

**האם להתערבות לטיפול מצוינות באיף ההתבגרות
השלכות ארוכות טווח על התפתחות המסתפיט?
מחקר הערכה רטרוספקטיו**

ד"ר משה ישראלשוילי

ד"ר אודרי אדי-רקח

בית הספר לחינוך

אוניברסיטת תל אביב

דו"ח סופי

ינואר 2008

המחקר הוזמן ומומן על ידי היזמה למחקר יישומי בחינוך,
האקדמיה הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב

אנו מודים

לינמה למחקר יישובי החינוך -

האקדמיה הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב -

על מימון המחקר הנוכחי

ולד"ר אביטל דרמון - מנהלת הינמה -

על הסיוע הפעיל לאורך כל מהלך המחקר.

כמו כן אנו מודים

לגלית כהן ולהדר כשדאי

על עבודתן המסורה והמוציאה לקידום המחקר

ועל עזרתן הרבה למימוש שלבי המחקר.

תודתנו נתונה למי שהשתתפו במחקר

וצנו, בכתב ובצל-פה, על השאלות הרבות שאילנו.

לבסוף,

תודתנו והערכתנו העמוקה

לפרופ' משה סמילנסקי ז"ל,

שגם היה בעל חלון ונט נרתם למימוש,

ולנדד צינור טובת ילדי ישראל.

דו"ח זה מוקדש לזכרו.

השורה התחתונה

מי שנבחרו להשתתף בתכנית לטיפול חינוכי בגיל ההתבגרות ראו בכך מחמאה, התלהבו מהמפגש עם האוניברסיטה והתעניינותם באפשרות ההמשך ללימודים גבוהים גברה. כיום, אחרי 25 שנים, בקרב מי שנבחרו להשתתף בתכנית – בהשוואה למי שלמדו באותו בית ספר ולא נבחרו –

- # יש שיעור גבוה יותר של בעלי השכלה אוניברסיטאית
- # הם בעלי אמונה גבוהה יותר ביכולתם להתמודד עם חומר לימודי
- # הם מייחסים לפרויקט משקל רב בקידום התפתחותם האישית, הלימודית והחברתית.

מסקנה

טיפול חינוכי-מוטיבציוני בגיל ההתבגרות עשוי לעודד תלמידים לנסות למצות את יכולתם האישית אף מעבר למידה בה היו מממשים אותה באופן טבעי.

תוכן העניינים

תקציר	8	עמ'
רקע עיוני: מה מסביר נטייה למימוש פוטנציאל לימודי אצל בני נוער?	15	
מהות "הפרויקט לקידום מתבגרים מאזורי רווחה" וייחודו	26	
השלכות לטווח בינוני של השתתפות בפרויקט		
השתנות דפוסי ההתקדמות בבית הספר	35	
המוטיבציה ללימודים באוניברסיטה	36	
קבלה ללימודים אוניברסיטאיים	38	
סיכום ממצאי ההערכה לטווח בינוני	40	
המחקר הנוכחי		
הערכה ארוכת טווח של השלכות הפרויקט	41	
התנהלות המחקר	42	
איתור אוכלוסיית המחקר – התלמידים בעבר היכן הם היום?	44	
כלי המחקר וראיונות	49	
אוכלוסיית הנחקרים והמדגם	50	
מאפייני הנחקרים: השוואה בין נחקרים שאותרו לאלו שלא אותרו	52	
ממצאים		
מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של המשתתפים בפרויקט	58	
ממצאים המבוססים על שאלוני המחקר	60	
מובליות חברתית: צבא, השכלה, תעסוקה והכנסה	65	
שירות צבאי	65	
השכלה	66	
תעסוקה ומצב כלכלי	72	
הערכת הפרויקט על ידי המשתתפים בו – מבט רטרוספקטיבי		
ההנאה מהפרויקט	75	
הערכת התרומה של הפרויקט להתפתחות רמת ההשכלה של הפרט	76	
הערכת התרומה של הפרויקט להתפתחות האישית של הפרט	83	
סיכום התרומה של הפרויקט להתפתחות האישית של הפרט	90	
ממצאים – ראיונות	91	
סיכום	96	
מקורות	100	
נספחים	104	

רשימת לוחות

1. היקף המשתתפים בפרויקט (במספרים) לפי בית ספר
2. ערכים מרכזיים של המילת"א בקרב המצטרפים לפרויקט מקרב תלמידי עירוני ט' ועירוני ז'
3. שיעור המשיבים בחיוב לנושאים השונים – המועמדים לשנה"ל תשמ"ד (1)
4. ההתמדה בשני המחזורים הראשונים
5. הבדלים מוקדמים בין מי שהתמיד למי שפרש מהפרויקט – מחזור 1+2
6. שביעות הרצון מההצטרפות לפרויקט – תשמ"ה, תשמ"ז
7. רצון להגיע ללימודים אוניברסיטאיים בקרב תלמידים בפרויקט
8. שיעור התלמידים ששינוי יחסם ללימודים באוניברסיטה בעקבות השתתפות בפרויקט
9. תרומת נבאים שונים להסברת ההישגים בבחינה הפסיכומטרית, מחזור II של הפרויקט
10. ריכוז ממצאי הבדיקות תוך הבחנה בין רמות שונות של מילת"א
11. שכיחות ושיעור ציוני המשכל (מילת"א) בקרב התלמידים הנכללים בקובץ המחקר
12. כמות, ממוצעים וסטיות תקן של נתוני הבגרות והפסיכומטרי בסיום כיתה י"ב בקובץ
13. סיבות לאי-איתור נבדקים בסקר הטלפוני
14. התפלגות שכיחויות של הבוגרים לפי בית ספר
15. סיכום נתוני המחקר על פי הקבוצות השונות של המחקר
16. אחוז הבנות ואחוז המשתתפים בפרויקט לפי קבוצה נחקרת
17. מספר ואחוז של הנחקרים שאותרו מתוך כלל האוכלוסייה לפי קבוצת מחקר וקבוצת השוואה
18. אחוז הבנות לפי קבוצה ואיתור נחקרים
19. ממוצעים וסטיות תקן של ציוני מילת"א לפי קבוצה ואיתור נחקרים
20. אחוז הנשארים בתל אביב לפי קבוצת מחקר
21. ממוצעים וסטיות תקן של הרמה החברתית-כלכלית של מקום מגורים כיום לפי קבוצה
(בפיקוח על ציון מילת"א)

- .22 אחוז הנחקרים ואחוז הנחקרים שהיו בפרויקט לפי סוג שאלון
- .23 מאפייני המשיבים לשאלון בהשוואה למי שעדיין לא השיבו מקרב מדגם הנחקרים שאותרו
- .24 השוואה בין המשתתפים בפרויקט לאלו שלא השתתפו בו: נתוני רקע אישיים ומצב כיום
- .25 שירות צבאי בקרב משתתפי הפרויקט וקבוצת ההשוואה
- .26 התפלגות דרגת ההשכלה של הנחקרים לפי השתתפות בפרויקט
- .27 התפלגות תחומי הלימוד וההכשרה לפי השתתפות בפרויקט סמילנסקי
- .28 השוואה בין התלמידים אשר השתתפו בפרויקט לאלו שלא השתתפו בו במבחר מדדים
תעסוקתיים וכלכליים
- .29 ממצאי ניתוח הרגרסיה המרובה להסבר יוקרה תעסוקתית ודרגת הכנסה
- .30 ממוצע התשובות של משתתפי הפרויקט לגבי המידה בה כל אחד מרכיבי הפעילות בפרויקט
היה עבורם חוויה חיובית
- .31 ממוצעים וסטיות תקן של גורמים שהשפיעו על המשך לימודים (תלמידי הפרויקט בלבד)
- .32 מתאמים בין הערכות המשיבים את התרומה של גורמים שונים להחלטתם להמשיך
ללימודים גבוהים, רמת ההשכלה כיום והערכתם את המידה שרכיבים שונים בפרויקט
היוו עבורם חוויה חיובית
- .33 מתאמים בין הערכת תרומת הפרויקט בתחומים שונים לבין רמת המילת"א בתחילת
הפרויקט, רמת ההשכלה, מקום מגורים ושביעות רצון ממצב כלכלי כיום
- .34 מטריצת המתאמים בין הסולמות שנמדדו
- .35 סיכום תוצאות ניתוחי הרגרסיה לבחינת התרומה של סולמות שונים
- .36 מטריצת המתאמים בין מדדי הערכת הפרויקט לסולמות המייצגים את מצבו ההתפתחותי של
המשיב (מתאמים מובהקים מודגשים בקו)

רשימת דרכים

1. התפלגות התלמידים על פי בית ספר (במספר)
2. התפלגות ההישגים במבחני מילת"א של הנחקרים שאותרו בהשוואה לאלו שלא אותרו
3. התפלגות ציוני מילת"א בקרב המשתתפים והלא משתתפים בפרויקט סמילנסקי
4. התפלגות מוסד הלימודים לפי השתתפות בפרויקט
5. התפלגות מוסדות הלימוד שבהם המשיכו בוגרי בתי הספר שהשתתפו בפרויקט לפי מידת השתתפות בפרויקט (נחקרים שלמדו בבתי הספר של הפרויקט)
6. ציוני מילת"א על פי המשך לימודים והשתתפות בפרויקט
7. אחוז המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד" על השאלה אם הפעילויות בפרויקט היו חוויה חיובית ומשמעותית
8. אחוז המשיבים "במידה רבה" או "רבה מאוד" לגבי כל אחד מגורמי השפעה על המשך לימודים
9. התפלגות מקובצת של התשובות לשאלות על תרומת ההשתתפות בפרויקט בתחומים שונים

רשימת נספחים

1. שאלון המחקר
2. מאפייני סולמות המחקר ומהימנותם
3. מספר משיבים, ממוצעים וסטיות התקן של השאלונים
3. תיאור גרפי של גובה ממוצעי הסולמות
4. שאלון לסקר טלפוני

תקציר הדו"ח

רקע

1. "הפרויקט לקידום מתבגרים מאזורי רווחה" הופעל בשנים 1983/4–1988/9 ביזמת פרופ' משה סמילנסקי ז"ל כניסוי שתכליתו קידום המוטיבציה ללימודים גבוהים בקרב החמישיון העליון של תלמידים המתגוררים באזורי רווחה. הפרויקט עסק לא רק בפעולות לטיפול ידע והעשרה קוגניטיבית אלא גם בניסיון להדריך את המשתתפים בסוגיות הקשורות לניהול יעיל של בעיות העומדות בפני מתבגרים. ממצאי מעקב ההערכה קצר המועד שליווה את הפרויקט הצביעו על תרומת הפרויקט להגברת המוטיבציה ללימודים גבוהים בעיקר בקרב מי שמלכתחילה יכולתם השכלית הייתה גבוהה יחסית והסתגלותם לבית הספר הוערכה באופן חיובי יותר על ידי מוריהם. המחקר הנוכחי פנה למשתתפי הפרויקט ולקבוצות השוואה אחרי 25 שנים. מטרת המחקר הייתה לענות על מספר שאלות נוספות, ובמרכזן:

- ⌘ מה מצבם הסוציולוגי (קרי, רמות השכלה, מיצב תעסוקתי ומעמד סוציו-כלכלי) ומצבם הפסיכולוגי (קרי, עמדות, תפיסות ותובנות) כיום, של התלמידים לשעבר, בהיותם בשנות ה-30 לחייהם?
- ⌘ מה בתהליך התפתחותם מאז תקופת הלימודים בבית הספר (חטיבת הביניים ו/או החטיבה העליונה) מסביר את התנהלות חייהם עד כה ואת מצבם הסוציולוגי והפסיכולוגי (לעיל) כיום?
- ⌘ באיזו מידה התערבות בתקופת הלימודים בבית הספר – באמצעות הפרויקט לקידום מתבגרים מאזורי רווחה – תרמה באופן מובהק להאצת התפתחותם החיובית, במונחים של השכלה, תעסוקה, ותפיסות חיים, של מי שהשתתפו ב"פרויקט לקידום מתבגרים מאזורי רווחה", בהשוואה למי שלא השתתפו בו?

הנתונים שנאספו

2. לאחר בניית קובץ ראשוני הכולל נתונים ארכיוניים שהיו בידינו לגבי 2,975 תלמידים שלמדו בבתי ספר עיוניים שונים בתל אביב-יפו בשנה"ל תשמ"ג-תשמ"ה נעשו מגוון ניסיונות לאתר את כתובתם הנוכחית. פנייה לבתי הספר שהתלמידים למדו בהם ולמינהל החינוך בעיריית תל אביב העלתה חרס, שכן התברר כי לא נשמרו אצלם מספרי תעודות הזהות של התלמידים. פנייה למשרד הפנים עם כ-700

מספרי תעודות זהות שהיו בידניו הניבה רשימת כתובות לגבי 688 תלמידים לשעבר. אולם התברר כי גם נתוני משרד הפנים לוקים בחסר, שכן כשליש מהכתובות שנמסרו לנו על ידי משרד הפנים לא היו אקטואליות.

3. בסופו של דבר – לאחר משלוח שאלון מלא, שאלון קצר, ראיונות טלפוניים וראיונות אישיים – נאספו נתונים לגבי 193 תלמידים לשעבר, המהווים כשליש מהתלמידים שהצלחנו לאתר לאחר כ-25 שנים. כמחצית מהמשיבים לשאלונים השתתפו בזמנו בפרויקט. השוואה בין נתוני התלמידים שאותרו וענו על שאלותינו לבין הקובץ התחילי הראתה כי ככלל הקבוצה שאותרה אינה שונה מהותית מהקבוצה שלא אותרה במדדים של רמת השכלה ומין. זאת ועוד, השוואה בין מי שהשתתפו בפרויקט למי שלא השתתפו בפרויקט, מתוך המדגם של 193 תלמידים שאותרו במסגרת המחקר, הצביעה על כך שבממוצע שתי קבוצות אלה דומות ביכולתן הקוגניטיבית הראשונית, כפי שנמדדה בעבר כשהיו תלמידים בבתי ספר תיכוניים בתל אביב-יפו. כלומר, אפשר היה להשוות בין קבוצת המשתתפים בפרויקט לקבוצת מי שלא השתתפו בפרויקט כמייצגים את הקבוצות המקבילות באוכלוסיית המחקר.

ממצאים

4. **שירות צבאי**: אחוז גבוה יותר ממשותפי הפרויקט שירתו בצבא בהשוואה לשיעורם בקרב מי שלא השתתפו בפרויקט (93.5% לעומת 80%).

5. **רמת השכלה**: מבחינת מספר כולל של שנות השכלה לא נמצא הבדל בין מי שהשתתפו בפרויקט למי שלא השתתפו בו, ובסה"כ 71.6% מהנחקרים המשיכו בלימודים כלשהם, מהם 46.8% למדו במוסדות אקדמיים, ורבע מהם (שהם 14.7% מכלל הנחקרים) למדו לתארים מתקדמים.

6. אולם, אם מתייחסים רק לתלמידים שלמדו בבתי ספר שנכללו בפרויקט (ולא בבתי ספר ששימשו כקבוצת השוואה) עולה באופן ברור כי הנחקרים שהיו בפרויקט המשיכו את לימודיהם במוסדות אוניברסיטאיים בשיעורים גבוהים יותר מחבריהם אשר לא השתתפו בפרויקט (62.3% לעומת 35.4%). זאת ועוד, גם בהשוואה לכלל התלמידים, ובהם תלמידים מבתי ספר אחרים שלא השתתפו בפרויקט, מתברר כי שיעור הפונים לאוניברסיטה הוא גבוה יותר בקרב הנחקרים שהשתתפו בפרויקט בהשוואה לשיעורם בקרב אלו שלא השתתפו בו. כך גם ביחס להמשך

לימודים במכללה. מנגד, הנחקרים אשר לא השתתפו בפרויקט המשיכו את לימודיהם בשלוחות של חו"ל או במוסדות שחלקם הם ישיבות על-תיכוניות.

