, כאשר 1. שנה ראשונה ללימודים, 2. שנה שנייה ללימודים, 3. שנה שלישית ללימודים.

**התעניינות בנושאים חברתיים ברמה היומיומית:** משתנה זה נמדד בסולם הנע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ל- 5 (במידה רבה מאוד).

**קשיים במהלך המעורבות החברתית:** משתנה זה בודק באיזו מידה נתקלו הסטודנטים בקשיים במהלך הפעילות החברתית. הוא נמדד בסולם הנע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ל- 5 (במידה רבה מאוד), ונשאל כשאלה פתוחה.

**סיוע איש הקשר:** משתנה זה בודק באיזו מידה איש הקשר במקום המעורבות סייע למהלך הפעילות. הוא נמדד בסולם הנע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ל- 5 (במידה רבה מאוד), ונשאל כשאלה פתוחה.

**הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית:** משתנה זה מייצג את תפיסת הסטודנטים את תרומת הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית. המשתנה נבנה באמצעות ניתוח גורמים של עשרה היגדים. ההיגדים נמדדו בסולם בין חמש דרגות, כאשר 1 = "במידה מעטה מאוד" עד 5 = "במידה רבה מאוד". המהימנות בין ההיגדים היא: 0.93. לוח מספר 2 מציג סיכום של ניתוח הגורמים. ניתוח הגורמים המלא מופיע בנספח ב' (לוח מספר 23).

**לוח 2: סיכום ניתוח הגורמים עבור תפיסת הסטודנטים את הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית**

דוגמה לפריט	מהימנות	מספר פריטים בשאלון	שאלה בשאלון	
** הקורס אפשר העלאת דילמות פרקטיות מהמעורבות החברתית ** הקורס חף קשת רחבה של נקודות מבט בנושאים חברתיים ** המרצה ליווה את הפעילות החברתית	.93	10	20	<b>הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית</b>

שני משתנים נוספים בעלי חשיבות משנית :

**תרומת הארכה של הקורס האקדמי :** משתנה זה בודק באיזו מידה הארכה של הקורס האקדמי היתה תורמת לביצוע המעורבות החברתית בעיני הסטודנטים. הוא נמדד בסולם הנע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ל- 5 (במידה רבה מאוד).

**קשר בין ההדרכה הפדגוגית והפעילות החברתית :** משתנה זה בודק תופסים הסטודנטים את הקשר בין ההדרכה הפדגוגית והפעילות במעורבות החברתית. הוא נמדד בסולם הנע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ל- 5 (במידה רבה מאוד).

### **ניתוח נתונים**

ניתוח הנתונים הכמותיים בוצע באמצעות טכניקות סטטיסטיות, הכוללות: ניתוחי שונות חד כיווניים ודו כיווניים כמו גם ניתוח שונות של מדידות חוזרות סכולל מבחן בונופרוני). בנוסף, נאמדו שלושה מודלים של רגרסיה ליניארית. המודל הראשון אמד את ההשפעה של משתנים מסבירים על התרומה הנתפסת של המעורבות החברתית בעיני הסטודנטים (שמונה משוואות בהתאם לסוג התרומה: ידע, עמדות במישור הערכי-חברתי, עמדות במישור המקצועי ומסוגלות). המודל השני אמד את ההשפעה של משתנים מסבירים על התרומה הנתפסת של המעורבות החברתית לאוכלוסיות היעד, והמודל השלישי אמד את ההשפעה של משתנים מסבירים על שביעות הרצון של הסטודנטים.

ניתוח הנתונים האיכותניים (שאלות פתוחות + ראיונות) נערך מתוך גישה אינדוקטיבית. בשלב ראשון נערכה חלוקה של התשובות בראיונות לנושאים. תשובות בנושאים דומים התקבצו לקטגוריות שייצגו את ההיבטים המרכזיים שעלו בראיונות (Maykut & Morehouse, 1994).

## ממצאים

בפרק הממצאים חמישה חלקים. הראשון מתאר את הפעילות החברתית שביצעו הסטודנטים בתכנית למעורבות חברתית בשנה הנוכחית. השני דן בתרומת התכנית לבנייה והעצמה של תודעה חברתית מכוונת קהילה בעיני הסטודנטים. השלישי בודק את התרומה של מאפייני הסביבה האקדמית לטיפוח תודעה ועשייה חברתית לתפיסת הסטודנטים. החלק הרביעי את תרומת התכנית לאוכלוסיית היעד, והחמישי מתייחס לשביעות הרצון של הסטודנטים מהתכנית.

### מאפייני הפעילות החברתית

הפעילות החברתית שביצעו הסטודנטים במסגרת תכנית המעורבות התבצעה בעיקר במוסדות חינוכיים, אך גם בארגונים חברתיים מסוגים שונים. באופן כללי המעורבות החברתית התקיימה בארבעה סוגים של מוסדות: 1. מוסד חינוכי פורמלי (בתי ספר, גני ילדים, מעונות יום, משפחתונים). 2. מוסד חינוכי בלתי פורמלי (מתנ"סים, מועדוניות, מרכזי למידה, תנועות נוער ובתי נוער). 3. ארגונים חברתיים (לדוגמא: עמותות בעלות גוון חברתי<sup>3</sup>, מקלט לנשים מוכות, מוסד לקשישים). 4. חניכה לא במסגרת מוסדית (לרוב בבית התלמיד). מספר סטודנטים ביצעו את פעילותם החברתית במכללת סמינר הקיבוצים. לוח 3 מציג את התפלגות הסטודנטים בהתאם לסוג המוסד בו פעלו. כפי שניתן לראות, קצת יותר משליש מהסטודנטים (75 מתוך 200) פעלו במוסדות חינוכיים בלתי פורמליים וכשליש (66 מתוך 200) פעלו במוסדות חינוכיים פורמליים.

### לוח 3: התפלגות הסטודנטים לפי סוג המוסד בו פעלו ומסלול הלימודים

מדעי הרוח	חינוך גופני	אנגלית	חינוך מיוחד	יסודי	גיל רך	
6	3	10	21	-	26	מוסד חינוכי פורמלי
3	15	5	21	14	17	מוסד חינוכי בלתי פורמלי
9	4	1	7	-	19	ארגונים חברתיים
-	-	1	5	2	4	חניכה לא במסגרת מוסדית
3	-	1	2	1	-	לא דיווחו
21	22	18	56	17	66	סה"כ

<sup>3</sup> לדוגמא: עמותת אתגרים, הוסטל לנפגעי הלב קרב, עמותת נוער בסיכון, עמותת ידידים, בית איזי שפירא, מסילה.

הפעילות במסגרת המעורבות החברתית התבצעה ברובה בקרב ילדים, בעיקר במתכונת של חונכות. החונכות התבצעה במסגרת אישית או במסגרת קבוצתית. החונכות האישית התמקדה בסיוע בלימודים (שיעורי בית, הקניית הרגלי למידה וכדומה) וכן בהקניית כישורי חיים או בביצוע פעילות חברתית. החונכות הקבוצתית התבצעה כפעילות חברתית למטרות גיבוש, כיף, הנאה, ספורט ולמידה. הילדים שהשתתפו בתכנית היו לרוב ממשפחות קשות יום, בין היתר: ילדים ממשפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, נערות שהידרדרו לזנות, ילדים שנחשפו לסמים, ילדי עובדים זרים, ילדים במגזר הערבי, וכן ילדים ליקויי ראייה ושמיעה. בנוסף, נערכה פעילות בקרב מבוגרים, לרוב בקרב פגועי נפש, קשישים ומהגרים. בין היתר, סטודנטים סייעו בהקמת ספריה במעון של ויצו ביפו.

### תרומתה של המעורבות החברתית

תרומתה של המעורבות החברתית לבנייה והעצמה של תודעה חברתית מכוונת קהילה נבדקה בשלושה היבטים: הרחבת הידע החברתי, עמדות חברתיות במישור החברתי-ערכי ובמישור המקצועי וכן תחושה של מסוגלות לקדם וליזום תכניות חברתיות. בשלב ראשון נבקש לתת תמונה כללית באשר לתפיסתם של הסטודנטים את התרומה של השתתפותם בתכנית למעורבות החברתית בכל אחד מההיבטים הללו. התוצאות מוצגות בלוח 4.

#### לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן עבור תפיסת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית

ממוצע	ס.ת.	
3.10	.97	ידע
3.44	1.00	תודעה חברתית
3.02	1.32	שינוי כלפי מצוקות חברתיות
2.76	1.28	שינוי כלפי החשיבות של פעילות למען הקהילה
3.08	1.06	חשיבות טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים
2.79	1.24	הכשרה להוראה
3.01	1.28	חיזוק המשמעות של תפקיד המורה
2.84	1.06	מסוגלות
198		<sup>4</sup> N

<sup>4</sup> מספר המשיבים בכל המשתנים עמד על 198, למעט המשתנה שבדק את השינוי כלפי החשיבות של פעילות למען הקהילה. במשתנה זה מספר המשיבים עמד על 168.

מהממצאים בלוח עולה כי מבין כלל ההיבטים שנמדדו במחקר, התרומה הגבוהה ביותר של המעורבות החברתית בעיני הסטודנטים היא בטיפול של תודעה חברתית. יחד עם זאת חשוב להדגיש כי מדובר בתרומה ברמה בינונית בלבד. בנוסף, הסטודנטים מדווחים על תרומה בינונית גם ביחס להרחבת הידע שלהם בנושאים חברתיים, להכרה בחשיבות של טיפוח ערכים חברתיים בקרב התלמידים, לשינוי תפיסתם כלפי מצוקות חברתיות וכן לחיזוק המשמעות והגאווה מתפקיד המורה.

חשוב לציין כי בתשובותיהם הפתוחות טענו 34 סטודנטים כי ההשתתפות בתכנית למעורבות חברתית לא הובילה כלל לשינוי תפיסתם כלפי מצוקות חברתיות. הסיבה העיקרית, לדידם, קשורה בכך שרבים מהם חשו מעורבים ופעילים מבחינה חברתית קודם להשתתפותם בתכנית למעורבות חברתית במסגרת לימודיהם במכללה. לדוגמא: *"לא היה שינוי התפיסה מכיוון שזהו נושא שהכרתי עוד לפני המעורבות", "גם לפני כן הרגשתי שאני אדם בעל רגישות לאנשים בחברה" וכן "התפיסה שלי לא השתנתה, היא תמיד היתה חיובית". לעומת זאת, מספר גבוה יותר של סטודנטים (71) דיווחו כי הם חשו שינוי בתפיסתם את המצוקות החברתיות. השינוי בא לידי ביטוי בחשיפה לקשיים ומצוקות חברתיות וברמת המודעות לפערים חברתיים ולבעיות של קבוצות אוכלוסייה חלשות. לדוגמא: "תמיד הייתי מודעת למצוקת העובדים הזרים בדרום העיר, אך הכניסה לעולם שלהם רק הגבירה את המודעות", "הקורס של המעורבות החברתית פרש בפני פלחים באוכלוסייה שלא הבנתי עד כמה התפיסה לגביהם מוטעית", וכן "למודעות לזה שיש גם אוכלוסיות כאלה שאף אחד לא שומע את הקול שלהן".*

יתרה מכך, הסטודנטים טוענים כי למעורבות החברתית תרומה נמוכה למסוגלותם לקדם וליזום תכניות חברתיות, להכשרתם להוראה וכן לשינוי תפיסתם את החשיבות של הפעילות למען הקהילה. ביחס להכשרה להוראה, מספר גבוה של הסטודנטים (58 מתוך 200) מציינים כי השתתפותם בתכנית למעורבות חברתית לא תרמה כלל להכשרתם להוראה. חלקם אף טענו שהם אינם מזהים את הקשר בין השניים. בניגוד לכך, 36 סטודנטים טענו כי הפעילות במעורבות החברתית הקנתה להם התנסות נוספת בהתמודדות עם ילדים, וכ- 22 סטודנטים נוספים כי המעורבות החברתית יצרה בסיס להיכרות עם מצוקות חברתיות, בעיקר בקרב ילדים.

ביחס לשינוי תפיסתם את החשיבות של הפעילות למען הקהילה, הרי שמרבית המשיבים (43%) דיווחו כי אינם חשים כי מעורבותם בתכנית הובילה לשינוי משמעותי בעמדותיהם כלפי פעילות קהילתית. ניתוח איכותני של תיאוריהם הפתוחים של המשיבים בנושא שפך אור על

ממצא זה והבהיר את משמעותו. כך, ממבט-על של תשובות המשתתפים עולה כי מרביתם אכן אינם רואים בתכנית למעורבות חברתית מסגרת רעיונית וואו ביצועית המקדמת שינוי תפיסתי ביחס לחשיבותה של פעילות למען הקהילה, אך היא כן מחזקת עמדות קיימות או נחוות כבעלת תרומה חשובה להיבטים מוטיבציוניים הקשורים בפעילות שכזו. כך, קטגורית התוכן הדומיננטית שעלתה מניתוח תוכן של תיאורי המשיבים שיקפה תרומה חיובית של התכנית בנושא הפעילות הקהילתית הגם שאינה קשורה בהכרח בשינוי עמוק של עמדות כלפי חשיבותה. דוגמאות מדברי המשתתפים: "המודעות עולה, הרצון לשנות מתגבר, הרצון בשוויון ובמתן עזרה למי שצריך תמיד טוב", "יברור לי שפעילות למען הקהילה היא דבר חשוב. הפעילות חשפה אותי לדברים שלא הייתי נחשפת אליהם בשום מסגרת אחרת", וכן "הייתי שמחה להמשיך להתנדב באופן קבוע".

כעת נשאלת השאלה האם ההבדלים הממוצעים בין ההיבטים השונים הקשורים לתרומת המעורבות החברתית לסטודנטים (ידע, עמדות, מסוגלות), כפי שעלו מהנתונים, אכן משקפים הבדלים משמעותיים. לשם כך נערך ניתוח שונות של מדידות חוזרות ( Repeated Measures ANOVA). הניתוח בוצע על כל המשתנים למעט המשתנה 'שינויי כלפי החשיבות של הפעילות למען הקהילה'. הסיבה להוצאת משתנה זה מהניתוח קשורה למספר הגבוה של תשובות חסרות (26% - 13% מהמשתתפים במחקר). התוצאות שהתקבלו מצביעות על הבדלים מובהקים בתפיסת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית בהיבטים השונים (  $F_{(6,1128)} = 16.28, p < .001$  ),  $n=189$ <sup>5</sup>.

לוח 5 מציג את תוצאות מבחן בונפרוני (Bonferroni) להשוואת הממוצעים בין כל שני זוגות של מדידות. התוצאות מצביעות על הבדל מובהק בין התודעה החברתית לכלל ההיבטים האחרים. כלומר, ההשתתפות בתכנית למעורבות חברתית תרמה לחיזוק התודעה החברתית במידה רבה יותר ביחס לידע, שינוי התפיסה כלפי מצוקות חברתיות, עמדות במישור המקצועי ותחושת מסוגלות לקדם יוזמות חברתיות. בנוסף, יש לציין כי התרומה של המעורבות החברתית לתחושת המסוגלות ולהכשרה להוראה נתפסה בעיני הסטודנטים כנמוכה באופן משמעותי ביחס לשיפור הידע החברתי ולהכרה בחשיבות טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים. כלומר, **הממצאים מדגישים כי הסטודנטים חשים שהתרומה המשמעותית ביותר של המעורבות החברתית הינה בחיזוק התודעה החברתית, כלומר בקידום המודעות לצרכי הקהילה, למצוקות**

<sup>5</sup> בניתוח נוסף, אשר אינו מופיע במסגרת זו, נמצא כי גם כאשר מוסיפים למודל את המשתנה 'שינויי כלפי החשיבות של הפעילות למען הקהילה' התוצאות שומרות על מובהקותן הסטטיסטית ( $F_{(7,1169)} = 15.95, p < .001$ ), אם כי מספר הנבדקים במודל יורד ל-168.

חברתיות ולפערים חברתיים, אך בהקשר של מסוגלות להוביל תכניות חברתיות הם מוצאים תרומה שולית להתנסותם בתכנית למעורבות חברתית.

לוח 5: תוצאות מבחן בונפרוני (Bonferroni) להשוואת הממוצעים בין כל שני זוגות של מדידות.

<u>7</u>	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	
+	NS	+	NS	NS	+	1. ידע
+	+	+	+	+		2. תודעה חברתית
NS	NS	NS	NS			3. שינוי כלפי מצוקות חברתיות
+	NS	+				4. חשיבות טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים
NS	NS					5. הכשרה להוראה
NS						6. חיזוק המשמעות של תפקיד המורה
						7. מסוגלות

+ = הבדל מובהק, NS = הבדל לא מובהק

על מנת להשלים את התמונה, נבדקו המתאמים בין המשתנים המבטאים את תרומת המעורבות החברתית בעיני הסטודנטים. הממצאים המוצגים בלוח מספר 6 מצביעים על קשר מובהק וחיובי בין הידע, העמדות והמסוגלות. כלומר, שיפור בידע החברתי קשור בטיפוח עמדות חברתיות במישור הערכי-חברתי ובמישור המקצועי וכן בתחושת מסוגלות לקידום יוזמות חברתיות. המתאמים הינם בעוצמה בינונית עד חזקה. מתאמים בעוצמה חזקה במיוחד נמצאו בין ידע, תודעה חברתית והכרה בחשיבות טיפוח ערכים בקרב תלמידים לבין תחושת מסוגלות. יוצא אפוא, שאכן נבנה במידה מסוימת תהליך של קידום והעצמה מבחינת ידע, עמדות ומסוגלות במסגרת הפעילות החברתית, בו המרכיבים קשורים זה בזה ולפיכך מזינים זה את זה. תהליך זה התהווה בעוצמות שונות בהיבטים שונים, אך ככלל הוא מצביע על מגמות חיוביות.

**לוח 6: מתאם בין המשתנים המבטאים את תרומת המעורבות החברתית בעיני הסטודנטים**

<u>8</u>	<u>7</u>	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	
.70*	.59*	.57*	.68*	.55*	.50*	.75*	1. ידע
.74*	.63*	.54*	.76*	.67*	.59*	-	2. תודעה חברתית
.42*	.50*	.47*	.43*	.64*	-		3. שינוי כלפי מצוקות חברתיות
.61*	.48*	.55*	.59*	-			4. שינוי כלפי החשיבות של פעילות למען הקהילה
.76*	.60*	.50*	-				5. חשיבות טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים
.53*	.62*	-					6. הכשרה להוראה
.59*	-						7. חיזוק המשמעות של תפקיד המורה
-							8. מסוגלות

הממצאים, אם כן, מצביעים על תרומה חשובה, אם כי מוגבלת למדי, של המעורבות החברתית בהקשר של טיפוח תודעה חברתית כמו גם להרחבת הידע וטיפוח עמדות חברתיות במישור המקצועי, ותרומה שולית ביחס לרמת המסוגלות של הסטודנטים ליזום ולקדם תכניות חברתיות בבית הספר ובקהילה כמו גם להכשרה להוראה. בשלב הבא נבקש לבחון האם קיימים הבדלים בין מסלולי הלימוד השונים ביחס לתרומה של המעורבות החברתית לסטודנטים.

**תרומתה של המעורבות החברתית בחתך מסלולי**

כעת נבקש לבדוק האם קיימים הבדלים בתרומה של המעורבות החברתית לפי מסלול לימודים. ההנחה היא שבמסלול בו ניתן דגש נוסף לסוגיות חברתיות במסגרת תכנית הלימודים, לתכנית המעורבות החברתית תהיה תרומה משמעותית יותר עבור הסטודנטים לעומת מסלול בו קיים דגש נמוך בהקשר זה. על מנת לבחון סוגיה זו בוצע ניתוח שונות חד כיווני לבדיקת ההבדל בין המסלולים השונים בתרומה של המעורבות החברתית בהיבטים של הידע, העמדות והמסוגלות. הממצאים מוצגים בלוח מספר 7.



**לוח 7: ניתוח שונות חד כיווני לבדיקת ההבדלים בתרומה של המעורבות החברתית לפי מסלול לימודים (סטיית התקן בסוגריים)<sup>6</sup>**

F	מדעי הרוח	חינוך גופני	אנגלית	חינוך מיוחד	יסודי	גיל רך	
2.03#	3.39 (1.06)	3.42 (.97)	2.63 (.91)	3.18 (.90)	2.99 (1.09)	2.99 (.94)	ידע
.42	3.54 (1.36)	3.59 (.89)	3.20 (.94)	3.49 (.85)	3.31 (1.10)	3.43 (1.04)	תודעה חברתית
.86	3.11 (1.60)	3.50 (1.30)	2.83 (1.38)	2.84 (1.27)	3.06 (1.39)	3.03 (1.25)	שינוי כלפי מצוקות חברתיות
2.72*	2.78 (1.52)	3.61 (.98)	2.35 (1.17)	2.90 (1.17)	2.87 (1.25)	2.48 (1.33)	שינוי כלפי החשיבות של פעילות למען הקהילה
2.87*	3.41 (1.40)	3.33 (.84)	2.29 (.94)	3.18 (.98)	3.16 (1.14)	3.03 (1.02)	חשיבות טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים
4.95*	3.45 (1.19)	3.41 (.91)	1.94 (.99)	2.87 (1.25)	2.82 (1.19)	2.53 (1.26)	הכשרה להוראה
3.20*	3.25 (1.52)	3.64 (1.26)	2.41 (1.33)	3.05 (1.15)	3.47 (1.13)	2.73 (1.25)	חיזוק המשמעות של תפקיד המורה
3.89*	3.36 (1.26)	3.39 (.97)	2.21 (1.11)	2.83 (.86)	2.78 (1.25)	2.70 (1.02)	מסוגלות
	21	22	18	56	17	66	N

\*  $p < .05$ , #  $p < .08$

הממצאים מצביעים על הבדלים משמעותיים בין המסלולים ביחס למסוגלות לקדם יוזמות ותכניות של מעורבות חברתית, עמדות במישור המקצועי וכן בעמדות ביחס לשינוי כלפי החשיבות של הפעילות למען הקהילה. בכל ההיבטים הללו נמצאו במסלול החינוך הגופני ובמסלול מדעי הרוח ממוצעים גבוהים ביחס למסלולים האחרים. חשוב לציין כי במשתנה: 'תרומת המעורבות החברתית לחיזוק תחושת המשמעות של תפקיד המורה' נמצא ממוצע גבוה גם במסלול היסודי. במסלולים אנגלית והגיל הרך נמצאו ממוצעים הנמוכים ביותר. לגבי הידע, גם בהקשר זה נמצאו ממוצעים גבוהים באופן יחסי במסלולי החינוך הגופני ומדעי הרוח, אך

<sup>6</sup> במבחני פוסט הוק (Scheffe) לא נמצאו הבדלים משמעותיים, למעט במשתנים תרומה להכשרה להוראה ומסוגלות. בשני המקרים נמצאו הבדלים משמעותיים בין חינוך גופני ואנגלית וכן בין מדעי הרוח ואנגלית.

ההבדלים הגיעו לגבול המובהקות הסטטיסטית בלבד. כמו כן, לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין המסלולים ביחס לתרומה של המעורבות החברתית לטיפוח תודעה חברתית ולשינוי התפיסה כלפי מצוקות חברתיות.

ממצאים אלו מלמדים כי סטודנטים במסלולי החינוך הגופני ומדעי הרוח חשים כי למעורבות החברתית תרומה משמעותית יותר לטיפוח עמדות חברתיות, בעיקר ביחס לתפיסת תפקיד המורה (מישור מקצועי), ומסוגלות לביצוע יוזמות חברתיות, ביחס לעמיתיהם אשר למדו במסלולים האחרים. התוצאות ביחס למסלול מדעי הרוח אינן מפתיעות. מסלול מדעי הרוח מקדם תפיסה תרבותית ביקורתית, והוא שואף להכשיר מורים משכילים, אך גם רגישים מבחינה חברתית ומודעים לשליחותם החינוכית. יתרה מכך, יותר ממחצית מהסטודנטים שהשתתפו במחקר לומדים בתכנית לחינוך דמוקרטי. תכנית זו מבוססת על ערכים חברתיים יזמיים ונועדה, בין היתר, לבצע מיזמים או פרויקטים חברתיים. מרבית הסטודנטים במסלול זה הינם בעלי אוריינטציה חברתית גבוהה ללא קשר ללימודיהם האקדמיים. לראיה, נתוני המחקר מלמדים כי הסטודנטים במסלול מדעי הרוח מתעניינים בנושאים חברתיים ו/או חינוכיים בחיי היום יום במידה גבוהה (ממוצע: 4.25 בסולם הנע בין 1 עד 5, ס.ת. 64). לעומת הסטודנטים במסלולים האחרים (ממוצע כללי: 3.64, ס.ת. 96).

לעומת זאת, הממצאים ביחס למסלול החינוך הגופני מפתיעים למדי. הסטודנטים הלומדים במסלול זה דיווחו על רמה בינונית של התעניינות בנושאים חברתיים ו/או חינוכיים בחיי היום יום (ממוצע: 3.27 בסולם הנע בין 1 עד 5, ס.ת. 1.08). פרט לתחום האנגלית (ממוצע כללי: 3.17, ס.ת. 1.10) רמת התעניינותם בנושאים אלו הינה נמוכה ביחס למסלולים האחרים (גיל רך: ממוצע של 3.65, ס.ת. 97, יסודי: ממוצע של 3.83, ס.ת. 93, חינוך מיוחד: ממוצע של 3.87, ס.ת. 77). יתרה מכך, לאחר פיקוח על רמת ההתעניינות של הסטודנטים בנושאים חברתיים ו/או חינוכיים, מסלול הלימודים שמר על מובהקותו הסטטיסטית (הניתוח מוצג בנספח ג', לוח 24). כלומר, למרות רמת ההתעניינות הנמוכה של הסטודנטים במסלול החינוך הגופני בסוגיות חברתיות בהקשר היום יומי ביחס לסטודנטים במסלולים האחרים, הרי שהם מדווחים על תרומה משמעותית יותר של המעורבות החברתית. נשאלת השאלה: כיצד ניתן להסביר את פער זה? הראיון עם ראש המסלול נותן מענה חלקי לסוגיה זו.

ראשית, ה"אני מאמין" של ראש המסלול מציב את מסלול החינוך הגופני כמסלול בעל צביון חברתי. לדבריה, "אנחנו במסלול רוצים לא רק ללמד את מקצוע, אלא גם להכשיר אזרחים

טובים יותר, כאלה שרוצים לתרום למדינה. הפרויקטים האלו שמים את המסלול כמסלול חברתי. גם המרצים יודעים את זה. זה היה תהליך של שינוי, ואנחנו רוצים להמשיך בכיוון הזה". בפועל ראש המסלול מדגישה את החשיבות של המעורבות החברתית במסגרת הפעילות במסלול, דבריה: "באופן אישי נושא המעורבות החברתית חשוב לי וחשוב לי לטפח את הנושא במסלול. אני עושה זאת באמצעות הטמעת ערכים חברתיים. גם בשיחת הפתיחה לסטודנטים אני מדגישה את זה. אני רוצה לחנך את הסטודנטים גם איך להיות אזרח טוב, מרגיש יותר, ותורם. אני מטפטפת את זה כל הזמן".

יתרה מכך, המרכזיות של המעורבות החברתית במסלול החינוך הגופני מודגשת גם באמצעות שילוב של פעילות חברתית בתכנית הלימודים מעבר להשתתפות בתכנית למעורבות חברתית במכללה. במסגרת זו קיימים שני סוגים של פעילויות: פעילות מחוץ למכללה הבאה לידי ביטוי באמצעות עריכת ימי ספורט עבור ילדים מאוכלוסיות קשות, וכן פעילויות בקרב הסטודנטים הבאה לידי ביטוי באמצעות ימי עיון מקצועיים המשלבים היבטים חברתיים ובפרויקט קמ"ע (קהילה מונחית עמיתים). פרויקט זה הינו פרויקט חברתי שנועד להפגיש סטודנטים יהודים וערבים במטרה לבנות שיח משותף וסיוע הדדי במסגרת הלימודים. כמו כן, ראש המסלול מדגישה את מעורבותה האישית בתכנית המעורבות החברתית של המכללה, ובעיקר את שאיפתה להבנות עבור הסטודנטים פעילות חברתית במסגרת זו הרלוונטית לתחום התמחותם. כתוצאה מכך, ראש המסלול לוקחת חלק באיתור מרכזים בהם ניתן לבצע פעילות חברתית ההולמת את ההכשרה של הסטודנטים, לדוגמא בבית חולים בפגיה ובמרכז לפעילות גופנית והשמנה. לדבריה, 'העובדה שהסטודנטים עושים משהו מעולם ההתמחות שלהם עוזר לפעילות החברתית, כך הפעילות הופכת ליותר משמעותית עבורם ויותר רלוונטית עבורם, והם יותר מרוצים, ויש סיפורים מאוד יפים ומאוד מרגשים'. הפעילות החברתית הענפה במסלול חינוך גופני כמו גם מעורבותה האישית של ראש המסלול בהקשר זה מעצבים את הערכים החברתיים כחלק מהתרבות של המסלול, ובכך תורמים להוויה החברתית של הסטודנטים.