7. **תחום לימודים:** בהשוואה בין המשתתפים בפרויקט למי שלא השתתפו בו נראה כי משתתפי הפרויקט פנו יותר לרכישת השכלה על-תיכונית בתחומים יוקרתיים ובמדעי הרוח והחברה, ואילו מי שלא השתתפו בפרויקט פנו יותר לרכישת הכשרה מקצועית, אך הבדלים אלה אינם מובהקים סטטיסטית

8. **הקשר בין משכל והמשך לימודים:** נמצא כי בקרב המשתתפים בפרויקט לא נמצא קשר מובהק בין גובה רמת המשכל לבין המשך לימודים – כלומר, המתאם בין רמת השכלה לציון המילת"א היה אפסי ($r=-.001$), ולעומת זאת בקרב הלא משתתפים המתאם היה חיובי ($r=.366$) ומובהק. כלומר, בעוד שבקרב מי שלא השתתפו בפרויקט, בעלי רמת המשכל הגבוהה יותר יחסית נטו יותר להמשיך ללימודים גבוהים, הרי שבקרב משתתפי הפרויקט פנו ללימודים אקדמיים גם התלמידים בעלי היכולות הגבוהות, כצפוי, אך גם תלמידים בעלי יכולות הקרובות יותר לממוצע. משמעות הדבר שיש מקום לסברה שההתערבות החינוכית שהתבצעה באמצעות הפרויקט טשטשה את ההבדלים בין בעלי היכולות השונות וייתכן שהעצימה את כל המשתתפים ועודדה אותם לפנות ללימודים.

9. **על סמך הנתונים שהוצגו לעיל נראה שלפרויקט היה ערך מוסף בכך שעודד יותר תלמידים לפנות ללימודים אקדמיים. בכך השיג הפרויקט את מטרתו העיקרית.**

10. **יוקרה תעסוקתית:** מי שהשתתף בפרויקט עוסק בעיסוקים בעלי יוקרה גבוהה יותר מאשר אלו שלא היו בפרויקט.

11. **מעמד כלכלי:** הנחקרים אשר השתתפו בפרויקט נטו לדווח על רמת שכר גבוהה יותר מאלו שלא השתתפו בו. אולם נמצא כי המשתתפים בפרויקט דיווחו על שביעות רצון נמוכה ממצבם הכלכלי מאשר אלו שלא השתתפו בו.

12. **דהיינו, ממצאי המחקר מראים באופן ברור כי למי שהשתתף בפרויקט יש יתרון הן ביוקרה תעסוקתית והן בדרגת הכנסה על פני נחקרים שלא השתתפו בפרויקט. יתרון זה נמצא גם לאחר פיקוח על מין הנחקר, הישגים במבחן מילת"א ורמת השכלתו.**

הצרכה רטרואספקטיבית fe הפרויקט

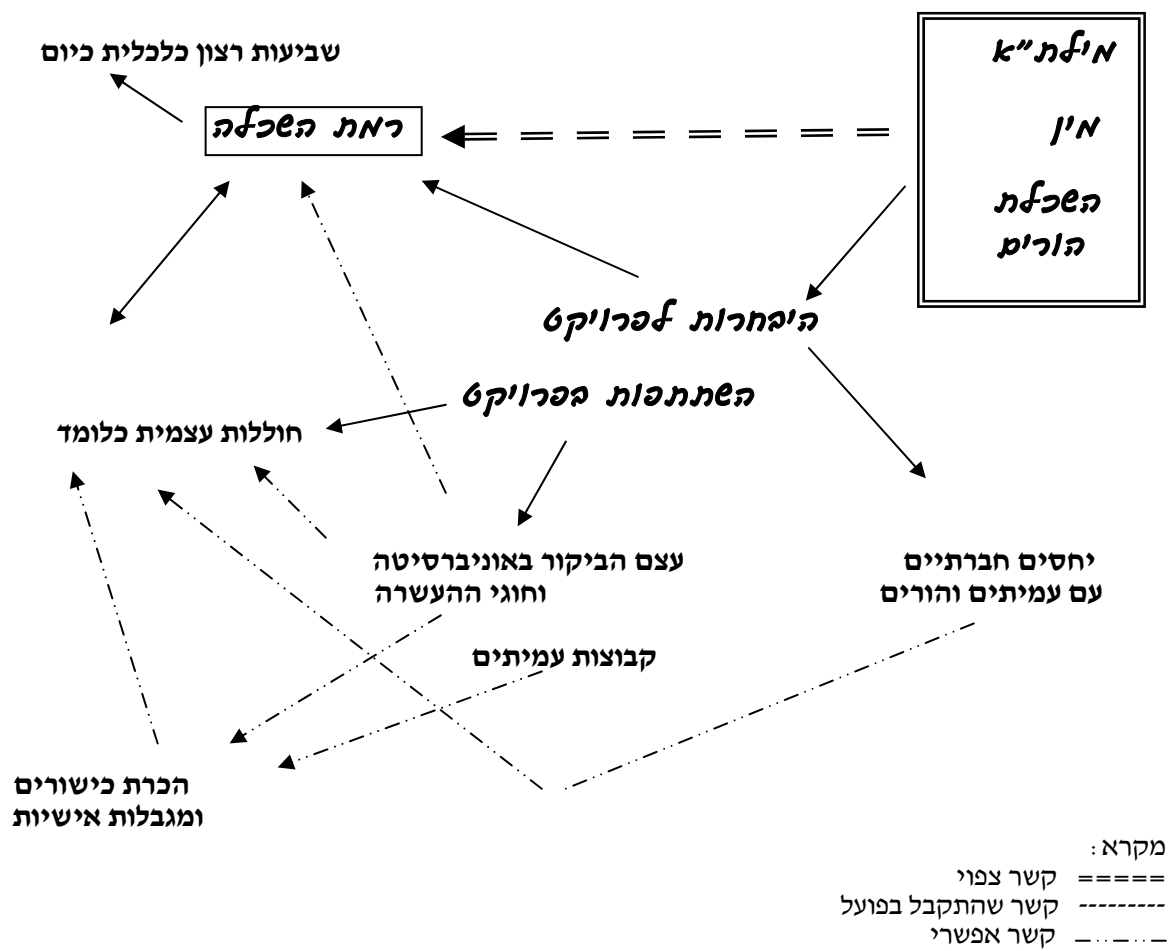
13. מהנתונים שנאספו ממי שהשתתפו בפרויקט מסתמן שלמשיבים יש **עמדה כללית חיובית** כלפי תרומת הפרויקט.
14. מבין הפעולות השונות שנכללו בפרויקט מצטייר באופן ברור ובולט כי **הביקור באוניברסיטה** – כלומר, המפגש הבלתי אמצעי עם הקמפוס – זכור להם כחוויה משמעותית ביותר.
15. מדיווחי התלמידים עולה כי **להשתתפות בפרויקט הייתה השפעה רבה על החלטתם להמשיך ללימודים על-תיכוניים**, אף יותר מההשפעה של גורמים אחרים, כגון חברים, הורים ובית ספר.
16. התלמידים העריכו **שהפרויקט תרם בעיקר** להשתלבותם החברתית בבית הספר, למעמדם הלימודי בתיכון, להסתגלותם ללימודים באוניברסיטה/ מכללה ולהכרה טובה יותר של כישוריהם האישיים. דהיינו, הבחירה להשתתף בפרויקט הייתה בעלת השלכות חיוביות מיידיות על מצבו של התלמיד בבית הספר כמו גם על הכנתו לקראת השתלבות מאוחר יותר בלימודים על-תיכוניים.
17. מהממצאים מצטיירת תמונה ולפיה **עצם הבחירה לפרויקט** הייתה בעלת השפעה מסוימת על התלמידים כבר בעת תקופת לימודיהם בביה"ס התיכון. השפעה זו הייתה בעיקר במובן של תהליכים בין-אישיים בתוך בית הספר (עם קבוצת השווים) ו/או מחוץ לבית הספר (עם ההורים) וייתכן שגם במובן של תהליכים תוך-אישיים: הכרת יכולות ומגבלות אישיות.
18. נראה כי הבחירה לפרויקט והפעילות בו יצרו דינמיקה מורכבת, לטוב או לרע, על החלטת התלמיד להמשיך ללימודים על-תיכוניים, כגון יצירת סביבה משפחתית ו/או חברתית המעודדת המשך לימודים.
19. בבדיקת תפקודם הפסיכולוגי של הנבדקים כיום התברר כי ברוב המדדים שנבדקו לא היה הבדל מובהק בין מי שהשתתפו בפרויקט למי שלא השתתפו בפרויקט, למעט נושא אחד - **מידת החוללות העצמית כלומד**. כלומר, מי שהשתתפו בפרויקט מאופיינים כיום ברמה גבוהה יותר של אמונה ביכולתם להתמודד עם חומר לימודי בהשוואה למי שלא השתתפו בפרויקט. עם זאת, מכיוון שמשותפי הפרויקט מאופיינים ברמה גבוהה יותר של השכלה אין אפשרות לקבוע אם

הרמה הגבוהה יותר כיום של חוללות עצמית כלומד היא תוצר ישיר של ההשתתפות בפרויקט או אולי תוצר עקיף הנובע מכך שההשתתפות בפרויקט עודדה הליכה ללימודים על-תיכוניים וזו הגבירה את תחושת החוללות העצמית כלומד בקרב מי שרכשו השכלה גבוהה זו.

ובלשונם של הוצרי הפרויקט - ... אחרי 25 שנים:

- * "הפרויקט היה אולת הכותרת של החינוך שקבלתי בבית הספר."
- * "זאת הייתה נקודת אור בבית הספר .. אני נותן לפרויקט ציון מאה."
- * "אני זוכר את החושים, במיוחד הלימוד, חווית הלימודים זאת חוויה מאוד חלקה ליצ שמיים בבית ספר בו מלמדים משהו אפכאוי."
- * "הפרויקט שרס לי להבין דבר שממש לא הבנתי לפני כן, לשבי הפוטנציאל הטמון בי."
- * "הפרויקט ליפה את הפצון ללמוד."
- * "שט הפרויקט שלי לא למדו באוניברסיטה לא היו אינטלקטואלים לא היה לי מוצל והמופים שט שחלקם בטח היו סטודנטים לתארים מתקדמים הם היו מוצל לחיקוי."
- * "היה כישלון היה כל יום שישי בבוקר היינו עושים שיעורי העשרה. המנחים לא היו מופים שלה טוב."

סיכום התמונה הכוללת של מחקר הנוכחי:



מסקנות

לאור האמור לעיל מסתמן כי לפרויקט הייתה תרומה משמעותית לקידום הנטייה להתפתחות השכלתית ואישית חיובית בקרב מתבגרים שגדלו באזורי רווחה. בוגרי הפרויקט התגלו כקבוצה המתאפיינת בסממנים של מוביליות חברתית, במישורם שונים: במקום מגורים, ברמת השכלה ושכר מעבודה. כמו כן מתברר כי התפיסות הרטרופקטיביות של הבוגרים כלפי הפרויקט הן חיוביות ביותר. נראה אם כן שההשקעה בפרויקט הניבה פירות, והוא היה בעל תרומה ייחודית לטיפול ההנעה להישגים לימודיים ואישיים ולמוביליות חברתית בקרב מי שהשתתפו בו. דומה כי מדובר בפרויקט שתרומו הסגולית להתפתחותם האישית של מתבגרים המתגוררים באזורי רווחה מעודדת התערבויות מטפחות גם בעתיד.

דו"ח המחקר

רק צ'יוני

מה מסביר נטייה למימוש פוטנציאל לימודי אצל בני נוער?

ההשערה שילד הגדל בסביבה מטפחת – קרי, במשפחה מבוססת מבחינה כלכלית, במשפחה שתומכת ומגבה ועוזרת במצבי קושי, עם הורים שמעודדים למידה ומורים טובים בבית הספר – יהפוך להיות תלמיד בעל הישגים טובים יחסית ומוטיבציה גבוהה יחסית ללמידה חשובה לבדיקה, אך סביר לצפות שיהיו לה תימוכין אמפיריים ברורים. כך גם לגבי ההשערה הזנה במקרה ההפוך – דהיינו, ילד הגדל במשפחה פתולוגית ו/או חסרת אמצעים ומבלה עתותיו עם מורים שונאי תלמידים והוראה, סביר לצפות שיהפוך להיות בעל הנעה נמוכה ללמידה ובעל הישגים לימודיים דלים. אך אלה המקרים הפחות "מעניינים" מבחינה חינוכית. המקרים היותר חשובים למחקר ולבדיקה מדוקדקת הם המקרים החריגים לשני הכיוונים – דהיינו, מי שגדל בתנאים טובים ואינו רוצה ללמוד ו/או מי שגדל בתנאים קשים ובכל זאת רוצה ללמוד ומצליח להגיע להישגים לימודיים ואישיים גבוהים. מבין שני המקרים החריגים המפורטים לעיל נראה כי המקרה של התפתחות חיובית "בניגוד לסיכויים" (Werner & Smith, 1992) הוא המקרה המעניין ואף הקשה יותר להסבר. אך יש לציין כי האמירה הנ"ל, שיש צורך בהרחבת ספקטרום ההערכה של בני אדם – מהתמקדות בהערכת תפקוד האדם בהווה להתמקדות בהערכת תפקוד האדם למול הנסיבות הסביבתיות שבהן הוא מתפקד – אינה כה ברורה מאליה כפי שאולי היה מקום לצפות.

הנחה משותפת לכל מערכות החינוך בעולם היא שאפשר לקדם ידע של בני אדם באמצעות הוראה. אולם אין אחידות בדעה ובאמונה של אנשי חינוך, חוקרי חינוך ומערכות חינוך ביחס לשאלה עד כמה עשוי להתקדם הלומד על פני רצף הידע, ובמיוחד לגבי השאלה עד כמה התקדמות הידע של האדם יכולה להיות מנותקת מרמת הידע התחילית שהפגין טרם חשיפתו לפעולת ההוראה. במקרה הקיצוני לשלילה, יש הסוברים שרק במקרים מסוימים עשויה התערבות הוראתית-חינוכית לתרום לרכישת ידע אצל הלומד, וגם אם תהיה התקדמות, עדיין – במדידה שלאחר ההתערבות בהשוואה למדידה שלפניה – יישמר מקומם היחסי של הלומדים על פני הרצף הראשוני של רמת ידע. לעומתם, במקרה הקיצוני לחיוב, יש המאמינים שלא רק שכל יצור חי יכול להפיק תועלת מחשיפה לתהליך של למידה, אלא גם שבקרב מי שרמתם התחילית הייתה נמוכה יחסית אפשר לאתר כאלה שהתקדמותם על פני רצף הידע

עשויה להיות רבה מאוד, עד כדי הקפצתם קדימה לא רק ברמה האבסולוטית, אלא גם במדרג היחסי של הידע. כמובן שבין שתי דעות קיצוניות אלה יש רצף של עמדות בקרב אנשי מקצוע ובקרב האנשים ברחוב ביחס לתועלת הצפויה מהשקעה חינוכית-הוראתית בבני אדם. למותר לציין כי מדובר בשתי גישות המציגות הנחות שונות לגבי מהות בני האדם. בעוד הראשונה פסימית ומניחה שידע הוא תוצר של כישורים מולדים וסטטיים, הגישה השנייה אופטימית ומניחה שידע וכישורים לרכישת ידע מעוצבים במידה רבה גם על ידי הסביבה ומגיבים לשינויים בסביבה באופן משמעותי ולעתים מהותי. הנחות שונות אלה לגבי טבע בני האדם הומשגו על ידי קרוור (Carver, 1974) כשתי גישות חינוכיות נפרדות: הגישה החינוכית ה"פסיכומטרית" מניחה שמה שהיה הוא שיהיה, ולכן היא מתמקדת בניסיון לכמת את הידע של הלומד כיום, מתוך כוונה להשוות את רמתו לרמה של אחרים ולהשתמש בזה כבסיס לקבלת החלטות שונות; לעומתה מעמיד קרוור את הגישה שהוא מכנה "אדיומטרית", ולפיה הידע העכשווי של האדם לא חשוב, שכן הוא תוצר של נסיבות והזדמנויות ולא רק של יכולת מולדת. מה שחשוב, על פי הגישה האדיומטרית הוא הבדיקה של מה הייתה יכולה להיות רמת הידע של האדם לו היה זוכה להתערבות חינוכית אידאלית. דוגמה לגישה חינוכית-מעשית המייצגת גישה אדיומטרית שכזו הנה תאוריית ההעשרה האינסטרומנטלית שפיתח פרופ' ראובן פוירשטיין (פוירשטיין, 1998; Ben-Hur, 1994). לקבוצה האחרונה, חסידי הגישה האדיומטרית, משתייכים אלה המניחים שיש ילדים ובני נוער "טעוני טיפוח".