חשוב לציין, כי שלושת ראשי מסלולים הנוספים שרואיינו לצורך המחקר טענו גם כן כי הם רואים חשיבות רבה בביצוע מעורבות חברתית כחלק מתכנית הלימודים לתואר ראשון. חלקן טענו כי היו מעדיפות לבצע את המעורבות החברתית באופן שונה, אך כולן מסכימות כי שילוב של מעורבות חברתית הינו חשוב בתהליך ההכשרה להוראה. לדוגמא, ראש מסלול אנגלית טוענת כי: "מעורבות חברתית זה דבר מאוד חשוב. לא משנה מה הסטודנט לומד, מעורבות חברתית צריכה להיות חלק מלימודי התואר. אני תומכת בזה... אני מציגה את זה כחשוב לסטודנטים ולצוות. אני

מעורבת בזה. אני מדגישה את זה, אני מתעניינת בפעילות ונותנת לזה מקום", וראש מסלול חינוך מיוחד: "אני בעד מעורבות חברתית. חשוב שזה יהיה חלק מלימודי הסטודנט. סטודנט צריך להיות מעורבת חברתית. זה מאפשר לסטודנט לראות את התלמיד כמכלול. יש לכך היבט תיאורטי חשוב... אני רוצה לעצב מחנך מכוון קהילה". חלקן אף סיפרו שבמסגרת תוכנית הלימודים במסלול הסטודנטים נחשפים לסוגיות חברתיות. ראש המסלול לגיל הרך, לדוגמא, מספרת כי "תכנית הלימודים שלנו חושפת את הסטודנטיות/ים לנושאים חברתיים במהלך הלימודים...הן/הם בעצם פוגשות/פוגשים באוכלוסיות מוחלשות מאוד במסגרות העבודה המעשית: מעונות של ויצ"ו ונעמת, גני ילדים של עובדים זרים, גני ילדים בדרום תל אביב. הסטודנטיות/ים לומדות/לומדים להכיר את החברה הישראלית על כל מורכבותה במסגרת העבודה המעשית ובליווי מדריכות הפדגוגיות". כמו כן, במסלול האנגלית אף מאורגנת פעילות בעלת גוון חברתי, כגון: הפעלת ימי אנגלית בבתי ספר ועריכת כנס דיסציפלינארי, הנקרא Show Case פעם בשנה בו ניתן מקום גם לחוויות בהתנסות בקהילה. נשאלת השאלה: האם קיימים גורמים נוספים העשויים להסביר את ההבדלים שנמצאו בין המסלולים בתרומה הנתפסת של המעורבות החברתית. אחד הגורמים עשוי להיות שנת הלימודים בה מבוצעת המעורבות החברתית. החלק הבא יידון בסוגיה זו.

### **תרומתה של המעורבות החברתית לפי שנת הלימודים בה נערכה המעורבות החברתית**

אחת הדילמות העולות מהראיונות שנערכו בקרב ראשי המסלולים נוגעת לעיתוי בו רצוי לבצע את המעורבות החברתית: שנה ראשונה ללימודים, שנה שנייה ללימודים או שנה שלישית ללימודים. העיתוי הנבחר לביצוע המעורבות החברתית קשורה, בעיני חלק מראשי המסלולים, להצלחה שלה ובמידה רבה גם לרמת שביעות הרצון של הסטודנטים.

ראש המסלול לגיל הרך מציגה את הדילמה בנושא זה. לדידה, "המעורבות החברתית החלה את פעילותה אצלנו במסלול בשנה א'. מתוך המשובים שקיבלנו הבנו ששנה א' אינה מתאימה. זו שנה עמוסה שהן/הם עוברות/עוברים תהליכי סוציאליזציה והסתגלות, והעומס יוצר קושי וחוסר פניות אמיתיות למעורבות החברתית. תכנית הלימודים במסלול בנויה כך שהיא מחייבת את הסטודנטיות ים לפתוח יום נוסף, היום החמישי, כשבמפגשי החשיפה אני מתחייבת בפניהן לארבעה ימי לימודים". טענה דומה עולה גם מדבריה של ראש המסלול לחינוך מיוחד: "אנחנו רוצים לעצב מחנך מכוון קהילה, כדי שהסטודנטים ילמדו לתפוס את התלמיד כמכלול.

בשנה ג' זה בא לידי ביטוי הכי טוב.... אצלנו עושים את המעורבות החברתית סטודנטים בשנה א'.  
 הבעיה אצלנו היא ששנה א' עמוסה מאוד, צריך להתרגל, אין מספיק כלים להתמודדות,  
 הסטודנטים עמוסים. אז הייתי דוחה את המעורבות החברתית לשנה ג'. אבל בשנה ג' הסטודנטים  
 עסוקים בהתנסות מעשית".

כעת, נבקש לבחון האם קיימים הבדלים בתרומה של המעורבות החברתית בהיבטים של  
 ידע, עמדות ומסוגלות לפי שנת הלימודים בה השתתפו הסטודנטים בפעילות זו. ממצאי ניתוח  
 השונות החד-כיווני מוצגים בלוח מספר 8.

**לוח 8: ניתוח שונות חד כיווני לבדיקת ההבדלים בתרומה של המעורבות החברתית לפי שנת  
 לימודים בה בוצעה המעורבות החברתית (סטטיית התקן בסוגריים)<sup>7</sup>**

F	שנה ג'	שנה ב'	שנה א'	
2.39	3.46 (.95)	2.91 (1.04)	3.09 (.94)	ידע
1.62	3.71 (.94)	3.21 (1.07)	3.46 (.97)	תודעה חברתית
1.45	3.46 (1.38)	2.97 (1.50)	2.97 (1.26)	שינוי כלפי מצוקות חברתיות
3.88*	3.50 (1.10)	2.57 (1.43)	2.70 (1.24)	שינוי כלפי החשיבות של פעילות למען הקהילה
3.67*	3.43 (.88)	2.67 (1.23)	3.11 (1.91)	חשיבות טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים
5.07*	3.46 (.88)	2.43 (1.28)	2.73 (1.25)	הכשרה להוראה
3.10*	3.58 (1.35)	2.72 (1.41)	2.97 (1.21)	חיזוק המשמעות של תפקיד המורה
5.37*	3.45 (.98)	2.60 (1.26)	2.78 (.97)	מסוגלות
	24	31	143	N

\* p<.05

<sup>7</sup> במבחני פוסט הוק (Scheffe) נמצאו הבדלים משמעותיים בין שנה שנייה לשלישית במשתנים: טיפוח ערכים חברתיים בין התלמידים, תרומה לחיזוק המשמעות של תפקיד המורה, תרומה להכשרה להוראה, שינוי בחשיבות הפעילות למען הקהילה ומסוגלות. בשלושת המשתנים האחרונים נמצאו גם הבדלים משמעותיים בין השנה הראשונה לשנה השלישית.

ראשית, הממצאים בלוח מלמדים כי מרבית הסטודנטים (143 מתוך 198<sup>8</sup>) השתתפו בתכנית למעורבות חברתית בשנה הראשונה ללימודיהם. מספר נמוך בהרבה השתתפו בפעילות זו בשנים מתקדמות יותר, 'ב' או 'ג' (32 ו-23, בהתאמה). ממצא זה מדגיש את הנטייה של ראשי המסלולים לבחור להשתתף בתכנית למעורבות חברתית כבר בשנה הראשונה ללימודים, וזאת נוכח הדילמות בנושא.

עוד עולה מהממצאים כי סטודנטים שהשתתפו בתכנית למעורבות חברתית בשנה השלישית דרגו את תרומת המעורבות החברתית להכרה בחשיבות של טיפוח ערכים חברתיים בקרב התלמידים, להכשרה להוראה, לחיזוק המשמעות של תפקיד המורה, לשינוי התפיסה כלפי הפעילות למען הקהילה ולתחושת המסוגלות לקידום תכניות חברתיות ברמה גבוהה יותר ביחס לסטודנטים שהשתתפו בפעילות זו בשנתיים הראשונות ללימודיהם האקדמיים. הבדלים אלו נמצאו מובהקים סטטיסטית. לא נמצאו כלל הבדלים לפי שנת ביצוע המעורבות החברתית ביחס לידע, חיזוק תודעה חברתית וכן שינוי התפיסה אודות מצוקות חברתיות יוצא אפוא, ששנת הלימודים קשורה במידה רבה להצלחה של המעורבות בחיזוק תודעה חברתית מכוונת קהילה.

לאור העובדה שהסטודנטים במסלול החינוך הגופני השתתפו בתכנית המעורבות החברתית בעת שלמדו בשנה 'ג', נשאלת השאלה האם שנת הלימודים בה בוצעה המעורבות מהווה גורם מתערב המסביר את ההבדלים בין מסלולי הלימוד בתפיסת התרומה של המעורבות החברתית. לשם כך בוצע ניתוח שונות דו-כיווני. הממצאים מוצגים בלוח מספר 9.

כפי שניתן לראות בלוח, לאחר פיקוח על שנת הלימודים בה מבוצעת הפעילות החברתית האפקט של מסלול הלימודים קטן והופך לשולי. במשתנה 'שינוי כלפי פעילות למען הקהילה' הוא מאבד את מובהקותו הסטטיסטית. במשתנים: 'טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים', 'חיזוק המשמעות של תפקיד המורה' ו'מסוגלות' האפקט הוא מגיע רק לגבול המובהקות הסטטיסטית. הוא נותר משמעותי רק ביחס לתרומה להכשרה להוראה. **ניתן לומר, אם כן, שעיתוי ביצוע המעורבות החברתית בתהליך ההכשרה להוראה מדכא את הקשר בין מסלול לימודים לבין התרומה של המעורבות החברתית. שנת הלימודים בה בוצעה המעורבות החברתית נמצאה אף היא חסרת השפעה על התרומה של המעורבות החברתית בעיני הסטודנטים.** כעת, נשאלה השאלה האם שביעות הרצון של הסטודנטים מהווה גורם מסביר בתהליך לבחינת תרומת המעורבות החברתית לסטודנטים?

<sup>8</sup> שני סטודנטים לא דיווחו באיזו שנה השתתפו בתכנית המעורבות החברתית.

**לוח 9: ניתוח שונות דו-כיווני לבדיקת הבדלים בתפיסת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית בהתייחסות למסלול הלימודים ושנת הלימודים בה בוצעה המעורבות החברתית<sup>9</sup>**

שנת לימודים בה בוצעה המעורבות החברתית	מסלול לימודים	ידע
.66	1.33	תודעה חברתית
2.99#	.94	שינוי כלפי מצוקות חברתיות
.22	.36	שינוי כלפי החשיבות של פעילות למען הקהילה
.11	1.09	חשיבות טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים
1.26	1.96#	הכשרה להוראה
.47	3.23*	חיזוק המשמעות של תפקיד המורה
.41	2.02#	מסוגלות
.80	2.11#	

\* p<.05, #p<.1

**שביעות הרצון של הסטודנטים ותרומתה של המעורבות החברתית**

דילמה נוספת העולה מדברי ראשי המסלולים קשורה לשביעות הרצון של הסטודנטים מהפעילות בתכנית למעורבות חברתית. ראשי המסלולים תיארו תחושות שליליות מצד הסטודנטים אודות הפעילות במעורבות החברתית. אחת מראשי המסלולים טוענת כי 'יתגובות הסטודנטים מעורבות. הם לא אוהבים לעשות את זה. הם מנסים להתחמק מזה ובגדול. הם מרגישים שהם נשלחים למקומות שהם סוג של בייביסיטר. הם לא היו שבעי רצון'. אחרת סיפרה כי 'המעורבות החברתית נתפסה כמשהו שצריך לעשות V, 'צריך לעשות שעות, ובואו נגמור'. היו גם חוויות טובות, אבל לא היו הדים רבים לכך". כתוצאה מכך, טוענות ראשי המסלולים כי הן בוחנות דרכים אלטרנטיביות לשיפור רמת שביעות הרצון של הסטודנטים, לדוגמא על ידי התאמת הפעילות החברתית לתחום ההתמחות של הסטודנטים, כפי שנעשה באחד המסלולים. כל זאת על מנת לזמן לסטודנטים חוויות חיוביות ולסייע בהצלחתה של המעורבות החברתית.

דברים אלו מובילים להשערה כי שביעות הרצון של הסטודנטים קשורה בחיזוק התרומה של המעורבות החברתית מעבר למסלול הלימודים והשנה בה בוצעה המעורבות החברתית. על מנת לבחון השערה זו נבנה מודל רב משתני לבדיקת ההשפעה של שביעות הרצון של הסטודנטים

<sup>9</sup> חשוב לציין כי לא קיימת אינטראקציה בין המשתנים מסלול לימודים ושנת הפעילות במעורבות החברתית, היות כל מסלול ביצע את המעורבות החברתית בשנת לימודים אחת למעט מדעי הרוח הסטודנטים ביתר המסלולים אינם מתפלגים בין שנות הלימוד.

על התרומה של המעורבות החברתית ביחס לידע, עמדות (במישור הערכי ובמישור המקצועי) ומסוגלות. בלוח 10 מוצגים מקדמי רגרסיה ליניארית עבור כל אחד מהממדים הבודקים את תרומת המעורבות החברתית (בסה"כ 8 משוואות). שביעות הרצון של הסטודנטים נבדקה במודל באמצעות מדד ישיר האומד את רמת שביעות הרצון של הסטודנטים מהמעורבות החברתית, וכן באמצעות שני מדדים עקיפים: תפיסת הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית וכן התחושה שהם תרמו לקהילה בפעילות החברתית. בנוסף, שולבו במודל המשתנים מסלול לימודים והשנה בה בוצעה המעורבות החברתית. מידת ההתעניינות בנושאים חברתיים ברמה היומיומית הוכנסה למודל לצורכי פיקוח.

הממצא הבולט בלוח הוא המקדם המובהק והחיובי של רמת שביעות הרצון של הסטודנטים בכל המשוואות. ממצא זה מלמד כי רמת שביעות הרצון של הסטודנטים קשורה באופן חיובי בתפיסתם את התרומה של המעורבות החברתית. כלומר, סטודנטים המביעים שביעות רצון גבוהה מהפעילות במעורבות החברתית נוטים לתפוס אותה כבעלת תרומה משמעותית עבורם לחיזוק תודעה חברתית מכוונת קהילה. בשני המשתנים הנוספים המייצגים שביעות רצון, הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית ותחושה של תרומה לקהילה בפעילות החברתית, נמצאו מגמות דומות, למעט ביחס לידע ולהכרה בחשיבות של טיפוח ערכים חברתיים בקרב התלמידים. בשתי המשוואות האחרונות המקדמים אינם מובהקים סטטיסטית. **ניתן לומר, אם כן, כי שביעות רצון גבוהה של הסטודנטים הן באופן כללי והן ביחס לקורס האקדמי ולתרומתם לקהילה נוטה להבנות בקרב הסטודנטים תחושה של משמעות במהלך הפעילות החברתית.**

המקדמים של הקטגוריות במשתנה מסלול לימודים לא נמצאו מובהקים סטטיסטית בכל המשוואות למעט באחת: חיזוק המשמעות של תפקיד המורה. כלומר, לא נמצאו הבדלים בין סטודנטים שלמדו חינוך גופני לבין אלו שלמדו במסלולים האחרים בהערכת תרומת המעורבות החברתית, פרט לעמדתם ביחס לתרומת המעורבות לחיזוק המשמעות של תפקיד המורה. בהקשר זה סטודנטים במסלול החינוך הגופני העריכו את תרומת המעורבות החברתית במידה גבוהה יותר מעמיתיהם במסלולים הגיל הרך, חינוך מיוחד, אנגלית ומדעי הרוח. המקדם של בית הספר היסודי לא הגיע למובהקות סטטיסטית.



**לוח 10: רגרסיה ליניארית לאמידת הגורמים הקשורים בתרומת המעורבות החברתית  
לסטודנטים**

שינוי בחשיבות של פעילות למען הקהילה	שינוי כלפי מצוקות חברתיות	תודעה חברתית	ידע	
				מסלול לימודים (חינוך גופני – קטגוריית השוואה):
-1.27	1.02-	23.	-.66	גיל רך
-.77	-.90.	.22	-.43	יסודי
-.97	1.28-	23.	-.46	חינוך מיוחד
-.72	-.62	28.	-.31	אנגלית
-1.14#	-1.24	-20	-.54	מדעי הרוח
.27	-.26	16.	-.17	שנת הלימודים בה בוצעה המעורבות החברתית
-.01	12.	06.	09.	מידת ההתעניינות בנושאים חברתיים ברמה היומיומית
.30*	.39*	.33*	.22*	רמת שביעות רצון מהפעילות במעורבות החברתית
.19*	-.05	16.*	.38*	הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית
.23*	.11	11.#	.11*	תחושה של תרומה לקהילה בפעילות החברתית
1.64	2.45	.29	1.08	קבוע
.35	24.	37.	47.	R <sup>2</sup>

\* p<.05, #p<.1

לוח 10 המשך:

מסוגלות	חיזוק המשמעות של תפקיד המורה	הכשרה להוראה	טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים	
				מסלול לימודים (חינוך גופני – קטגוריית השוואה):
-0.34	1.74-*	-0.89	56.	גיל רך
-0.19	-0.85	-0.34	80.	יסודי
-0.24	1.52-#	-0.59	55.	חינוך מיוחד
-0.50	1.06-*	-0.88	-0.22	אנגלית
-0.17	1.33-*	-0.29	25.	מדעי הרוח
.17	-0.45	-0.06	40.	שנת הלימודים בה בוצעה המעורבות החברתית
.20*	.10	.07	.07	מידת ההתעניינות בנושאים חברתיים ברמה היומיומית
.19*	.37*	.33*	.32*	רמת שביעות רצון מהפעילות במעורבות החברתית
.21*	.16*	.19*	.08	הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית
.18*	.21*	.18*	.13	תחושה של תרומה לקהילה בפעילות החברתית
.19	2.09	86.	16.	קבוע
.41	41.	43.	34.	R <sup>2</sup>

\* p<.05, #p<.1

שני המשתנים הנוספים במודל: שנת הלימודים בה בוצעה המעורבות ומידת ההתעניינות בנושאים חברתיים ברמה היומיומית לא נמצאו קשורים לתרומה של המעורבות החברתית בעיני הסטודנטים. ממצא חריג בהקשר זה הוא המקדם החיובי והמובהק של מידת ההתעניינות בנושאים חברתיים ברמה היומיומית במשוואת המסוגלות.

**הממצאים במודל, אם כן, מאששים את השערתנו. שביעות הרצון אכן קשורה בחיזוק התרומה של המעורבות החברתית לבניית תודעה מכוונת קהילה בקרב הסטודנטים מעבר לאפקט של מסלול הלימודים והעיתוי בו מתבצעת בפועל המעורבות החברתית. ההשפעה של המשתנים הללו נעלמת, ואילו ההשפעה של שביעות הרצון הופכת למשמעותית בהתייחס לתרומת המעורבות החברתית. כלומר, שביעות הרצון של הסטודנטים הינה מרכיב מרכזי בתפיסתם את התרומה של המעורבות, ובאופן רחב יותר בחוויית ההצלחה של המעורבות החברתית.**

### **התרומה של מאפייני הסביבה האקדמית והחברתית**

תפיסת הסטודנטים את התרומה של הסביבה האקדמית ושל הסביבה בה בוצעה הפעילות החברתית לטיפול עשייה ומודעות חברתית תיבדק ביחס לקורס האקדמי בו השתתפו כלל הסטודנטים בסמסטר הראשון (סביבה אקדמית) וכן ביחס לתנאים הסביבתיים של הפעילות (תקשורת עם איש הקשר, קשיים בביצוע הפעילות).

### **מאפייני הסביבה האקדמית**

כאמור, במסגרת תכנית המעורבות החברתית הסטודנטים משתתפים בקורס אקדמי שמטרתו להקנות משמעות ותיאורטית כמו גם סיוע פרקטי במהלך הפעילות החברתית. חלק זה של המחקר בוחן באיזו מידה, לדעת הסטודנטים, הקורס האקדמי ותכנים אקדמיים נוספים תרמו לביצוע המעורבות החברתית.

כפי שעולה מהממצאים בלוח 11, הקורס האקדמי נתפס בעיני הסטודנטים כתומך בפעילות החברתית במידה בינונית. הם אף מעריכים כי התרומה של הארכת הקורס בסמסטר נוסף הינה מעטה למדי להצלחת התכנית. כמו כן, הסטודנטים מוצאים קשר נמוך בין התכנים הנלמדים בהדרכה הפדגוגית במסגרת הלימודים במכללה לבין הפעילות החברתית. כעת נבקש לברר האם מגמות אלו אקוויוולנטיות בכל מסלולי הלימוד.

**לוח 11: ממוצעים וסטיות תקן עבור תפיסת הסטודנטים את תרומת הסביבה האקדמית**

ממוצע	ס.ת.	
3.54	1.02	הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית
2.36	1.44	הערכת התרומה של הארכת הקורס לסמסטר נוסף
2.32	1.27	מידת הקשר בין התכנים של ההדרכה הפדגוגית ושל הפעילות החברתית
198		N

לוח מספר 12 מציג את תוצאות ניתוח השונות החד כיווני לבדיקת ההבדלים בהערכת הסטודנטים את המאפיינים של הסביבה האקדמית לפי מסלול לימודים. הממצאים מלמדים כי קיים הבדל מובהק בין הסטודנטים במסלולי הלימוד השונים בהערכתם את שלוש הממדים שהוזכרו לעיל: תפיסת הקורס כתומך בפעילות החברתית, תרומת הארכת הקורס האקדמי לסמסטר נוסף וכן באשר למידת הקשר בין ההדרכה הפדגוגית והתכנים של המעורבות החברתית. בכל שלוש הממדים בולטת הערכתם הגבוהה יחסית של הסטודנטים במדעי הרוח, ובמידה מסוימת גם של אלו הלומדים במסלול חינוך גופני, וכן הערכתם הנמוכה יחסית של הסטודנטים במסלול לאנגלית.

**לוח 12: ניתוח שונות חד כיווני לבדיקת ההבדלים בהערכת המאפיינים של הסביבה האקדמית**

**לפי מסלול לימודים (סטיית התקן בסוגריים)<sup>10</sup>**

F	מדעי הרוח	חינוך גופני	אנגלית	חינוך מיוחד	יסודי	גיל רך	
3.76*	3.96 (.82)	3.88 (.83)	2.86 (.84)	3.43 (1.03)	3.18 (1.23)	3.68 (1.01)	הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית
3.96*	3.53 (1.47)	2.81 (1.32)	2.00 (1.37)	2.08 (1.31)	2.13 (.99)	2.26 (1.51)	הערכת התרומה של הארכת הקורס לסמסטר נוסף
3.39*	3.16 (1.43)	2.76 (1.41)	2.28 (.75)	2.15 (1.15)	2.56 (1.21)	2.02 (1.29)	מידת הקשר בין התכנים של ההדרכה הפדגוגית ושל הפעילות החברתית
	21	22	18	56	17	66	N

\* p<.05

<sup>10</sup> במבחני פוסט הוק (Scheffe) לא נמצאו הבדלים משמעותיים, למעט בין המסלולים אנגלית ורוח ביחס לקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית, בין המסלולים חינוך מיוחד ואנגלית גם כן לבין מדעי הרוח ביחס להערכת התרומה של הארכת הקורס האקדמי וכן בין מסלול הגיל הרך למדעי הרוח ביחס לקשר בין ההדרכה הפדגוגית והפעילות החברתית.

כפי שעולה מהלוח, הסטודנטים במסלול מדעי הרוח מעריכים במידה גבוהה את הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית. גם הסטודנטים במסלול חינוך גופני הביעו הערכה דומה. הסטודנטים במסלול לאנגלית הביעו את ההערכה הנמוכה ביותר בהקשר זה. הסטודנטים במסלול מדעי הרוח אף טוענים כי להארכת הקורס האקדמי בסמסטר נוסף תהיה השפעה בינונית על ההצלחה של הפעילות החברתית. יתר הסטודנטים מעריכים היבט זה במידה נמוכה. שוב, הדרוג של הסטודנטים לאנגלית נמצא הנמוך ביותר. ביחס לממד האחרון, קשר בין ההדרכה הפדגוגית והפעילות החברתית, הסטודנטים ממדעי הרוח דיווחו על קשר ברמה בינונית. יתר הסטודנטים דיווחו על קשר ברמה נמוכה. הסטודנטים במסלול הגיל הרך דרגו ממד זה במידה הנמוכה ביותר.

בנוסף, הסטודנטים התבקשו לתאר באופן פתוח מרכיבים בתכנית אשר לקו בחסר לתחושתם ותפיסתם ביחס לקורס האקדמי. עשרים ותשעה סטודנטים מתוך 105 משיבים התייחסו בתשובותיהם לחסרים או כשלים הקשורים בקורס האקדמי. באופן ספציפי יותר, המשיבים התרכזו בעיקר בביקורת על היעדר קשר בין תכני הקורס לבין הפעילות המתנהלת בשטח, אשר הוביל בחלק מהמקרים לתפיסה שהקורס אינו רלוונטי ומיותר או לתחושה שהקורס אינו מלווה את הפעילות אלא מצוי לצידה כמרכיב נפרד. בנוסף ובהתאמה לכך, תארו משיבים הנמנים על קטגוריה זו חסר בהתייחסות פרקטית גם במסגרת הקורס להיבטים הקשורים בפעילות החברתית הכוללת מתן כלים, התייחסות לבעיות, לזמן מעקב ומעורבות של המרצה במה שנעשה ב"שדה". מספר משיבים התייחסו להיעדר תיאום בין המרכיב התיאורטי לפרקטי מחוץ לפעילות החברתית, קרי להתמקדות של הקורס בבעיות החברתיות ללא התייחסות לדרכים אפשריות לצמצומן. היו שביקרו את תוכן הקורס וטענו לחזרה מיותרת. להלן מספר דוגמאות מדברי הסטודנטים:

*"התייחסות נרחבת יותר לבעיות חברתיות בחברה הישראלית מבחינת הקורס"*

*"חשוב שהמרצה יהיה זמין יותר לסטודנטים. רוב הזמן היה לא נגיש"*

*"תכנים שיותר קשורים למעורבות החברתית וחומר יותר מאורגן"*

*"כלים להתמודדות, תמיכה של המרצה ואולי אף ביקור של המרצה"*

*"השתתפות במעורבות האישית פיזית"*

*"שהקורס ילווה יותר את הפעילות החברתית ויהיה קשוב"*

*”הקורס האקדמאי מיותר. לא תורם ולו ידע אחד קטן לעזרה במעורבות. חוזר על קורס נוסף שנלמד בסמינר וזה יוצר שעמום ובזבוז זמן”*

*”היה חסר לי יותר מתן פתרונות לבעיות החברתיות שמוצגות בקורס או לפחות לדון בפתרונות”*

לצד זאת, ראוי לציין שמספר משיבים הדגישו כי הקורס נחוה על ידם כמרתק ואף הביעו רצון להאריכו בסמסטר ולהעמיק בתכניו או להשתתף בקורסים נוספים. לדוגמא:

*”עוד סמסטר של למידה על הקורס החברתי עם ---- [השמטה שלנו]. אני מרגישה שהיה חסר לנו זמן ויש כ”כ הרבה על מה לדבר, לדעת לשנות וללמוד. זה חשוב בשביל לפתח וליצור חברה אמפאיתית – קהילה!”*

*”הרגשתי שהקורס היה קצר מדי ושהייתי רוצה להעמיק בו יותר. מעבר לזה הייתי רוצה שתהיה עבודת צוות ולא להיות לבד במעורבות”*

קטגוריית תוכן משמעותית אחרת אף קשורה באופן עקיף לקורס האקדמי המלווה. כך, 32 מתוך 105 משיבים התייחסו לצורך שלהם במסגרת של תמיכה והנחייה המלווה את הפעילות החברתית ופועלת לצד הקורס האקדמי. ספציפית יותר, התייחסו המשיבים לחסר משמעותי במתן כלים רלוונטיים לביצוע הפעילות עם האוכלוסיות המוחלשות והמוסדות בהם הן שלובות, וכן במסגרת תמיכה אשר תלווה את פעילותם בשטח ותעניק להם סיוע לוגיסטי ובעיקר נפשי-רגשי עם ההתמודדויות הלא פשוטות שהתנסות זו מזמנת להם. התכנים שעלו כללו, בין היתר, צורך בלמידת עמיתים או בקבוצת תמיכה אשר במסגרתה תתאפשר ונטילציה רגשית ודיון בבעיות משותפות, צורך בהנחיה ולוויי מקצועי הכולל, למשל: הדרכה בנושא של הנחיית קבוצות, הכנה לקראת הפעילות ואשר צפוי במסגרתה, לימודי חניכה, תמיכה בתחושת מסוגלות, מתן משובים וייעוץ באשר לתכנים של הפעלות. בנוסף, הדגישו המשיבים היעדר מענה לצורך שלהם בתמיכה וקשב לבעיות ולקשיים הצפים במסגרת תהליך פסיכולוגי שהם עצמם עוברים לאורך המעורבות. להלן כמה דוגמאות מתיאוריהם:

*”אוזן קשבת, כלים להתמודדות עם בעיות ובכלל עם ילדים קטנים, מענה לבעיות שצצות, טיפול פסיכולוגי כשצריך (לפעמים הבעיות משפיעות גם עליו)”*

”לזווי לאורך המעורבות. התחלתי את המעורבות החברתית בסמוך לסיום קורס המעורבות ולכן לא היה לי אל מי לפנות במהלך המעורבות וממי לקבל כלים להתמודד עם האוכלוסייה במעון”

”הדרכה. מישהו שינחה בצורה מאוד ברורה איך להתנהל ומה לעשות. וגם אוזן קשבת שיתאפשר לדבר על מה שעובר עלינו שם”  
”הכוונה, כלים מתאימים לחניכה, שיעורים על הגברת הביטחון העצמי או לימודי חניכה”

”הייתי רוצה שנתקיים שיתוף בין חברי הקבוצה לגבי חוויות אישיות ולמידה מהן”

#### **מאפייני הסביבה החברתית**

סוגיה נוספת שנבדקה במחקר מתייחסת, כאמור, למאפייני סביבת הפעילות החברתית. נבקש לבחון את התנאים הסביבתיים התורמים לביצוע המעורבות החברתית לדעת הסטודנטים. בהקשר זה נתייחס לקשיים שעלו במהלך הפעלת התכנית ולאינטראקציה עם איש הקשר. לוח מספר 13 מציג את תפיסת הערכת הסטודנטים בשני ההיבטים הללו. הממצאים בלוח מלמדים כי הסטודנטים מערכים את הקושי במהלך ביצוע הפעילות החברתית ואת הסיוע של איש הקשר ברמה בינונית. על מנת לקבל תמונה רחבה יותר באשר להתמודדותם של הסטודנטים במהלך התכנית הם התבקשו לתאר את הקשיים שעמדו בפניהם ואת האינטראקציה עם איש הקשר בשאלה פתוחה.

#### **לוח 13: ממוצעים וסטיות תקן עבור תפיסת הסטודנטים את תרומת בסביבה האקדמית**

ממוצע	ס.ת.	
3.17	1.36	קשיים במהלך המעורבות החברתית
3.16	1.51	סיוע של איש הקשר
198		N

לגבי הקשיים, ניתוח תוכן של תשובות הסטודנטים העלה כי מרבית המשיבים אכן חשו כי הפעילות נכרכה בקשיים. רק 10 סטודנטים ציינו במפורש כי הפעילות החברתית לא לוותה בקושי משמעותי כלשהו. חלקם אף ניצלו את הזדמנות לכתוב בשבחה (״למזלי הכול זרם בצורה חלקה״; ״אין צורך להיתקל בקשיים מפני שיש מי שיפקח ויקבל החלטות בשבילם בכל רגע נתון. יש כללים מאוד ברורים ולפיהם עובדים״).

ניתוח תימטי של תיאורי הקשיים שסיפקו המשיבים העלה ארבע קטגוריות מרכזיות: (1) קשיים אינסטרומנטליים כלליים כסטודנטים הנדרשים לפעילות מחוץ למסגרת הלימודים, (2) קשיים הקשורים בפעילות עצמה עם החניכים, (3) כשלים וקשיים הקשורים בליווי צוות ההדרכה ו- (4) קשיים הקשורים בהתנהלות המוסד או הארגון בו התקיימה הפעילות. במרבית המקרים ציינו המשיבים קשים הרלוונטיים ליותר מקטגוריה אחת. להלן תוצג התייחסות לכל אחת מהקטגוריות בנפרד.

#### **קשיים אינסטרומנטליים כלליים כסטודנטים הנדרשים לפעילות מחוץ למסגרת**

**הלימודים:** רבים מהמשיבים (44 מתוך 132 משיבים) בחרו להדגיש את הקושי הכרוך בהגעה למקום הפעילות הן מבחינת זמן ההגעה, כך שהשיבוצים שקיבלו היו רחוקים ממקום מגוריהם, והן מבחינת הכספים הרבים ששילמו עבור הנסיעות למקום. עוד יותר מכך, התלוננו המשיבים הנמנים על קטגוריה זו על העומס האקדמי המוטל עליהם בשנים הרלוונטיות לזמן הפעילות וטענו כי זמן הפעילות והנסיעות וכן חוסר הגמישות מכבידים מאוד על התנהלותם כסטודנטים ועל הצורך שלהם להתפרנס. חלקם מהמשיבים ציינו כי תחושה זו מקשה על המכוונות שלהם כלפי הפעילות החברתית ופוגעת בסיפוק ממנה ובמוטיבציה כלפיה. קושי נוסף שעלה קשור באפיונים פרגמטיים של הפעילות - מציאת מקום ובעיות של קביעה עם הורי הילד. להלן דוגמאות מדברי הסטודנטים:

*״מעט הזמן הפנוי שהיה לי הקשה עלי. המרחק מביתי הוא גדול, שעה וחצי*

*נסיעה כמות המזומנים שלי מוגבלת וזהו הוצאה כספית שלא מקובלת עלי!*

*״אומנם מדובר בכסף קטן לאנשים מסוימים אך לי בתור סטודנטית משכירה*

*דירה וחשבונות כל שקל חשוב והוצאה של נסיעות לא נלקחה בחשבון*

*״אי יכולת לשלב עבודה לימודים והתנדבות. בלתי אפשרי בהחלט. קשה מאוד*

*במיוחד בשנה ב' בה יש עומס רב ובמיוחד בתחום האנגלית*



*"הקשיים נבעו מאי גמישות של שעות וימי פעילות המועדוניית והעובדה שהם מתנגשים עם מערכת השעות שלי ולכן לא התאפשר לי להגיע במקרים רבים"*

*"הקושי היה עקב חוסר זמן בגלל העומס של שעות הלימודים"*

*"הייתי צריכה להתפטר מהעבודה כדי שיהיה י זמן פנוי לביצוע שתי מעורבויות חברתיות. הזמן שהמועדוניית פתוחה הוא מוגבל וזה הגביל אותי*

*גב*

*"הקשיים לא היו במעורבות עצמה אלא מבחינת העומס שהיא הוסיפה לשנת*

*הלימודים"*

**קשיים הקשורים בקשר ובפעילות עם החניכים:** על קטגוריה זו נמנו המשיבים אשר תארו קושי הכרוך באינטראקציה עם החניכים, כאשר ברובם המכריע של המקרים מדובר היה בפעילות עם ילדים. רבים מהמשיבים תארו קשיים השייכים לקטגוריה זו (40 מתוך 132 משיבים), והדגישו מגוון בעיות ובראשן בעיית תקשורת עם חניכיהם עקב מגבלות של ידיעת שפה או בשל בעיות רגשיות ופסיכולוגיות, וכן אי-שיתוף פעולה מצד החניכים, המחבל בתהליך באופן בסיסי ומהותי. להלן כמה מתיאוריהם:

*"אני עובדת עם ילדים בכיתה ו' – הם בתחילת גיל ההתבגרות- הם מורדים, עקשניים ועושים בעיקר מה שמגניב. לכן לעיתים קרובות הם לא משתפים פעולה וצריך למצוא דרך להגיע עליהם"*

*"לא קיבלתי פידבק מהתלמידים, לפעמים חשתי שהם לא מעוניינים להכין איתי שיעורים אלא רק לעשות פעילויות כיף וזה היה מתסכל"*

*"חונכות אשר לא רצו שאעזור להן, חוצפה וזלזול מצד חלק מהחניכות כלפי*

*יותר הייתי מתוסכלת מכך שרציתי לתרום והצד השני יותר רצה לנצל"*

*"הפעילות לא הייתה קלה, עבדתי עם תלמידים "לא קלים" שלא תמיד רצו*

*לשתף והייתי צריכה לחזור אחריהם לא מעט"*

*"לא הצלחנו כל כך לתקשר עם הילדים כי רובם לא יודעים אנגלית"*

*"ילדות שהיו תחת הדרכתני היו עם בעיות התנהגות קשות"*

קשיים נוספים שעלו אצל משיבים בודדים הנם בעיות מול הורי הילדים, תחושה של היעדר ביטי עצמי אותנטי בפעילות, דילמות שעלו במהלך המעורבות עם הילדים וכן קושי רגשי בהתמודדות עם אוכלוסיות קשות, בעיקר כשמדובר בילדים:

*"קשיים רגשיים למראה מצב הילדים"*

*"הקושי הכי גדול שלי היה נפשי. לראות את כל מה שהילדים עוברים, את*

*התנאים שהם נמצאים כל יום"*

*"היו קשיים רגשיים במהלך העבודה עם הילדים"*

*"בהתחלה המראות הריחות והנפשות המצויות במעון היו לי קשים אך מהר*

*מאוד התפקחתי והבנתי את מקומי והיעוד שלי בסביבה הזו"*

**קשיים וכשלים הקשורים בלוי צוות ההדרכה:** 26 מתוך 132 משיבים מיקדו את הקושי

המרכזי בתחושה כי הפעילות לא לוותה בהדרכה ובהכנה מספקת לקראתה או בתמיכה ראויה. מרביתם הדגישו כי לא צוידו בידע או בכלים מתאימים ורלוונטיים, בעיקר בהתייחס לפעילות עם ילדים (כמו אסטרטגיות למידה ועבודה רגשית). כשל נתפס זה בתחושת יכולת לגבי הפעילות החברתית עורר בחלק מהמקרים תחושה של תסכול ואף של חוסר נחיצות ורצון לוותר על המעורבות. להלן כמה דוגמאות מתיאורי המשיבים:

*"לא ניתנו לי מספיק כלים על מנת להתמודד עם הקושי של התלמידים"*

*"המעורבות כלל לא נגעה לתחום העניין שאני לומדת, כך שנגשתי למעורבות*

*ללא שום כלי להתמודדות"*

*"הילדים חסרי שפה אשר סובלים מהתעללות כזו או אחרת וצריכים טיפול*

*מיוחד, פרטני ועל בסיס קבוע. דברים אשר לא אני ולא חברותי להתנדבות*

*יכולנו לעשות ולספק"*

*"לא קיבלנו מספיק הדרכה לפעילות אותה אנו צריכים לעשות עם הילדים"*

*"לא הייתה הכוונה מספיק טובה איך לעזור בשיעור הביתה. אילו כלים אוכל*

*לתת להם אילו אסטרטגיות למידה?"*

*"לא הרגשתי שאני יכולה לעזור כי לא היו לי את הכלים לכך, אני לא הכרתי*

*את האוכלוסייה ואת קשייה והרגשתי חסרת אונים ולא תורמת בכלל"*

**קשיים הקשורים בהתנהלות הארגון בו התקיימה הפעילות: 20 מתוך 132 משיבים**

העלו ביקורת כלפי המוסד או הארגון בו התקיימה הפעילות. הכשלים המרכזיים שהועלו הנם חסר באנשי צוות במקום, חוסר שיתוף פעולה, לווּי לא מספק או יחס לא הולם מצד הצוות, בעיות ארגוניות הקשורות במקום כמו התנהלות כושלת בהתאמות ושיבוצים בתוך המוסד עצמו, בעיות בקבלת ציוד והיעדר תקציב מספק וכן אי-זמינות של אנשי קשר במקום בו בוצעה הפעילות. להלן כמה דוגמאות מתוך תיאורי המשיבים:

*"המקלט עצמו לא שיתף פעולה וחוץ מלהביא לי מפתחות לחדר לא הייתה לי*

*עבודה משותפת. הרגשה כאילו באתי לקחת את הילדים "הנטל" לכמה שעות*

*של שקט בבית"*

*"הליווי שקיבלתי מטעם הארגון היה מועט וחסר משמעות"*

*"לקח זמן רב עד שקיבלנו שיבוצים והתאמות, היה הרבה אי סדר בעניין לא*

*הרגשנו שיש ארגון מודע"*

*"אשת הקשר לא הייתה זמינה, לא מחזירה את טפסי החתמות"*

*"לא הרגשתי שאני יכולה לעזור כי לא היו לי את הכלים לכך, אני לא הכרתי*

*את האוכלוסייה ואת קשייה והרגשתי חסרת אונים ולא תורמת בכלל"*

המרכיב הנוסף שנבחן בהתייחס למאפייני סביבת הפעילות החברתית היה סינעו של איש הקשר שליווה אותה ואת החונכים מטעמם של המוסדות בהם התקיימה הפעילות. ניתוח תוכן של התשובות הפתוחות שכתבו הסטודנטים נמצא כי 42 מתוך 109 משיבים העלו ביקורת נוקבת על תפקודו של איש הקשר אשר ליווה את פעילותם, ותארו בעיקר היעדר מעורבות, חוסר נגישות ונוכחות לקויה במקום, כך שבמקרים רבים בהם נזקקו לשירותיו ועזרתו תחושתם הייתה שאין למי לפנות ובמי להיעזר. בנוסף, היו שתיארו יחס קר, לא מקבל ולא אוהד מצד איש הקשר כלפיהם, או חוסר ענין, אי-שיתוף פעולה והיעדר מודעות וקשב לצרכיהם. היו שהדגישו כי איש הקשר לא סיפק להם את הכלים להם נדרשו במסגרת עבודתם בין אם מדובר בצידוד ממשי ובין אם בכלים דידיקטיים, רגשיים או פסיכולוגיים. להלן יובאו כמה מתיאוריהם של המשיבים:

*"לעובדת הסוציאלית לא היה ממש קשר למה שאנו עושות, ורק מדי פעם היא*

*רצתה שנדווח לה. לא הייתה מודעת לקשיים שבעניין"*

*"אשת הקשר הראשונה שלקחה אותנו לגן הפעם הראשונה נעלמה אחרי שבוע*

*ורק אחרי כחודשיים קיבלנו אשת קשר חדשה"*

*"לא עונה לטלפונים ולא חתמה על הדו"ח (אשת הקשר)"*

*"איש הקשר היה המנהלת. היא לא עשתה לי שום הכרות או שיחת תיאום*

*ציפיות בכל הזמן שהייתי בגן. הגננת דיברה איתי ועשתה את השיחוח"*

*"לא הייתה (אשת הקשר) שם בשבילנו. רק פרצופים חמוצים ומילים כעוסי"*

*"איש הקשר (ע. סוציאלית) לא הייתה שותפה ולא התעניינה במהלך*

*המעורבות"*

בשונה מכך ובניגוד גמור לאמור לעיל, 45 מתוך 109 משיבים דווקא תארו סיפוק רב מפועלם של אנשי הקשר ומן היחס שלהם כלפיהם. כך, תארו המשיבים זמינות גבוהה, מעורבות, תמיכה לוגיסטית ולעיתים רגשית, שכללה קשב רב לבעיות שעלו כמו גם לצרכים שהתעוררו במסגרת הפעילות ומתן מענה מספק דרך הדרכה, שיחות ומתן ייעוץ וכלים להתמודדות. בנוסף, הדגיש חלק לא מבוטל מהמשיבים יחס אישי חם ואוהד כלפיהם, אשר שיקף אכפתיות ורגישות, והיו כאלו שאף תארו יחסי חברות שנרקמו עם אנשי הקשר במקום. הנה כמה מתיאורי

המשיבים :

*"רכזת המרכז מעורבת מאוד במה שאנו עושים. המרכז נעים מאוד ולמדתי ממנה המון כלים"*

*"אשת הקשר שלי הייתה מקסימה ונתנה לי תחושה שאני רצויה מאוד ושהעזרה שלי תורמת הרבה. היא אפילו ביקשה ממני שאבוא גם כשאסיים את שעות החובה שלי"*

*"בעל המעון היה קשוב ורגיש, התעניין בחוויות שעברנו, עזר בכל בעיה והיווה אוזן קשבת לכל מתנדל"*

*"הייתה מעורבת בקביעת הפעילויות ונכחה יחד אתנו באימונים"*  
*"תמיד פנויה לשאלות ועזרה וליוותה אותי (מנהלת המועדונית)"*

*"רוני (השם שונה) הייתה מקסימה ומאפשרת, והביעה הערכה לאורך כל הדרך"*

*"כל דילמה שהייתה קיבלה מענה ותשובה מיידית ממרצת הקורס וממנהל המעון שתמיד היה זמין לשיחות עדכונים וכדומה"*

*"סיוע בקישור לתלמידים מחוץ לשעות הפעילות ולכל העניינים הטכניים הנוגעים למטלות המכללה"*

**הממצאים מצביעים על המקום המרכזי של המידה והאופי של הקשיים בהם נתקלו הסטודנטים במהלך הפעילות החברתית כמו גם יחסי הגומלין עם איש הקשר בהבניית תחושתם את החוויה בביצוע פעילות זו. כעת, נבקש לבחון האם קיימים הבדלים בתפיסתם של הסטודנטים את מאפייני הסביבה של הפעילות החברתית לפי מסלולי לימוד. הממצאים בלוח 14 מצביעים על הבדלים משמעותיים בין מסלולי הלימוד ביחס לתפיסת הקשיים במהלך המעורבות והאינטראקציה עם איש הקשר. כפי שעולה מהלוח, הסטודנטים במסלולים מדעי הרוח וחינוך גופני מדווחים על רמת קושי נמוכה עד בינונית במהלך הפעילות במעורבות החברתית, הסטודנטים במסלולים הגיל הרך, יסודי וחינוך מיוחד מצביעים על קושי ברמה בינונית, ואילו הסטודנטים במסלול האנגלית מדווחים על קושי ברמה גבוהה.**

**לוח 14: ניתוח שונות חד כיווני לבדיקת ההבדלים בהערכת המאפיינים של הסביבה האקדמית**

**לפי מסלול לימודים (סטיית התקן בסוגריים)<sup>11</sup>**

F	מדעי הרוח	חינוך גופני	אנגלית	חינוך מיוחד	יסודי	גיל רך	
3.31*	2.40 (1.35)	2.90 (.89)	4.00 (1.28)	3.05 (1.27)	3.12 (1.65)	3.36 (1.39)	<b>קשיים במהלך המעורבות החברתית</b>
2.76*	3.44 (1.42)	3.86 (1.39)	2.28 (1.41)	3.31 (1.53)	3.29 (1.31)	2.95 (1.52)	<b>סיוע של איש הקשר</b>
	21	22	18	56	17	66	<b>N</b>

\* p<.05

לגבי האינטראקציה עם איש הקשר, הרי שהסטודנטים במסלול חינוך גופני טוענים כי איש הקשר סייע למהלך הפעילות במידה בינונית עד גבוהה. במסלולים הגיל הרך, יסודי, חינוך מיוחד ומדעי הרוח מדווחים הסטודנטים על סיוע מצד איש הקשר ברמה בינונית. לעומת זאת, הסטודנטים במסלול האנגלית טוענים כי איש הקשר סייע להם במהלך הפעילות החברתית ברמה נמוכה בלבד. התמונה העולה מהמצאים, אם כן, מצביעה על קשר מסוים בהערכת הסטודנטים את הקשיים במהלך המעורבות וסיוע של איש הקשר, במסלולים מדעי הרוח וחינוך גופני, בהם חוו הסטודנטים מידה נמוכה של קשיים הם נטו להעריך את סיועו של איש הקשר במידה גבוהה יחסית. בניגוד לכך, חוויות של קושי רב במהלך הפעילות החברתית, כפי שנמצא במסלול האנגלית, מלווים גם בהערכה נמוכה אודות הסיוע של איש הקשר.

לבסוף, בדומה לסביבה האקדמית, הסטודנטים נשאלו באופן פתוח אודות מרכיבים בתכנית אשר לקו בחסר לתחושתם ותפיסתם ביחס לתנאים הסביבתיים של המעורבות החברתית. בהקשר זה העלו כחמישית מהמשיבים (22 מתוך 105 משיבים) ביקורת על היבטים לוגיסטיים של הפעילות, הקשורים בעיקר בשעות מרובות מדי, בקשה לבחור בשנה אחרת של הלימודים למעורבות (בעיקר לא שנה א' הנחוות כשנה מציפה ועמוסה גם כן), או פריסה אחרת של שעות ההתנדבות (בעיקר על חשבון שעות הלימודים או גמישה יותר ומותאמת לצרכי הסטודנטים). בנוסף, העלו משיבים הנמנים על קבוצה זו ביקורת על דמי נסיעות שאינם מוחזרים או הצעה לתגמל את הסטודנטים המעורבים במלגת לימודים או תשלום כלשהו:

<sup>11</sup> במבחני פוסט הוק (Scheffe) לא נמצאו הבדלים משמעותיים, למעט בין המסלולים אנגלית ומדעי הרוח בשני המשתנים שנבדקו, וכן בין אנגלית לחינוך גופני ביחס לסיוע איש הקשר.

"שיהיו פחות שעות שצריך להשלים. זה מקשה מאוד. מלבד הלימודים האינטנסיביים בסמינר והעבודה לצורך מימון החיים. עלי להגיע למשך שעותיים וחצי כל שבוע כדי להשלים 60 שעות"

"אני מאוד בעד התנדבות אך מתי שאני ארצה ואוכל. בזמן הלימודים גם ככה נאבקים על שכר דירה ועבודה אז לפחות שיתנו לנו תגמול או מלגת התנדבות"

"הרגשתי שבשנה א' זה לא הזמן להעביר את התוכנית החברתית עם הקורס היות וזוהי השנה הראשונה ללימודים ודי מרגישים בהתחלה אבודים ומבולבלים מעצם שנה א' אז בנוסף צריך להתמודד גם עם מעורבות"

מגוון רחב יותר של מקומות שבהם ניתן לעשות מעורבות'

"יותר זמן. קצת קשה לבוא לזמן כך כך קצר. אולי שנה א' זוהי לא שנה הכי טובה לצאת להתנדבות בגלל שזוהי שנה מאוד לחוצה ועדיין אין הסתגלות ללימודים האקדמיים"

"הקורס היה ברמה טובה ומספקת והמעורבות הייתה קצת גדולה עליי. זה היה יותר מדי אני גם לומדת וגם עובדת וזה הפעיל עלי לחץ"

בנוסף, עשרה משיבים התייחסו לנושא הבחירה, והעלו טענה לפיה יש לאפשר לסטודנט/ית לבחור אם להתנדב או להתאים בין סוג המעורבות לבין תחום ההתמחות והמיומנות של הסטודנט/ית, קרי- לאפשר לבחור במה לעסוק במסגרת הפעילות החברתית:

"חופש בחירה האם לתרום"

פעילות חברתית שתהיה תואמת למסלול הלימוד שלי ולקורס המלווה'

"אפשרות לבחור בהתנדבות שמתאימה לי- קרובה לבית, שעות וכדומה"

"הייתי רוצה מרחב תמרון רב יותר בין יכולת הבחירה והזמן בין המוסדות השונים"

"את היכולת לתרום במה שאני יודע ומיומן"

לבסוף, מספר קטן של משיבים (7 משיבים) התייחס למקום בו נערכה הפעילות החברתית והעלה את הצורך במידה רבה יותר של גמישות והתחשבות בסטודנט, בצרכיו וביוזמותיו וכן בקבלה ראויה יותר מצד המקום,

*"הענות מצד מקום ההתנדבות לקבלת העזרה, אפילו סוג של הכרת תודל"*

*"חסרה התחשבות בהשלמת השעות ואפשרות ליזום פעילויות ולא רק לפי ליוז"*

*המועדוניל'*

*"יותר תמיכה במקום ההתנדבות"*

### **תרומת המעורבות החברתית לקהילה**

עד עתה, עסק המחקר בסוגיות הקשורות בתרומת ההשתתפות במעורבות החברתית עבור הסטודנטים עצמם, ובתנאים הסביבתיים אשר עשויים היו לקדם או לעכב תפיסה חיובית של המעורבות מנקודת מבטם. שאלת מחקר נוספת התייחסה לתרומה הנתפסת של המעורבות החברתית עבור האחר. באופן ספציפי יותר, חלקו הרביעי של המחקר עסק בתפיסת הסטודנטים אשר השתתפו בתכנית את תרומתם עבור הפרטים או הקבוצות עמם היו מעורבים במסגרת פעילותם החברתית בתכנית. לשם כך, נתבקשו הסטודנטים לדרג את המידה בה חשו כי תרמו לאנשים השלובים בארגונים או במוסדות בהם פעלו.

ראשית, ניתוח דירוגי המשיבים העלה כי לתפיסתם תרומת פעילותם עבור האוכלוסיות שהיו מעורבות בתכנית הנה בינונית (ממוצע דירוגיהם 3.47, ס.ת. 1.23). כמו כן, הנתונים מלמדים כי רובם המכריע של המשיבים חווה באופן כללי את תרומתו עבור המוסדות והאוכלוסיות עמם פעלו במסגרת התכנית כמשמעותית (80% בחרו בדירוגים בינוניים וגבוהים, 55.3% בחרו בדירוגים הגבוהים לעומת 20% שבחרו בדירוגים הנמוכים).

בנוסף, ובהתאמה לשאלות המחקר האחרות, גם בחלק זה נבחנה התרומה הנתפסת לפי חתך מסלולי, על מנת לבדוק האם מסלול הלימודים עשוי להשפיע על חווית התרומה לאחר. בלוח 15 שלהלן מוצגים ממצאי ניתוח שונות חד כיווני שבחן את ההבדל בין המסלולים בתרומה הנתפסת של הפעילות החברתית עבור האוכלוסייה עמה היו מעורבים הסטודנטים.



**לוח 15: ניתוח שונות חד כיווני לבדיקת ההבדלים בתרומה של המעורבות החברתית עבור האחר לפי מסלול לימודים (סטיית התקן בסוגריים)**

F	מדעי הרוח	חינוך גופני	אנגלית	חינוך מיוחד	יסודי	גיל רך	
1.32	3.75 (1.33)	3.67 (1.06)	2.83 (1.04)	3.44 (1.32)	3.59 (1.17)	3.48 (1.22)	תרומה עבור האחר

מהממצאים בלוח עולה כי בכל המסלולים, למעט המסלול לאנגלית, תפיסת הסטודנטים המשיבים את תרומת פעילותם החברתית עבור האחר הנה בינונית בעוצמתה, כאשר במסלול למדעי הרוח ובמסלול לחינוך גופני עלו הממוצעים הגבוהים ביותר המצויים בתחום הבינוני-גבוה. במסלול לאנגלית ממוצע דירוגי המשיבים הנו נמוך עד בינוני. מגמה זו מצויה בכפיפה אחת עם זו שעלתה גם בשאלות שעסקו בבחינת תרומת המעורבות עבור הסטודנטים עצמם, אך ההבדלים בין המסלולים לא הגיעו למובהקות סטטיסטית, כך שהם אינם משמעותיים דיים. בהתאמה לחלקי המחקר הקודמים, נערכה הבחנה נוספת בין תפיסות הסטודנטים את תרומת פעילותם עבור האחרים על פי שנת הלימודים בה בוצעה הפעילות החברתית. בלוח 16 שלהלן מוצגים ממצאי ניתוח שונות חד כיווני שבחן קיומם של הבדלים אלו בין השנים.