המושג "טעון טיפוח" טומן בחובו טענה ותביעה; הטענה הטמונה במושג זה היא שיש ילדים שברגע נתון אינם מפגינים את יכולתם האמתית. הפגנת היכולת נובעת ממגוון סיבות סביבתיות המגבילות את מבנה ההזדמנויות של הפרט שאם נשכיל לסלקן יפגין האדם יכולת גבוהה באופן מובהק מרמתו הנוכחית. התביעה הטמונה במושג זה היא תביעה המופנית לחברה – חובה על החברה להקדיש לפרט "טעון הטיפוח" משאבים מיוחדים שיאפשרו לו/לה להוציא את כישוריו מהכוח אל הפועל. למותר לציין כי הצורך בהוכחת הטענה קודם לזכות להצגת התביעה.

מאז ראשית המאה ה-20 קיימת עלייה בהתעניינות בילדים המתגוררים באזורי מצוקה עקב שני תהליכים חברתיים נפרדים – הגירה ודמוקרטיזציה. מחד גיסא, גלי ההגירה של ראשית ואמצע המאה ה-20 יצרו מעגלים רחבים של ילדים החיים בתנאים קשים וחשש שמא ילדים אלה יידחקו לשולי

החברה ויהפכו לגורם הורס מבחינה חברתית. מאידך גיסא, התעוררו גישות חברתיות שוויוניות-דמוקרטיות והניבו הכרה והצדקה מוסרית למי שטענו לצורך בפתיחת אפשרויות הלמידה לרבדים רחבים יותר של החברה, ובכללם למי שעד אז לא היו מצופים ללמוד. על רקע תהליכים אלה החלה פעילות מחקרית ענפה סביב ילדים שמתגוררים באזורי מצוקה, או בכינוי המאוחר יותר "ילדים מאזורי רווחה" (ביטוי נוסף שקשור לאוכלוסייה זו הנו Inner-city children), ואחת השאלות הראשונות שעומדות על הפרק היא השאלה אם אכן אפשר להגדירם ילדים "טעוני טיפוח", או אולי לחלופין יש להתייחס אליהם כילדים שאין כבר טעם לטפחם. יש מי שיקשרו לתהליכים אלה את הפיתוח בתחום הפסיכולוגיה של מבחני האינטליגנציה (ובעיקר מבחן בינה); אחרים יקשרו זאת לדיונים הסוציולוגיים על הקשר בין סטטוס לבין ה"הון האנושי".

הספרות כיום מציגה מספר הנחות משותפות ביחס לילדים מאזורי רווחה. הנחה ראשונה היא שלמצב הכלכלי כשלעצמו יש השלכות מהותיות לא רק על מצבו הנפשי של הפרט אלא גם על מצבו הגופני, ובכלל זה על עמידתו במצבי קושי ומשבר (Lupien, King, Meaney & McEwen, 2001). מחקר אחר רחב היקף השווה בין מתבגרים מ-22 מדינות באירופה ובאמריקה ובחן את השפעה של מחסור כלכלי ומחסור סביבתי על הדיווח ביחס למצבו הבריאותי של המשיב. ממצאי המחקר הראו כי בצד הבדלים בין מדינות וקהילות, למצב הכלכלי הייתה השפעה על מצבם הבריאותי של מתבגרים, ולפי הדיווח מצבם הבריאותי של בני ה-11 הוא הנמוך ביותר (Torsheim, Currie, Boyce, Kalnins, Overpeck & Hauglandad, 2004). טענת החוקרים הייתה שהמצב הבריאותי של ילדים הנו תוצר של השפעה משולבת בין התנאים הכלכליים ברמת הפרט, ברמת הסביבה וברמת המדינה. בהקשר של השכלה, בלום (Bloom, 2007) טוענת שהסטטוס החברתי מעצב את האופן שבו מתבגרים תופסים את המעבר מהתבגרות לבגרות ואת האופן שבו הם מקבלים החלטות ביחס לסיכויי ההצלחה בקולג' והדרך שיעשו זאת, אם בכלל.

הנחה שנייה נוגעת למרכזיות של תהליך עיצוב הזהות האישית של הפרט. כך למשל, ארצ'ר, הולינגוורת' והלסל (Archer, Hollingworth & Halsall, 2007) טוענים שהמצב הכלכלי הקשה מחלחל לאופן שבו מעוצבת זהותם של מתבגרים החיים באזורי רווחה. לדבריהם, הזהות שמתבגרים מאזורי רווחה מפתחים מעצבת את הנטיות ההשכלתיות שלהם לאחר ביה"ס התיכון. המתבגרים מפתחים לעצמם

סממני זהות בעייתית (עבריינית) וסגנונות לבוש והתנהגות יותר "סטייליסטיים" כדי להרגיש בעלי ערך, אבל בפועל, אלה מקבעים אותם בתוך תת-תרבויות שוליות ומעמד חברתי נחות. טיעון דומה בדבר הקשר בין הזהות שהמתבגר מאזורי הרווחה מפתח לבין נטייתו או הימנעותו מפנייה ללימודים על-תיכוניים מופיע גם אצל רונינסון (Robinson, 2003). רונינסון הצביע על קשר מובהק בין פיתוח הזהות של מתבגרים לבין מידת התמדתם בלמידה על-תיכונית ורכישה של השכלה גבוהה. אחת הבעיות שהתבררה כתולדה של הזהות העצמית הנמוכה שילדים באזורי רווחה מפתחים הנה תופעת ההיריון בגיל ההתבגרות. תופעה זו העסיקה רבות חוקרים ומעצבי מדיניות בארצות הברית עקב העלייה המשמעותית שהייתה בה עד לאחרונה. ממחקרים שונים התברר כי לעתים בנות הגדלות באזורי מצוקה נכנסות להיריון בגיל ההתבגרות עקב אחיזתן בעמדות חיוביות יותר כלפי התנהגות מינית לא בטוחה (Kirby, 2002), ששורשיה בדימוי עצמי נמוך והיעדר תמיכה של המשפחה (Davies, DiClemente,) (Wingood, Harrington, Crosby & Sionean, 2003).

ההנחה השלישית אכן מתייחסת למרכזיות של (היעדר) תמיכה משפחתית בתהליכים העוברים על מתבגרים מאזורי רווחה. נושא זה, ולמולו הצורך בעיצוב מסגרות תמיכה חלופיות, בולט מאוד במחקרים שנערכו בשנים האחרונות. כך לדוגמה, בספר רחב יריעה שפרסמו אוסגוד, פוסטר, פלנגן ורות (Osgood, Foster, Flanagan & Ruth, 2005) המחברים טוענים שבעת המעבר מבית הספר ומגיל ההתבגרות לחיים הבוגרים נחשפים כל הקשיים והבעיות שהיו קיימים בחיים של האנשים בתקופה של ילדותם, קשיים שברובם מייצגים אי-שוויון בתנאים התחיליים או ההתפתחותיים בחיים. זאת ועוד, בניגוד לבני נוער אחרים היכולים להישען על משפחותיהם גם בשלב של בגרות צעירה, למתבגרים מאזורי מצוקה לא רק שאין אפשרות להישען על המשפחה אלא שבמקרים רבים הם עצמם צריכים לסייע למשפחתם הנשענת עליהם. לכן, לאור המספר הרב של אתגרים שעמם מתבגרים מאזורי רווחה נדרשים להתמודד בעת המעבר לבגרות נדרש מאמץ מיוחד לקיים בקרבם התערבויות מטפחות ומונעות. אחת הטענות הנשמעת בספרות היא שההורים של ילדים באזורי מצוקה אופטימיים פחות אשר לסיכוי של ילדיהם להמשיך ללימודים גבוהים, ולכן מלכתחילה, עוד בשלבים מוקדמים של הימצאות הילד במערכת החינוכית, נוטים פחות להיות שותפים לפעולות שמגבירות את המוכנות לקראת השכלה גבוהה (Crosnoe, Mistry & Elder, 2002). קולמן והגל (Colman & Hagell, 2007) מקשרים בין השינויים

בעולם העבודה, הגורמים לכך שפחות מתבגרים יכולים למצוא עבודה מיד לאחר סיום לימודיהם בביה"ס העל-יסודי, לבין השינויים שחלו במאפייני המשפחה המודרנית, הגורמים לכך שיותר ילדים גדלים בתנאים של היעדר תמיכה הורית (כגון במקרים מסוימים של גירושי ההורים), ומציינים כי שני תהליכים אלה בעייתיים במיוחד עבור מתבגרים הגדלים באזורי רווחה. לדבריהם, המציאות כיום חושפת מתבגרים מאזורי רווחה למצבי מצוקה רבים יותר מכיוון שהם יוצאים מהמסגרת החינוכית, בסיום ביה"ס העל-יסודי, ואין להם מסגרות תעסוקתיות ו/או חברתיות שיאפשרו להם להתקדם לחיים בוגרים וחיוביים בדרך קלה ומהירה.

כאמור, כחלופה לתהליכים משפחתיים שאינם מקדמים, בספרות מדווחים מספר ניסיונות ליצירת מסגרות התייחסות חלופיות לילדים אלה כדי לשנות את רמת ציפיותיהם מן העתיד. אחת הדוגמאות לכך היא הניסיונות לגבש קבוצות עמיתים, בני גילם של הילדים שבהם עוסקים, שבסיוע של מבוגר יהפכו להיות קבוצת תמיכה שתסייע לניסוח זהות עצמית חיובית ואופטימית יותר ותעודד תמיכה הדדית בניסיון להגיע למסגרות השכלה על-תיכוניות (Bradley, 2005; Gitterman & Schulman, 2005). דוגמה מעניינת אחרת היא שיקום עקיף של המשפחה, דוגמת תהליכים שזוהו רטרוספקטיבית במסגרת הערכת התרומה של פרויקט Start Head לתלמידים שהשתתפו בו (ראה לדוגמה, Zigler & Styfco, 1993).

ברמה הכללית יותר, התובנות המפורטות לעיל הובילו למספר לקחים הנוגעים לאופי ההתערבות הרצוי בקרב ילדים מאזורי רווחה לצורך קידום השכלתם והתפתחותם האישית. לקח אחד נגע לצורך בהתערבות רחבה – אישית, משפחתית וקהילתית – ולא רק אישית כדי לשנות את מצב הילד, ובמיוחד את הסביבה שהוא חי בה (Arnold & Doctoroff, 2003; Ratner & Brumitt, 2006). להתערבות זו אסור להתמקד רק בנושא של חשיבות הלימודים, אלא היא צריכה לדון במספר מישורים של החיים כאדם בוגר: סגנון החיים, סוג העבודה המועדפת ומקום של רכישת השכלה על-תיכונית (Sitlington & Payne, 2003) ויחסי הגומלין ביניהם (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000). זאת ועוד, בכל אחד מהמישורים הנ"ל יש צורך במגוון התערבויות שיעסקו גם בסביבה החברתית (לדוגמה: תפיסת עצמאות, תפיסת תמיכה חברתית, מעורבות וכיף),

גם במתווכים קוגניטיביים (לדוגמה: תפיסת בחירה, חוללות עצמית, שייכות) וגם באוריינטציה המוטיבציונית (לדוגמה: מוטיבציה אינטרינזית, מחויבות ותפיסה עצמית חיובית) (Wilson et al., 2006).

יש להעיר כי ברבות השנים התברר כי לקחים כלליים אלה אינם ייחודיים רק לתלמידים מאזורי רווחה אלא משמעותיים להבנת הנושא הכללי של המוטיבציה ללמידה. בניגוד לגישה הפסיכומטרית שאפיינה בעבר את המחקרים על המוטיבציה ללמידה, בשנים האחרונות גוברת הנטייה שלא לשלול את חשיבות הגורמים החיוביים המקדמים למידה אך בה במידה לשים דגש הולך וגובר על מאפיינים של סביבת בית הספר והנסיבות החינוכיות שהתלמיד נחשף להן. במרכז תנועה זו ניצבת קבוצת חוקרים מאוניברסיטת מישיגן בארה"ב, ובמרכזם J. Eccles, אשר במהלך 20 השנים האחרונות עקבה אחר קבוצת תלמידים משלב היותם בבית הספר היסודי ועד סיום לימודיהם בקולג'. הפרויקט שנקרא "Michigan Study of Adolescent Life Transitions" הניב מספר רב מאוד של ממצאים המאששים את חשיבות החוויה הבית-ספרית להתפתחותם התקינה ואת מוטיבציית ההישג והלמידה של תלמידים. בין השאר מדווחים אקלס ועמיתיה על כך שהמוטיבציה להישגים עוברת תנודות עם הגיל, אך תנודות אלה קשורות לחוויות הבית-ספריות שהילדים עוברים (Eccles, Wigfield & Byrnes, 2003). כאמור, טענה זו אינה שוללת את ההכרה במקומם של הבדלים מגדריים והבדלים תרבותיים המסבירים גם הם חלק מההבדלים בציפיות העתיד ושאיפות העתיד של הילדים מתרבויות/מינים אלה (Eccles, Wigfield & Byrnes, 2004; Lupart, Cannon & Tefler, 2003). אולם המשקל שניתן לתהליכים מאוחרים יותר מבחינה התפתחותית גדול ומשמעותי מזה שניתן להם בעבר.

כך לדוגמה, במעקב אורך אחר מי שהגיעו לקולג' ומי שסיימו את הקולג' בהצלחה הראו אקלס ועמיתיה שאת ההצלחה בלימודים בקולג' אפשר לייחס להשפעה משולבת של ההישגים הלימודיים בתיכון, הכוונה הלימודית ללכת לקולג' עוד כשהתלמיד נמצא בבית הספר התיכון, מידת העמידות של התלמיד בלחצים, המצב הסוציו-אקונומי של המשפחה, רמת ההשכלה של האם, והחשיבות שהאם מייחסת להשכלה (Eccles, Vida & Barber, 2004). כך גם לגבי התנהגות בעייתית. אמנם, מי שכבר בכיתה ז' היה מעורב בהתנהגות בעייתית נטה להמשיך בה גם בשנים מאוחרות יותר. אולם לגבי מי שבכיתה ז' לא היה מעורב בהתנהגות בעייתית – ממצאי המחקרים מעלים שתפיסת הילד את משפחתו כחמה,

תומכת ומאפשרת עצמאות לא הייתה מנבא ישיר של התפתחות התנהגות בעייתית אלא שהשפעה זו תיווכה דרך האינטראקציות החברתיות שהילד פיתח לעצמו בכיתה ח'; דהיינו, מי שבכיתה ז' תפס את משפחתו כלא חמה, לא תומכת ולא מאפשרת עצמאות נטה בכיתה ח' להתרועע עם חברה בעייתית, והתרועעות זו הייתה קשורה להתנהגות בעייתית בכיתה י"א (Goldstein, Davis-Kean & Eccles, 2005).

הממצא בדבר ההשפעה המשולבת של החוויות הבית-ספריות, ובמיוחד החוויות החברתיות שהילד צובר שם, על התפתחות התפיסה העצמית ותכניות העתיד של תלמידים התבררה גם במחקרים אחרים שנערכו בהקשרים שונים (Israelashvili, 1997; Wentzel, 2003). בכך חוזרת ומתבררת החשיבות של יכולת העמידה בלחצים של התלמיד לצורך התמודדות עם המטלות ההתפתחותיות השונות שבפניהן הוא ניצב ולצורך התמדה בחתירה להישגים לימודיים וללימודים גבוהים. ממצא זה התברר לא רק לגבי תלמידים "רגילים" אלא גם לגבי תלמידים המוגדרים "מחוננים" (Olszewski-Kubilius, 2003; Neihart, 2002) כאמור, הטענה הכללית שאקלס וחוקרים אחרים מגיעים אליה בתחום המוטיבציה להישגים וללמידה היא שבצד ההתמקדות שאפיינה עד כה את המחקר בתחום זה בהשפעות המשפחה ובני הגיל, בכל הקשור בהתפתחות האינטלקטואלית והאישיותית של ילדים, יש צורך להקדיש תשומת לב רבה יותר לנעשה בתוך כותלי בית הספר. דהיינו, יש צורך בעבודה בין-תחומית של חוקרים מדיסציפלינות שונות במדעי החברה לשם הבנה טובה יותר של "אפקט בית הספר" על ההתפתחות של ילדים בגיל ההתבגרות (Eccles & Roeser, 2003). לתובנה זו מספר השלכות חשובות ביותר לשם הבנה נאותה של התפתחות ילדים, ובכלל זה הסיכוי של ילדים מאזורי רווחה לצאת ממעגל המצוקה הצפוי להם ו/או ממעגל העבריינות שחלקם נועדו לו. דוגמה אחת לתולדה של תובנה זו היא ההתעוררות העכשווית של מחקרים העוסקים ב-School Mental Health – דהיינו, יחסי הגומלין בין בית הספר לבין בריאות הנפש של בני נוער (Weist & Murray, 2007).

במובנים רבים "הפרויקט לקידום מתבגרים מאזורי רווחה" שהוקם על ידי פרופ' משה סמילנסקי בשנת 1983/4 הקדים את זמנו. לא רק שהוא פנה לתלמידים מאזורי רווחה ושהיעד שלו היה מעבר מלימודים בבית הספר התיכון אל הלימודים האקדמיים, אלא גם שהפרויקט בכללותו נבנה תוך התבססות על

הנחות פעולה העולות במידה רבה בקנה אחד עם הלקחים הכלליים שתוארו לעיל ביחס לצרכים של ילדים ומתבגרים מאזורי רווחה ולדרכים הנאותות לקדם מוטיבציה ללמידה, כפי שיפורט להלן.

1983/4- בעיית התלמידים המוכשרים בדורם תל אביב-יפו

הנחה רווחת היא שאפשר לקדם ידע של בני אדם באמצעות הוראה משותפת לכל מערכת חינוך בעולם באשר היא. מנגד, אין אחידות בדעה ובאמונה של אנשי חינוך, חוקרי חינוך ומערכות חינוך ביחס לשאלה עד כמה התקדמות הידע של האדם המסוים תהיה מנותקת מרמת הידע התחילית שהפגין טרם פעולת ההוראה. דהיינו, במקרים רבים גורמים שונים יביעו אמונה בצורך בהתערבות מלמדת אך בה במידה יניחו שגם לאחר ההתערבות יישמר מקומם היחסי של הלומדים על פני רצף הידע. לעומתם, יש שיאמינו שגם בקרב מי שרמתם התחילית נמוכה יחסית יש כאלה שהתקדמותם עשויה להיות רבה מאוד, עד כדי הקפצתם קדימה במדרג היחסי של הידע, ולהפך. דרך אחת להמשיג את האמונות השונות הוצעה על ידי קרוור (Carver, 1974), המבחין בין גישה "פסיכומטרית" – זו המנסה לכמת את מצב הלומד כיום – לגישה "אדיומטרית" – זו שתנסה להעריך מה היה יכול להיות מצבו לו היה זוכה להתערבות חינוכית אידאלית. לקבוצה האחרונה, חסידי הגישה האדיומטרית, משתייכים אלה המניחים שיש ילדים ובני נוער "טעוני טיפוח".

המושג "טעון טיפוח" טומן בחובו טענה ותביעה – הטענה הטמונה במושג זה היא שיש ילדים שברגע נתון אינם מפגינים את יכולתם האמתית. הפגנת היכולת נובעת ממגוון סיבות סביבתיות המגבילות את מבנה ההזדמנויות של הפרט, שאם נשכיל לסלקן יפגין האדם יכולת גבוהה באופן מובהק מרמתו הנוכחית. התביעה הטמונה במושג זה היא תביעה לחברה – חובה על החברה להקדיש לפרט "טעון הטיפוח" משאבים מיוחדים שיאפשרו לו להוציא את כישוריו מהכוח אל הפועל. ברוח זו, במהלך השנים הוקדשה תשומת לב מחקרית רבה בעולם לבירור מקורות החוזק של ילדים שהצליחו להיחלץ מנסיבות חיים בעייתיות ולממש את יכולתם האישית (לדוגמה, Werner & Smith, 1992) ולברור את הדרכים האופטימליות לקידום ילדים מרבדים חברתיים נמוכים (לדוגמה, Arnold & Doctoroff, 2003).

בין הפעולות הרבות שנוסו ובחלקן עדיין מתקיימות בישראל נזכיר את הפנימיות שמופעלות על ידי

האגודה לקידום החינוך. פנימיות אלה הוקמו בשנות השישים, מתוך כוונה לקדם תלמידי פריפריה ושכונות מצוקה שהפרופיל הסוציו-אקונומי שלהם הקשה עליהם לממש את יכולותיהם. בין יוזמי הקמת הפנימיות היה פרופ' משה סמילנסקי ז"ל, שהיה בשעתו יועץ לשרי חינוך שונים. מאחורי הקמת הפנימיות ניצבה ההנחה שקידום ילדים מוכשרים ניתן לביצוע רק במידה וייחשפו באופן אינטנסיבי ומתמשך לסביבה השונה באופן מהותי ממקום מגוריהם הקבוע. השמת התלמידים בפנימיות של האגודה היוותה ביטוי לשאיפה לחולל מהפך בסביבתו הלימודית והחברתית של הילד. מספר מחקרי הערכה בוצעו ביחס לתועלת של פנימיות האגודה לקידום החינוך (לדוגמה, בנדס-יעקב ופרידמן, 1997; Smilansky & Nevo, 1979). באופן כללי, מחקרים אלה הצביעו על כך שתלמידים אכן מפיקים תועלת השכלתית מהעברתם לפנימייה מתאימה. מנגד, שתי סוגיות התבררו כמשמעותיות להערכת הפרויקט, האחת מהותית והשנייה מעשית.

א. סוגיה מהותית – התרומה לקהילה: להוצאת הילד מסביבתו הטבעית והעברתו לפנימייה היו שתי תולדות שליליות (1) כבר בגיל צעיר יחסית התנתק הילד ממשפחתו ואיבד מקור תמיכה חשוב וחיוני להתפתחותו העצמית. (2) ניתוק הילד מהקהילה שגדל בה קידם את הילד אך לא את הקהילה. לשון אחר, בהוצאת הילד מהקהילה לא הייתה תרומה של ממש לקידום ילדים או בוגרים אחרים מהקהילה; הילד שעזב את הקהילה לא נטה לחזור אליה.

ב. סוגיה מעשית – העלות הכלכלית: עלות הוצאת ילד לפנימייה הייתה ועודנה גבוהה מאוד, במונחים כספיים, והיא לא אפשרה הרחבה מסיבית של הפרויקט. בתחילת שנות ה-80 נצטברו עדויות והתרשמויות שונות לגבי תהליכים המתרחשים בקרב אוכלוסיית דרום תל אביב-יפו. בין השאר נטען כי קיימת תופעה של הגירה שלילית שפירושה עזיבה של המוכשרים מבין טעוני הטיפול לאזורים אחרים בתל אביב ובאזור גוש דן. יחד עם זאת, דובר על עזיבה חלקית, רק של משפחות אשר מצבן הכלכלי אפשר זאת.

בדיקת הרכב אוכלוסיית התלמידים בחטיבות הביניים של יפו ושכונות דרום תל אביב, ובמקביל לקבוצות ביקורת בצפון תל אביב, אכן הצביעה על תופעה חברתית של בידוד מחדש (מה שמכנים בשם רה-סגרגציה) של אוכלוסיות מרקע טעון טיפוח – לפי קריטריונים של עדה, השכלת הורים, מנת משכל ורמת הישגים במיומנויות יסוד (ישראלאשויילי, 1986). בין השאר התברר כי בכיתה אחת בבית ספר

בדרום תל אביב יכול לנוע טווח רמת המשכל של התלמידים בין 75 ל-125) בצפון תל אביב התגלה טווח בעל גודל דומה וגבולות שונים. (אך, בניגוד למצב בדרום, באופן יחסי יותר תלמידים בצפון היו בעלי יכולת הקרובה לממוצע. לשון אחר, ההטרוגניות ביכולת התלמידים בכיתה נתונה בדרום תל אביב-יפו גדולה יותר מאשר בצפונה. כך, מורה הנכנס ללמד בכיתה ופונה מן הסתם ללמד את ה"ממוצע" מאבד בדרום תל אביב אחוז גדול יותר של תלמידים – אלו שהם בעלי היכולת הגבוהה מאוד או הנמוכה מאוד – מאשר בצפון תל אביב-יפו.

תמונת מצב זו לימדה שאי-התערבות ממוסדת לטיפול המוכשרים מבין התלמידים המתגוררים בדרום תל אביב-יפו עלולה להגביר אחת משתי מגמות קיימות :

(א) אי מיצוי הפוטנציאל הקיים בקרב התלמידים המוכשרים, אשר יתאימו עצמם לרמה הממוצעת בכיתתם. בכך יונצח הפער החברתי, ההשכלתי והתעסוקתי בין אזורי הרווחה ואזורים אחרים בתל אביב-יפו.

(ב) עידוד הוצאת התלמידים המוכשרים מחוץ לאזור מגוריהם וטיפולם במסגרות אקולוגיות ולימודיות חלופיות. לתופעה זו שלוש משמעויות שליליות: (1) עלות כספית גבוהה, הן למשפחת התלמיד והן למינהל החינוך; (2) יצירת פער אמוציונלי משמעותי בין התלמיד ובין בני משפחתו וחבריו מילדות. בדרך זו התלמיד עלול לאבד מקור תמיכה משמעותי, שחשיבותו רבה אף להישגים הלימודיים; (3) הסגל החינוכי בבתי הספר באזורי הרווחה יאלץ להתמודד עם אוכלוסיית תלמידים הומוגנית אך בעלת יכולת אישית נמוכה יחסית, ובכך עלול להיווצר קושי של ממש בהחדרת שינויים ופעולות לשיפור האקלים הלימודי ורמת ההישגים בבית הספר.

בניסיון לענות על ההסתייגויות שפורטו לעיל ומתוך אמונה שהנסיבות ההשכלתיות בעולם ובישראל השתנו בתחילת שנות ה-80 הציע פרופ' משה סמילנסקי ז"ל חלופה לפנימיות של האגודה לקידום החינוך. מהות החלופה היה ניסיון לקדם מתבגרים לא מחוץ לקהילה אלא בתוך הקהילה, תוך חשיפתם במקביל לקהילות לומדים אחרות. בפועל הוצע לאתר תלמידים מוכשרים מבין התלמידים המתגוררים באזורי רווחה ולחשוף אותם לחומר לימודי וחוייטי הנוסף על זה המועבר בבית ספרם. חשיפה זו הייתה אמורה להתבצע בתוך כותלי בית הספר – על ידי מורים שילמדו בדרכים אחרות ויועצים חינוכיים שיעבירו נושאים הקשורים להתפתחות אישית וחברתית – ומחוץ לכותלי בית הספר – על ידי

הסעת התלמידים לאוניברסיטה והשתתפותם בחוגים לנוער) העוסקים בנושאים שאינם נלמדים בבתי הספר, כגון אסטרונומיה). חשיפה זו הייתה אמורה להתקיים במשך 4-6 שנים, תוך ליווי הילד ומתן מענה מסודר לצרכים ההתפתחותיים והלימודיים שיתעוררו. סמילנסקי האמין שחשיפה רב-שנתית שכזו עשויה להיות חזקה דייה כדי לטפח מוטיבציה ללימודים על-תיכוניים בקרב מי שייחשפו לה ואף לצקת בקרבם את התשתית של ידע וכישורים הנדרשים כדי להוציא את המוטיבציה מהכוח אל הפועל. "הפרויקט לקידום מתבגרים מאזורי רווחה" הוקם על ידי פרופ' משה סמילנסקי ז"ל והופעל בשנים 1983-1989 בשני בתי ספר בדרום תל אביב. התשתית העיונית לפרויקט התבססה, כאמור, על רעיונותיו החינוכיים של פרופ' סמילנסקי, ובמרכזם האמונה בכוח ההתערבות בגיל ההתבגרות (סמילנסקי, 1993-1998) והצורך בהשכלה על-תיכונית כתנאי הכרחי להתפתחות חברתית ואישית (סמילנסקי, 1995).

מטרת הפרויקט הייתה לקדם את הרבע העליון, במובן של רמת יכולת, מבין המתבגרים המתגוררים באזורי רווחה ולעודד אצלם מוכנות ונכונות ללימודים על-תיכוניים. הגדרת רמת היכולת התבססה על מבחני משכל והערכות מורים את התפקוד הבית ספרי של התלמידים. בדרך זו זוהתה הקבוצה העליונה של תלמידי כיתות ז' ו-ט', ואלה זכו למספר פעולות טיפוח עד סיום כיתה י"ב (דהיינו, במשך 6 שנים, במקרה המרבי). ההתערבויות שבוצעו כוונו לטיפול למידתי, השכלתי ואישיותי. במיוחד הייתה התמקדות בהרחבת תחומי הדעת שהתלמידים באים עמם במגע, ובמקביל היה דגש על מתן הזדמנות לאינטרוספקציה והשוואה חברתית לבני גיל אחרים, כאמצעים להגיע לתובנות טובות יותר ביחס ליכולת האישית וביחס לכיווני ההתפתחות הרצויים בעתיד. פעולות קידום בני הנוער מאזורי רווחה התקיימו פעמיים בשבוע אחרי שעות הלימודים, יום אחד בבית הספר ויום אחד באוניברסיטה. במסגרת בית הספר השתתפו התלמידים בחוגים לאנגלית מדוברת, לחשיבה מתמטית ולהבנת הנקרא. כמו כן הם השתתפו במפגשים של "קבוצת עמיתים", ובמהלכם דנו ועסקו בנושאים שונים הקשורים לגיל ההתבגרות, ובמרכזם יחסי חברות, יחסי הורים-מתבגרים, בחירת מקצוע ועוד. התלמידים היו מוסעים לאוניברסיטה פעם בשבוע, והשתתפו בשני חוגי העשרה על פי בחירתם. החוגים שהוצעו לבחירתם היו מגוונים, והמורים שלימדו בהם היו בדרך כלל דוקטורנטים בחוגים הרלוונטיים של האוניברסיטה. אחת מהנחות המוצא של הפרויקט הייתה שעצם החשיפה לאוניברסיטה, גם אם הילד לא ירכוש השכלה של ממש בחוגים שהשתתף בהם, מקרבת את האוניברסיטה לעולם של הילד והופכת את אפשרות ההגעה לאוניברסיטה למושג רלוונטי יותר לחיי הילד ובר-מימוש. הפרויקט הופעל בדרום תל

אביב במשך 5 שנים. בשנה הראשונה נכללו בו תלמידים מכיתות ט' ומכיתות ז'; מאוחר יותר התמקד הפרויקט בתלמידי כיתות ט'–י"ב. כל שנה הצטרפו לפרויקט כ-200 תלמידים חדשים, ובשיאו נכללו בו כ-800 תלמידים, שהיוו את ה-20% העליונים בבתי ספר מבחינת יכולתם האישית כפי שנמדדה במבחני המיון.

בחודש ספטמבר 1990 הוגשה למשרד החינוך ולמינהל החינוך של עיריית תל אביב, שמימנה את הפרויקט, הערכה מסכמת של הפרויקט (ישראל אשויילי, סמילנסקי וחן, 1990). ממצאי מחקר ההערכה הצביעו על כך שבקרב תלמידים שהתמידו בפרויקט חלה עלייה ברצונם להמשיך ללימודים גבוהים, והם הצליחו להגיע להישגים גבוהים יותר במבחן הקבלה הפסיכומטרי (Addi & Israelashvili, 1992) וממילא הגבירו את סיכוייהם להתקבל ללימודים גבוהים. עדויות אלה ואחרות היו הבסיס למסקנה החותמת את דוח ההערכה ולפיה הפרויקט השיג באופן כללי את מטרותיו, הגם שאפשר להציע דרכים לשכלל את הפעלתו בעתיד, בעיקר במישור הארגוני. בפועל, מכיוון שהפרויקט הוגדר מלכתחילה כפרויקט ניסוי, עם תום חוזה ההתקשרות הראשונית בין האוניברסיטה לעיריית תל אביב הפסיק הפרויקט לפעול.