**לוח 16: ניתוח שונות חד כיווני לבדיקת ההבדלים בתרומה של המעורבות החברתית עבור האחר לפי שנת לימודים בה בוצעה המעורבות החברתית (סטיית התקן בסוגריים)**

F	שנה ג'	שנה ב'	שנה א'	
.31	3.52 (1.12)	3.31 (1.33)	3.50 (1.23)	תרומה עבור האחר

הממצאים מלמדים כי ההבדלים בן השנים בתפיסת תרומת פעילותם של הסטודנטים עבור האחר הנם זניחים. עם זאת, כיוון ששני סוגי ההבחנות (השנה בה בוצעה המעורבות ומסלול הלימודים) מעורבים זה בזה (כך שרוב המסלולים ביצעו את המעורבות בשנה זהה, שנה א', ורק מיעוטם בשנים אחרות), בוצע גם ניתוח שונות דו-כיווני. זאת, על מנת לשלול אפשרות קיומו של

גורם טעות סטטיסטית משמעותי, לפיו קיים משתנה נוסף (השנה בה בוצעה המעורבות) שעלול להתערב. לפיכך, מטרת הניתוח היא לבחון את ההבדלים בתרומה הנתפסת של המעורבות עבור האחר לפי שני סוגי ההבחנות באופן המבטיח פיקוח על האפשרות כי מדובר במשתנים מתערבים המשפיעים על האפקט הייחודי של כל אחד מהם. תוצאות הניתוח לא הגיעו למובהקות סטטיסטית (מסלול:  $F=2.13, df=5, sig=.064$ , שנת לימודים:  $F=2.30, df=2, sig=.104$ ).

תרומת הפעילות החברתית על האוכלוסיות השלובות בארגונים ובמוסדות בהן בוצעה המעורבות נבחנה גם באמצעות שאלה פתוחה, במטרה להרחיב את הממצא הכמותי. בשאלה זו התבקשו המשתתפים לתאר באופן מילולי את תרומתם.

ניתוח תוכן תימטי של תיאוריהם הפתוחים בחן את ההיבטים בהם חשו המשתתפים כי תרמו באופן משמעותי לאוכלוסיות והמוסדות הרלוונטיים, לעומת כאלו בהם חשו שתרומתם הייתה פחותה יותר. ממצאי הניתוח האיכותני העלו באשר לתפיסת התרומות כי מרבית המשיבים התייחסו להיבטים רגשיים וחברתיים. כך, 87 מתוך 123<sup>12</sup> משיבים תארו את מעורבותם בתכנית ככזו שתרמה להעצמת הפרטים המעורבים (ילדים בעיקר) מבחינה פסיכולוגית, רגשית ו/או חברתית כפעילות שהעשירה את שגרת יומם ותרמה לתחושת סיפוק כמו גם לטיפוח מיומנויות חברתיות.

באופן ספציפי יותר, תפסו המשיבים את הליווי שהעניקו לחניכיהם במסגרת התכנית כעוגן רגשי המהווה מקור קבוע, יציב ואמין לתמיכה, לייעוץ ולהכוונה. כך, תארו המשתתפים ביטויים של קשב, סבלנות וכן יחסי חברות וגילויי חום וחיבה בלתי מותנים, אשר אינם שוכנים בקן המשפחתי של רבים מהחניכים, מסיבות שונות של זמינות פיסית ורגשית או של אי-כשירות מצד ההורים. יכולתם של המשתתפים להרוות את צימאונם של החניכים לאינטראקציה משמעותית וליחס אישי, ולספק מענה לצורך בסיסי זה בקשר ושייכות, הגם שהוא חלקי, נחוותה על ידי רבים מהם כתרומה חשובה ומשמעותית ביותר עבור החניכים. בחלק מהמקרים שרתה המכוונות כלפי החניכים חסרים חברתיים, כך שעצם המפגש הקבוע בין החונך/ת-לחניך/ה היווה מקור לשמחה ולנחמה גדולה עבור החניכים, שאינם זוכים להעשרה ולפעילות חברתית ראויה. מפגש זה חרג הרבה מעבר למילוי זמנם הפנוי, כך שהוא לא רק מנע מהם מללכת בטל, אלא גם ובעיקר סייע לטיפוח כשרים חברתיים, וסיפק הזדמנות יציבה לבילוי משותף ולזמן אישי

---

<sup>12</sup> המשתתפים יכלו לציין מספר היבטים ועל כן ההתפלגות המוצגת גדולה מ-100

המוקדש רק להם. חווית החניכים מסגרת קבועה של קשר, במקום מכיל, מאפשר ומעצים, אשר חף מגילויי אלימות ושיפוטיות, תרמה לחלק מהחניכים לא רק במישור חברתי אלא גם בזה הרגשי, כך שלתפיסת הסטודנטים המעורבים בתכנית היא עודדה אותם להיפתח וללמוד לגלות אמון באחר. בנוסף על כך, חיזקה המעורבות תפיסה חיובית יותר של ה"עצמי" וקידמה תחושת מסוגלות ובטחון עצמי. להלן כמה מתיאורי המשיבים המדגימים טיעונים אלו. בשל משמעותם החזקה מוצג מספר רב יחסית של דוגמאות:

*"הגעתי למעון עם המון אנרגיות טובות ומוטיבציה לעזור לילדם ולהעניק להם*

*את האהבה שרבים מהם לא מקבלים בבית"*

*"מבחינה נפשית- הרגשתי שעצם זה שאנחנו מגיעים לשם ומוציאים את*

*הילדים משגרה מאוד שימח אותם"*

*"בכך ששיחקתי איתם, הקשבתי להם והענקתי להם סבלנות וחום שהאימהות*

*לא תמיד מעניקות להם עקב הבעיות האישיות שלהן"*

*"בזמן הפעילות וההכרות לא היה מעניין אותנו לשמוע מה הלקויות שלהם*

*אלא מי שהם מעבר לזה, וזה עודד אותם ולאט לאט הם החלו להיפתח יותר*

*לילדים יצרתי קירבה ואני עדיין בקשר עם חלקם, פניתי אליהם כחברה ולא*

*כסטודנטית ש"באה להשלים שעות".*

*"ראיתי שיפור ביחס כלפי וכלפי הסביבה"*

*"הענקתי לילדים חום ואהבה והכלל"*

*"בניית בטחון, ידע והרגשת מסוגלות"*

*"יכולתי לתת להם חום ואהבה שלא ניתנים בבית"*

*"בטחון עצמי ואמונה שהם הילדים יכולים להצליח"*

*"נתתי לאימהות עוד זמן לעצמן ונתתי לילדים הרגשה שיש מקום נוח וכיף*

*להיות בו בלי אלימות"*

*"אני מאמינה שהפכתי לדמות משמעותית עבור חניכי, אני מאמינה שהתכנים*

*אותם העברתי היו לרבים מהם משמעותיים מאוד"*

חלק קטן יותר מהמשיבים (39 מתוך 123 משיבים) התייחס להיבטים לימודיים או קוגניטיביים, והדגיש בעיקר מתן עזרה בשיעורי בית. בנוסף, יש שתיארו לימוד אסטרטגיות למידה, מתן כלים רלוונטיים ללמידה יעילה יותר וכן שיפור והעשרה של השפה העברית, היכן שהיה צורך בכך. אפיונים נוספים שעלו הם חשיפה לעולם ידע עשיר יותר ולתפיסות עולם חדשות, היכרות עם התרבות הישראלית ויצירתיות. להלן מספר דוגמאות:

*"היבטים לימודיים - קריאה וחשבון"*

*"עזרתי לתלמידים עם אסטרטגיות למידה"*

*"הענקת ידע"*

*"לימוד השפה העברית"*

*"הבאתי רעיונות יצירתיים והמחשות לספרים והעברתי את הפינה הזו בגן"*

*"החשיפה לדברים שלא הכירו קודם"*

*"לימדתי עברית פליטים ומהגרים שלא היו לומדים את השפה במסגרת אחרת*

*ועזרתי בשינוי תפיסת הישראלים בעיניהם"*

מספר קטן של משיבים (7 משיבים) התייחס ללימוד, העשרה חינוכית, או מתן כלים שאינם מתכנסים באופן ספציפי לאחת מהקטגוריות שתוארו עד כה, אלא מצויים על קו התפר שביניהן. כך, התייחסו משיבים אלו להקניית ערכים ונימוסים, ארגון זמן והרחבת נקודות מבט. סוג אחר של תרומה שהעלו המשיבים הנו סיוע חומרי ועזרה פיסית. 16 מתוך 123 משיבים התייחסו בתשובותיהם לאפיונים השייכים לתחום זה של תרומה, ותארו איסוף של רכוש ואביזרים נדרשים החסרים במקומות הרלוונטיים כמו: משחקים, מזרונים לשינה וצעצועים ואף

הקמת ספרייה. היבט אחר שתואר בהקשר זה היה תגבור כוח האדם ומתן סיוע פיסי לצוותים הפועלים במוסדות (כמו גננות וסייעות) לארגון וניקיון המקום ומתן סיוע בהפעלות:

*"מהבחינה החומרית- הבאנו בגדים צעצועים וסרטים"*

*"לצערי התינוקות נמצאים 12 שעות בלולים וכאשר הגענו קנינו מזרונים*

*ואפשרנו לילדים לזחול בזמן שהיינו שם"*

*"הקמת הספרייה תתרום להנאתם של הילדים וההתפתחות השכלית שלהם*

*המקום נראה מזמין היום. בהתחלה הכיתות נראו כמו מקלטים ועכשיו והן*

*נראות כמו כיתות לימוד מזמינות"*

תשעה משיבים תארו תרומה לא ספציפית או לא ברורה מספיק, ושלושה ציינו שלתחושתם לא תרמו למעורבים בתכנית.

בחלק אחר מהשאלה, התבקשו, כזכור, הסטודנטים אשר לקחו חלק בתכנית להתייחס לתחומים או היבטים בהם לתחושתם **תרמו פחות** לאוכלוסיות או המוסדות המעורבים בתכנית. ניתוח תשובותיהם הפתוחות העלה כי חלק קטן יחסית מהסטודנטים התייחסו לנושא זה (55 משיבים). ממצא זה עשוי להעיד על כך שמרבית הסטודנטים אכן חוו את תרומתם עבור האוכלוסיות המוחלשות כרלוונטית ומשמעותית, אם כי, הוא אינו מתיישב במלואו עם ממצאי המדד הכמותי, אשר הצביעו, כזכור, על דירוגים בינוניים בלבד בהתייחס לתרומה הנתפסת עבור האחר. בקרב הסטודנטים אשר השיבו על שאלה זו, עיקר ההתייחסות היה לחסרים בידע, מיומנויות וניסיון הדרוש לתחום הפעילות (כמו הוראה, הנחייה, תקשורת עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים), שגם המוטיבציה הפנימית והשאיפה האוטנטית להעלות תרומה בעלת משמעות לא יכלה להאפיל על חסרונם. בנוסף, עלתה התייחסות לאילוצים לוגיסטיים כמו ניהול לו"ז המתאים לצרכי המעורבים ובעיקר למשאב הזמן המוגבל שנמצא כבלתי מספק בעליל לפעילות שיש בה כדי לחולל שינוי של ממש בקרב אוכלוסיות קשות אלו ולשמרו לאורך זמן. לכך נלוותה לעיתים תחושה של אזלת יד ותסכול, ותפיסה של תרומה שאינה משמעותית מספיק. מספר קטן של משיבים התייחס לחסרים בצידוד ובאמצעים או משאבים נחוצים. להלן יובאו כמה דוגמאות מתיאורי המשיבים:

*"העובדה שזה היה לזמן מוגבל והילדים נמצאים במקום רגיש שצריכים*

*שיותר להרגיש ביטחון שלא יעזבו אותם".*

*”עזרה ממשית- אין שום אפשרות לעזור באמת או לפתור את הבעיות*

*האישיות של הילדים או של המקום עצמו”*

*”לצערנו הילדים נמצאים בתנאים קשים אשר שהותנו אינה מקלה על המצב*

*בעקבות חוסר הזמן בלהיות זמינה לילדים מחוץ לנושא שיעורי הבית”*

*”בהקניית ידע וחומר נלמד בגלל חוסר באמצעים”*

*”רציתי לארגן איזה יום ספורט לכל המועדונית אבל לא היה לי מדי זמן*

*להתעסק בזה וגם לא היה לנו מקום כמו שיש למועדונית איזה חצר גדולה”*

*”הוראה. לא לימדתי כמו מורה או תכנים שמורים בדרך כלל מתבקשים*

*להעביר”*

שילוב התייחסותם של המשיבים לתחומים בהם נתפסה התרומה כמשמעותית עם תפיסתם לגבי מוקדי הקושי מעלה סוג של התנגשות בין המוטיבציה ותפיסת היכולת האישית לסייע לפרטים עמם הם מעורבים במסגרת התכנית, בעיקר מן הפן הרגשי והחברתי, לבין המשאבים העומדים לרשותם והמיומנויות המקצועיות הנדרשות למגע ולפעילות עם אוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים. מכאן, שרבים מהסטודנטים שלקחו חלק בתכנית חשים כי יש ברשותם משאבים ”פנימיים” של מכוונות, רצון טוב וגם יכולת רגשית להעניק לאחר המוחלש, לתמוך בו ולחזקו, אך לשם הגברת האפקטיביות של התהליך ושימורו, מן הראוי לתת את הדעת למשאבים החיצוניים, ולתמיכה לוגיסטית רלוונטית (כמו מיומנויות הנחיה ותקשורת ותגבור בידע ספציפי לבעיה או הכשל המאפיינים את הפרטים או האוכלוסיות המוחלשות) שתסייע להפיק את המירב מההתנסות ותחזק את תחושת המשמעות שלה.

תפיסת תרומת הפעילות החברתית עבור האחר עשויה להיות מושפעת מגורמים שונים המעצבים את החוויה ומשווים לה אופי חיובי או שלילי ביסודה. על מנת לבחון השפעתם של מרכיבים שונים על תפיסת תרומת המעורבות עבור האחרים עמם פעלו הסטודנטים במסגרת התכנית נבנה מודל רגרסיה רב משתני. למודל זה נבחרו משתנים שעשויים להיות רלוונטיים לתפיסת תרומת הפעילות החברתית עבור אחר. ראשית נבחר מדד שביעות הרצון של הסטודנטים מהמעורבות, אשר, כזכור, נמצא כגורם הקשור באופן משמעותי לתפיסת תרומת המעורבות של הסטודנטים בתכנית עבור עצמם ובעל תרומה ייחודית לשונות המוסברת שלה. בנוסף, נבחרו

משתני הסביבה שעטפה את התכנית - תפיסת הקורס האקדמי שליווה את התכנית כגורם התומך בה, הקשיים שנלוו לפעילות החברתית עצמה וכן תמיכתו של איש הקשר במקום. משתנים נוספים ששולבו במודל והרכיבו את משוואת הרגרסיה הם מסלול הלימודים והשנה בה בוצעה המעורבות וכן מידת ההתעניינות בנושאים חברתיים שהוכנסה למודל לצרכי פיקוח. בלוח 17 שלהלן מוצגים מקדמי הרגרסיה של כל אחד ממשתנים אלו אשר עשויים לתרום לניבוי תפיסת תרומת המעורבות עבור האחר.

**לוח 17: רגרסיה ליניארית לאמידת הגורמים הקשורים בתפיסת תרומת המעורבות למען האחר**

תרומה לאחר	
	מסלול לימודים (חינוך גופני - קטגוריית השוואה):
-1.66*	גיל רך
-1.64#	יסודי
-2.10*	חינוך מיוחד
-2.13*	אנגלית
-1.26*	מדעי הרוח
	שנת הלימודים בה בוצעה המעורבות החברתית
-.87*	
.10	מידת ההתעניינות בנושאים חברתיים ברמה היומיומית
.51*	רמת שביעות רצון מהפעילות במעורבות החברתית
-.05*	הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית
-.07	קשיים במהלך במעורבות החברתית
.06	סיוע מצד איש הקשר
4.36*	קבוע
.41	R <sup>2</sup>

\* p<.05, #p<.1

הממצאים בלוח מלמדים כי הרגרסיה מובהקת ומתאפיינת באחוזי הסבר גבוהים למדיי, כאשר לשביעות רצון הסטודנטים מתכנית המעורבות ישנו קשר חיובי מובהק עם התרומה הנתפסת של הפעילות החברתית עבור האחר ותרומה ייחודית משמעותית, אפוא, לניבוי תפיסתה של תרומה זו. לפי זאת, לשביעות רצון הסטודנטים מהתכנית ישנו אפקט משמעותי על תפיסת תרומת המעורבות עבור האחר, כך שככל שהם חשים מסופקים יותר מהמעורבות בתכנית כך מתחזקת גם תפיסתה חיובית של תרומת פעילותם עבור האחרים והיא נחווית כמשמעותית יותר. זאת, גם לאחר שנוכו השפעות של משתנים אחרים כמו שנת הלימודים בה בוצעה המעורבות, מידת ההתעניינות הכללית בנושאים חברתיים ומאפייני הסביבה בתוכה פעלו הסטודנטים במסגרת השתתפותם בתכנית. ממצא זה מצוי בהלימה גבוהה עם מודל ההשפעה שנבנה עבור תפיסת תרומת המעורבות החברתית עבור הסטודנטים עצמם. לפי זאת, למרכיב שביעות רצון הסטודנטים מהתכנית ישנו חלק מהותי ובלט בעיצוב תפיסת תרומת ההשתתפות בתכנית הן עבור עצמם, בהתייחס לחיזוק מכוונותם הקהילתית בהיבט האישי והמקצועי, והן לגבי הפרטים והאוכלוסיות עמם פעלו במסגרת התכנית, לפחות מנקודת מבטם של הסטודנטים.

לצד זאת, נמצא כי גם לשנת הלימודים בה בוצעה המעורבות ישנו קשר עם תפיסת תרומת הפעילות החברתית עבור האחר ותרומה ייחודית לניבויה, כאשר הקשר הנו שלילי בכיוונו. בנוסף, המקדמים של הקטגוריות במשתנה מסלול לימודים נמצאו אף הם ברובם מובהקים סטטיסטית בכיוון השלילי. לפיכך, סטודנטים במסלול לחינוך הגופני העריכו את תרומת הפעילות החברתית עבור האחר במידה גבוהה יותר מעמיתיהם במסלולים חינוך מיוחד, אנגלית ומדעי הרוח. במסלולים לגיל הרך ויסודי המקדמים נמצאו על גבול המובהקות הסטטיסטית. יתר המשתנים במודל, תפיסת הקורס האקדמי כמוך בפעילות החברתית, קשיים במהלך הפעילות וסיוע ומד איש הקשר כמו גם עיסוק בנושאים חברתיים ברמה היומיומית, לא הגיעו למובהקות סטטיסטית, ולפיכך אינם קשורים בתפיסת הסטודנטים את הערכתם את התרומה לאחר.

**הממצאים במחקר, אם כן, מדגישים את החשיבות של רמת שביעות הרצון של הסטודנטים בניבוי התרומה של המעורבות החברתית עבור הסטודנטים עצמם ועבור הקהילה.** כעת נבקש לבחון אילו היבטים קשורים בהגברת שביעות הרצון של הסטודנטים. החלק הבא יעסוק בנושא זה.



## שביעות רצון הסטודנטים מתכנית המעורבות החברתית

החלק האחרון במחקר עוסק בשביעות הרצון של הסטודנטים מהפעילות בתכנית המעורבות החברתית. כפי שנמצא קודם לכן, שביעות הרצון מנבאת משמעותית של התרומה של המעורבות החברתית בעיני הסטודנטים, ובהתאם לדברי ראשי המסלולים היא אף קשורה להצלחת התכנית. כעת נבקש לברר באיזו מידה מגלית הסטודנטים שביעות רצון מפעילותם החברתית, ומה הגורמים המנבאים אותה.

שביעות הרצון של הסטודנטים מהפעילות החברתית נשאלה כשאלה סגורה: באיזו מידה היית שבע/ת רצון מהפעילות במעורבות החברתית? שאלה זו נמדדה בסולם של 1 (במידה מעטה ביותר) עד 5 (במידה רבה מאוד). בנוסף, על מנת לקבל תמונה רחבה יותר הסטודנטים התבקשו להרחיב באופן פתוח אודות סוגיה זו, וזאת במטרה ללמוד על ההיבטים שהובילו לסיפוק ממנה לעומת אלו שחיבלו בתחושה של משמעות ותרומה מהתכנית. מתשובות הסטודנטים לשאלה הסגורה עולה כי רמת שביעות רצונם מהפעילות במעורבות החברתית הינה בינונית בממוצע (ממוצע: 3.24, ס.ת. 1.32), כאשר קרוב למחצית (47.5%) הביעו שביעות רצון גבוהה, כרבע (25.7%) הביעו שביעות רצון בינונית, והיתר (16.8%) הביעו רמת שביעות רצון נמוכה.

ניתוח התוכן של התשובות הפתוחות העלה התייחסות מעורבת כלפי המעורבות החברתית. באופן ספציפי, נמצא כי 40 מתוך 90 המשיבים אינם מסופקים מהשתתפותם בתכנית המעורבות. כל המשיבים בקבוצה זו התייחסו לפעילות עצמה וברובם תארו את בעיית עומס השעות המוטל עליהם מבחינה אקדמית מצד אחד, ומתחייב מן התכנית מן הצד השני. לטענתם, עומס דואלי זה מקשה עליהם להירתם באופן מלא ועמוק לעשייה ולמחויבות כלפי התכנית ופוגע בתחושת הסיפוק ומן המכוונות כלפיה, או לחלופין משבש את מחויבויותיהם האקדמיות או את האפשרות להתפרנס. בנוסף, תארו משיבים הנמנים על קבוצה זו תחושה של כורח או של גיוס שלא מרצון ובחירה כלפי הפעילות אליה שובצו, אשר פגעה בתורה בתחושה של משמעות והפקת תועלת, לדוגמא:

*"לא הרגשתי סיפוק. כמו כן ההרגשה לא הייתה של תרומה אלא כהתחייבות*

*שעליי לסיים ושקצת מעיקה עלי כל עוד אינה קימת. השעות היו רבות מדל"*

*"הרגשתי שתרומתי לא הייתה גדולה. שהזמן שהקדשתי למעורבות ולנסיעות*

*גם במטלות השוטפות שלי (לימודים+עבודה)*

”במידה ומערכת השעות השבועית שלי לא הייתה כל כך עמוסה יתכן וגם הייתי נהנית במעורבות ומרגישה יוזמת ולא מחויבת”

”לא הייתי שבעת רצון מהפעילות מכיוון שלא הרגשתי שייכת למקום, הגעתי פעם ב... בגלל חוסר הזמן ובגלל זה היה קשה לי להתחבר למקום”

”הרגשתי בייבי סיטר, הייתה לי נסיעה של חצי שעה הלוך וחצי שעה חזור כל פעם!. זה המון כסף לדלק שאין כי אני משלמת על הלימודים, אוטובוס זה לא אופציה כי זה שני אוטובוסים לכל כיוון ויותר משעה וחצי נסיעה”

יתרה מכך, מתיאורי המשתתפים עולה כי שיבוץ לתחומי פעילות שנתפסים כבלתי רלוונטיים לכישורים או לתחום ההתמחות של הסטודנטים נחוה כלא משמעותי ומיותר. לטענת חלק מהם, אפשרות לבחור את תחום ההתנדבות הייתה מקדמת מחויבות פיסית ורגשית עמוקה הרבה יותר, תורמת להטבעת חותם אישי ומובילה לתרומה משמעותית יותר. בהתאם לכך, עלו בתיאורי המשיבים תימות חוזרות של חוסר משמעות, כורח ומחויבות (במובן של כפייה והיעדר בחירה) להם נלוו תחושת של תסכול, חוסר סבלנות, ולעיתים אפילו חשש או רתיעה מהפעילות. בנוסף, היו שביקרו את התנהלות התכנית או הפעלתה וטענו לחוסר ארגון ולמטרות אמורפיות וכן להיעדר כלים וסיוע מספק. הנה כמה דוגמאות מתיאורי המשיבים:

”הרגשה שנוצרה היא שאני נמצאת שם רק כדי לעזור לתלמידים בתחומים לימודיים ולא מעב”

”המעורבות כלל לא נגעה לתחום אותו אני לומדת מלבד הכרת הסביבה שאותה אני מכירה בהתנסות המעשית, כך שאני לא רואה שום תועלת במעורבות”

”משום ששמעתי על מעורבויות אחרות די הזדעזעתי איך אפשר לשלוח סטודנטיות בערב או בכלל לדרום ת”א להסתובב שם- נראה קצת חוסר אחריות”

”אני חושבת שצריך לסדר ולארגן את המעורבות יותר. היו הרבה פשלות וחוסר ארגון גם בתוכניות אחרות שפעל”

כנגד זאת, קבוצה דומיננטית שנייה, כללה משיבים שחוו את ההשתתפות בתכנית כמספקת ומשמעותית. כך, 34 מתוך 90 משיבים תארו את הפעילות החברתית כחוויה חשובה ובעלת משמעות עבורם. רבים מהם הדגישו תחושה של סיפוק ורגש של הנאה, חיבור עמוק לחניכים ולאנשי הצוות וקשר מיטבי עמם ותפיסה של תרומה הדדית, לפיה הם לא רק תורמים לאחר אלא גם ולעיתים אפילו בעיקר נתרמים ממנו. בהתאם לכך היו שתיארו תהליך של למידה והעשרה חינוכית וערכית, צמיחה אישית וכן הגברת מודעות חברתית. נראה כי התחושה שקיננה בקרב מרביתם היא של נתינה ממקום אותנטי מצד אחד ושל נחיצות והערכה מצד החניכים מן הצד השני, ואיזון זה המשקף תרומה **רלוונטית** בעלת תוצאות קידם בתורו תחושה של משמעות ושביעות רצון. להלן כמה דוגמאות מתיאוריהם:

*"נהייתי נורא, הכרתי ילדה נפלאה, נהייתי לעזור לתמוך ולהיות שם בשבילה"*

*"גם עזרתי בגן שאני מאוד מתחברת ואוהבת את העבודה וראיתי עוד*

*אוכלוסיות וגם תרמתי מבחינת פעילות קבועה ושיפור פינת הספר"*

*"הרגשתי משמעותית לילד אתו עבדתי"*

*"המורות היו מקסימות ונתנו לי הרבה מקום להיות חלק מהכיתה וזה מרגיש*

*כמו "בית" מקום שכיף לבוא אליו כל שבוע"*

*"הפעילות העשירה את תפיסת עולמי"*

*"אני נהייתי (ועדיין נהנה) ואני מרגיש שמה שאני עושה מקדם לא רק אותי*

*אלא גם את הילדים"*

*"הצוות בתוכו עבדתי היה מעולה גם חברתית וגם מקצועית, הפעילות הייתה*

*חשובה ומשמעותית בעיניי ובכלל נהייתי לפעול במסגרת פעילות זו"*

קבוצה שלישית של משיבים, פחות בולטת בהיקפה אך עדיין משמעותית (16 משיבים) תארה התייחסות מעורבת, לפיה העמדה כלפי התכנית הייתה חיובית ביסודה אך לא משוללת ביקורת. כך, תארו משיבים הנמנים על קבוצה זו תחושה של משמעות, עניין, הנאה וסיפוק אך ביקרו את עומס השעות, את חוסר האפשרות לבחור את מסגרת ההתנדבות, ואת התנהלות סביבת הפעילות בהתייחס לפיקוח, לזווית וסיוע רלוונטי ונחוץ:

"הפעילות עם הילדים הייתה משמעותית אך עצם ה"חיוב" למעורבות וההגבלה במקומות ספציפיים רק הקשה ויצרה תחושה לא טובה- שמחייבים להתנדב"

"הייתי שבעת רצון מכך שיכולתי להקל ולו רק לכמה שעות מעטות בשבוע גם על הצוות בגן וגם על הילדים, אך מהצד השני העומס שהמקום הזה גרם לי היה מאוד קשה"

"מצד אחד תרם הרבה ומצד שני היה מאוד קשה להגיע למקום וקשה מאוד למצוא זמן להגעה"

"מצד אחד כן הרגשתי שתרמתי לילדים בעיקר מבחינה חברתית- עפ"י הצורך שלהם אך לא יצאתי עם תחושת סיפוק ועם תובנות לעתיד כמורל"

קצת נבקש לבחון באיזו מידה קיימים הבדלים בין הסטודנטים במסלולי הלימוד השונים ברמת שביעות הרצון מהמעורבות החברתית. בלוח 18 ממוצגים הממצאים הכמותיים בהקשר זה. מהלוח עולה כי סטודנטים במדעי הרוח מביעים רמת שביעות גבוהה בכל הנוגע לפעילות במעורבות החברתית. הסטודנטים במסלולים חינוך מיוחד וחינוך גופני מביעים רמת שביעות רצון בינונית, ואילו בשלושת המסלולים האחרים: גיל רך, יסודי ואנגלית, הסטודנטים מביעים רמת שביעות נמוכה, כאשר הסטודנטים במסלול אנגלית מדווחים על רמת שביעות הרצון הנמוכה ביותר. הבדלים אלו נמצאו מובהקים סטטיסטית.

**לוח 18: ניתוח שונות חד כיווני לבדיקת ההבדלים בהערכת המאפיינים של הסביבה האקדמית**

**לפי מסלול לימודים (סטיית התקן בסוגריים)<sup>13</sup>**

F	מדעי הרוח	חינוך גופני	אנגלית	חינוך מיוחד	יסודי	גיל רך	
4.94*	4.22 (1.11)	3.43 (1.29)	2.50 (1.10)	3.51 (1.22)	2.82 (1.29)	2.98 (1.35)	שביעות רצון מהפעילות במעורבות החברתית
	21	22	18	56	17	66	N

\* p<.05

<sup>13</sup> במבחני פוסט הוק (Scheffe) לא נמצאו הבדלים משמעותיים, למעט בין המסלולים אנגלית ומדעי הרוח.

בנוסף, ניתוח תוכן של תיאורי המשתתפים לפי מסלולים העלה כי במסלולים בהם ממוצע דירוגי המשיבים היה בינוני-גבוה, רוח, חינוך גופני והחינוך המיוחד, אכן הייתה נטייה מצד כמחצית מהמשתתפים (19 משיבים מתוך 39) לתאר היבטים חיוביים יותר של ההשתתפות במעורבות, המשקפים שביעות רצון. כך, תארו מרבית המשיבים הנאה וסיפוק רב מהעשייה למען האחר, המבוססת בעיקרה על הקשר הבינאישי המיוחד שנרקם בינם לבין חניכיהם ועל התחושה כי הם היו משמעותיים עבורם. לעומתם, 11 משיבים תארו התייחסות שלילית כלפי המעורבות, לפיה ההשתתפות בתכנית לא נתפסה לדידם כמשמעותית, אלא ככורח וכמטלה מיותרת, הפוגעת בהתנהלותם ותפקודם כסטודנטים העמוסים במחויבויות אחרות. תשעה משיבים נוספים תארו התייחסות מעורבת הכוללת תחושה של משמעות או סיפוק לצד ביקורת שלילית.

תיאוריהם הפתוחים של המשיבים במסלולים בהם עלו ממוצעי דירוגים נמוכים עד בינוניים, הגיל הרך, המסלול היסודי והמסלול לאנגלית, תמכו בדירוגים אלו. מרבית המשיבים (26 מתוך 44) התמקדו בתיאור חוויה שלילית. כך, התייחסו המשיבים לתכנית כאל פעילות מיותרת ולא משמעותית המבוססת בעיקרה על תחושת כורח וכפייה ומלווה ברגשות שליליים של תסכול, פחד או רתיעה מהמקום ומשקפת העדר מוטיבציה כלפי ההשתתפות בפעילות. רבים מהמשיבים התייחסו לעומס המוטל עליהם כסטודנטים, אשר כפי הנראה תרם מצדו לפגיעה במוטיבציה שלהם לפעול באופן מלא וכנה, להשתתף במעורבות מתוך מקום אותנטי של העצמי ולגייס לטובתה מאיכויותיהם ומכשיריהם הרלוונטיים. אחד עשר משיבים שיקפו התייחסות חיובית ותחושת שביעות רצון וסיפוק מהמעורבות בתכנית זו ושבעה נוספים הביעו התייחסות מעורבת.

אך, אילו גורמים נוספים קשורים בעלייה של רמת שביעות הרצון של הסטודנטים? ובאיזה אופן הם משפיעים על ההבדלים בין המסלולים בהקשר זה? על מנת לברר סוגיות אלו נבנה מודל של רגרסיה ליניארית (לוח 19). במודל נכללו משתנים המייצגים את הסביבה של הפעילות החברתית (קשיים במהלך המעורבות החברתית וסיוע מצד איש הקשר), הסביבה האקדמית (תפיסת הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית), תחושה של תרומה לקהילה, כמו גם מסלול הלימודים. שנת הלימודים בה בוצעה המעורבות החברתית ומידת ההתעניינות בנושאים חברתיים ברמה היומיומית הוכנסו למודל לצרכי פיקוח.

הממצאים בלוח מלמדים כי למאפייני הסביבה האקדמית ולתנאים הסביבתיים של הפעילות החברתית כמו גם לתחושת התרומה לקהילה השפעה משמעותית על רמת שביעות הרצון

של הסטודנטים בפעילות החברתית. כך, עלייה בסיוע של איש הקשר, תפיסה חיובית של הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית ותחושה גבוהה יותר של תרומה לקהילה כמו גם היתקלות בפחות קשיים במסגרת המעורבות החברתית קשורים בעלייה ברמת שביעות הרצון של הסטודנטים.

**לוח 19: רגרסיה ליניארית לאמידת הגורמים הקשורים בשביעות הרצון של הסטודנטים מהמעורבות החברתית**

שביעות רצון	
	מסלול לימודים (חינוך גופני – קטגוריית השוואה):
.41	גיל רך
.32	יסודי
.83	חינוך מיוחד
.43	אנגלית
.96#	מדעי הרוח
.24	שנת הלימודים בה בוצעה המעורבות החברתית
.07	מידת ההתעניינות בנושאים חברתיים ברמה היומיומית
-.21*	קשיים במהלך במעורבות החברתית
.16*	סיוע מצד איש הקשר
.26*	הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית
.44*	תחושה של תרומה לקהילה בפעילות החברתית
-.11	קבוע
.57	R <sup>2</sup>

\* p<.05, #p<.1

יתר המשתנים במודל: מסלול לימודים, שנת הלימודים בה בוצעה המעורבות החברתית וכן מידת ההתעניינות בנושאים חברתיים, נמצאו כבלתי משמעותיים ביחס לרמת שביעות הרצון של הסטודנטים. יוצא אפוא, שלאחר פיקוח על המשתנים הנוספים במודל, הרי שההבדלים שנמצאו קודם לכן בין מסלולי הלימוד ברמת שביעות הרצון מהפעילות במעורבות החברתית נעלמים לחלוטין, ובמקומם בולטים במשמעותם המאפיינים האקדמיים והסביבתיים כמו גם תחושת התרומה לקהילה.

לבסוף, בסיומו של השאלון, כחותם לכלל הסוגיות הנבחנות, נתבקשו המשתתפים לתאר מהו הדבר המשמעותי ביותר שלמדו מתכנית המעורבות החברתית. ניתוח תוכן של תשובותיהם העלה כי רובם המכריע של המשיבים (67 מתוך 122 משיבים) התייחסו להיבטים המרכזיים אותם ביקש המחקר להעריך, קרי, תרומת התכנית לטיפוח תודעה ועשייה חברתית. על קטגוריה זו נמנו כל התיאורים אשר שיקפו מודעות ו/או עשייה בתחום החברתי ברמת המאקרו, כלומר, כאלו אשר הצביעו על הרחבת עולם הידע וההיכרות עם אוכלוסיות מוחלשות בחברה הישראלית, כמו גם על טיפוח תפיסה המכירה בחשיבות המכוונות כלפי האחר והשונה. כך, תארו המשיבים היבטים של חשיפה לאוכלוסיות מוחלשות והתודעות למאפייניהן ותנאי חייהן, שכיחותן וצרכיהן, טיפוח איכויות של קבלת האחר, נתינה, סובלנות והקשבה לקולות השונים במנעד הרחב הקיים בחברה הישראלית, והכרה בחשיבות התרומה והסיוע לאחר - גם אם הם נחווים לכאורה כשוליים, וגם תחת תנאים שאינם מאפשרים התמסרות עמוקה וממושכת. להלן כמה דוגמאות מתיאוריהם:

*"שלא משנה מהיכן אתה מגיע, מה הגזע שלך, הדת, המין והגיל שלך, בן אדם*

*הוא בן אדם ולכל אחד מגיע שיאהבו אותו"*

*"להיות יותר קשובים לסביבה ולשונה,*

*"העזרה והתחושה שאני מסוגלת לעשות משהו למען האחר וממש לשנות אצלו*

*משהו בצורה משמעותית"*

*"מה שחלחל בי בעקבות המעורבות, הוא שהמקומות הללו נמצאים כל כך*

*קרוב הביתה ואנחנו בכלל לא מודעים אליהם. כשהייתי צריכה להגיע למקום*

*בפעם הראשונה וביקשתי הכוונה מאנשים באזור היה מאוד קשה למצוא אדם*

*המכיר את המקום!"*

"זכיתי להכיר באופן מעשי אוכלוסיות חלשות שידעתי על קיומן יותר  
בתיאוריה. זכיתי לעזור לאנשים אחרים"

"שמאחורי כל אחד יש סיפור... ואי אפשר לשפוט באמת עד שלא נמצאים  
בנעליו של אחר או לפחות נחשפים למה שעובר עליו"

"שאנחנו חיים בבעיה שאנשים מסוג זה שפגשתי במעון בד"כ פוגשים בסרטים  
ובחדשות. ושיש אנשים שזוהי המציאות אותה הם חווים יום ביום בין אם  
"באשמתם" או שהמציאות נכפתה עליהם"

"לתרום לאחר, לא לשפוט ולבקר אנשים ממעמדות שונים"

ששינוי קטן יכול ללכת רחוק וצריך לתת צ'אנס לאוכלוסיות חלשות לשפר את  
עצמם. הילדים מאוד רוצים לשבור את המעגל של ההורים שלהם"

קבוצה קטנה יותר של משיבים (30 מתוך 122) תארה מאפיינים הדומים לאלו של  
קודמתה, אך מתרכזים במעגל מצומצם יותר של השפעה ופעילות, הוא האוכלוסייה הספציפית  
עמה היו מעורבים במסגרת התכנית. במילים אחרות, גם בקבוצה זו של משיבים עלו היבטים של  
חשיפה ושל היכרות עם מאפייניהן וצרכיהן של קבוצות שונות הנתפסות כמוחלשות וכן של טיפוח  
איכויות וכשרים פרו-סוציאליים כלפי האחר, אך ללא הקשה והכללה לרמה המורכבת והמקיפה  
יותר של החברה הישראלית. כך, תארו המשיבים הנמנים על קטגוריה זו את צרכיהם  
ומצוקותיהם של העובדים הזרים, של הנשים המוחלשות, של הילדים המגיעים משכבות  
סוציאקונומיות נמוכות, של אנשים עם מוגבלויות פיסיות ונפשיות ושל אוכלוסיית האתיופים  
בארץ. בנוסף, הם הדגישו את חשיבות מתן תשומת הלב, האמפתיה והרגישות לאוכלוסיות אלו,  
את הפירות שהן קוצרות מכך ואף את תהליך הלמידה והסיפוק האישי שהם עצמם חוו במסגרת  
ההתקשרות והמעורבות עמם:

"יחס של המורים לתלמידים האתיופים בבתי הספ"

"לא לוותר ולעזור לילדים גם כאשר הם מתייאשים ומוותרים"

"כיצד לגשת לדבר עם ילדים מתבגרים דרך תחומי העניין שלהם"

מאפיינים של ילדים בשכונות מצוקה ואל מי אפשר לפנות בשעת הצורך



אפשרות ההשפעה שלי במקום כמו מקלט לנשים על הילדים השוהים שם  
שגם במקום כה רגיש אין דגש על רגשות הילד חוץ משיחה של 20 דק' עם  
עובדת סוציאלית"

"הצרכים של העובדים הזרים וחוסר השוויון כלפיהם"

"למדתי שיש נשים שחיות את חייהן מבלי לדעת לקרוא ולכתוב ולא להיות  
מסוגלות אפילו לקרוא מכתבים שמגיעים אליהן"

חלק קטן יותר מהמשיבים (22 מתוך 122), שרטטו תמונה פסימית בהתייחס למשמעות  
המעורבות ותרומתה, לפיה אין בסוג כזה של תכנית בכדי להוביל לשינוי ממשי, או שהעלו ביקורת  
על חווית המעורבות והיבטים הכרוכים בה (כמו היעדר יכולת לבחור בסוג המעורבות ומיקומה,  
בעיית קוצר הזמן של סטודנטים וכדמ'), אשר כפי הנראה פגעה ביכולת לתרום ולהיתרם ממנה :

"אני חושבת שהקורס עצמו היה חשוב, אך המעורבות צריכה להיות מיוזמת

הסטודנט ובמקום בו הוא בוחר. כך העבודה נעשית בצורה טובה"

"הרצון לתרום לקהילה פחת מכיוון שההרגשה היא שעושים את זה אבל לאף

אחד לא באמת אכפת מהתהליך ומהתלמיד"

"לא למדתי שום דבר משמעותי. הפעילות החברתית הקשתה מאוד עלי עקב

חוסר הזמן דבר הגרם לחוסר רצון להגיע למקום"

"חשוב לתרום ולעזור על מנת לשפר את מצב האוכלוסייה בארץ, אך זה צריך

להיות מרצון ולא מהכרח מכיוון שזה מוריד את רמת המוטיבציה"

"לא דבר משמעותי מדי שלא ידעתי קודם על פער במעמדות ומבחינת רווחל'

שלושה משיבים התייחסו לתרומת ומהות המעורבות עבורם מן ההיבט האישי, ותארו  
תחושה של סיפוק מההכרה במסוגלות העצמית להעניק לאחר ולתרום מכשריהם, מהצורך שיש  
לאחר בעזרתם או מההכרה שמצבם הטוב אינו מובן מאליו. ארבעה משיבים סיפקו תשובה לא  
ברורה או שאינה רלוונטית לשאלה.

הממצאים, אם כן, מצביעים על כך שלסביבה האקדמית ולתנאים הסביבתיים במהלך הפעילות החברתית תרומה מרכזית בעיצוב תחושה של חוויה מספקת ומעשירה מבחינה ערכית-חברתית עבור הסטודנטים. בכך היא תורמת לתחושה של שביעות רצון גבוהה מהפעילות החברתית, ובמקביל, כאמור, היא יוצרת תחושה של משמעות המחזקת את התרומה של השירות בקהילה עבור הסטודנטים.

## דיון

במחקר זה הוערכה תכנית למעורבות חברתית במכללת סמינר הקיבוצים לאורך של כמה מטרות; המרכזית שבהן עסקה בהערכת תרומות התכנית עבור הסטודנטים המשתתפים, לה חברה מטרת משנה של הערכת התרומות גם עבור הקהילה עמה היו מעורבים, על פי דיווח עצמי של הסטודנטים. מטרה נוספת היתה לבחון גורמים אשר עשויים להשפיע על תפיסת תרומת התכנית ולעצב את חוויתה. הערכה זו התבססה אף היא על תפיסות הסטודנטים המעורבים, וכללה התייחסות לאפיוני הסביבה האקדמית והחברתית.

התכנית לקידום מעורבות חברתית בקרב פרחי הוראה בסמינר הקיבוצים, במסגרת לימודי הכשרתם כמורים ומחנכים נשענה על מודל של "למידה מתוך שירות" (Service Learning), אשר משלב תכנית לימודים אקדמית עם למידה חווייתית, הנגזרת מהשתתפות פעילה בקהילה (Jenkins & Sheehey, 2009; Sherman & Macdonald, 2009; Swick, 1999; 2001; Valerius, & Hamilton, 2001). בנוסף, מבוססת התכנית בחלקה הגדול על תפיסה חינוכית וחברתית של הכשרת מורים כאינטלקטואלים מעורבים בחברה ובקהילה, המעוגנת בכמה מיסודותיו הבולטים של מודל פדגוגי זה (יוגב ומיכאלי, 2011). בהתבסס על ממדיהם העיקריים של תפיסה זו ושל מודל ההכשרה הנגזר ממנה, נבנו ההמשגות המרכזיות של מחקר זה והוגדרו מרכיביו האופרטיביים; כך, הערכת תכנית המבקשת להצמיח מורים לעתיד, שהם לא רק מנחים דיסציפלינאריים המוליכים ידע, אלא בראש ובראשונה מנהיגים חינוכיים אקטיביסטים ומובילי דרך אינטלקטואלית ומוסרית, מצריכה התייחסות רב-ממדית הכוללת היבטים הנוגעים בקוגניציה (כמו כשרים, ידע ועמדות) ובמסוגלות. הללו נבחנו כמעגלים המשיקים זה לזה ומציעים התבוננות מקיפה על הפנמת הממד החברתי בקרב פרחי ההוראה. לכך נלוותה גם התייחסות לתחושות המשתתפים, אשר מעמיקה את הבנת חווית המעורבות בתכנית.

תכניה המרכזים של זהות היונקת משורשים איתנים של מכוונות קהילתית ואקטיביזם חברתי מתייחסים, על פי מודל ההכשרה למורים שמציעים יוגב ומיכאלי (2011), לקידום צדק חברתי, אחריות ציבורית ואזרחית, רגישות לשונות החברתית וכן לטיפוח אכפתיות כלפי האחר, וכל זאת מתוך התבוננות ביקורתית ומושכלת על המציאות ורגישות אישית כלפי החברה הסובבת אותם. המחקר הנוכחי התייחס לתכנים אלו ובחן את המידה והאופן בהם הצליחה התכנית בקידום היבטים אלו, לתפיסתם של הסטודנטים שלקחו בה חלק פעיל, תוך התייחסות לעכבות וחוזקות בתכנית המזינות תוצרים אלו.

פרק הדיון שלהלן יתחלק לשלושה חלקים; בחלק הראשון תוצג התייחסות לממצאים הנוגעים להערכת התרומות של התכנית עבור הסטודנטים ועבור האחר בקהילה ולמשמעויות העולות מהם. חלקו השני של הדיון יעסוק בגורמים ובמרכיבים הסביבתיים התורמים לחוויית ההשתתפות בתכנית המעורבות החברתית ולתפיסת תרומותיה, וידון בהשלכות היישומיות העולות מן הממצאים הללו. התייחסות קצרה למגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך תחתום את פרק הדיון.

#### **א. הערכת תרומת התכנית למעורבות חברתית במכללת סמינר הקיבוצים – האומנם כר יעיל לטיפול מורים מכווני קהילה?**

התכנית למעורבות חברתית, מהווה, כזכור חלק ממודל ההכשרה המבוסס על תפיסה פדגוגית השואפת לקידום מעורבות חברתית פעילה של המורה, כאדם המודע לשונות החברתית ולסוגיות של אי-שוויון, מגלה אכפתיות ומעורבות בהקשרם ומפעיל מנגנונים אנליטיים וביקורתיים התומכים בקידום שינוי חברתי (יוגב ומיכאלי, 2011). בתור שכזו, התכנית פועלת בתוך מארג רב זרועות, המשלב טיפוח ידע, תודעה, מכוונות ומסוגלות בהקשר החברתי-פוליטי, ומתייחס הן לזהותו האישית של פרח ההוראה והן לזהותו המקצועית כמורה לעתיד. לאור זאת, בכדי להעריך את אפקטיביות התכנית נבחנו במחקר הנוכחי היבטים המתייחסים לכלל זרועות אלו. באופן ספציפי יותר, נבחנה תרומתה הנתפסת של התכנית לטיפול **עמדות** חברתיות המשקפות מודעות ומכוונות חברתית-קהילתית חקרנית וערכית בזירה החינוכית והחברתית, לצבירת **ידע** חברתי-פוליטי רלוונטי, **ולתחושת המסוגלות** של פרחי ההוראה ליזום ולהוביל מהלכים התומכים במכוונות זו באופן אקטיבי. באופן כללי, הממצאים העלו כי לתפיסת המשתתפים, התכנית תרמה במידה בינונית בלבד לטיפול היבטים אלו. במובן זה עבודה זו עקבת במידה חלקית בלבד עם עבודות אחרות שהצביעו על תרומה משמעותית של תכניות דומות, בעיקר בהתייחס לתפיסות וכישורים הקשורים בהכשרה המקצועית שלהם כמורים לעתיד (Grineski, 2003; Jenkins & Sheehy, 2009; Root, Callahan & Sepanski, 2001; Swick, 2001; Valerius, & Hamilton, 2001; הראל, 1992).

ואולם, מסקנות הנשענות על הערכה אבסולוטית שכזו עלולות לחטוא לתכנית ולשלול ממנה את ההכרה בכוחה. נכון הוא, שעל פי ממוצעים המדווחים התכנית לא הובילה לשינויים עוצמתיים באף אחת מזרועותיה, אולם על מנת לתהות על טיבם יש לבחון אותם בתוך הקשר

ולעמוד גם על עוצמתם היחסית. ראשית נתייחס לממד **העמדות**. גיבוש עמדות יציבות ואיתנות המהוות חלק אינטגרלי מזהות אישית או מקצועית מעיד על תהליכי הפנמה עמוקים של ערכים ותפיסות, ומצריך שלבים של חקר, עיבוד ואינטגרציה עם שאר חלקי הזהות, הכוללים, לעיתים, עימותים לא פשוטים עם תפיסות מוקדמות, סינון או אדפטציה שלהן לעמדות החדשות. הפנמה אדפטיבית של ערכים ותפיסות קשורה בתהליכים מוטיבציוניים ובתנאים סביבתיים התומכים בקידום (Ryan & Deci, 2000). על מרכיבים אלו נעמוד בהמשך הפרק, בהתייחס לגורמים שעשויים להשפיע על תפיסות הסטודנטים לגבי תרומת התכנית. **בחינת השפעת התכנית על גיבוש עמדות חברתיות לאחר חשיפה של כמה חודשים בלבד לתכניה אמורה להתחשב במורכבות זו, ועל כן גם תפיסה של תרומה בינונית בעוצמתה הנה בעלת משמעות לא מבוטלת.** זאת ועוד, על מנת להעריך באופן אפקטיבי את הצלחת התכנית בקידום היבטים רצויים ראוי לבחון את תרומתה לקידום גם באופן יחסי זה לזה. כך, מבט מעמיק יותר על הממצאים מעלה כי תודעה חברתית הנה ההיבט שזכה לדירוג הגבוה ביותר, השונה במובהק מדירוגי שאר ההיבטים. על פי זאת, לתפיסתם של הסטודנטים המעורבים התכנית כן הצליחה, לפחות במידת מה, לתרום לגיבוש עמדות חברתיות פעילות, במקום בו היבטים אחרים לא הצליחו לנסוק בזכותה.

תודעה חברתית מהווה חלק מממד העמדות, במסגרתו התייחסה תרומת התכנית גם לשינוי נתפס לגבי מצוקות חברתיות כמו גם לגבי חשיבות פעילות חברתית בקהילה, וכן לקידום תודעה חברתית בקרב פרחי ההוראה במרחב החינוכי ובזירה המקצועית. לרכיב התודעה חברתית ישנה חשיבות קונספטואלית מרכזית בממד העמדות, והוא מתייחס לתפיסות חברתיות המגלמות הכרה וקבלה של האחר בחברה ככלל ושל אוכלוסיות מוחלשות בתוכה בפרט, מתוך מודעות, אכפתיות ורגישות לצרכיהם ורצון לפעול למענם. התודעה החברתית כפי שהוגדרה לעיל, מקפלת בתוכה, אפוא, צרור של ערכים חברתיים. בנוסף, היא ממגרת שיפוטיות מוקדמת כלפי החלש והאחר מצד אחד, ומחדדת עמדה ביקורתית כלפי אי-צדק ושוויון מאידך. היבטיה השונים תואמים לכמה מרכיבים מרכזיים בשלושת המימדים הגלומים בתכנית להכשרת מורים כאינטלקטואלים מעורבים, כפי שהוגדרו על ידי יוגב ומיכאלי (2011); המימד המגלם גישה פרשנית וביקורתית כלפי המציאות, הממד האתי המתייחס לתפיסת תפקיד של אחריות ודאגה מוסרית כלפי האחר והכרה ביישותו האוטונומית, והממד הפוליטי-חברתי המתייחס בעיקרו להבנייה ועוררות פעילה של תהליכי חינוך פוליטיים. תרומת התכנית לקידום תודעה חברתית המצויה בתחום הבינוני-גבוה על הסקלה, נושאת אפוא, חשיבות ומהות רלוונטית וראויה לציון.

יתירה מכך, חשוב לבחון את מקומה של התודעה החברתית בין יתר המרכיבים הנבחנו, בהתייחס להערכת תרומת התכנית לקידום, ולנסות להבין את משמעות היחסיות. ראשית, נמצא, כזכור, כי לתפיסתם של הסטודנטים התכנית נושאת תרומה משמעותית יותר לקידום תודעתם החברתית ביחס למרכיבי עמדות אחרים, כמו שינוי התפיסה כלפי מצוקות חברתיות וכלפי חשיבות פעילות חברתית בקהילה. הערכה איכותנית של תרומת התכנית לשני היבטים אלו סייעה להעמיק את ההבנה התיאורטית והפרשנית של ממצא זה. כך, ניתוח תימטי של תשובותיהם הפתוחות של הסטודנטים העלה כי כשליש מהמשיבים אינם רואים בתכנית קטליזטור או מצע לשינוי, משום שגם קודם להשתתפות בה הם אחזו בעמדות המשקפות רגישות כלפי צרכי ומצוקות האחר ו/או היו מעורבים בפעילות חברתית הקשורה בקידומן של אוכלוסיות מוחלשות. בהתאמה לכך, גם בהתייחס להכרת המשתתפים בחשיבות הפעילות למען הקהילה תאר חלק לא מבוטל מהמשיבים את תרומת התכנית בעיקר בחיזוק עמדות קיימות.

הערכה לא גבוהה, יחסית, של שינוי תפיסתי ביחס למצוקות וצרכי האחר בקהילה ולחשיבות הפעילות למענו בעקבות התכנית מעידה על כך שלכאורה התכנית אינה יכולה לנכס לעצמה תרומה משמעותית מאוד מהיבט זה. ואולם, מתוך תיאורי המשתתפים עולה, אפוא, כי אין משמעות הממצא בכך שהתכנית אינה מצליחה לעורר בקרב המשתתפים שינוי מהותי בהכרה בחשיבותם של היבטים אלו בשל כשלים מסוימים הטבועים בה. תחת זאת, נראה כי נטיותיהם המוקדמות של חלקם לא הצריכו מלכתחילה הפעלה ושינוי בהקשרים אלו. לצד זאת, שיעורים אף מעט גבוהים יותר של משתתפים, מקרב המשיבים באופן פתוח על סוגיות אלו, ייחסו לתכנית תרומה משמעותית המשקפת שינוי שאין להתעלם ממשמעותו. כך, בהתייחסם לשינוי בתפיסתם כלפי מצוקות חברתיות כמו גם כלפי הצורך וההכרה בחשיבות הפעילות הקהילתית תארו רבים מהמשיבים את תרומת התכנית לעצם החשיפה לפלחי אוכלוסיה שלא הכירו קודם לכן דרך מפגש אישי ובלתי אמצעי שהיה משמעותי מאוד עבורם. **ממחקר זה עולה כי לתכנית ישנו חלק מהותי בהעלאת המודעות למורכבת החברתית ולשונות הרבה המאפיינת את החברה, דרך החשיפה והמגע הישיר עם חלקים המגלמים את "האחר" באוכלוסיה.** אפשר כי בחשיפה המחייבת מעורבות ישירה עם אוכלוסיות שאינן משיקות למעגלי החיים בהם מעורבים מרבית הסטודנטים בחיי היומיום טמון כוח מיוחד המעורר מודעות, אשר בחלק מהמקרים אף מסוגלת להמריא משלב ההכרה לשלב המעשה. כך עלה גם בהקשרו של שינוי ביחס לחשיבות הפעילות למען הקהילה, דרך עירור של מרכיבים מוטבציוניים. על פי זאת, אותו חלק של משיבים שדיווח על שינוי בהקשר זה, העיד בחלקו על חיזוק הרצון והלהט לפעול לשינוי המצב הקיים ולהמשיך

לתרום במסגרות חברתיות וקהילתיות שונות, אפילו ללא קשר לתכנית. לאור כל זאת, גם אם ממוצע דירוגי המשיבים לא העיד על תרומה משמעותית מאוד של התכנית לקידום של שינוי תפיסתי מהיבטים אלו, ראוי להתייחס לתהליכים נלווים ותומכי שינוי שתוארו דרך המערך האיכותני. מערך שכזה מאפשר מצידו לקולות שונים - דומיננטים יותר או פחות - במנעד התפיסות הרחב של המשתתפים לבטא את עמדתם.