מהות "הפרויקט לקידום אתגרים אזורי רווחה" וייחודו

כאמור, הפרויקט לקידום מתבגרים התבסס על ההנחה שבקרב חלק מהתלמידים באזורי המצוקה קיים פוטנציאל אשר יבוא לידי ביטוי דווקא דרך השארת הילד בסביבתו ובמקביל חשיפתו לסביבות נוספות שיכולות להמחיש לו את הפוטנציאל הגלום בו. הטיפול היה אם כן באמצעות חשיפת התלמיד למסגרת האוניברסיטאית, הן מצד עצם הנוכחות בה אחת לשבוע והן מצד ההיכרות עם תוכני לימוד שאינם מתקיימים במסגרת תכנית הלימודים הרגילה בבית הספר העל-יסודי. לצורך עיבוי תשתית הידע של התלמידים לוותה החשיפה למסגרת האקדמית בפעולות לביסוס הידע באנגלית, מתמטיקה והבנת הנקרא, ובסיוע לסיום מוצלח של תהליכי גיל ההתבגרות. בנוסף שולבו בפרויקט דמויות משמעותיות מההוויה העכשווית של התלמיד (הורים, מורים ועמיתים). באמצעות החשיפה לאוניברסיטה וסיוע בתהליכי למידה ובתהליכי גיל ההתבגרות נעשה ניסיון לעודד את המוטיבציה הלימודית של התלמיד טעון הטיפול. באמצעות הטיפול בין כותלי בית הספר והקהילה

שהתלמיד גדל בה נשארה האחריות הכוללת בידי התלמיד, הוריו ומוריו. במובנים אלה עלה הפרויקט בקנה אחד עם גישות חינוכיות חדשניות שהחלו להופיע בשנים אלה ושהיה בהן דגש על עידוד החתירה למצוינות תוך מעורבות הקהילה מאזורי מצוקה (למשל, Natriello, McDill, & Pallas, 1990). בהתבסס על מאפיינים סוציו-אקונומיים של אוכלוסיית התלמידים בדרום תל אביב-יפו ועל ניתוח מערכת ההשכלה שעמדה לרשותם בשלב של הלימודים בחטיבה העליונה, נראה כי בקרב אוכלוסיית היעד שהפרויקט פנה אליה, רק 6% עד 10% מהתלמידים בשנתון ממוצע עתידים להתקבל ללימודים גבוהים. היעד שהפרויקט הציב לעצמו היה הכפלת שיעור הפונים ללימודים גבוהים. כלומר, כ-12% מתקבלים או כ-20% מציגים מועמדות ללימודים אקדמיים.

רכיבי תכנית הטיפול

- הנחת הפרויקט הייתה כי לשם קידום התפתחות פסיכו-חברתית של התלמידים דרושה תכנית למידה מקיפה, מודולרית, מתמשכת, מעמיקה ומעניינת. רכיביה היו:
1. קבוצת עמיתים תומכת - כל עשרים חניכים השתייכו בפרויקט לקבוצת עמיתים, מונחת על ידי יועץ. הקבוצה נפגשה בשנה הראשונה במשך שתי שעות אקדמיות בשבוע ובשנים האחרונות במשך כתשעים דקות.
 2. פיתוח מצוינות בתחום נבחר - סוכם כי הפרויקט יציע לכל חניך בכל סמסטר לבחור קורס שיינתן באוניברסיטה במסגרת "נוער שוחר מדעי" מתוך מבחר רבגוני של נושאים במדעי הטבע ומדעי ההתנהגות. בשנה הראשונה ניתנו 30 קורסים, ועם הגידול במספר החניכים גדל גם מספר הקורסים עד ל-65.
 3. פיתוח חשיבה ביקורתית, למידה כיצד ללמוד, יכולת למידה עצמית, הנאה מקריאה חופשית ויכולת הבעה בכתב - הוקם צוות להכנת תכניות לימודים ופיתוח אמצעי למידה בתחום הנדון, אך עם צמצום התקציב התמקד הצוות בנושאים של חשיבה ביקורתית והבעה בלבד.
 4. העשרה באנגלית ובמתמטיקה - נקבע כי כל משתתף בפרויקט ילמד החל מהשנה הראשונה בקורסים אוניברסיטאיים לאנגלית או למתמטיקה, לחילופין. בדרך זו הוא יקבל למידה של שנתיים נוספות באנגלית ושנתיים נוספות במתמטיקה – שתי שעות אקדמיות בשבוע בקבוצה של 20 תלמידים.

5. הכנה לבחינות הכניסה לאוניברסיטה - בשיתוף עם דיקן הסטודנטים של אוניברסיטת תל אביב הועברו לתלמידים קורסי הכנה לבחינה הפסיכומטרית.
6. קשר עם הורים ומורים - ברור היה (ראה גם Comer, 1998) כי קומוניקציה שיטתית עם ההורים והמורים של המשתתפים בפרויקט חיונית. בראשית הפרויקט פעלנו בכיוון זה, ולאורך כל הפרויקט נבדקו עמדות ההורים והמורים ביחס לפרויקט והערכתם את השינויים החלים בתלמידים.

המשתתפים בפרויקט

בפרויקט לקידום מתבגרים נכללו בשנה"ל תשמ"ד שני בתי ספר – תיכון עירוני ט' וחט"ב יהודה הלוי, ובשנה"ל תשמ"ה – תיכון עירוני ט' (סופחו אליו חלק מתלמידי חט"ב יה"ל שנסגרה) ותיכון עירוני ז'. את תיכון עירוני ט' הזינו בתשמ"ה תשעה בתי ספר יסודיים מאזור תל אביב-יפו, ובסה"כ 559 תלמידים החלו לימודיהם בתיכון ט' בשנה"ל תשמ"ה. את תיכון עירוני ז' הזינו בתשמ"ה ארבעה בתי ספר יסודיים, ובסה"כ – 200 תלמידים.

לוח 1:

היקף המשתתפים בפרויקט (במספרים) לפי בית ספר

שנה					בי"ס תיכון ט' ¹
תשמ"ד	תשמ"ה	תשמ"ו	תשמ"ז	תשמ"ח	
291	404	440	555	273	תיכון ט' ¹
-----	137	210	253	162	תיכון ז'
291	541	650	808	435	סה"כ

¹ כולל חטיבת ביניים יהודה הלוי שנסגרה

נתון מרכזי בתהליך בחירת התלמידים שישתתפו בפרויקט היה הישגם במבחן מילת"א. הבחירה במבחן זה כאומדן לרמת הפוטנציאל האישי של התלמיד נבעה מהדגשתו את האינטליגנציה בהקשר המילולי, וזאת לאור אופי הדרישות הלימודיות המופנות לסטודנטים באוניברסיטה.

בעת המיון של המחזור הראשון נקבע ציון מילת"א 103 כנקודת חתך בתהליך הבחירה של התלמידים. הגדרת נקודת חתך זו התבססה על ההערכה ביחס להתפלגות וממוצע המילת"א באוכלוסייה, בד בבד עם ההתרשמות לגבי התפלגות הציונים בקרב מי שנבחנו לקראת המיון של המחזור הראשון. נתון דומה משמש בעת המיון לפנימיות של האגודה לקידום החינוך. אולם התפלגות האינטליגנציה בפועל בבתי הספר שנבדקו, ההכרה בקיום השפעות חיצוניות על ההישג במבחני משכל וחוסר הוודאות לגבי רמת המינימום הנדרשת בעת הרישום לאוניברסיטה חייבו גמישות. גמישות זו באה לידי ביטוי באופן שהמלצה של מורה "פיצתה" על ציון מילת"א נמוך מ-103; מנגד, בשום מקרה לא אושרה השתתפות תלמיד בעל ציון מילת"א נמוך מ-90 מכיוון שידוע היה כי סיכווי לסיים בהצלחה 12 שנות לימוד אינם גבוהים מלכתחילה (Nevo & Smilansky, 1989). ערכים מרכזיים של ציוני המילת"א בקרב מי שהתקבלו לפרויקט מפורטים בלוח 2 להלן.

לוח 2:

ערכים מרכזיים של המילת"א בקרב המצטרפים לפרויקט מקרב תלמידי עירוני ט' ועירוני ז'

שנה"ל	תשמי"ד ¹	תשמ"ה	תשמ"ו	תשמ"ז	תשמ"ח	תשמ"ט	תשמ"י	תשמ"יא	תשמ"יז
כיתה	ט'	ז'	ח'	ח'	ח'	ח'	ח'	ח'	ח'
מספר	113	182	125	160	123	62	83	75	77
ממוצע	104.9	107.0	103.9	111.9	111.2	101.5	103.08	97.2	103.7
סטיית	6.41	8.27	6.91	7.85	7.54	11.49	9.21	14.64	12.06

תקן

¹תיכון ט וחטי"ב יהודה הלוי שנסגרה

בבדיקה שנערכה בסוף שנה"ל תשמ"ה התברר כי במהלך שתי השנים הראשונות לפעילות הפרויקט נשרו 40% מקרב בעלי מילת"א הנמוך מ-100. שיעור זה גבוה פי 3 לערך משיעור הנשירה הכללי בפרויקט (ראה פירוט בהמשך). מבחינה זו השאיפה לשמור על נקודת חתך מינימלית בעת המיון

לפרויקט התבררה כמשמעותית ביותר.

מאפיינים משפחתיים

בהשוואה בין אוכלוסיית התלמידים שנבחרו לפרויקט לבין כלל הנבדקים התברר כי אין הבדל בהתפלגות ארץ המוצא של האבות בין מי שנבחרו מבני יוצאי אסיה-אפריקה – 50% ; מבני יוצאי אירופה-אמריקה – 22.6% ומבני ילידי ישראל – 27.4%. התברר כי לפרויקט נבחרו תלמידים ממשפחות בעלות רמת השכלה ורמת סטטוס תעסוקתי גבוהים יחסית לשאר התלמידים בבתי הספר הרלוונטיים.

עמדות ונטיות

טרם תחילת הפרויקט, כשהתלמידים אף לא ידעו על אפשרות הקמת הפרויקט, הועבר לתלמידים שאלון עמדות ונטיות המתייחס ללימודים בביה"ס ; קשרים חברתיים ; יחסים משפחתיים ; שאיפות לימודיות תעסוקתיות בעתיד ועוד. לוח 3 מציג חלק מתשובות התלמידים.

לוח 3 :

שיעור המשיבים בחיוב לנושאים השונים – המועמדים לשנה"ל תשמ"ד (1)

אחוז המשיבים בחיוב		ה ש א ל ה
(N = 914)		
כיתות ז'	כיתות ט'	
86%	81%	חשוב להצליח בלימודים בביה"ס.
94%	95%	ככל שמשקיעים יותר כך מגיעים להישגים גבוהים יותר בלימודים.
61%	52%	מעוניין להגיע ללימודים באוניברסיטה בעתיד.
26%	50%	מעוניין להחליף בית ספר תיכון.
78%	90%	ההורים מעוניינים שימשיך בלימודים אקדמיים.
58%	42%	ההורים יכולים לעזור כשמתקשה בלימודים.

מתוך 914 תלמידים אשר נבחנו בתש"ד, 275 (30%) נבחרו להשתתף בפרויקט (יש לציין כי רק תלמידים בודדים העדיפו שלא להצטרף לפרויקט כאשר הוצע להם). בשנה זו, בהשוואה לכלל התלמידים בכיתות שנבחנו, התלמידים שנבחרו לפרויקט גבוהים יותר בהישגיהם במבחני המילת"א והבנת הנקרא וכן בהישגיהם הלימודיים בבית הספר. התלמידים שנבחרו בולטים לחיוב גם בעמדותיהם כלפי הלימודים בבית הספר (הפער בממוצעים בין התלמידים שנדחו לתלמידים שנבחרו $t = 2.08, p < .03; 2.09 - 2.30$) וכלפי הלימודים באוניברסיטה בעתיד (הפער: $2.1-2.48; p < .100; 4.32$), והדימוי העצמי שלהם בכיתה (הפער: $1.95 - 2.71; p < .00; t = 16.4$) ובחברה (הפער: $3.33-3.81; t = 5.83, p < .00$) חיובי יותר; ההישגים בלימודים ותעודת הבגרות חשובים יותר בעיניהם (הפער: $1.15-1.24; p < .02; t = 2.34$), השכלת אביהם גבוהה יותר (הפער: $9.50-10.30; p < .00; t = 5.83$), ולבסוף, הם פחות מאמינים במזל: רק 40% מהנבחרים לעומת 61% מכלל הנשאלים מאמינים שכדי להצליח בחיים צריך הרבה מזל.

בהקשר החברתי, אשר התברר בהמשך כמשמעותי גם ביחס לפרויקט (ראה להלן הדיון על הפרישה מהפרויקט) התקבל שהתלמידים אשר נבחרו לפרויקט זכו, מבני כיתתם, לדירוגים סוציומטריים גבוהים יותר בהשוואה למי שלא נבחרו לפרויקט.

התמדה ופרישה בקרב המתקבלים לפרויקט

בשני המחזורים הראשונים של הפרויקט, בתיכון עירוני ט' ו-ז', היקף אוכלוסיית המתמידים בפרויקט דומה. המדובר בכ-45% מהמתחילים (בכיתה ח' או ט') אשר סיימו את כיתה י"ב כשהם בפרויקט. אולם חלק מהתלמידים עזבו את הפרויקט עקב עזיבת בית הספר, ועל כן יש לבחון מי פרש מהפרויקט על אף המשך לימודיו בביה"ס. מתברר כי מקרב מי שהתחילו את הפרויקט במחזור הראשון או השני, כ-18.5% פרשו מהפרויקט על אף שנשארו בבית הספר. בנושא ההיפלטות מבית הספר (ובכלל זה מהפרויקט) יש פערים בין שני בתי הספר. הגם שלגבי עירוני ז' קיימים נתונים רק לגבי מחזור אחד, זה שסיים לימודיו בתש"ח, ידוע מבדיקה שנערכה ביחס לשיעורי הנשירה בחטיבות העליונות בתל אביב כי שיעור הנשירה מתיכון ז' (וממילא מהפרויקט) הנו כמחצית משיעורו בתיכון ט'.

בלוח 4 מוצגים הנתונים לגבי היקף ההתמדה בפרויקט בקרב תלמידי שני המחזורים הראשונים.

לוח 4 :

ההתמדה בשני המחזורים הראשונים

מחזור	ראשון	שני
בית הספר	עירוני ט'	עירוני ז'
התחילו את הפרויקט בכיתה ח' או ט'	113	200
התחילו והתמידו	55 (48.6%)	107 (41.6%)
הצטרפו מאוחר והתמידו	3	60
התחילו ופרשו מהפרויקט	20 (17.6%)	51 (19.8%)
התחילו או הצטרפו ועזבו בי"ס	38	42
סיימו את הפרויקט בכיתה י"ב	58	165

מקרא:
 התחילו - נבחרו לפרויקט על פי נתוני המיון.
 הצטרפו - לא נבחרו לפרויקט על פי נתוני המיון (או לא נבחנו)
 והצטרפו בשנה שנייה או שלישית על פי המלצת בית הספר.
 פרשו מהפרויקט - עזבו את הפרויקט ונשארו בבית הספר.

השיעור הכולל של פרישה מהפרויקט בקרב תלמידי המחזור הראשון היה 51%, מתוכם 33.8% עזבו את ביה"ס. עוד מתברר כי הפרישה מקרב בעלי ציון מילת"א מעל 110 נמוכה באופן משמעותי משיעור הפרישה בקרב בעלי ציון מילת"א נמוך מ-110. שחזור מאפייני האוכלוסייה שהתמידה בפרויקט תוך השוואה למי שפרש מהפרויקט אך נשאר בבית הספר ולמי שפרש מהפרויקט עקב עזיבתו את בית הספר מאפשר מתן משוב לאיכות מערכת המיון אשר הופעלה באיתור המועמדים לפרויקט. בדיקה זו נעשתה ביחס למסיימי המחזור הראשון והשני של הפרויקט. בלוח 6 מובאים הממצאים העיקריים שהתגלו בהשוואה (באמצעות ניתוחי שונות חד-כיווניים) בין קבוצת המסיימים לקבוצת הפורשים שנשארו בבית הספר ולקבוצת הפורשים שעזבו את בית הספר.