מרכיבים נוספים הקשורים בשינוי עמדות, כפי שנבחנו במחקר זה, כללו את ה**התייחסות הסטודנטים לתרומת היבטיה המרכזיים של התכנית, המיוצגים על ידי מכוונות חברתית וקהילתית, לתפיסת תפקידם המקצועי**. גם בהקשר זה נמצא כי לתכנית תרומה נמוכה יותר משמעותית בהשוואה לתודעה החברתית. ספציפית יותר, נשאלו הסטודנטים על תרומת התכנית להכשרתם להוראה, לשינוי חיובי בתפיסת התפקיד, קרי- לחיזוק משמעות תפקיד המורה, ולחיזוק ההכרה בחשיבות טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים. הסבר אפשרי לממצא זה הוא שפרחי ההוראה מתקשים יותר בהפנמה של מושגים וקונספציות חברתיות בהקשר המקצועי. אפשר כי הם אינם רואים במידה מספקת את הקשר בין הזירה החברתית-פוליטית לבין זו החינוכית, כך שתפיסותיהם החברתיות המאפיינות אותם כאנשים, אינן מחלחלות לתפיסתם את עצמם כמורים. **לאור זאת, נראה כי חשוב לתת דגש רב יותר על הבניית תהליכי חינוך, התורמים להכלתם של מושגים כמו צדק ושוויון חברתי, אחריות אתית וציבורית ואקטיביזם חברתי במסגרת תפיסת תפקידם של פרחי ההוראה כמורים ומחנכים**. יתכן כי בהקשרה של הכשרתם המקצועית הם מחפשים כלים ואסטרטגיות לימוד וכן תכנים דידיקטיים הקשורים ישירות בהוראה יותר מאשר נושאים חברתיים-ערכיים, ועל כן הם אינם מוצאים רלוונטיות רבה בתכנית לתפקודם כמורים ולעצם תפיסת תפקידם. מכאן, שהזדהותם האישית לא מתורגמת דיה להקשר המקצועי, ונראה כי אינה מצליחה לחלחל לזהותם המקצועית. תמיכה מסוימת לכך עלתה גם מן הממצא האיכותני, לפיו למעלה מרבע המשיבים טען כי השתתפותו בתכנית לא תרמה כלל להכשרתו להוראה. עם זאת, שיעור דומה של משיבים כן ייחס חשיבות להתנסות בהקשר המקצועי, מבחינת עצם המעורבות עם ילדים או החשיפה למצוקות חברתיות בקרבם.

כזכור, תרומתה הנתפסת של התכנית נבחנה לא רק בהתייחס לעמדות, אלא גם בהתייחס לצבירת ידע ולקידום תחושת מסוגלות בהקשרים החברתיים הנדונים. ממוצעי דירוגי המשיבים, העלו כי לתפיסת המשיבים העמדות החברתיות נחו כיסוד הנתרם במידה רבה יותר מן התכנית, בהשוואה לגיבוש ידע וקידום תחושת מסוגלות, לפחות בהתייחס לרכיב התודעה החברתית, המהווה, כזכור, חלק מהותי בתוכו. בהתייחס לצבירת **ידע בנושאים חברתיים** ובהפעלת תכניות

חברתיות, אפשר והמשיבים חשים כי התכנית פחות תרמה להעשרת ידע בתחום חברתי-פוליטי, משום שהם שמים דגש רב יותר על החשיפה לפלחי האוכלוסיות המוחלשות וההיכרות עמם מתוך המגע הישיר במסגרת הפעילות כמקור הזנה מרכזי לגיבוש עמדות חברתיות, ואילו ידע מקוטלג ונתחם לדידם למסגרת תיאורטית בלבד של הקורס המלווה ונשאר מבוצר בתוכה ומוגבל בעוצמתו ובהשפעתו. הערכת תרומת הקורס תדון בהמשך, אך כמאמר מוסגר נעלה אפשרות כי הידע לו ציפו הסטודנטים קשור יותר בתרגום המעשה החינוכי לפעולה של ממש, ומהיבט זה הם חשו פחות נתרמים.

תרומת התכנית לקידום **המסוגלות** להוביל יוזמות חברתיות, ולעשות שימוש מעשי בידע החברתי במסגרת הקהילתית והחינוכית נחוותה בממוצע על ידי המשיבים כנמוכה משמעותית, גם בהשוואה לשיפור הידע החברתי. זאת, בדומה לתפיסת המשיבים ביחס לתרומת התכנית להכשרתם להוראה. לפי זאת, נראה כי התכנית אינה מציידת את הסטודנטים המעורבים, לתפיסתם, באסטרטגיות פעולה ובכלים רלוונטיים דיים, הנחווים כבסיס יעיל לתרגום אופרטיבי ופעיל של הידע והתודעה החברתית להתנהלות ממשית הן בזירה המקצועית, המתייחסת לתפקודם כמורים, והן בזירה החברתית המתייחסת בעיקר לפעילותם בקהילתם.

לצד זאת, המתאמים המובהקים בין שלושת הממדים המרכזיים – עמדות, ידע, ותחושת מסוגלות, אשר נמצאו בינוניים עד גבוהים בעוצמתם, מעידים על כך שהתכנית בכל זאת מייצרת מעגל של השפעה הדדית בין המרכיבים השונים המזינים ומאקטבים זה את זה. כך, למשל, תפיסות חברתיות המבוססות על מודעות לקבוצות מיעוט ואוכלוסיות מעוטות הזדמנויות ועל מכוונות ורגישות לצרכיהן עשויות לתרום לתחושת מסוגלות לפעול באופן מעשי למען קידום, לפחות מן ההיבט המוטיבציוני, וגם הידע התיאורטי הנצבר עשוי לקדם תחושת יכולת להניע מהלכים רלוונטיים באופן אקטיבי ולתרום את חלקו לפריזמת ההתבוננות החדשה על המציאות החברתית.

### **תרומת התכנית נבחנה לא רק בהתייחס לסטודנטים עצמם, אלא גם בהקשרן של**

**האוכלוסיות עמן פעלו.** גם כאן, מנקודת מבטם של הסטודנטים. ממוצע דירוגי המשיבים באשר למידת התרומה עבור ה"אחרים" בקהילה עמם היו מעורבים במסגרת פעילותם החברתית מוקם בחלק הבינוני-גבוה של הסקלה, מיקום גבוה יותר ביחס למימדי התרומה האחרים שנבחנו, כפי שתוארו קודם לכן בפרק. התייחסות פתוחה ומורחבת של המשתתפים ביחס לתחומי התרומה, העלתה כי מרבית המשיבים ייחסו את עיקר משמעות התרומה עבור האחר לפן הרגשי והחברתי. בהתאמה לפרופיל הפעילות החברתית, עיקר התיאורים התייחסו למעורבות עם ילדים והדגישו



את האינטראקציה עמם כמקור משמעותי לתמיכה, הכלה וצמיחה עבור הילדים. רבים התייחסו לחסך העמוק של הילדים בביטויי חיבה וקבלה בסיסיים, המהווה מסגרת הכרחית לטיפוח איכויות של בטחון ואמון בעצמם ובאחרים כמו גם להעצמה של כשרים ויכולות, בעיקר חברתיות ובכללן שיתוף ודיאלוג. נוכחותם העקבית של המשתתפים בחיי הילדים, הגם שנתחמה לזמן מוגבל, הצליחה, לתפיסתם, לענות על כמה מן החסכים בסיפוק הצורך שלהם בקשר ושייכות, לפחות במידת מה, ולהוות עבור הילדים עוגן יציב ומסגרת תומכת ומקבלת, חפה משיפוטיות, המאפשרת לילדים לחוות מגע אוהד וקשר בטוח התורמים מצידם להעצמתם הרגשית. חלק קטן יותר של משיבים התייחס להיבטים דידקטיים והדגיש בעיקר מתן סיוע בשיעורי בית.

לצד תיאור התרומות, שיעור קטן יותר של משיבים אך כזה הראוי להתייחסות, העלה את הקושי הניצב בפניו לממש באופן מלא ויעיל יותר את תפקודו עם האחר, כך שהמוטיבציה הגבוהה אשר נרמזה מן התיאורים לקדם את האחר ולתמוך בו באופן אדפטיבי הוכפפה למגבלות לוגיסטיות ובראשן משאב הזמן המוגבל, וכן לתפיסה של חסרים במיומנויות רלוונטיות. היבט זה עשוי להתקשר לתחושת המסוגלות הנמוכה יחסית, שעלתה מדירוגי המשיבים בהתייחס לתרגום התודעה החברתית לפעילות בזירה המקצועית והקהילתית, וגם לגורמים שעלולים לעכב באופן כללי יותר תחושה של היתרמות ותרומה, בהם נדון בפרק הבא.

לסיום חלק זה של הערכת תרומות התכנית, חשוב לציין את **המשמעויות המרכזיות ביותר של ההשתתפות בתכנית**, כפי שעלו על ידי המשתתפים באופן ספונטני ופתוח. הללו התייחסו למעשה לכמה ממרכיבי ההערכה המרכזיים של התכנית, בעיקר לתודעה החברתית אך גם לעשייה הקשורה בה. כך, תארו רבים מהמשיבים מכוונות קהילתית במעגל מאקרו רחב המתייחס למפגש עם המרחב של "האחר" והשונה ועם מגוון הפלחים החברה. מכוונות זו הדגישה בראש ובראשונה את ההיכרות עם חלקים פחות מוכרים ומוערכים באוכלוסייה, חשיפה אשר כפי הנראה הצליחה לפרוץ לגבולות המרחב האישי של משתתפי התכנית, ולערער לפחות חלקית את האדישות או אולי במקרים מסוימים אף את האטימות והשיפוטיות כלפי האחרים המוחלשים. כך, ההתודעות לתנאי החיים, מאפייניהם וצרכיהם של האחרים בקהילה ובחברה, והמגע עמם עורר מכוונות אותנטית לאחר, שלא מעמדה פטרנליסטית רחוקה, אלא ממקום של היכרות ואינטראקציה ישירה וקרובה בין בני-אנוש. מכוונות זו קידמה סוג של שיח חדש בהתייחס לאחר. שיח שכזה מבוסס על קבלת אחריות ואכפתיות מתוך הבנה מורכבת יותר של המציאות החברתית ורגישות רבה יותר לקולות פחות דומיננטיים במנעד, כמו גם לצורך להוביל מהלכים מקדמי שוויון וצדק

חברתי. היסוד האופרטיבי הנגזר ממנה הוא הרצון לתרום באופן ממשי וההכרה בכוחו של אדם להוביל לשינוי אצל אדם אחר. בהקשר זה היו שהתמקדו במעגל ישיר וקרוב יותר של השפעה ותארו בעיקר את משמעות הקשר עם האוכלוסיות הספציפיות עמם היו מעורבים. המכוונות לצרכים ולמצוקות של חלקים אלו באוכלוסיה מוקמו במשוואה בה הנתונה והקבלה משרתות זו את זו ופועלות בשירות הדדי המעצים כל אחת מהן. כך, גילויי הסבלנות, הקשב, התמיכה, תשומת הלב והאמפטיה, תרמו לא רק למילוי כוסו של האחר אלא גם לתחושת סיפוק והתמלאות אישית, אשר אפשר ובתורה חיזקה עוד יותר את הנכונות והמוטיבציה להעניק ולתרום. משמעויות אלו מצויות בכפיפה עם הגדרות מרכזיות במודל ההכשרה האלטרנטיבי למורים, כפי שהוצע על ידי יוגב ומיכאלי (2011), ותואר לאורך הפרק. מודל זה, מדגיש, כזכור, טיפוח זהות חברתית פוליטית של פרח ההוראה, אליו מסתפחים היכולת לבקר ולנקר את גבולות ההגמוניה החברתית-פוליטית ולטפח רגישות אנושית ואחריות חברתית.

לצד זאת, ראוי להדגיש כי גם בהתייחסות המשתתפים למשמעויות המרכזיות של התכנית עבורם לא עלו ביטויים הקשורים בתפיסתו והתנהלותו של פרח ההוראה כמורה לעתיד. ממצא זה חובר לקודמיו ומעיד על בעיות מסוימת שעלתה ממצאי המחקר באשר להקשה המתבקשת לזירה המקצועית. **על פי ממצאי המחקר עד כה, נראה כי לתפיסת פרח ההוראה התכנית פחות הצליחה בעיצוב זהות מקצועית המבוססת על תפיסה של עצמו כמנהיג חינוכי עתידי המהווה סוכן שינוי חברתי במסגרת תפקידו כמורה. במובן זה אפשר כי היכולת לתרגם את תודעתו החברתית המתפתחת של פרח ההוראה להקשר המקצועי עדיין אינה בשלה דיה וזקוקה להתייחסות ממוקדת במסגרת התכנית.**

הערכת תרומותיה של התכנית מן ההיבטים השונים אינה יכולה להתקיים בוואקום. בחינה מעמיקה מחייבת התייחסות גם לסביבה בתוכה נטועה התכנית והערכה של גורמים שונים בתוכה אשר עשויים לקדם ולהעצים את יעילותה, או לחלופין לסכל ולפגוע בתרומותיה הפוטנציאליות. בפרק שלהלן נתייחס בהרחבה בהיבטים אלו וננסה לברר האם קיימת "נוסחה" לכינונה של תכנית אופטימלית למעורבות חברתית במכללות להכשרת מורים.

**ב. הערכת גורמים המעצימים או מעכבים את צמיחת התכנית ותרומותיה מנקודת מבטם של הסטודנטים המעורבים: מה עשוי להפוך את התכנית לחוויה משמעותית ולהתנסות אפקטיבית יותר עבורם?**

תפיסות הסטודנטים המשתתפים בתכנית לגבי יעילותה ותרומתה עבורם אינן אחידות, ושונותן עשויה להיות מוסברת על ידי גורמים רבים המשפיעים על עיצובן. אחד מגורמים אלו אשר נבחנו במסגרת המחקר הנו השייכות למסלול לימודים. זאת, מתוך הנחה כי מסלולים שונים מתאפיינים ברמות שונות של מכוונות לנושא המעורבות החברתית, ומבנים את עמדתם הסמויה והמוצהרת כלפי הנושא בהתאם לכך. **ניתוח סטטיסטי של הבדלים בין מסלולים בתפיסת התרומות העלה כי אכן ישנו פער משמעותי בין המסלולים בתפיסת תרומות התכנית, בעיקר במישור המקצועי. את ההסבר לפער ניתן לנעוץ אולי באוריינטציה שונה של הסטודנטים כלפי נושאים חברתיים במסלולים השונים, אך בעיקר בדגשים השונים של המסלולים על טיפוח רגישות ומכוונות חברתית של תלמידיהם, כאזרחים מעורבים וכמחנכים לעתיד.** ראיונות שקוימו עם כמה מראשי המסלולים, העלו שוני ביניהם באשר למקום שממלאים תכנים בעלי צביון חברתי במשנתם החינוכית. ראשי מסלולים להם תפיסה שורשית ועמוקה של פדגוגיה חינוכית-חברתית הקוראת להכשיר לא רק מומחים בתחומי הדיסציפלינה הספציפית, אלא בראש ובראשונה מחנכים ראויים על פי משמעויות התכנית (כאלו אשר אמונים על טיפוח תפיסות וערכים המקדמים חברה טובה וצודקת יותר בקרב תלמידיהם שלהם, ורגישים בעצמם לצרכי ומצוקות אחרים המוחלשים מהם ולשונות החברתית), הציגו גם צעדים אופרטיביים שתמכו ביציקת תוכן ערכי-חברתי לתכניות הלימודים ובהבנייה של סביבת לימודים התומכת בתכנים אלו במסלולם ובמשמעותם עבור הסטודנטים. ראוי לציין, למשל, את הדגש על התאמה בין תחום ההתמחות של פרח ההוראה לבין סוג ותוכן הפעילות החברתית במסגרת התכנית, כצעד המחזק את תחושת המשמעות הנלווית לה. בנוסף, חשוב להדגיש שוב כי עיקר השוני בין המסלולים הנדונים עלה דווקא בזירה המקצועית, ולא בגיבוש עמדות חברתיות בזהות האישית של הלומדים. כזכור, המישור המקצועי אופיין במחקר זה כגורם אשר באופן כללי נתרם במידה פחותה מן התכנית. **ממצאים אלו עולה, אפוא, כי מסלולים, כדוגמת המסלול לחינוך גופני, בהם ישנה מעורבות פעילה של ראש המסלול בהטמעה ישירה של פעילות ותכנים חברתיים בתכנית הלימודים ומחוצה לה, באופן התומך בחיזוק הקשר בין הזירה החברתית-קהילתית לזו המקצועית ומדגיש את הרלוונטיות של האחת לשנייה, מצליחים יותר בקידום הפנמה של ערכים חברתיים בתפיסת התפקיד של פרח ההוראה.** זאת ועוד, גם תרומת התכנית לתחושת המסוגלות של המתכשרים

להוראה ליזום ולהניע מהלכים חברתיים בקהילתם ובמסגרות חינוכיות נמצאה גבוהה יותר משמעותית בקרב המסלולים הללו. תחושת המסוגלות לתרגם את התודעה החברתית למעשה של ממש, אופיינה גם היא, כזכור, כמישור בו תרומתה תכנית היתה שולית יותר, בהשוואה למישורים האחרים. **לפיכך, מסלולים בהם תכנים חברתיים מהווים חלק אינטגרלי ומודגש בהווית לימודי החינוך וההוראה, מצליחים במידה רבה יותר מאחרים לצייד את תלמידים בתובנות ובכלים מעשים המקדמים תפיסה עצמית של כשירות ומיומנות לפעול הלכה למעשה, ובכך מעלים את שלב המודעות וההכרה בצורך לשנות מציאות חברתית נתונה לשלב הפעולה.** לאור זאת נרקם גם מעגל של 'העברה בין דורית' בזירה המקצועית, לפיו מסלול הלימודים והאדם שבראשו מכשירים את פרח ההוראה להיות מחנך בעל רגישות חברתית, וזה מצידו מעביר את תובנותיו לחניכיו שלו, כשהוא גם מצייד אותם בכלים רלוונטיים להתבוננות ועשייה בעלת צביון חברתי. לצד זאת, יש לסייג טענה זו לאור מספרם הנמוך יחסית של ראשי המסלולים שרואינו.

לצד ההכרה במשמעות הסימבולית והאופרטיבית שמעניק המסלול למעורבות החברתית של תלמידיו, ישנם גורמי השפעה נוספים התורמים לעיצוב תחושת המשמעות וההיתרמות של הסטודנטים מן התכנית. **שנת הלימודים בה בוצעה ההשתתפות הפעילה בתכנית נמצאה כגורם רלוונטי אף הוא.** כך, **ביצוע פרויקט המעורבות החברתית בשנה השלישית ללימודים נמצא יעיל יותר לתפוקות ההשתתפות בו, כפי שהוערכו על ידי תפיסות הסטודנטים, בהשוואה לשנתיים הראשונות ללימודים.** גם כאן השוני המשמעותי התבטא בעיקר בהיבטים של תרומות התכנית לזהות ולהכשרה המקצועית וכן לתחושת המסוגלות. לפי זאת, אפשר כי בשנים הראשונות ללימודים הסטודנט עסוק יותר בתהליכי הסתגלות וחיברות, כך שהפניות להפנמה של נושאים חברתיים וחיטוט משמעותי בהם נמוכה יותר, בהשוואה לשנת הלימודים האחרונה. בשנה זו, סביר כי גם זהותו המקצועית של הלומד בשלה יותר לקליטת ערכים חוץ-דיסציפלינאריים ועיסוק ממשי בהם, כך שמיומנויות, כלים ותכנים מקצועיים שעשויים לתמוך בתפיסות חינוכיות מתקדמות, כאלו הדורשות תובנה והתמודדות מעמיקה יותר, מקבלים מקום מבוסס ויציב יותר בזהותו כמחנך עתידי. מאפיינים נוספים יותר הקשורים בשנת הלימודים, כפי שעלו מהסטודנטים עצמם כמו עומס לימודים ידונו בהמשך.

שייכות למסלול לימודים כמו גם שנת הלימודים בה מתקיימת התכנית למעורבות חברתית, נמצאו, אפוא, כגורמים משמעותיים לתפיסת תרומותיה, בעיקר במישור המקצועי ובתפיסת היכולת של הלומד בהקשר החברתי. לצד זאת, ניתוח סטטיסטי אשר לקח בחשבון את שני הגורמים גם יחד, העלה כי האחד מקטין משמעותית את האפקט של האחר במרבית

המישורים. מכאן, שקידום תכנית מוצלחת ומשמעותית, לפחות לתפיסת הסטודנטים, מערבת, כפי הנראה גורמים נוספים המשפיעים על חווייתה והערכתה. מה עשויים להיות גורמים אלו?

כיוון שהמחקר מבוסס על תפיסות סובייקטיביות של משתתפי התכנית ונאמן לחוויותיהם האישיות והאותנטיות הקשורות בה, הוא מוצא חשיבות בהערכת **שביעות רצונם מן התכנית ותרומתה לתפוקותיה הנתפסות**. שביעות רצון המשתתפים מן התכנית הוערכה באופן כללי וישיר, אך גם בעקיפין, דרך תפיסותיהם לגבי מרכיבים שונים הגלומים בה. לפיכך, במסגרת מודל רב משתני, הוערכו בנוסף על שביעות הרצון הכללית של הסטודנטים שני גורמים מרכזיים נוספים שעשויים להסביר את תרומותיה הנתפסות של התכנית ביחס לידע, עמדות (בהקשר האישי ומקצועי) ומסוגלות. הללו הם תפיסת הקורס האקדמי המלווה את הפעילות החברתית כתומך בה, וכן תפיסת התרומה לקהילה במסגרת הפעילות החברתית. שני גורמים אלו מייצגים תפיסות לגבי הסביבה בה מעוגנת התכנית – האקדמית מצד אחד וזו הקשורה בפעילות החברתית מן הצד השני, כאשר הראשונה קשורה בהערכה של קבלה והשנייה בהערכה של נתינה. לצורך פיקוח שולבו במודל, בין היתר, גם מסלול הלימודים ושנת הלימודים בה בוצעה המעורבות. הממצאים העלו כי לרכיב שביעות הרצון הישירה של הסטודנטים ישנה תרומה יחודית מובהקת בכל המישורים הנבחנים, ומכאן שחוויה חיובית של התכנית קשורה בהערכת תרומותיה כמשמעותיות עבור פרח ההוראה, מעבר לאפקט שיש לשנת הלימודים בה הוא לומד ולמסלול אליו הוא משתייך. לפי זאת, תחושת סיפוק מן התכנית מצליחה לאפשר לידע ולעמדות חברתיות מוסריות לחלחל לזהות האישית והמקצועית של פרח ההוראה, ואף לתרום לתפיסתו את עצמו כבעל יכולת לפעול ולהניע שינוי כאדם וכמורה מכוון קהילה - אכפתי, מעורב ומפוקח. שני הרכיבים הנוספים שהעריכו שביעות רצון בעקיפין וגורמי סביבה במישורין – תמיכת הקורס האקדמי המלווה ותפיסת התרומה לאחר, נמצאו אף הם קשורים באופן חיובי וייחודי לתרומות הנתפסות במרבית המישורים. לפיכך, **שביעות רצון הסטודנטים חשובה להגברת תוצריה החיוביים של התכנית, לתפיסתם של הסטודנטים המעורבים**.

שביעות רצונם של הסטודנטים מן התכנית הוערכה גם בפני עצמה, בחינה שהעלתה ממוצע דירוגים בינוני בעוצמתו, אך התפלגות בה קרוב למחצית מהמשיבים הביעו שביעות רצון גבוהה, ורק מיעוטם (פחות מרבע) מוקמו בצד הנמוך של הסקלה. לצד זאת, הערכה איכותנית של היבט שביעות רצון העלתה התפלגות שונה, המבוססת על מחצית מהמשתתפים במחקר. כך, קבוצה דומיננטית מתוכם תארה את ההשתתפות בתכנית כחוויה מעצבת, מספקת ומשמעותית, והדגישה בתיאוריה בעיקר את הקשר האנושי הנרקם עם הפרטים והאוכלוסיות עמם היתה

מעורבת במסגרת הפעילות החברתית. מעורבות זו נתפסה כמקור לתרומה הדדית, כך שהנתינה לאחר ותחושת המשמעות של המגע והפעילות עבורו, עוררה תחושה של משמעות וסיפוק אישיים, וגם סייעה להצמיח תהליך של למידה חברתית. לעומתם, קבוצה דומיננטית אחרת של משיבים תארה רמת סיפוק נמוכה מן התכנית, והתייחסה לקשיים נלווים כמו עומס שעות, ולתחושה של גיוס מכורח ולא מבחירה ביחס לעצם הפעילות ולסוגה, אשר כפי הנראה חיבלו בתחושת המשמעות של התכנית. היבטים אלו קשורים במאפייני הסביבה בה מעוגנת התכנית, ויכולים להיות מצע רלוונטי ופעיל לעיצוב אופי חווית התכנית.

במחקר הנוכחי הוערכו כמה מרכיבי סביבה, ובכללם אלו המתייחסים לרכיב האקדמי, קרי- לאפיוני הקורס המלווה את המעורבות, ואלו המתייחסים לפעילות בשטח, קרי- למסגרות החינוכיות והחברתיות בהן פעלו הסטודנטים וללווי שקיבלו לאורך התהליך. הערכתם של משתתפי התכנית את הגורמים הללו, ותפיסתם כגורמים מסייעים ומעצימים או לחלופין מסרסים ומחלישים, עשויה להשפיע רבות על שביעות רצונם מן התכנית ועל תפיסת תרומותיה ומשמעותה בעיניהם. מודל רב משתני אישש השערה זו, כך שמאפייני הסביבה האקדמית (תפיסת הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית) וכן משתנים המייצגים את הסביבה שעטפה את הפעילות החברתית עצמה (קשיים שעלו במהלך הפעילות ומידת סיוע מצד איש הקשר במקום) נמצאו בעלי תרומה ייחודית לשביעות הרצון של הסטודנטים מן התכנית בכללותה. הערכתם את תרומתם לקהילה גם היא נמצאה כגורם בעל השפעה משמעותית על רמת שביעות רצון הסטודנטים. לעומתם, שנת הלימודים בה בוצעה הפעילות כמו גם מסלול הלימודים ורמת התעניינות של הסטודנטים בנושאים חברתיים נמצאו כבלתי משמעותיים, במודל בו שולבו יחד עם גורמי הסביבה, כפי שתוארו לעיל. הדיון בגורמים אלו חשוב להבנת התנאים האופטימליים המסייעים להבנייה של התכנית כחוויה מספקת ומשמעותית עבור הסטודנטים הלוקחים בה חלק, או לחלופין למודעות לגבי התנאים שעלולים לדכאה. חוויה שכזו תורמת, כזכור, במישרין לתפיסות הסטודנטים לגבי תפוקות התכנית בכל המישורים שנבחנו.

**הקורס האקדמי הנלווה לפעילות החברתית עצמה, אמור לצייד את הסטודנטים בתובנות, ידע וכלים רלוונטיים, המסייעים כולם לטיפול התודעה החברתית של פרח ההוראה כאדם וכמורה מכוון קהילה, כמו גם לקידום תחושת המסוגלות שלו לפעול באופן ממשי למען טיפוח הערכים החברתיים והחינוכיים ולהניע מהלכים מקדמי שינוי חברתי. כזכור, מאפייני הקורס (מהיבטים אלו) נמצאו כבעלי תרומה משמעותית לקידום מרבית התוצרים הרצויים שנבחנו במחקר זה (בהתייחס למרכיבי ידע, עמדות ומסוגלות בהקשר החברתי-חינוכי). תפיסות**

הסטודנטים לגבי איכות ותרומות הקורס לדידם, הוערכה גם באופן ישיר. המדד הכמותי העלה הערכה בינונית (באמצע התחום הבינוני-גבוה) של הקורס כתומך בפעילות החברתית, בהתייחס להיבטים שונים כמו לזווית המרצה את הפעילות, תפיסתו כמרחב ראוי ויעיל להעלאת דילמות, ללמידת עמיתים ותמיכה רגשית, ולהקניית ידע רלוונטי. בנוסף, נמצא כי הסטודנטים אינם רואים בהארכת הקורס לסמסטר נוסף אמצעי יעיל ומשמעותי לביצוע הפעילות.