לגבי 34 (מתוך 40) תלמידי המחזור הראשון של הפרויקט שעזבו את כיתותיהם ואת הפרויקט נבדק לאן עברו: כ-60% עברו לתיכון עירוני אחר בתל אביב, כ-30% עברו מקום מגורים וכ-10% עברו למגמה מקצועית בתיכון עירוני ט'. מראיונות שבוצעו בסוף שנה"ל תשמ"ד עם כל הפורשים מהפרויקט שנשארו בביה"ס עלו שתי סיבות: (1) עומס (2) שיעמום.

לוח 5 :

הבדלים מוקדמים בין מי שהתמיד למי שפרש מהפרויקט – מחזור 1+2

הבדל	הנתון
בעלי מילת"א 110 ומעלה התמידו יותר בפרויקט ובביה"ס.	מילת"א
מי שהתמידו בפרויקט מלכתחילה הביעו מוטיבציה גבוהה יותר להגיע ללימודים אקדמיים בהשוואה למי שעזבו את ביה"ס ולמי שפרשו מהפרויקט.	מוטיבציה ללימודים
מי שהתמידו בפרויקט מלכתחילה זכו להערכה גבוהה יותר בחוות הדעת ונשארו בביה"ס.	הערכת המורה
מי שהתמידו בפרויקט מלכתחילה הוערכו כמי שהסתגלו טוב יותר לבית הספר, הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית.	מידת הסתגלות התלמיד

שביעות הרצון מהפרויקט בסיום נ לא היה הבדל בין הקבוצות.

א'

שביעות רצון כללית מהפרויקט

במסגרת הערכת הפרויקט נבדקה שביעות הרצון הכללית של תלמידי הפרויקט, הוריהם ומוריהם. הרחבת מסגרת הבדיקה גם להורים ולמורים נבעה ממרכזיותם, הן מבחינת ההגדרות המקוריות של הפרויקט והן מבחינת השלכות תפקודם ונטיותיהם על התהליך המתבצע בתוך הפרויקט גופו.

שביעות רצון התלמידים

בסוף שנה"ל תשמ"ה ותשמ"ז הופץ בקרב כל התלמידים המשתייכים לפרויקט שאלון קצר לבחינת עמדותיהם כלפי הפרויקט והפעילויות השונות הנכללות בו. השאלון הופץ בכיתות הלימוד באוניברסיטה, והתלמידים התבקשו למלאו במקום ולהחזירו. בלוח 6 מוצגות התפלגויות התשובות לשתי שאלות מרכזיות להערכת הפרויקט – הערכה רטרואקטיבית ופרואקטיבית של הנטייה כלפי ההשתתפות בפרויקט.

לוח 6 :

שביעות הרצון מההצטרפות לפרויקט – תשמ"ה (N=364), תשמ"ז (N=495)

א. באיזו מידה מרוצה שנבחר/ה לפרויקט?

שנה"ל	במידה רבה מאוד או במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה או בכלל לא
תשמ"ז	64.4%	22.7%	12.8%
תשמ"ה	77.0%	18%	5.0%

ב. במבט לאחור, אם היה צריך להחליט עכשיו, האם היה מצטרף לפרויקט?

שנה"ל	בטוח / כנראה שהייתי מצטרף	היה לי קשה להחליט	כנראה/בטוח לא הייתי מצטרף
תשמ"ז	60.2%	19.8%	20%
תשמ"ה	62%	24%	14%

השלכות לטווח פינוני fe ההשתתפות בפרויקט

השתנות דפוסי ההתקדמות בבית הספר

הפרויקט לקידום מתבגרים פעל לשינוי תפיסת התלמידים את עצמם ואת סביבתם. הדגש היה על דחיפת המתבגר לראייה עצמית כמסוגל להגיע ללימודים אקדמיים תוך התייחסות מרבית לסביבה שבה הוא גדל ולומד. חלק מסביבה זו הוא המסגרת הבית-ספרית. לכן הייתה ציפייה שבעקבות הפרויקט ישתפר דימוי בית הספר בעיני תלמידים בעלי יכולת אישית גבוהה. לכך אמורות היו להיות שתי השלכות:

1. הרחבת מעגל הפונים ללימוד במגמות מדעיות. מגמות אלה תובעות יותר מהלומד אך גם נותנות לו מטען עמוק יותר בתחומי המדעים המדויקים ממגמות לא מדעיות.
 2. הרחבת מעגל המתמידים בבית הספר. הכוונה להיקף התלמידים הממשיכים בלימודיהם עד סוף כיתה י"ב ולא עוברים, מרצון או שלא מרצון, לבית ספר ברמה יותר או פחות גבוהה. שני הנושאים נבדקו במסגרת תיכון עירוני ט', ונמצא שלא חלה עלייה בהיקף התלמידים הפונים למגמות "מדעיות".
- גם בנושא זה מתברר שלא חל שינוי מהותי בהיקף המתמידים בתיכון עירוני ט' עד תום כיתה י"ב. מהאמור עד כאן אפשר להסיק שגם אם חל שיפור בתדמית בית הספר בעיני תלמידי הפרויקט הרי שלא הייתה לכך השלכה על התנהגותם, במובן של נכונות להתמיד בבית הספר ו/או נכונות לפנות למגמות מדעיות. אולם, קיימת עדות ולפיה בקרב המשתתפים בפרויקט חלה, בעקבות שנה אחת של פעילות בפרויקט, ירידה בשביעות הרצון מביה"ס. ירידה זו לא התגלתה בקרב מי שלא השתתפו בפרויקט. ממצאים אלה מעלים את האפשרות שבעקבות ההיבחרות לפרויקט השתנתה עמדת חלק מהתלמידים כלפי בית הספר, וזו נעשתה ביקורתית יותר. ייתכן והדבר נובע מהשתנות נקודת המבט וההשוואה, שהפכה להיות רחבה יותר. מנקודת המבט המקורית של הפרויקט ייתכן ויש בכך רמז ל"אפקט בומרנג".

המוטיבציה ללימודים באוניברסיטה

היעד המרכזי בפרויקט היה הגדלת שיעור התלמידים מדרום ת"א שיגיעו ללימודים אוניברסיטאיים. הגברת המוטיבציה ללימודים אקדמיים חשובה מבחינה זו לא פחות מהקניית בסיס ידע הולם בנושאים כגון אנגלית. בדיקות תשובות התלמידים במהלך השתתפותם בפרויקט (מדגמים אקראיים) מעלה כי כ- 60%-70% מהם מעוניינים להגיע ללימודים באוניברסיטה. שיעור זה דומה לשיעור שנמדד טרם תחילת הפרויקט (בשנת 1983). לוח 8 מציג נתונים לגבי שלוש מדידות שנערכו במהלך השנים. הנתונים מתייחסים למדגם אקראי של כלל המשתתפים בפרויקט, ובהם מפורט שיעור התלמידים המצהירים (בשאלון הערכת הפרויקט) כי בכוונתם להמשיך בלימודים אקדמיים באוניברסיטה לאחר סיום התיכון והשירות בצבא:

לוח 7:

רצון להגיע ללימודים אוניברסיטאיים בקרב תלמידים בפרויקט

	<u>1987</u>	<u>1985</u>	<u>1983</u>	
מתכוונים להמשיך	66%	62%	71%	
עוד לא החליטו	31%	30%	18%	
לא מתכוונים להמשיך	7%	8%	10%	
מס' המשיבים	495	364	274	

לכאורה אין שינוי בהיקף התלמידים המצהירים על כוונתם להגיע ללימודים אקדמיים, אולם בשאלה אחרת שנשאלה בסקרים אלה ציינו כ-40% מהתלמידים כי בעקבות ההשתתפות בפרויקט חלה עלייה בנטייתם לפנות ללימודים אקדמיים. התוצאות מובאות בלוח 8.

לוח 8:

שיעור התלמידים ששינו יחסם ללימודים באוניברסיטה בעקבות ההשתתפות בפרויקט

	<u>1987</u>	<u>1985</u>	
יותר נוטים לאוניברסיטה	42%	38%	
לא חל שינוי ¹	54%	35%	
פחות נוטים לאוניברסיטה	4%	27%	

¹מתוכם 52% רצו מלכתחילה וממשיכים לרצות להגיע ללימודים אקדמיים.

למען הבהרת הנתונים יש להדגיש כי התעצמות הנטייה ללמוד באוניברסיטה לא בהכרח מבטאת שהתלמיד החליט "סופית" שהוא מתכוון להגיע לאוניברסיטה - לדוגמה, בשנת 1987 8.5% מהנשאלים ענו כי בעקבות הפרויקט הם "... יותר נוטים ללמוד באוניברסיטה אך כרגע עוד קשה להם להחליט...!". כמו כן אפשר ומי שנטה בעבר להגיע לאוניברסיטה המשיך להתמיד בשאיפה זו. אולם הסבר מלא להשלכות ההשתתפות בפרויקט על הנטייה ללימודים אקדמיים מושג כאשר נבחנות עמדות התלמידים תוך הבחנה בין רמות שונות של נכונות ללימודים ובין רמות שונות של יכולת אישית. מבדיקת הנתונים לגבי עצמת הנטייה של תלמידי המחזור הראשון (בוגרי תשמ"ז) להצטרף ללימודים אקדמיים, כפי שנמדדה בשלוש נקודות זמן – בתחילת הפרויקט; לאחר שנתיים בפרויקט; ובסוף הלימודים בפרויקט ובביה"ס – אפשר ללמוד כי בעקבות ההשתתפות בפרויקט חלו שלושה תהליכים מקבילים:

- א. חלה ירידה בשיעור התלמידים שלא גיבשו החלטה בנושא.
 - ב. חלה עלייה בשיעור התלמידים שנטייתם ללימודים אקדמיים גבוהה יותר.
 - ג. חלה עלייה קלה בשיעור התלמידים שהחליטו לא להמשיך בלימודים.
- לשון אחר, בעקבות הפרויקט התלמידים נקטו עמדה יותר חד-משמעית כלפי לימודים אקדמיים. חלקם החליטו שאין זה כיוונם, ואחרים החליטו במידה רבה יותר של החלטיות כי בכוונתם להמשיך בלימודים.
- הנטייה להגיע ללימודים אוניברסיטאיים אפיינה בעיקר בעלי רמה בינונית של מילת"א (97-107) ($F(2,492) = 14.69, p < .000$), ואילו בקרב בעלי המילת"א הנמוך חלה ירידה בנטייה להגיע לאוניברסיטה. זאת, הגם שבעלי ציון מילת"א נמוך העריכו שההשתתפות בפרויקט דרשה מהם מאמץ מועט בהשוואה לבעלי ציון מילת"א בינוני או גבוה.

קבלה ללימודים אוניברסיטאיים

בדיקת אפשרות הקבלה לאוניברסיטה התבססה על הישגי התלמידים מהמחזור הראשון (תיכון ט') (בלבד ומהמחזור השני (תיכון ט'+תיכון ז') בבחינה הפסיכומטרית הארצית. ביחס לשתי אמות המידה שהוגדרו ובהשוואה לקבוצת השוואה) תלמידים שהוכנו לבחינה הפסיכומטרית ולא השתתפו בפרויקט) הגיעו תלמידי הפרויקט להישגים גבוהים בבחינה. ניתוח ההישגים בבחינה הפסיכומטרית תוך השוואה לנתונים אחרים שהיו ידועים לגבי תלמידים אלה הראה :

1. יש קשר חיובי בין ציון המילת"א והציון בבחינה הפסיכומטרית.
2. מלבד מילת"א מתברר שיש משתנים נוספים שמשפיעים על הציון הפסיכומטרי :
 - א. עמדת התלמיד במהלך הפרויקט כלפי לימודים בביה"ס ובאוניברסיטה.
 - ב. תפיסת התלמיד את סיכוייו להתקבל לאוניברסיטה.
 - ג. תפיסת התלמיד את סיכוייו לעבור בהצלחה את הבחינה הפסיכומטרית.
 - ד. ציון במבחן פסיכומטרי מקדים טרם תחילת קורס ההכנה.
 - ה. מין התלמיד.
3. בעקבות ההשתתפות בקורס פסיכומטרי חלה ירידה בהערכות התלמידים את סיכוייהם לעבור בהצלחה את הבחינה הפסיכומטרית ובסיכוייהם להתקבל ללימודים באוניברסיטה.
4. ניתן להסיק שהשתתפות בקורס ההכנה הגבירה את החרדה אך במקביל אכן תרמה להישגי התלמיד.

לאור הממצאים המפורטים בסעיפים 1 ו-2 לעיל בוצע ניתוח מסלולים לניבוי ההישג בבחינה הפסיכומטרית. הניתוח בוצע לגבי תלמידי מחזור II של הפרויקט. המודל שהתקבל בפועל מוצג בלוח 9, והוא הציע שהיכולת האישית (מילת"א) וההסתגלות לבית הספר התיכון היו בעלי השפעה על העמדה שגיבש התלמיד כלפי לימודים באוניברסיטה בעקבות השתתפותו בפרויקט, וזו הייתה בעלת השלכה משמעותית על הישגי התלמיד בבחינה הפסיכומטרית.

לוח 9 :

תרומת נבאים שונים להסברת ההישגים בבחינה הפסיכומטרית, מחזור II של הפרויקט (N = 171)

הנבאים / הנתון	B	Beta	מתאם פירסון
מילת"א	7.51	.848	.80
רצון ללימודים באוני' בדיעבד	-20.71	-.292	-.17
הסתגלות התלמיד לבית הספר (בעת המיון)	34.57	.208	.30
השתנות עמדת התלמיד ללימודים אוניברסיטאיים בעקבות ההשתתפות בפרויקט	-14.16	-.197	-.07

ניתוח דומה נערך ביחס להישגים בבחינות הבגרות של תלמידי המחזור הראשון בפרויקט. יש להדגיש כי בשני המקרים התוצאות דומות. לאמור, ההשתתפות בפרויקט הגבירה את נטיית התלמידים בעלי היכולת האישית, הבינונית או הגבוהה להמשיך בלימודים אוניברסיטאיים ולכך הייתה השלכה על הישגים בבחינות הבגרות ובבחינה הפסיכומטרית. לוח 10 מרכז את הנתונים לגבי התחומים השונים תוך הבחנה בין רמות שונות של מילת"א. המסקנה המצטיירת מלוח זה היא שבעלי מילת"א הנמוך מ-97 לא הפיקו תועלת של ממש מהפרויקט הנדון.

לוח 10 :

ריכוז ממצאי הבדיקות תוך הבחנה בין רמות שונות של מילת"א

הנושא	מילת"א נמוך מהמוצע	מילת"א ממוצע (98-107)	מילת"א גבוה מהמוצע
רמת התלמידים	ירדה	עלתה מאוד	עלתה
מוטיבציה לאוניברסיטה	בינונית	רבה	רבה
תחושת מאמץ בפרויקט	מיעוטם	רובם	רובם
ניגשו לבחינות פסיכומטריות	מתחת לציון	מעל ציון	מעל הממוצע
הצלחה בבחינה פסיכומטרית	המינימום	המינימום אך מתחת לממוצע	הארצי

סיכום ממצאי הערכה לטווח בינוני

מהמעקב אחר התנהלות הפרויקט ותוצאותיו הופקו מגוון לקחים, ובהם :

- א. בדרום תל אביב-יפו יש תלמידים בעלי יכולת אישית הגבוהה באופן ניכר מהרמה השכיחה בבית ספרם.
- ב. תלמידים התמידו בהשתתפותם, ובאופן כללי הביעו התלמידים והוריהם שביעות רצון מהפרויקט.
- ג. במסגרת הפרויקט זכו לקידום משמעותי תלמידים בעלי ציון מילת"א 103 ומעלה.
- ד. עיקר התרומה של הפרויקט לתלמיד התרחשה במהלך השנתיים הראשונות להשתתפותו.
- ה. תרומת הפרויקט באה לידי ביטוי בעיקר בהתגברות המוטיבציה ללימודים אוניברסיטאיים, בהגעה להישגים משמעותיים במבחני הקבלה לאוניברסיטה ובהעשרה של ידע כללי בתחומים אקדמיים. סיכום הביניים הכללי היה אם כן שהפרויקט אכן תרם באופן חיובי לעידוד המוטיבציה ולנטייה ללימודים אקדמיים בקרב תלמידים טעוני טיפוח בעלי יכולת אישית ממוצעת ומעלה.

המחקר הנוכחי

הערכה ארוכת טווח של השלכות הפרויקט

במובנים שהוזכרו, נראה היה שההשלכות קצרות הטווח של הפרויקט היו מעודדות ומצדיקות המשך הפעלתו במסגרות חינוכיות שונות. אולם עד כה לא נבדקה ההשפעה ארוכת הטווח, אם הייתה, של הפרויקט הנדון על המשתתפים בו בשני מישורים:

(א) קידום אישי: במישור החברתי יוכל המחקר לבחון את תרומת הפרויקט למוביליות החברתית של התלמידים – האם מבנה ההזדמנויות החינוכיות שלהן נחשפו התלמידים במהלך השתתפותם בפרויקט קשור למעמדם החברתי כבוגרים? ובמובן זה, האם הם אכן פנו ללימודים על-תיכוניים עם סיום השירות הצבאי? האם הם סיימו את לימודיהם העל-תיכוניים בהצלחה? האם כתוצאה מכך חל שינוי במיצב הסוציו-אקונומי שלהם בהשוואה למיצב הסוציו-אקונומי של הוריהם? והאם תפיסותיהם ושאיפותיהם החינוכיות כהורים הפכו להיות כאלה המעודדות את ילדיהם (הפוטנציאליים או בפועל) לראות רכישת השכלה כערך רצוי ובר-השגה? תשובות אפשריות לשאלות אלה עשויות להיות משמעותיות מבחינה תאורטית לבחינת המעבר מבית הספר לעולם ההשכלה הגבוהה ועולם העבודה (Bills, 2004) ומבחינה מעשית לשאלת הכדאיות בשחזור והפעלה של פרויקט דומה גם בעתיד.

(ב) משמעות התפתחותית-חינוכית: לחקר ההשפעה של הפרויקט עשויה להיות גם חשיבות עיונית בהקשרים התפתחותיים כלליים. לשון אחר, בספרות העולמית מדווחים כיום ניסיונות רבים לאפיין את מה שקורה למתבגרים בעת המעבר מגיל ההתבגרות לגיל הבגרות הצעירה. תקופת זמן זו – דהיינו, הגילים 18–25, המכונה בספרות "בגרות צומחת" (Emerging adulthood) – מעניינת חוקרים ברחבי העולם מכיוון שרבים שותפים לדעה שתהליכי הגלובליזציה והמודרניזציה הפכו שנים אלה לפרק זמן קריטי בעיצוב חייו של האזרח הבוגר בעולם המערבי. לכן, הצבעה על הפרויקט הנדון כהתערבות מקדמת שמסייעת לעבור את תקופת הבגרות הצומחת באופן מוצלח יותר, או לחלופין, זיהוי נסיבות ואירועים שגרמו לכל או לחלק ממשתתפי הפרויקט לסטות מכוונותיהם הלימודיות בתום ההשתתפות בפרויקט עשויים לתרום נדבך חשוב לידע על תקופת הבגרות הצומחת.

הערה לנושא **מועד תחילת המחקר**: עקב בעיות של תיאום בין אנשי התקציבים באקדמיה הישראלית למדעים לבין הרשות למחקר של אוניברסיטת תל אביב חל עיכוב במועד התחלת המחקר. בפועל, הגם

שלכאורה מועד תחילת המחקר נקבע ל-1/9/05, האישור להעברת התקציב התקבל רק ב-19/12/05, ורק אז אפשר היה להתחיל בהעסקת עוזרת מחקר ולצאת בפועל לדרך.

התנהלות המחקר

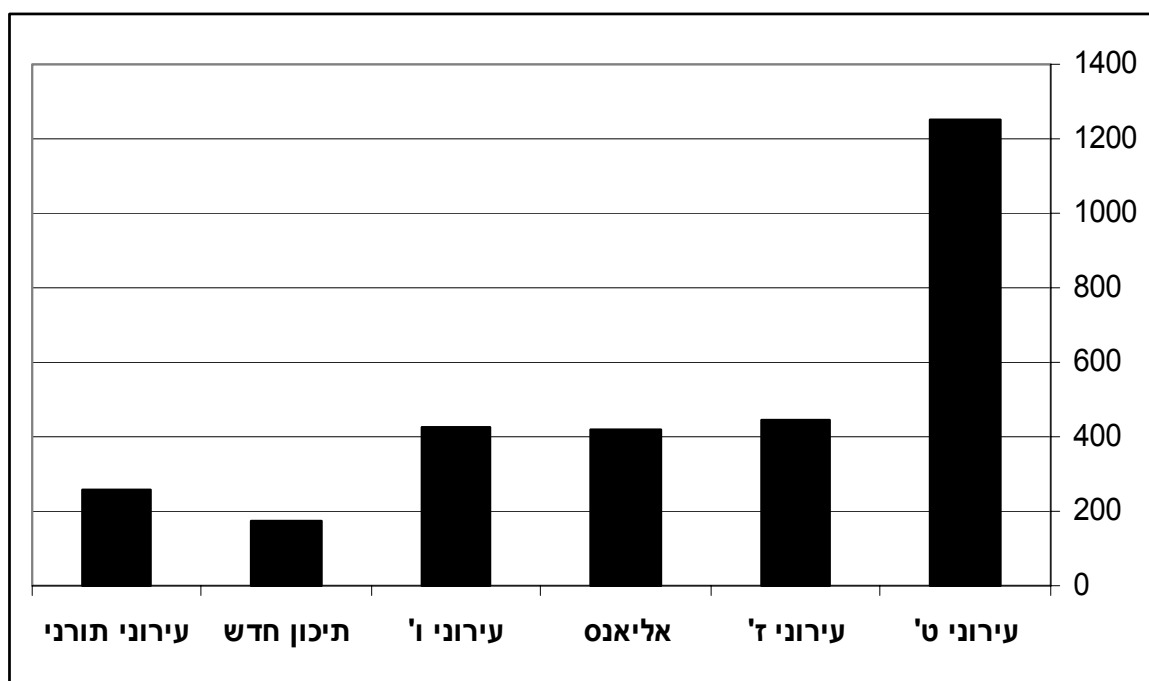
עם קבלת האישור התקציבי גייסנו עוזרת מחקר, ובסיועה נבנה קובץ של אוכלוסיית המחקר.

מאפייני הקובץ הראשוני שנבנה:

בקובץ נכללים 2,975 שמות תלמידים שלמדו בבתי ספר עיוניים שונים בתל אביב בשנה"ל תשמ"ג-תשמ"ה. שמות אלה נאספו במהלך הרצת הפרויקט לקידום מתבגרים מאזורי רווחה, שלבוגריו מתייחס התהליך המחקרי העכשווי. 2,975 התלמידים שנכללים בקובץ היו רשומים בחמישה בתי ספר בתל אביב, כמתואר בגרף 1 להלן.

גרף 1:

התפלגות התלמידים על פי בית ספר (במספר)



הקובץ שנבנה התבסס על נתוני (נייר) שהיו בידינו מתקופת הרצת הפרויקט, כאמור, ונכללים בו כל הנתונים שהצלחנו לשחזר מהמסמכים שנשארו בידינו מהתקופה הנ"ל (לפני 20 שנים). משמעות הדבר שלגבי חלק גדול מהתלמידים קיימים בידינו רק נתונים חלקיים, כדלקמן:

מתוך 2,975 התלמידים שרשומים בקובץ:

לגבי 659 (22% מכלל הקובץ) ידוע לנו מספר תעודת הזהות.
 לגבי 951 (32%) יש בידינו הכתובות בתקופת הלימודים בבית הספר התיכון.
 לגבי 2,181 (73%) קיים נתון רמת משכל (ציון מילת"א). ציונים אלה שימשו כבסיס מרכזי לקבלה לפרויקט לקידום מתבגרים ועל כן ישמשו להגדרת קבוצת הבדיקה וקבוצת השוואה, כפי שתוכנן.
 ציוני המילת"א נעים בין 64 ל-135, הממוצע הוא 98.66 וסטיית התקן 11.47.
 פירוט התפלגות ציוני המילת"א, תוך הקבצה ליחידות של 10 נקודות מופיע בלוח 11 להלן.

לוח 11:

שכיחות ושיעור של ציוני המשכל (מילת"א) בקרב התלמידים הנכללים בקובץ המחקר

אחוז – מתוך מי שיש		
שכיחות	לגבי ציון מילת"א	
6	0.3	מהנמוך ביותר עד 70
220	10.1	76-85
630	28.9	86-95
722	33.1	96-105
419	19.2	106-115
164	7.5	116-125
20	0.9	מ-126 עד הגבוה ביותר
2181	73.3	סה"כ – יש נתוני מילת"א
916	26.7	סה"כ – חסרים נתוני מילת"א
2975	100.0	סה"כ

לגבי 450 תלמידים (15% מכלל הקובץ) קיימים בידינו גם ציון המילת"א וגם מספר מלא ומעודכן של תעודת הזהות. בצד הנתונים הכלליים שתוארו לעיל קיימים בקובץ נתונים לגבי הקורסים והפעילויות שהתלמידים שהיו בפרויקט השתתפו בהם ומידת שביעות רצונם מפעילויות אלה (בחלק מהשנים). לגבי חלק ממסיימי המחזור הראשון של הפרויקט קיימים נתונים מסוימים לגבי כמות יחידות הבגרות שאליהן ניגשו בכל מקצוע, הישגיהם בבחינות הבגרות ובמקרים מסוימים גם הצלחתם בבחינה הפסיכומטרית. נתונים אלה מוצגים בלוח 12 להלן.

לוח 12 :

כמות, ממוצעים וסטיות תקן של נתוני הבגרות והפסיכומטרי בסיום כיתה י"ב בקובץ

מספר יחידות בגרות			
בכל מקצוע	ציוני בגרות	פסיכומטרי	
			מספר תלמידים שלגביהם קיימים נתונים מתוך תלמידי המחזור הראשון שסיים את הפרויקט
47	47	90	
3.00	66.06	469.90	ממוצע
	14.62	104.19	סטיית תקן

איתור אוכלוסיית המחקר – התלמידים בעבר היכן הם היום?

המטרה הראשונה שעמדה על סדר היום המחקרי הייתה לאתר את התלמידים לשעבר ולגלות היכן הם היום. כזכור, הנתונים בידינו נכונים לתקופה של לפני 20 שנים, וכל מי שהיה בזמנו בקבוצת הניסוי או בקבוצת הביקורת של המחקר אמור להיות בראשית שנות ה-30 לחייו ומן הסתם לגור בכתובת אחרת מזו הקיימת בידינו. לפיכך, כדי להגיע לכתובות העדכניות היינו חייבים, ראשית, להשלים את הנתונים לגבי תעודות הזהות של כלל התלמידים הנכללים בקובץ שבנינו (לעיל). כדי להגיע לנתונים אלה ניסינו להיעזר במספר מאגרי מידע, כדלקמן:

(1) פנייה לעיריית תל אביב:

בחודש דצמבר 2005 פנינו לעיריית תל אביב בבקשה לקבל מידע לגבי תלמידים שלמדו בבתי ספר בתל אביב בשנים הרלוונטיות למחקרנו. לאחר תהליך של בדיקה והתחייבות לחסיון נתונים מצדנו קיבלנו אישור של ד"ר ריטה סבר, ראש היחידה לתכנון, הערכה ובקרה באגף החינוך של עיריית תל אביב, לקבל נתונים מתוך מאגר הנתונים שיש בידיהם. אולם, התברר כי הנתונים הקיימים בידיהם אמינים רק החל מתחילת שנות ה-90, ובפועל לא הצלחנו להפיק מהם מידע של ממש לקידום מחקרנו.

(2) פנייה לבתי הספר:

פנינו גם לבתי הספר שהתלמידים למדו בהם במטרה לנסות לדלות מידע מתוך רישומיהם. כידוע, בכל בית ספר קיימות רשימות של תלמידים, חלקן עם כתובות ו/או נתונים אחרים לגבי התלמידים הלומדים בכל שכבת גיל ובכל שנה. חשבנו שאם נגיע לרשימות שמיות הכוללות מספרי תעודות זהות נוכל להשתמש בהן להשלמת המידע הנדרש. בפועל פניותינו לבתי הספר לא הניבו מידע משמעותי מכיוון שבמרבית המקרים הנתונים או לא קיימים בבתי הספר או לא ניתנים לאיתור בתוך ערמות הניירות שנמצאו במחסניהם.

(3) פנייה למשרד הפנים:

בבדיקה שערכנו עם משרד הפנים התברר כי איתור כתובת על פי מספר תעודת זהות כרוך בעלות הגבוהה בהרבה ממה שתוקצב מלכתחילה. אולם העלות הכספית לא הייתה הבעיה העיקרית; הייתה גם בעיה של איתור תלמידים על פי שם וכתובת (ללא מספר תעודת זהות), פעולה הניתנת לביצוע בסיוע משרד הפנים אך לא מתאפשרת לאזרחים מן השורה. לכן, בחודש מארס פנינו בבקשה למשרד הפנים לקבלת נתונים מעודכנים לגבי אוכלוסיית התלמידים שבקובץ, או על פי מספר תעודת הזהות הקיים בידינו או על פי השם. לאחר תהליך שארך מספר שבועות התקבלה תשובה ממשרד הפנים ולפיה אפשר לעשות זאת אך עליהם לקבל התחייבות ואישור של היועץ המשפטי של האוניברסיטה, החשוב לנושא חסיון הנתונים. לכן, בחודש מאי 2006 פנינו ליועץ המשפטי של האוניברסיטה בבקשה לקבל את האישור המתאים. התשובה שזכינו לה הייתה שהוחלט על נוהל חדש בנושא הנפקת אישורים כאלה לחברי הסגל האקדמי של האוניברסיטה, ולפיו כל בקשה מובאת לדיון בוועדה שתוקם לצורך זה. נאלצנו להמתין להקמת הוועדה, וזו נדחתה עקב חופשת הקיץ.

בתחילת חודש ספטמבר, לאחר פניות רבות, הגיעה התשובה שהוחלט שלא להקים ועדה זו, ולידינו הגיע האישור הנדרש עבור משרד הפנים.

אישור זה הועבר לידי הגורם המתאים במשרד הפנים. במחצית השנייה של חודש פברואר 2007 קיבלנו ממשרד הפנים קובץ (excel) שכלל את הנתונים הקיימים בידינו בשילוב הכתובות העדכניות. לאכזבתנו המידע שהגיע היה מצומצם ממה שציפינו, ובסה"כ הגיעו לידינו כתובות של 669 תלמידים לשעבר. בהמשך הדרך (ראה להלן) התברר כי חלק מהנתונים שהגיעו ממשרד הפנים לא היו מעודכנים. נוסף על כתובות שהגיעו ממשרד הפנים הצלחנו לקבל מתלמידים שפנינו אליהם כתובות של עוד 34 תלמידים לשעבר, ובסה"כ ריכזנו רשימה של 688 כתובות של תלמידים שנבדקו בזמנו במסגרת הפרויקט.

(4) ביצוע סקר גישוש:

כדי לזרז את מהלך המחקר ולאור ההתמשכות הלא צפויה של השגת הנתונים ממשרד הפנים, שלחנו בתחילת חודש יוני 2006 מכתבים לפי הכתובות המקוריות שיש בידינו לבתיהם (בעיקר של ההורים) של כ- 260 תלמידים שהשתתפו בפרויקט ושלגביהם קיימים בידינו נתונים מלאים יחסית. במכתבים הצגנו את עצמנו ואת מטרת המחקר וביקשנו תגובה לעצם פנייתנו ו/או הפניה לכתובת הנוכחית של התלמיד המסוים. הנחנו שחלק משמעותי מההורים עדיין גרים בכתובת שבה שהו לפני 20 שנים. משלוח המכתבים בדואר לווה במעטפה מבוילת, כדי לעודד החזרת השאלונים. בפועל חזרו אלינו 30 תשובות מתוך 260 (12%). בסקרי דואר ידוע כי שיעור החזר הראשוני עומד במקרה הטוב על כשליש מהנמענים. אם כך היו פני הדברים גם במקרה הנוכחי, משמעות הדבר שכ-100 מתוך 260 המשפחות עדיין גרות בכתובות שהיו בידינו. שיעור זה מהווה רק 40% מכלל המדגם שבדקנו, וככלל נראה שהרוב היחסי של האוכלוסייה הנכללת בקובץ הראשוני אינה מתגוררת עוד בכתובות הקיימות בידינו.