על מנת ללמוד באופן מעמיק יותר על כשלים הכרוכים בסביבה האקדמית ובסביבת הפעילות החברתית בשטח, התבקשו המשתתפים להתייחס לסוגיה זו באופן פתוח ולציין, ראשית, מה הרגישו כי חסר להם בתכנית. שיעור יחסית קטן של משיבים (כ- 15 אחוזים ממשתתפי המחקר) בחר להתייחס לכך, אך אפשר שקולו מייצג קולות רדומים אחרים, ועל כן חשובה ההתייחסות לטיעוניהם. לדידם של המשיבים, ובהתאמה מסוימת לממצא הכמותי לגבי הקורס, תכני הקורס אינם בעלי רלוונטיות גבוהה לפעילות בשטח, ובהשתתפות בו אין משום מענה ולווי מספק לצרכים העולים מפעילות זו, כמו כלים פרקטיים והתייחסות עקבית לבעיות וקשיים. תפיסות אלו עלולות לפגוע בחוויה החיובית של התכנית בשל יחסים דיס-הרמוניים בין שני מרכיביה העיקריים (הפעילות והקורס המלווה), כגורמים שאינם תומכים זה בזה ואף עלולים לפגוע באופן הדדי ביעילותם להצלחת התכנית ובחזויותה כחיובית ומספקת. **בהתייחס לכשלים או חסרים הקשורים באפיוני סביבת הפעילות**, העלה שיעור מעט קטן יותר של משיבים התייחסות ביקורתית לגבי היבטים לוגיסטיים של הפעילות כמו שעות פעילות מרובות יתר על המידה וכן דמי נסיעות גבוהים, והיו אף שהעלו הצעה לתגמול כספי. היעדר גמישות בשעות ובחירה כפויה בשנת הלימודים הראשונה לביצוע המעורבות נכללו אף הם במאפייני הביקורת ונחוו כחסרים משמעותיים. כלל מרכיבים אלו מהווים גורמים חיצוניים מסתכלים, שעלולים להוביל למעורבות בעלת אופי חיצוני ומנוכר בתכנית. בין ההתייחסות הספציפית לפרקטיקה בשטח לבין זו הנוגעת בהיבטי הקורס המלווה העלו חמישה עשר אחוזים מהמשתתפים במחקר ביקורת כלפי היעדרה של מסגרת תמיכה והנחייה, שאפשר וממוקמת בטווח, בין שני מרכיבים אלו (הקורס והפעילות). כך, ביטאו הטוענים את הצורך שלהם במרחב למידה ותמיכה המכבד את הקשיים הנלווים לתכנית, לא רק הפיסיים אלא גם אלו הרגשיים. מרחב שכזה נותן מקום ולגיטימציה לאורור רגשות, לשיתוף בעל אופי דיאלוגי בבעיות, ולהנחייה רב-מימדית הכוללת ייעוץ פרקטי ומשוב מקצועי לצד עוגנים לתמיכה, להכלה ולליבון של הקשיים. התייחסות זו, שעלתה גם מחלקים אחרים במחקר **מלמדת כי ההשתתפות בתכנית מערבת תהליך פסיכולוגי-רגשי, שהוא לעיתים גם מורכב, וראוי להתייחסות. חשוב לזכור כי רבים מהסטודנטים נחשפים**

בפעם הראשונה לאוכלוסיות מוחלשות המתנהלות בתנאים לא קלים או מאופיינות בבעיות שאינן מוכרות להם מחיי היומיום. הסטודנטים המעורבים נדרשים לא רק להתמודדות עם עצם החשיפה, אלא גם נקראים לגייס כוחות, ידע ורגישות אישית ובינאישית המתועלת לתפקיד טיפולי ותומך. בכדי להעניק לאחר ולהעצימו, חייבים משתתפי התכנית לחוש מועצמים בעצמם. זאת, דרך חווית פעילותם כמשמעותית וככזו הנתמכת על ידי רשת בטחון יציבה, ומסגרת מסייעת המעניקה לזווית רלוונטי ועקבי.

הבנייה של מסגרת שכזו מצריכה ראשית מודעות למוקדי הקושי שמעלים הסטודנטים עצמם, אשר עלולים להחליש ולדכא, אך לנוכח מענה ראוי יכולים גם להעצים ולחזק. בהקשר זה ובהתייחס לאפיוני הפעילות החברתית, נגע המחקר בשני מרכיבים נוספים - תמיכתו של איש הקשר והתייחסות ספציפית ופרטנית יותר לקשיים שליוו את הפעילות עצמה. שני המרכיבים דורגו כבינוניים בעוצמתם על ידי המשיבים (בהתייחס לקשיים דורגה מידת הקושי). תיאוריהם הפתוחים סייעו להעמקת בחינתה של סוגיה זו. כך, **בהתייחס לקשיים שנלוו לפעילות החברתית** בארגונים השונים, עלו בייצוג רב ובקול עוצמתי יותר טיעונים שהוצגו לעיל, והתייחסו **להיבטים לוגיסטיים או אינסטרומנטליים של הפעילות**, כמו מקומות שיבוץ רחוקים המצריכים זמן וכסף רב, וחוסר גמישות של מפעילי התכנית בהקשר זה. בתוך כך, הנגידו חלק מהמשתתפים את פעילותם בתכנית עם התנהלותם כסטודנטים, קרי- כציבור לומד לו מחויבויות **אקדמיות**, וראו בהם שני יסודות המתחרים על משאביהם, בעיקר בהתייחס לזמינותם. תפיסה זו משקפת סירוס מסוים של כוונת התכנית להשתלב באופן הרמוני בתוך תכנית הלימודים ולהוות חלק אינטגרלי בתוכה. והרי, בבסיסה של התכנית למעורבות חברתית מונחת תפיסתה כרכיב המתמזג עם רכיבים אחרים השלובים בתכנית ההכשרה להוראה בסמינר, ונושאים מסר חינוכי מאוחד בעל צביון חברתי מוצהר. **בהתייחס לתרומתם לקהילה**, היו שהתייחסו, כזכור, לחסרים בידע ובעיקר במיומנויות רלוונטיות לפעילות כמו שיטות הוראה, הנחיית קבוצות ודרכי תקשורת עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים. קשיים אחרים שהעלו הסטודנטים קשורים **בהתנהלות עצמה במסגרות הפעילות- בהתייחס לחניכים** (כמו התמודדות עם בעיות תקשורת, בעיות רגשיות ונכונות לשתף פעולה), **בהתייחס למוכנות של הארגונים עצמם לקלוט את המשתתפים ולתמוך בצורה מספקת בצרכים הנגזרים מהפעילות**, כמו מתן ציוד, זמינות, שיתוף פעולה ויחס הולם, **ובהתייחס לצוות מקצועי שאמור להדריך ולהכשיר את המשתתפים לקראת פעילותם הספציפית וללוות אותם בתהליך**. בהתאמה לכך, שיעור לא מבוטל של משיבים (כ 20 אחוזים), העלה ביקורת נוקבת כלפי **איש הקשר** במקום, והעלה חסר משמעותי בתמיכה מקצועית ורגשית. התחושה הבסיסית



שהשתמעה מתיאורי משיבים אלו היא בדידות ואזלת יד אל מול חוסר המעורבות והזמינות של אנשי הקשר, ובמקרים גרועים יותר אף של יחס קר ומנוכר מצידם. לצד זאת, שיעור דומה של משיבים בחר דווקא להפליא בשבחים לנוכח התייחסות אוהדת, תומכת, ובעיקר זמינה וקשובה של איש הקשר למכלול הקשיים הכרוכים בהתנהלות בשטח, המשקפת מענה הולם ואנושי להיבטים מקצועיים ורגשיים גם יחד. **תפיסה זו מחזקת את החשיבות שמייחסים המשיבים לליווי רגשי ומקצועי משמעותי בתהליך הכרוך בהשתתפות בתכנית ובבירור תומך של השתמעויותיו עבורם.**

כלל טיעונים אלו של המשיבים המצטרפים לקודמיהם, כפי שתוארו לעיל, משקפים צורך ברור ועקבי שעלה מצד המשתתפים להבנות וללוות את הפעילות תוך מתן מענה הולם הן לממדיות המורכבת הגלומה בה ומאפיינת אותה כמכלול מצד אחד, והן לאפיונה הייחודיים מן הצד השני, התלויים באופיים ובצרכיהם של האוכלוסיות הספציפיות המעורבות ושל הפרטים עצמם – הן הסטודנטים והן אלו השלובים בארגונים. **מעורבות אדפטיבית שכזו, המתייחסת באופן דואלי לפרט ולמכלול, משמעה, אפוא, התייחסות מצד הגורמים הרלוונטיים למגוון מרכיבים, ובכללם: מתן הדרכה וייעוץ פדגוגי או אחר, לימוד והכשרה הנוגעים לשימוש בכלים רלוונטיים, אסטרטגיות פעולה ודרכי התמודדות עם צרכיהם הספציפיים של 'אחרים' שונים בקהילה, לצד תמיכה בעלת אופי פסיכולוגי ולווי רגשי של הסטודנט/ית עצמו/ה, בהתאם לצרכים ולאפיונים הייחודיים לו או לה. בנוסף על חסרים הקשורים בהיבטים אלו, עלו, כזכור, קולות שמחאו על היעדר בחירה ונוקשות מצד מפעילי התכנית באשר לתנאים שונים בהם שלובה הפעילות (כמו מיקום ושעות פעילות, לה חברה ביקורת על היעדר מתן בחירה בסוג הפעילות עצמה).**

**ניתן להתייחס למגוון הטיעונים שהעלו הסטודנטים ביחס לאפיוני הסביבה בתוכה למדו, הגו ופעלו ולהשפעתם של אלו על חווית ההשתתפות בתכנית ותרומתה מפרספקטיבה של צרכים. התיאוריה הקשורה בה תוצג להלן, כנקודת מבט אפשרית נוספת על הממצאים, שמטרתה להבליט את החשיבות שמייחס המחקר להבנת הגורמים הקשורים בתוצריה ותרומותיה של התכנית. השקפה הומניסטית, המתייחסת למפגש בין צרכים ונטיות פנימיות אישיות של הפרט לבין תנאי הסביבה בתוכה הוא פועל גלומה ב'תיאורית ההכוונה העצמית' ( Self Determination Theory, להלן SDT), כפי שפותחה על ידי ראיין ודסי ( Ryan & Deci, 1991; Deci & Ryan, 2000, 2002). ה-SDT, מייחסת חשיבות רבה להקשר החברתי בתוכו פועל הפרט כגורם רב**

עוצמה מתוכו שואב הפרט חלק גדול מההתנהגויות, האמונות והערכים המוטמעים בתוכו ומהווים בסופו של דבר חלק בלתי נפרד מזהותו דרך תהליך של הפנמה (Ryan & Deci, 2000). מנקודת מבטה של ה-SDT, ההפנמה הנה תהליך התפתחותי טבעי, המונע על ידי שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים – הצורך בתחושת מסוגלות, קשר ושייכות ואוטונומיה (Grolnick, Deci & Ryan, 1997). על פי התיאוריה והמחקר הרב שנעשה בתחום, שלושת הצרכים הללו, בהיותם מסופקים, מהווים את אבות המזון הדרושים למיטביות הפרט, לתפקוד יעיל שלו בחברה בה הוא פועל, לקידום תהליכים מוטיבציוניים בריאים ולהפנמה איכותית ואדפטיבית של מטרות וערכים רצויים. כל זאת בזירות ובהקשרים שונים ובכללם החינוכי. התפתחותם ושימורם של כל אלו מושפעים על ידי אופיו ואיכותו של המפגש בין הצרכים הבסיסיים לבין האילוצים החיצוניים ואפיוני הסביבה החברתית, כך שתמיכתם של אלו האחרונים בסיפוק הראשוניים תקדם תהליכי צמיחה ומוטיבציה אדפטיבים, ואילו פגיעה במימושם תסכלם (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan & Deci, 2000; Ryan, 1991; Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994; וכן עשור, 2004 ו Osterman, 2000 בהקשר החינוכי).

במונחיה של תיאוריה זו, נוכל לטעון כי קידום זהותם של פרחי ההוראה כאנשים ומחנכים מכווני קהילה הפועלים לאורה של תודעה חברתית מפותחת, מצריכה תהליכי הפנמה יעילים, אשר מושתתים, מצידם, על סיפוקם של צרכים פסיכולוגיים בסיסיים. שאלות רלוונטיות להקשר זה הן - מהם מרכיבי התכנית אשר משקפים תמיכה בשלושת הצרכים? האומנם חוו המשתתפים את התכנית ככזו שתמכה בצורך שלהם במסוגלות, אוטונומיה ושייכות? מתוך מגוון טיעוניהם, כפי שהוצגו לעיל, אשר הצביעו על חסרים או חסכים שונים שנחו כגורמים מתסכלים, ניתן להניח כי לפחות לדידם של חלק משמעותי מהמשתתפים תמיכת התכנית בצרכים אינה מספקת. מתוך התייחסותם לאפיוני הסביבה ובעיקר לקשיים וכשלים, כפי שפורטו ונותחו לאורך חלק זה של הפרק, נראה כי חשוב להפיק לקחים מקולות המשתתפים אשר לא חוו את הסביבה האקדמית והחברתית כמערכת תומכת המזינה את הצרכים הנגזרים מהתנהלותם בתכנית באופן משביע דיו.

באופן ספציפי יותר, היעדר תמיכה מספקת בתחושת מסוגלות, כפי שעלתה מתיאורי המשתתפים בהקשרים שונים מעוגן, למשל, בתחושה של חסר בהכשרה של מיומנויות וכלים התומכים באופן מעשי בפעילותם עם האחרים בקהילה, או בתפיסה של הידע הנלמד בקורס האקדמי ככזה שאינו רלוונטי דיו לפעילות המתנהלת בשטח. היבט נוסף הוא התחושה הקשה

שביטאו רבים, לפיה אין לזו עקבי להתמודדות עם בעיות מקצועיות העולות במהלך הפעילות החברתית. חסרים אלו, המשקפים היבטים אופרטיביים של התכנית, עלולים להוביל לפגיעה בתפיסת כושרם של המשתתפים לתפקד באופן אדפטיבי ויעיל במסגרת מעורבותם עם האחר, וברובד עמוק יותר אף לחבל במידת מה בתפיסה של ערך ודימוי עצמי, ובתחושת בטחון להתמודד היטב עם ההתנסות. מומלץ כי תמיכה בתחושת המסוגלות של המשתתפים תכלול משוב בונה ואדפטיבי, הניתן באופן ספציפי ולא השוואתי וכן אסטרטגיות לניהול משימתי יעיל של אתגרים מצד אחד, ולהתמודדות עם כשלון מצד שני (עשור, 2004).

**באשר לתפיסת המשתתפים את סיפוק הצורך בשייכות**, ניתן להתייחס לקולות שמחו על היעדר מסגרת רגשית מלווה, כזו המאפשרת לחלוק מועקות ותסכולים, לשתף באופן דיאלוגי אחרים - הן עמיתים והן אנשי צוות והוראה - ברגשות ובדילמות הנלוות להשתתפות בתכנית, ובחשיבות שייחסו רבים מהמשיבים ליחס אוהד, תומך ומכיל מצד הגורמים השונים המעורבים, הן בשטח והן באקדמיה. היענות לצרכים רגשיים, וכינונה של מסגרת עקבית מלווה התומכת במשתתפים במימדים פסיכולוגיים, דרך הבנייה של שיח דיאלוגי שיתופי המאפשר עיבוד של החוויות ודיון במשמעותן, ויצירת מרחב בלתי שיפוטי המעניק לגיטימציה לפורקן רגשי ותומך בהעצמה של תפיסות עצמי חיוביות, עשויים לקדם תחושה בסיסית של בטחון ושל שייכות המשתתפים לתכנית. על פי עשור (2004) במסגרתה של מעורבות תומכת, חשוב לגלות גם רגישות למאפיינים ולצרכים הייחודיים של הלומדים.

**תחושת אוטונומיה**, במשמעות שייחסו לה הוגי וחוקרי ה-SDT, מערבת במידה רבה מושגים של משמעות, בחירה ומימוש מרכיבים אותנטיים של העצמי המגולמים בחוויה של הכוונה עצמית. אוטונומיה הנה מושג מפתח בגישת ה-SDT. כצורך מרכזי שמימושו הכרחי להתפתחות אופטימלית, הוא מתייחס בעיקר לשאיפה של הפרט לממש את העצמי האותנטי כפי שתואר לעיל, לחוות תחושה של רצון חופשי ויוזמה אישית ביחס לפעולותיו ולבחור מטרות, תחומי עניין וערכים שמתיישבים עם נטיותיו הפנימיות (Deci & Ryan, 1991; Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000). **מהם, לתפיסת המשיבים, מרכיבים שונים בתכנית אשר תמכו או חיבלו בסיפוק היבטים אלו של הצורך?** נושא הבחירה, ואו היעדר כפייה עלה, כזכור, בהקשרים שונים באופן ספונטני לאורך עבודה זו, בין אם בהתייחסות המשתתפים לכשלים וחסרים ובין בהתייחסותם לשביעות רצון מהתכנית. נראה כי חלק לא מבוטל מהמשתתפים מעניק חשיבות רבה לעצם האפשרות לבחור כיצד ובמה לתרום לאחר. ברור כי במסגרת פרויקט מורכב ורב

מימדים ומשתתפים כמו זה של תכנית המעורבות החברתית לא ניתן לאפשר למשתתפים לבחור איש איש כרצונו את מקום ותחום המעורבות בקהילה. מה בכל זאת ניתן לעשות על מנת להעצים את תחושת האוטונומיה של המשתתפים? לאפשר גמישות רבה יותר, להעניק אפשרויות בחירה היכן שניתן ולהימנע מתכנית בעלת אופי דוגמטי, המכתיבה תכנים ודרכי התנהלות אחידים לכולם. בהקשר זה כדאי לבחון, קודם להפעלת התכנית ובשיתוף עם קבוצות סטודנטים מייצגות, מהם מרכיבי התכנית בהם אפשרויות הבחירה חשובות ביותר עבורם (למשל בהתייחס לקורסים האקדמיים, לשיבוצים לסוגי ומיקומי הפעילויות החברתיות וכדמ'). אמצעי אפשרי נוסף הוא מתן גמישות בפריסת שעות התנדבות (בכפוף לצרכי הארגונים), אשר תאפשר היערכות נוחה יותר של הסטודנטים המתאימה לצרכיהם ולמחויבויותיהם האחרות. גם מתן במה למשתתפים להשמיע את קולם ולהעלות הצעות ייעול תומך בתחושת השותפות והמעורבות שלהם בתהליך. בנוסף, שיתוף חלקי של הסטודנטים בתהליכי קבלת החלטות מסוימים כמו תכני לימוד המלווים את הפעילות ואפילו דרכי למידה, עשויה לתמוך בתחושת האוטונומיה שלהם ולצמצם תחושה של ניכור וחוסר משמעות דרך הגברת ההזדהות שלהם עם התכנית. זאת בהתאם להמלצותיו של עשור (2004) בהקשרן של התנהגויות מורה תומכות אוטונומיה, וגם בהתאמה לאחד מסעיפי מודל ההכשרה האלטרנטיבי שמציעים יוגב ומיכאלי (2011) בהתייחס לשיתוף פרח ההוראה בהבניית תכני ותהליכי הוראה ולמידה.

לעקרון הבחירה מצטרף עקרון הרלוונטיות, בהקשרה של חווית האוטונומיה של היחיד. לפי זאת, החשיבות שמייחס המשתתף לעשייה למען האחר ותחושת המשמעות שלה בעיניו, עשויה להתחזק גם דרך הגברת הרלוונטיות של העיסוק לתחומי העניין ולכשרים שלו. דרך שעשויה להיות יעילה למטרה זו, היא ההתאמה בין תחום הפעילות החברתית לבין תחום הכשרת פרח ההוראה, סוגיה שהעלינו במסגרת דיון בהשפעותיו הפוטנציאליות והממשיות של ראש המסלול. כך, למשל, סביר כי סטודנט הלומד בתכנית הכשרה להוראת חינוך גופני יחוש שעשייתו במסגרת התכנית משמעותית יותר באם יעסוק, לשם דוגמא בלבד, בפעילות התומכת בדימוי עצמי של תשושי נפש או נכים דרך פעילות גופנית ותנועה המותאמת לצרכיהם וליכולותיהם, בהשוואה להעשרה שפתית המקדמת באמצעים דידקטיים את הסתגלותם של עולים חדשים למערכות החינוך בארץ. התאמה שכזו משרתת במונחי התיאוריה את סיפוק הצורך באוטונומיה דרך האפשרות לממש נטיות ויכולות אישיות. כך, האפשרות לתרגל, לתחזק ולהעצים משאבים פנימיים של היחיד, עשויה לתרום לתפיסה של הפעילות החברתית כחוויה אותנטית המתמזגת באופן הרמוני עם תפיסות עצמי, ובכך לקדם תחושת משמעות ביחס לפעילות.

פרספקטיבת הצרכים עליה מושתתת ה-SDT, ותפיסותיה לגבי תרומת אפיוני הסביבה בה פועל הפרט למימושם או תסכולם של הצרכים כשלב ראשון, והשפעותיהם של אלו האחרונים על תהליכי מוטיבציה והפנמה בשלב שני, מתיישבת היטב עם המודלים שהוצגו בעבודה זו. כך, גורמים הנתועים **בסביבת הפעילות ובסביבה האקדמית** שחברה לה, הכוללים תפיסות לגבי קשיים וחסרים, מידת הסיוע והמעורבות של אנשי הקשר ואפיוניו של הקורס האקדמי המלווה, משקפים למעשה את תפיסת המשתתפים **לגבי מידת תמיכת הסביבה בה פעלו ולמדו במסגרת התכנית בסיפוקם של הצרכים הנגזרים מהשתתפות בה, במונחי ה-SDT**. כזכור, שביעות רצונם של פרחי ההוראה מהשתתפותם בתכנית, הושפעה מתפיסות אלו, והיא עשויה לגלם ביטוי לחוויות המשתתפים ביחס למימוש צרכיהם, כפי שאכן עלה מצד משיבים לשאלה הפתוחה שעסקה בשביעות רצון מהתכנית. **שביעות רצון המשתתפים** עשויה להוות גם ביטוי לתהליכי הזדהות ועוררות מוטיבציה להעמיק, לחקור וליישם את תכני הלמידה החווייתית בה השתתפו, ובכך לתרום לתהליכי הפנמה רצויים. זאת, בהתאם לשלב הבא במודל התיאורטי שמציעה ה-SDT. תמיכה מסוימת לכך עלתה כזכור מממצאי המחקר אשר העלו תחושות חיוביות של משמעות וצמיחה בהתייחסות חלק מהמשתתפים לסוגיית שביעות הרצון, ומהניתוח הסטטיסטי אשר הצביע על משתנה שביעות רצון כגורם הקשור באופן חיובי וייחודי מובהק **לכל** מרכיבי התרומות של התכנית, הן עבור המשתתפים עצמם והן עבור הקהילה בה פעלו.

**שביעות רצון מהתכנית, עשויה, אפוא, לעורר תהליכי הפנמה אדפטיבים התורמים לגיבוש זהות אישית ומקצועית של פרח ההוראה, ככזו המכוונת לעיסוק עמוק ומפוקח בסוגיות ובערכים חברתיים וחותרת ליישום פעיל של ערכים אלו מתוך מעורבות ועניין אותנטיים במה שמתרחש מחוץ לאדם. לאור זאת, השלכותיו היישומיות של המחקר קוראות להשקעה מושכלת ומכוונת בהבנת הגורמים שעשויים להעצים או לדכא את שביעות רצונם של המשתתפים. זאת, לא מתוך עמדה של ריצוי הסטודנטים, אלא ממקום של העצמת מכוונותם להיפתח לעקרונותיה ולהפנימם.**

תמיכת המערכת החברתית והאקדמית המלווה את פרח ההוראה לאורך השתתפותו בתכנית בצרכים פסיכולוגים מרכזיים כפי שתואר לעיל, עשויה לתרום **להגברת פניותו הרגשית** לתכנית, ולפיכך גם לתיעול משאביו הפנימיים והחיצוניים לכיוון של למידה ועשייה אדפטיבית למען אחרים. כאשר אין התנגשות בין המרחב האישי לציבורי, או בין הצרכים המניעים את ההתנהלות בשני המרחבים, אזי תהליכים משמעותיים של הפנמה, מסוגלות, גיבוש זהות ותחושת משמעות בהקשריה של התכנית עשויים לשאת פרי לאורך זמן, ולהעיד על אפקט ארוך טווח שלה.

כך, האידיאות הגדולות עליהן מושתתת התכנית עשויות לזכות לתרגום ממשי, פעיל ומתמשך.

### **עבודה זו מתיישבת עם עבודות אחרות שנעשו בתחום ועסקו בגורמים שעשויים להשפיע**

**על הצלחת תכניות של "למידה מתוך שירות בקהילה".** כך, עבודתם של לווסקיו-בריסטול, קנאפ ופישר (Levesque-Bristol, Knapp & Fisher, 2010) בחנה במישרין מודל המבוסס על ה-SDT, וסיפקה לו תמיכה מחקרית. לפי מודל זה, אקלים למידה חיובי בו ישנה מידה גדולה של תמיכה בצרכי המשתתפים, מחזקת מרכיבים מוטיבציוניים המגולמים בתחושת אוטונומיה, קשר ושייכות וכן מסוגלות, ואלו בתורם תורמים למוטיבציה אוטונומית להשתתפות בתכנית (המאופיינת בתפיסה של הכוונה עצמית, קרי בבחירה הנובעת מהזדהות, משמעות והנאה מהתכנית). בשלב האחרון מובילה תפיסה של הכוונה עצמית לתוצרי למידה רצויים של התכנית, ובכללם פיתוח מיומנויות של פתרון בעיות ושל עיסוק בפעילות ציבורית. מרכיבי התמיכה באוטונומיה, כללו, בהתאמה רבה למוצע בעבודה זו, חיזוק של תחושת בחירה בקרב המשתתפים ושיתופם בתהליכי קבלת החלטות.

עבודות אחרות התמקדו באפיונים שעשויים לתרום ללמידה אפקטיבית במסגרת תכניות אלו, והצביעו על כמה גורמים מרכזיים. אחד הבולטים שבהם הוא הבנייה של עבודה רפלקטיבית מצד המשתתפים לאורך התכנית המגולמת ביומני מסע אישיים המלווים את ההשתתפות בתכנית, אף קודם להפעלתה ו/או במסגרת קבוצות דיון המלוות תהליך זה של עבודה עצמית באופן פורמאלי או בלתי פורמאלי. ביומנים ובמפגשים אלו נקראים המשתתפים להעלות תחושות ומשמעויות הקשורות בתכנית, ולעסוק בחשיבה תיאורטית מעמיקה בהקשריה (Kolenko, Porter, Wheatley & Colby, 1996; Village, 2006). עבודה רפלקטיבית ואינטרוספקטיבית של המשתתפים הנה מרכיב חשוב באפיוני סביבת למידה התורמת לסיפוק אופטימאלי של הצרכים, על פי ה-SDT, מתוך המכוונות שהיא יוצרת לפעולות ומטרות המתיישבות עם נטיות אישיות אותנטיות (עשור, 2004). עיסוק מיטבי בתהליך אישי שעובר המשתתף עלה בעבודות נוספות, בהן ניתן דגש רב לביטוי החוויה הרגשית של המשתתפים הכולל התייחסות לציפיות, חששות לגבי קשיים פוטנציאליים, ותמיכה בתחושת שייכות ומסוגלות. התייחסות מכוונת זו אף קודם להפעלת התכנית נחוצה לשם היערכות נאותה לקראת הפעלתה (Diambra, McClan, Fuss, Burton & Fudge, 2009; Madsen, 2004).

גורמים נוספים שעשויים לתרום להצלחת התכניות הם היבטים ארגוניים הקשורים

בהפעלתן – ממד בו המחקר הנוכחי לא עסק כלל, והוא נושא חשיבות לא מבוטלת. היבטים אלו כוללים מחויבות, הכרה רשמית ותגמולים מטעם המוסדות האקדמיים בתכניות ומפעיליהן, וכינון רשתות עניפות של שיתופי פעולה בין ובתוך גורמים שונים באקדמיה, הקהילה, רשויות ממשלתיות וגורמים עסקיים (Kolenko et al., 1996 ; Village, 2006). היבטים אלו, אמורים לענות על מכשולים פוטנציאליים העומדים בפני התכניות החברתיות כמו בעיות מימון, סירוב מצד מרצים לקחת חלק פעיל בתכניות חוץ דיסציפלינאריות ולגלות מחויבות כלפיהן, וכן התנגדויות מצד סטודנטים ומוסדות קהילתיים כלפי התכנית (Kolenko et al., 1996).

### **מגבלות המחקר והצעות למחקרים עתידיים**

אחת מהמגבלות המרכזיות של מחקר זה היא עובדת התבססותו על דיווח עצמי של המשתתפים. דיווח עצמי של המשתתפים בודק תפיסות לגבי ההיבטים הנבחנים, ובכך משקף למעשה תוצרים הקשורים בהבנייה של המציאות ולא דווקא את 'המציאות' עצמה. במילים אחרות, מחקר זה לא יכול להצביע על תרומות התכנית לגבי הידע הממשי שרכשו הסטודנטים והמסוגלות שלהם לפעול, וגם אין בכוחו בכדי להעריך את טיב ועומק עמדותיהם החדשות של המשתתפים לאור החשיפה לתכנית. במחקר הנוכחי לא נבנה מערך מבוקר של קדם-בתר וגם לא נדגמה קבוצת ביקורת, אשר יאפשרו להעריך באופן 'אובייקטיבי' את טיב השינוי שחל אצל המשתתפים.

ואולם, המחקר הנוכחי נשען על גישה פנומנולוגית המעניקה חשיבות רבה לחוויות הסובייקטיביות של המשתתפים, ומכאן שהעיסוק בכמה ידע אכן נצבר, ועד כמה שונות עמדותיהם של משתתפי התכנית בהשוואה לאחרים שלא לקחו בה חלק פעיל פחות רלוונטי לגביו. לשיטתו של מחקר זה **לתחושות ותפיסות** המשתתפים לגבי הידע, הכשרים והעמדות שרכשו ישנו כוח לא מבוטל בהנעה של תהליכי שינוי מצידם, גם ללא הגיבוי של תרומות התכנית הממשיות. באופן דומה, אפשר ותפיסות אישיות לגבי התרומה לקהילה אינן נופלות בחשיבותן מהערכה אובייקטיבית יותר שלהן, דרך השוואה עם דיווחי הגורמים הקהילתיים המעורבים. כך, הערכה סובייקטיבית חיובית של תרומה לאחר, הנשענת על **תחושת משמעות אישית** שמעניק לה המשתתף עשויה לקדם תהליכי מוטיבציה רצויים להמשיך ולעסוק בפעילות חברתית גם מחוץ לתכנית ולהעמיק את התודעה החברתית והעיסוק בסוגיות חברתיות הקשורות בה. יתירה מכך, מחקר זה לא התמקד בבחינת האפקטיביות של התכנית גרידא, כך שחלק מרכזי ממנו עסק גם בבחינת הגורמים שעשויים להשפיע על חווית ההשתתפות בתכנית ועל תוצריה, ובמובן זה מחקר

דיווח עצמי משרת היטב את המטרה. בנוסף, מערך המחקר המושתת על שילוב בין שיטות כמותיות ואיכותניות (mixed methods) מחדד ומעמיק את ההבנה התיאורטית והפרשנית של התהליכים והתוצרים הנחקרים.

מגבלה נוספת של המחקר היא טווח הזמן הקצר יחסית שבו הוא נערך. בחינה מעמיקה של תוצרי ההשתתפות התכנית ותרומותיה לעצמי ולקהילה מצריכה מחקר אורך, המעניק פרספקטיבה של זמן. האומנם הידע, העמדות ותחושת המסוגלות שרכשו המשתתפים עמידים לאורך זמן? האם הפנמתם אכן עמוקה דייה, כך שהיא מושרשת באופן יציב בזהותם האישית והמקצועית?

מחקרי המשך עתידיים עשויים לענות על מגבלות אלו של המחקר, כך שלצד תפיסות אישיות של המשתתפים יעשה שימוש במערך מבוקר ונשלט, ובנוסף, יתפרס המחקר על מסגרת זמן רחבה יותר. במסגרת כזו, ניתן לעקוב אחר בוגרי התכנית כעבור שנתיים-שלוש, לאחר קליטתם במערכת החינוכית וסיום תקופת הסטאז', ולבחון כיצד מיושמות עמדותיהם החברתיות בהקשר המקצועי. האומנם חלחלו לתפיסת התפקיד שלהם? האומנם ידע חדש מועבר לדור חדש של לומדים? לכך, עשויה להצטרף הערכה של פעילותם ועיסוקם בסוגיות חברתיות בחיי היומיום, אשר תעניק תוקף לאיכות ההפנמה ותעיד על הצלחה ממשית של התכנית, לפי תפיסות המודלים המנחים אותה.



## ביבליוגרפיה

- ארביב-אלישיב, ר. (2010). *הערכת המעורבות החברתית בתוכנית המצוינים במכללת סמינר הקיבוצים*. דו"ח מחקר, מכללת סמינר הקיבוצים.
- דוניצה-שמידט, ס. ודביר, נ. (2011). למידה תוך שירות בקהילה: הערכת תכנית שס"ק. בתוך: ח. לוק (עורכת). *מורים נבונים חברה: התכנית הניסויית, יש דרך" הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה* (עמ' 107-124). תל אביב וירושלים: מכללת סמינר הקיבוצים ומשרד החינוך.
- הראל, ר. (1992). השירות לקהילה כמכשיר להכשרת מורים לעתיד. *דפים*, 15, 106-114.
- הראל, ר. ופיגין נ. (1998). למידה באמצעות שירות: יישום והערכה של מודל הוראה חדש. *דפים*, 26, 180-198.
- וולפלינג, ש. (1999). *להיות חונך בתוכנית פר"ח - השפעת ההתנסות על התפתחות בגרות מקצועית*. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך במדעי הרוח (MA) באוניברסיטת תל אביב.
- יוגב, א. ומיכאלי, נ. (2011). להשיב רוח חברתית אל הכשרת המורים: התשתית הרעיונות והמבנית של הכשרת המורים בתכנית הניסויית "יש דרך" בתוך: ח. לוק (עורכת). *מורים נבונים חברה: התכנית הניסויית, יש דרך" הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה* (עמ' 27-52). תל אביב וירושלים: מכללת סמינר הקיבוצים ומשרד החינוך.
- כ"ץ, י., דור-חיים, פ., מצליח, א. ויעקב, ל. (2007). שותפות אקדמיה קהילה: דוח שנתי מסכם בעקבות תהליך למידה והערכה של אחד עשר קורסים אקדמיים. ירושלים: צפנת, מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני.
- עשור, א. (2004). בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך: ר. אבירם (עורך). *בית הספר העתידי - מסע מחקר לעתיד החינוך* (עמ' 165-210). תל אביב: מסדה.
- שמר-אלקיים, ט. ואיתן, י. (2011). התכנית למעורבות חברתית בחינוך היצירתי. בתוך: ח. לוק (עורכת). *מורים נבונים חברה: התכנית הניסויית, יש דרך" הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה* (עמ' 145-164). תל אביב וירושלים: מכללת סמינר הקיבוצים ומשרד החינוך.

- Allen, R. (2003). The democratic aims of service learning. *Educational Leadership*, 60(6), 51-54.
- Astin, A.W. and Sax, L.J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Bringle, R.G. and Hatcher, J.A. (1996). Implementing Service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Butin, D.W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualization of service learning within education. *Teacher College Record*, 105(9), 1674-1692.
- Campus Compact (2006). Website: <http://www.compact.org>
- Carlson, C. (2006). The Hampton experience as a new model for youth civic engagement. *Journal of Community Practice*. 14(1/2), 89-106.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C. and Leone, D.R. (1994). Facilitating internalization: The self- determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M.(1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: vol 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. and Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self determinationt perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New-York: Macmillan.
- Diambra, J, F., McClan, T., Fuss A, Burton, B. and Fudge, D, L. (2009). Using a focus group to analyze students` perceptions of a service-learning project. *College Student Journal*, 43(1), 114-122.

- D'Onnel, L., Stueve, A., San-Doval, A., Duran, R., Haber, D., Atnafou, R., Johnson, N., Grant, U., Murray, H., Juhn, G., Tang, J. and Piessens, P. (1999). The effectiveness of the research for health community youth service learning program in reducing early and unprotected sex among urban middle school students. *American Journal of Public Health*, 89(2), 176-181.
- Einfeld, A. and Collins, D. (2008). The relationships between service learning, social justice, multicultural competence and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.
- Ferrari, J.R., Dobis, K., Kardaras, E.I., Michna, D.M., Wagner, J.M., Sierawski, S. and Boyer, P. (1999). Community volunteerism among college students and professional psychologists: Does taking them to the streets make a difference? *Journal of Prevention and Intervention in the community*, 18(1/2), 35-51.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Gray, M.J. (2000). Making the commitment to community service what it takes. *About Campus*, 5(1), 19-24.
- Grineski, S. (2003). A university and community-based partnership: After-School mentoring for low-income youth. *School Community Journal*, 13(1), 101-114.
- Grolnick, W.S., Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1997). Internalization within the family: The self - determination theory perspective. In J.E. Grusec and L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Jenkins, A.P. and Sheehey, P. (2009). Implementing service learning in special education coursework: What we learn. *Education*, 129(4), 668-682.
- Jordan, N.R., Andrew, D.A. and Mercer, K.L. (2005). New concepts in Agroecology:

- A service learning course. *Journal of Natural Resources and Life Science Education*, 34, 83-89.
- Kolenko, T. A., Porter, G., Wheatley, W. and Colby, M. (1996). A critique of Service-learning projects in management education: Pedagogical foundation, barriers and guidelines, *Journal of Business Ethics*, 15(1), 133-142.
- Levesque-Bristol., Knapp, .T. D. and Fisher, B, J.(2010). The effectiveness of service-learning: It's not always what you think. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 208-224.
- Love, J. and Wenger, E. (1991). *Situated-Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Madsen, S. (2004). Academic service learning in human resource management education. *Journal of Education for Business*, 79(6), 328-332.
- Markus, G.B., Howard, J.P.F. and King, D.C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Result from experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419.
- Maykut Pamela and Morenouse Richard (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic Practical Guide*. Washington DC: Flamer Press.
- McKenna, M.W. and Rizzo, E. (1999). Student perception of the "learning" in service-learning courses. *Journal of Prevention & Intervention in the community*, 18(1/2), 111-123.
- Nandan, M. (2010)/ Service learning partnership between university and school students: Experimental learning inspired through community research. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(7), 25-35.
- Osterman, K.F. (2000). Students` need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

- Pritchard, I. (2001). Community service and service learning in America: The state of the art. In: A. Furco and S.H. Billig (Eds.). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp.3-22). Greenwich: Information Age Publishing.
- Rocheleau, J. (2004). Theoretical roots of service learning: Progressive education and the development of citizenship. In: B.W. Bruce and S.L. Hoppe (Eds.). *Service Learning: History, Theory and Issues* (pp.3-22). Westport, Connecticut London: Praeger.
- Root, S., Callahan, J. and Sepanski, J. (2001). Service learning in teacher education: A consideration of qualitative and quantitative outcomes. . In: A. Furco and S.H. Billig (Eds.). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp.223-244). Greenwich: Information Age Publishing.
- Rowls, M. and Swick, K.J. (2000). Designing teacher education course syllabi that integrate service learning. *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), 187-195.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2002). An overview of Self-determination theory: An organismic dialectical perspective, In E. L. Deci, and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self – determination research* (pp. 3-33). Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Schmidt, M.E.,Marks, J.L. and Derrico, L. (2004). What difference mentoring makes: Service learning and ensnarement for college students. *Mentoring and Tutoring*, 12(2), 205-217.
- Sherman, A. and Macdonald, L. (2009). Service learning experiences in university

- science degree course. *Innovative High Education*, 34(4), 235-244.
- Stavrianopoulos, K. (2008). Service learning within the freshman year experience. *College Student Journal*, 42(2), 703-712.
- Steiner, S., Warkentin, B. and Smith, M. (2011). Community forums: A unique approach to community service-learning. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 282-307.
- Swick, K.J. (2001). Service-learning in early childhood teacher education. *Early childhood education*, 27(2), 129-137.
- Swick, K.J. (1999). Service-learning in teacher education: Building learning communities. *The Clearing House*, , 74(5), 261-271.
- Toole, J.C. (2001). Civil Society, social trust and the implementation of service learning. In: A. Furco and S.H. Billig (Eds.). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp.53-82). Greenwich: Information Age Publishing.
- Vadeboncoeur, J.A., Rahm, J., Aguilera, D. and LeCompte, M. (1996). Building democratic character through community experiences in teacher education. *Education and Urban Society*, 28(2), 189-207.
- Valerius, L. and Hamilton, M.L. (2001). The community classroom: Serving to learn and learning to serve. *College Student Journal*, 35, 339-344.
- Village, D. (2006). Qualities of effective service learning in physical therapist education. *Journal of Physical Therapy Education*, 20(3), 8-17.
- Warter, E.H. and Grossman, J.M. (2001). An application of developmental-contextualism to service learning programs. In: A. Furco and S.H. Billig (Eds.). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp.83-102). Greenwich: Information Age Publishing.

**שאלון מעורבות חברתית**

**סטודנט/ית יקר/ה,**

במסגרת לימודיך במכללת סמינר הקיבוצים השתתפת, באחת משנות הלימוד, בתוכנית של מעורבות חברתית בקהילה. כעת, אנו מעוניינים לבדוק את תפיסותיך ועמדותיך בכל הנוגע לפעילות זו. נודה לך מאוד אם תוכלי לענות על שאלון זה. השאלון אנונימי ונועד לצורכי מחקר בלבד.

**תודה רבה**

1. מין: 1. זכר 2. נקבה

2. גיל: \_\_\_\_\_

3. תחום לימודים במכללה:

1. גיל רך 2. יצירתי 3. יסודי 4. חינוך מיוחד 5. אנגלית 6. חינוך גופני 7. מחול

8. תיאטרון-מחול 9. בימוי 10. על יסודי-מדעי הרוח 11. על יסודי מתמטיקה-פיזיקה

12. על יסודי כימיה-ביולוגיה 13. אחר: \_\_\_\_\_

4. שנת לימודים נוכחית: א' ב' ג' ד'

5. האם השתתפת בתכנית המצוינים? 1. כן 2. לא

אם כן, האם ביצעת את המעורבות החברתית במסגרת תכנית המצוינים? 1. כן 2. לא

6. באיזו שנה בלימודיך ביצעת את המעורבות החברתית? א' ב' ג' ד'

7. באיזה קורס אקדמי השתתפת במסגרת הפעילות החברתית? \_\_\_\_\_

8. האם עסקת בעבר או בהווה, ללא קשר ללימודים במכללה, בפעילות התנדבותית בקהילה

(לדוגמא: תנועות נוער, במסגרת השירות הצבאי)? 1. כן 2. לא

אם כן, פרטי: \_\_\_\_\_

9. באיזו מידה את/ה מתעניין/ת בנושאים חברתיים ו/או חינוכיים בחיי היומיום (לדוגמא:

אוכלוסיות חלשות, ילדים בסיכון, צדק חברתי):

1. במידה מעטה מאוד 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד

10. תארי/ בקצרה את הפעילות שביצעת במסגרת תוכנית המעורבות החברתית?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. באיזה סוג של מוסד התבצעה המעורבות החברתית (לדוגמא: גן ילדים, בתי ספר, מתנ"ס,

מקלט לנשים, מוסד לקשישים, סיוע לילדי עובדים זרים) \_\_\_\_\_

12. באיזו מידה תרמה לך ההשתתפות בתוכנית למעורבות חברתית להכשרתך כמורה?

1. במידה מעטה מאוד 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד  
אנא פרטי/י: \_\_\_\_\_

13. באיזו מידה פעילותך בתכנית המעורבות החברתית הובילה לשינוי בתפיסה שלך כלפי מצוקות חברתיות?

1. במידה מעטה מאוד 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד  
אנא פרטי/י באיזה אופן השינוי בא לידי ביטוי: \_\_\_\_\_

14. באיזו מידה המעורבות החברתית חיזקה אצלך תחושת משמעות וגאווה ביחס לתפקידך כמורה לעתיד?

1. במידה מעטה מאוד 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד  
פרטי/י את תשובתך ותנאי דוגמא: \_\_\_\_\_

15. ההיגדים הבאים מתייחסים לתרומת התכנית להעמקת הידע בנושאים חברתיים, אנא דרגי/י את מידה הסכמתך לגבי כל אחד מהם:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	מעטה מאוד	
5	4	3	2	1	1. בעקבות התכנית העמקתי את הידע בנושא של עשייה חברתית
5	4	3	2	1	2. התכנית תרמה להכרת אפיונים וצרכים של קבוצות שונות באוכלוסייה
5	4	3	2	1	3. התכנית תרמה להבנה של סוגיות תיאורטיות חברתיות
5	4	3	2	1	4. התכנית העמיקה את הידע ביחס להפעלת תכניות חברתיות
5	4	3	2	1	5. הקורס האקדמי הקנה ידע רלוונטי לפעול במעורבות



16. באיזו מידה השתתפותך במעורבות החברתית חיזקה אצלך את ההיבטים הבאים:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	מעטה מאוד	
5	4	3	2	1	1. החשיבות של עידוד תלמידים לסייע לחבריהם לכיתה בבעיות לימודיות או חברתיות
5	4	3	2	1	2. מודעות רבה יותר לצרכי הקהילה
5	4	3	2	1	3. תפיסה פחות שיפוטית או סטריאוטיפית לגבי קבוצות חלשות באוכלוסייה
5	4	3	2	1	4. הצורך לעודד תלמידים להכיר את קהילתם
5	4	3	2	1	5. רגישות לצרכים של האחר
5	4	3	2	1	6. הרצון לתרום לקהילה
5	4	3	2	1	7. החשיבות של טיפוח תודעה של סבלנות כלפי האחר בקרב התלמידים
5	4	3	2	1	8. התחושה שאני מסוגלת ליזום צעדים לקראת שינוי בנושאים חברתיים
5	4	3	2	1	10. החשיבות של עידוד תלמידים לפעול למען אחרים בקהילה מחוץ לשעות הלימודים
5	4	3	2	1	11. הכרה בצרכים של אוכלוסיות חלשות
5	4	3	2	1	12. התחושה של עצמי כחלק מקהילה ולא רק כאדם העומד בפני עצמו
5	4	3	2	1	13. התחושה שאני מסוגלת ליזום בבית הספר תכניות לקידום נושאים חברתיים
5	4	3	2	1	14. שאלות וביקורת כלפי אי שוויון חברתי
5	4	3	2	1	15. אמפטיה כלפי האחר
5	4	3	2	1	16. מוטיבציה לעסוק בפעילות חברתית
5	4	3	2	1	17. הבנת בעיות חברתיות בחברה הישראלית
5	4	3	2	1	18. החשיבות של טיפוח תודעה של סבלנות כלפי האחר בקרב התלמידים
5	4	3	2	1	19. השאיפה להיות מעורבת/ת בפעילות בית ספרית המקדמת ערכים חברתיים
5	4	3	2	1	20. הרצון להמשיך להיות מעורב בפעילות בקהילה
5	4	3	2	1	21. ביקורתיות כלפי המצב הקיים בחברה
5	4	3	2	1	22. קבלת השונה בחברה
5	4	3	2	1	23. התחושה שיש לי כלים רלוונטיים לפעול בקהילה
5	4	3	2	1	24. מסוגלות ליזום פעילות עם תלמידים לטיפול אכפתיות ומחויבות קהילתית

**17. באיזו מידה נתקלת בקשיים במהלך המעורבות החברתית?**

1. במידה מעטה מאוד 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד  
אנא פרט/י: \_\_\_\_\_

---

---

**18. באיזו מידה איש הקשר במקום המעורבות סייע לפעילותך?**

1. במידה מעטה מאוד 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד  
אנא פרט/י: \_\_\_\_\_

---

---

**19. באיזו מידה היית שבע/ת רצון מהפעילות במעורבות החברתית?**

1. במידה מעטה מאוד 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד  
אנא פרט/י: \_\_\_\_\_

---

---

**20. ההיגדים הבאים מתייחסים לקורס האקדמי המלווה את המעורבת החברתית, אנא דרג/י את מידה הסכמתך לגבי כל אחד מהם:**

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	מעטה מאוד	
5	4	3	2	1	1. הקורס אפשר העלאת דילמות פרקטיות מהמעורבות החברתית
5	4	3	2	1	2. הקורס חשף קשת רחבה של נקודות מבט בנושאים חברתיים
5	4	3	2	1	3. הקורס אפשר התייעצות ותמיכה רגשית עם עמיתים
5	4	3	2	1	4. המרצה בקורס היה זמין
5	4	3	2	1	5. הקורס הקנה כלים רלוונטיים לפעול במעורבות
5	4	3	2	1	6. הקורס תרם להכרת אפיונים וצרכים של קבוצות שונות באוכלוסייה
5	4	3	2	1	7. המרצה בקורס היה קשוב לצרכים שלי
5	4	3	2	1	8. הקורס זימן מקום של שיתוף ומפגש עמיתים בחוויות המעורבות
5	4	3	2	1	9. תכני הקורס היו רלוונטיים לפעילות במעורבות
5	4	3	2	1	10. המרצה ליווה את הפעילות החברתית

21. באיזו מידה הארכת הקורס האקדמי לסמסטר נוסף (סמסטר ב') תתרום לביצוע המעורבות החברתית בפועל?

1. במידה מעטה מאוד 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד

22. באיזו מידה קיים קשר בין התכנים הנלמדים בהדרכה הפדגוגית לבין הפעילות במעורבות החברתית?

1. במידה מעטה מאוד 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד

23. באיזו מידה חשת שתרמת למעורבים במקום המעורבות החברתית?

1. במידה מעטה מאוד 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד  
באילו היבטים חשת שתרמת לאנשים במקום המעורבות? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

באילו היבטים חשת שתרמת פחות לאנשים במקום המעורבות? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24. מה הרגשת שחסר לך והיית רוצה לקבל יותר מכל אחד מרכיבי התכנית (קורס אקדמי ופעילות חברתית)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

25. באיזו מידה את/ה מרגיש/ה שחל שינוי בתפיסה שלך את החשיבות של פעילות חברתית למען הקהילה בעקבות השתתפותך בתכנית למעורבות חברתית?

1. במידה מעטה מאוד 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד

באיזה אופן הדבר בא לידי ביטוי: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26. ציין/י מהו הדבר המשמעותי ביותר שלמדת במעורבות החברתית?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

נספח ב': ניתוח גורמים לבניית המשתנים במחקר

לוח 20: ניתוח גורמים עבור הערכת הסטודנט את תרומת המעורבות החברתית להרחבת הידע

מטען על הגורם	ממוצע (ס.ת.)	
.87	3.23 (1.27)	התכנית תרמה להבנה של סוגיות תיאורטיות
.85	3.44 (1.15)	התכנית תרמה להכרת אפיונים וצרכים של קבוצות שונות באוכלוסייה
.84	2.94 (1.13)	בעקבות התכנית העמקתי את הידע בנושא של עשייה חברתית
.82	2.95 (1.15)	התכנית העמיקה את הידע ביחס להפעלת תכניות חברתיות
.62	2.97 (.97)	הקורס האקדמי הקנה ידע רלוונטי לפעול במעורבות
64.70		אחוז שונות מוסברת
3.24		Eigen-value
.85		מהימנות (אלפא של קרונברך)

**לוח 21: ניתוח גורמים עבור הערכת הסטודנט את תרומת המעורבות החברתית להכרה בחשיבות של טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים**

מטען על הגורם	ממוצע (ס.ת.)	
.89	3.30 (1.28)	החשיבות של טיפוח תודעה של סבלנות כלפי האחר בקרב התלמידים
.87	3.18 (1.29)	הצורך לעודד תלמידים להכיר את קהילתם
.84	3.02 (1.22)	החשיבות של עידוד תלמידים לפעול למען אחרים בקהילה מחוץ לשעות הלימודים
.78	2.84 (1.28)	החשיבות של עידוד התלמידים לסייע לחבריהם לכיתה בבעיות לימודיות או חברתיות
71.41		אחוז שונות מוסברת
2.86		Eigen-value
.87		מהימנות (אלפא של קרונבך)

**לוח 22: ניתוח גורמים עבור הערכת הסטודנט את תרומת המעורבות החברתית לחיזוק עמדותיו**

**החברתיות ולתחושת המסוגלות שלו**

מטען על הגורם	מטען על הגורם	ממוצע (ס.ת.)	
.25	<b>83.</b>	3.58 (1.29)	אמפטיה כלפי האחר
.32	<b>81.</b>	3.52 (1.27)	קבלת השונה בחברה
.29	<b>76.</b>	3.47 (1.32)	תפיסה פחות שיפוטית או סטריאוטיפית לגבי קבוצות חלשות באוכלוסייה
.36	<b>75.</b>	3.52 (1.19)	הכרה בצרכים של אוכלוסיות חלשות
.23	<b>74.</b>	3.47 (1.16)	ביקורתיות כלפי המצב בחברה
.37	<b>72.</b>	3.37 (1.21)	שאלות וביקורת כלפי אי שוויון חברתי
.39	<b>71.</b>	3.56 (1.24)	רגישות לצרכים של האחר
.43	<b>70.</b>	3.44 (1.16)	מודעות רבה יותר לצורכי הקהילה
.37	<b>69.</b>	3.29 (1.22)	הבנת בעיות חברתיות בחברה הישראלית
.49	<b>63.</b>	3.32 (1.26)	הרצון לתרום לקהילה
<b>.85</b>	26.	2.75 (1.19)	התחושה שאני מסוגלת/ליזום בבית הספר תכניות לקידום נושאים חברתיים
<b>.79</b>	39.	2.94 (1.21)	מסוגלות ליזום פעילות עם תלמידים לטיפוח אכפתיות ומחויבות קהילתית
<b>.78</b>	.33	2.90 (1.26)	התחושה שאני מסוגלת/ליזום צעדים לקראת שינוי בנושאים חברתיים
<b>.77</b>	35.	2.76 (1.23)	התחושה שיש לי כלים רלוונטיים לפעול בקהילה
27.44	41.97		אחוז שונות מוסברת
3.84	5.88		Eigen-value
.89	94.		מהימנות (אלפא של קרונברך)

**לוח 23: ניתוח גורמים עבור הערכת הסטודנט את הקורס האקדמי כתומך בפעילות החברתית**

מטען על הגורם	ממוצע (ס.ת.)	
.84	3.03 (1.37)	הקורס הקנה כלים רלוונטיים לפעול במעורבות
.82	3.40 (1.27)	הקורס אפשר התייעצות ותמיכה רגשית עם עמיתים
.80	3.92 (1.25)	המרצה בקורס היה קשוב לצרכים שלי
.80	3.45 (1.31)	הקורס זימן מקום של שיתוף ומפגש עמיתים בחוויות המעורבות
.79	3.83 (1.19)	הקורס תרם להכרת אפיונים וצרכים של קבוצות שונות באוכלוסייה
.78	3.04 (1.52)	המרצה ליווה את הפעילות החברתית
.77	3.28 (1.43)	תכני הקורס היו רלוונטיים לפעול במעורבות
.75	3.51 (1.34)	הקורס אפשר העלאת דילמות פרקטיות מהמעורבות החברתית
.75	3.95 (1.09)	הקורס חשף קשת רחבה של נקודות מבט בנושאים חברתיים
.75	4.02 (1.33)	המרצה בקורס היה זמין
61.49		אחוז שונות מוסברת
6.15		Eigen-value
.93		מהימנות (אלפא של קרונברך)

נספח ג': ניתוחים שונים

**לוח 24: ניתוח שונות דו-כיווני לבדיקת הבדלים בתפיסת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית בהתייחסות למסלול הלימודים והתעניינות קודמת בנושאים חברתיים ו/או חינוכיים**

אינטראקציה בין המשתנים	התעניינות קודמת בנושאים חברתיים	מסלול לימודים	
1.20	1.10	3.67*	שינוי כלפי החשיבות של פעילות למען הקהילה
1.46	2.29#	2.36*	חשיבות טיפוח ערכים חברתיים בקרב תלמידים
1.24	.44	4.81*	תרומת המעורבות החברתית להכשרה להוראה
1.93*	.47	4.17	תרומת המעורבות החברתית לחיזוק המשמעות של תפקיד המורה
.90	4.79*	2.20*	מסוגלות

\*p<.05