לאור פרוץ המלחמה (ביולי 2006) החלטנו להמתין עד סופה, ולכן רק בתחילת ספטמבר שלחנו תזכורת לכל 260 הכתובות שפנינו אליהן וביקשנו היענות כאמור לעיל. בתזכורת זו ביקשנו מהמשיבים שיעבירו אלינו גם כתובות של תלמידים לשעבר שהם עדיין בקשר איתם. כתוצאה ממהלכים אלה הגענו בסופו של דבר לקבוצה של 38 תלמידים שהשתתפו בעבר בפרויקט ושכתובתם כיום ידועה לנו. מבדיקה ראשונית

של נתוני תלמידים אלו כפי שאלו נמסרו על ידי ההורים נמצא כי קיימת שונות בהשכלתם, בעיסוקם ובמקום מגוריהם (חלקם למדו במוסדות להשכלה גבוהה, השתלבו בתפקידים בכירים במשק ועברו לאזורים מבוססים יותר מאלו שבהם גדלו).

(5) ביצוע המחקר:

בהתבסס על הנתונים שהגיעו ממשרד הפנים בתחילת חודש אפריל 2007 נשלחו שאלונים לכל מי שכתבתם הייתה בידינו למעט מי שכבר ענו על השאלון במסגרת מחקר הגישוש, דהיינו ל-669 כתובות. לשאלונים צורף מכתב הסבר לגבי המחקר, ובין השאר הובטח בו תגמול עבור מילוי השאלון. הנבדקים התבקשו להחזיר את השאלונים עד 1 ביולי 2007. תזכורת נשלחה לכל הכתובות בחודש יוני 2007. מספר לא מבוטל של שאלונים חזרו עקב כתובת שגויה או לא אקטואלית. בסה"כ חזרו אלינו בדואר 66 שאלונים מלאים שבהם ענו הנשאלים על כל השאלות שהופיעו בשאלון המקורי.

(6) ביצוע ראיונות עומק:

במקביל למשלוח השאלונים פנינו למי שענו על השאלון במסגרת בדיקת הגישוש הראשונה שערכנו (ראה סעיף 4 לעיל), בהם תלמידים לשעבר מקבוצת הניסוי ומקבוצת ההשוואה, וביקשנו לראיין אותם פנים-אל-פנים כדי לקבל מידע נוסף על מה שעבר עליהם במהלך לימודיהם בביה"ס העל-יסודי ולאחריו. מי שהשתתפו בפרויקט התבקשו להתייחס גם לפרויקט ולחוות את דעתם הרטרופקטיבית עליו. הנושאים לריאיון מופיעים בנספח 2 לדו"ח זה. בסך הכול בוצעו 31 ראיונות אישיים, והם התקיימו במקומות שונים בישראל. בחלק מהמקרים מדובר היה בתהליך שארך עד 5 שעות, ובכללן הגעה למקום הריאיון וניהול שיחה ארוכה ולרוב מאוד מעניינת.

(7) משלוח שאלון קצר:

לנוכח שיעורי החזר הנמוכים יחסית נשלח בחודש ספטמבר למי שעדיין לא ענו על השאלון שאלון קצר מהמקורי. השאלון כלל רק חלק מהסולמות שהופיעו בשאלון המקורי. גם לעונים על שאלון זה הובטח תגמול כספי. בסה"כ ענו על השאלון הקצר 47 נבדקים.

(8) סקר טלפוני:

במאמץ נוסף להגיע לעוד נבדקים ניסינו בחודשים אוקטובר-נובמבר 2007 לאתר את מספרי הטלפון של כל הנבדקים אשר כתובתם הייתה בידינו ולא ענו על השאלון המלא או הקצר. איתור המספרים נעשה באמצעות אתר האינטרנט של בזק 144. מי שאותר באמצעות הטלפון התבקש לענות על מספר קטן

יחסית של שאלות שבמרכזן דיווח על מצבו ההשכלתי והתעסוקתי כיום וכן שאלות לגבי הפרויקט, אם השתתף בו. לוח 13 מפרט את הסיבות לאי-איתור נבדקים באמצעות הטלפון ואת המענה שהתקבל ממי שכן ענה. בסה"כ בוצעו במסגרת הסקר הטלפוני 80 ראיונות.

לוח 13 :

סיבות לאי-איתור נבדקים בסקר הטלפוני

אחוז מתוך כלל הנבדקים שלגביהם שוחזר מספר תעודת הזהות	מספר	הסיבה
5.8	41	לא מעוניין לענות
32.3	227	לא אותר מספר הטלפון
3.1	22	מספר טלפון שגוי
1.0	7	שוהה בחול
.1	1	נפטר
19.8	139	אין תשובה בטלפון
3.7	26	מנוי לא זמין/מחובר
1.1	8	מספר לא תקין
.3	2	במילואים

ממצאי לוח 13 מצביעים על הקושי באיתור הנחקרים. הסיבה העיקרית לכך שהשאלונים חזרו או שלא השיבו להם נעוצה בחוסר אפשרות לאתר את הנחקר.

לסיכום

- * **האוכלוסייה:** לגבי כ-2,970 תלמידים היו לנו נתונים כלשהם – ובעיקר רמת משכל – מהשנים שהפרויקט פעל בהן.
- * **המאותרים:** לגבי 688 תלמידים (המהווים 23.6% מאוכלוסיית המחקר) קיבלנו ממשרד הפנים את כתובתם.
- * **המשיבים:** עם 193 תלמידים – דהיינו, 27.5% מהמאותרים – הצלחנו ליצור קשר ולקבל תשובות לשאלות שעניינו אותנו, לפי הפירוט הבא: 66 (9.4% מהמאותרים) ענו על השאלון המלא; 47 (6.7% מהמאותרים) ענו על השאלון הקצר; 80 (11.4% מהמאותרים) ענו על השאלון במסגרת הסקר הטלפוני.
- * **מסרבים להשתתף:** רק כ-6% מהמאותרים סירבו לשתף עמנו פעולה.

כלי המחקר וראיונות

כזכור, המחקר הנוכחי מנסה לענות על מספר שאלות, ובמרכזן שלוש:

1. מה מצבם הסוציולוגי (קרי, רמות השכלה, מיצב תעסוקתי, ומעמד סוציו-כלכלי) ומצבם הפסיכולוגי (קרי, עמדות, תפיסות ותובנות) של התלמידים לשעבר כיום, בהיותם בשנות ה-30 לחייהם?
2. מה מסביר את התנהלות חייהם עד כה ומצבם הסוציולוגי והפסיכולוגי (לעיל) כיום?
3. האם הפרויקט לקידום מתבגרים מאזורי רווחה תרם באופן מובהק להאצת התפתחותם החיובית – במונחים של השכלה, תעסוקה, ותפיסות חיים – של מי שהשתתפו בו בהשוואה למי שלא השתתפו בו?

כדי לענות על שאלות אלה נדרש מיפוי מתאים, סוציולוגי ופסיכולוגי כמפורט לעיל, של מצב התלמידים כיום. לשם כך הגדרנו קבוצת שאלונים שימשו אותנו לצורך אפיון ומיפוי של התלמידים (לאחר שיאותרו). שאלונים אלה עסקו בתחומים הבאים: חוללות עצמית כלומד, חוללות עצמית כהורה, ייחוס חשיבות ללימודים, מוטיבציה ללימודים, תחושות רווחה נפשית, תחושות שביעות רצון בעבודה ואופטימיות. כמו כן נכללו בקבוצת השאלונים גם שאלון ביוגרפי מפורט המשחזר את מכלול התנהלות

חייהם מיום סיום הלימודים בבית הספר התיכון ועד לימים אלה; ולבסוף שאלון עמדות העוסק ישירות בפרויקט ובהערכה הרטרוספקטיבית של הפרויקט בקשר להתנהלות חייו של המשיב ומצבו האישי כיום.

לחלק מהעונים על השאלונים פנינו בבקשה לקיים שיחה אישית, בארבע עיניים, על נושאים הקשורים לפרויקט. מטרת השיחה הייתה לנסות לברר באופן ממוקד יותר מה בפרויקט – או בחיים בכלל – היה הגורם שהשפיע על התנהלות חייו של המרואיין. תהליך תיאום הראיונות היה ארוך ומורכב, בעיקר מכיוון שמדובר בקבוצת גיל שרובה ככולה עסוקה בהתמודדות עם מגוון מטלות והתחייבויות, ובמרכזן אלה הקשורות לתעסוקה ואלו הקשורות למשפחה. לצורך הראיונות נבנתה רשימה סגורה של שאלות המייצגות את הנושאים שעמדו על הפרק בחלק של השאלון העוסק בבירור תרומת הפרויקט ו/או בעיצוב חיי הפרט עד הלום. כמו כן רואיינו 31 נחקרים. כל ריאיון ארך בין שעה לשעתיים ובוצע במקומות שונים (עבודה, בית, בית קפה וכד'), לפי נוחות כל מרואיין ומרואיין.

אוכלוסיית הנחקרים והמדגם

אוכלוסיית המוצא למחקר המעקב כללה בוגרים של חמישה בתי ספר תיכון שסיימו את לימודיהם בין השנים 1987 ל-1991 כמפורט להלן: בית ספר עירוני ט' ובית ספר עירוני ז' שתלמידיהם השתתפו בשנים הנדונות בפרויקט סמילנסקי ובוגרי בתי הספר עירוני ו' (רוגוזין), עירוני תורני (ציטלין), אליאנס ותיכון חדש. על בוגרים אלו היו נתונים כלשהם מהתקופה שבה היו תלמידים. לוח 14 מציג את התפלגות התלמידים לפי בית הספר שבו למדו ומתייחס לאחוז הבוגרים שאותרו במחקר זה.

לוח 14 :

התפלגות שכיחויות של הבוגרים לפי בית ספר

בית ספר	מספר בוגרים באוכלוסיית המוצא	אחוז לפי בית ספר	מספר התלמידים שאותרו	אחוז מתוך כלל הבוגרים שאותרו	אחוז מהבוגרים בכל בית ספר שאותרו
עירוני ט'	1249	42.0	295	42.9	23.6
עירוני ז'	448	15.1	167	24.1	37.3
עירוני ו'	425	14.3	14	2.0	3.3
עירוני תורני (ב-ג)	255	8.6	212	30.8	83.1
אליאנס	421	14.2	-	-	-
תיכון חדש	173	5.8	-	-	-
סה"כ	2971	100.0	688	100.0	23.1

מהמוצג בלוח 14 עולה שמרבית הבוגרים (42%) הם מעירוני ט'. הקבוצה הקטנה ביותר היא זו של בוגרי תיכון חדש (5.8%). מתוך אוכלוסיית הבוגרים אותרו פחות מרבע, כ-23.1%. שיעור הצלחה גבוה יחסית נמצא בקרב בוגרי בית ספר ט' ועירוני תורני, המהווה קבוצת השוואה. למעלה משליש מבוגרי עירוני ז' אותרו, כרבע מבוגרי עירוני ט' ומעט מאוד תלמידים (2%) מבוגרי עירוני ו'. מקבוצת השוואה אליאנס ותיכון חדש לא אותרו תלמידים בשל חוסר נתונים. מכיוון שמדגם הנחקרים שאותר כולל קבוצת השוואה שאמנם בחלקה התגוררה וגדלה גם כן בדרום תל אביב אך בתקופת לימודיה השתייכה לזרם החינוך הממלכתי-דתי, זאת בהשוואה לקבוצת תלמידי הפרויקט שלמדו בזרם החינוך הממלכתי, יש להתייחס בזהירות להשוואות בין בתי הספר שהיו בפרויקט לאחרים שלא השתתפו בו. ל-688 נחקרים שכתובותיהם אותרו נשלח שאלון אישי. לוח 15 מסכם את המידע שיש על כל אחת מהקבוצות של הנחקרים.

לוח 15 :

סיכום נתוני המחקר על פי הקבוצות השונות של המחקר

תיאור הנתונים עבור כל קבוצת נחקרים	נחקרים
	אוכלוסיית המוצא
ציוני מילת"א, מגדר	1. כלל הבוגרים
נתונים על פעילותם בפרויקט והערכתם את הפעילות הזו, ציוני מורים, ציונים במבחני בגרות, ציונים במבחן פסיכומטרי	2. משתתפים בפרויקט
	מדגם מאותר
מקום מגורים נוכחי, מבחר נתונים המבוססים על השאלונים האישיים וראיונות	1. הנחקרים שלא השתתפו בפרויקט
נתונים על פעילותם בפרויקט והערכתם את הפעילות, ציוני מורים, ציונים במבחני בגרות, ציונים במבחן פסיכומטרי, מקום מגורים נוכחי, מבחר נתונים המבוססים על השאלונים האישיים וראיונות עם חלק מהם	2. משתתפים בפרויקט

מאפייני הנחקרים: השוואה בין נחקרים שאותרו לאלו שלא אותרו

החלק הבא של הדו"ח בוחן את המאפיינים של הבוגרים אשר אותרו (699 במספר) לעומת הבוגרים שלא אותרו מקרב אוכלוסיית הנחקרים. הדבר נעשה על מנת לאפיין את כלל הנחקרים אשר אותרו (הן אלה שבפועל נבחרו בזמנו להשתתף בו והן אלו שהיו בקבוצת ההשוואה) בשלושה מדדים שלגביהם יש לנו מידע על כמעט כל הנחקרים: מין, יכולת קוגניטיבית (על פי מבחן מילת"א, הבודק רמת משכל) ומידת ההשתתפות בפרויקט. השוואה זו נועדה לבחון אם קיימת הטיה במדגם של הבוגרים שאיתרנו בשלושת המדדים האלו.

לוח 16 והגרף הבאים מתייחסים להשוואה בין הבוגרים אשר אותרו (699 במספר) לשאר הבוגרים שלא אותרו ביחס למינם של הנחקרים, מידת השתתפותם בפרויקט והישגיהם במבחן מילת"א.

לוח 16 :

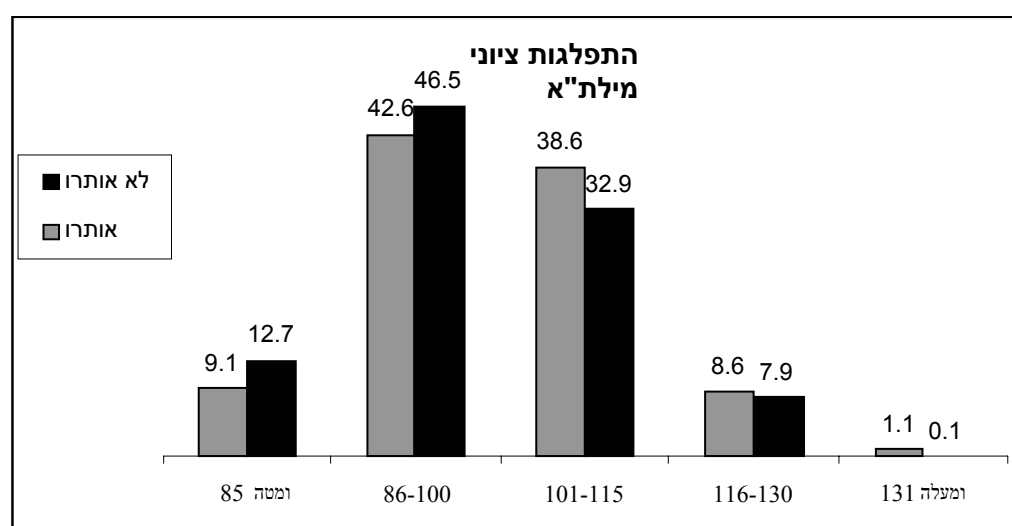
אחוז הבנות ואחוז המשתתפים בפרויקט לפי קבוצה נחקרת

קבוצה נחקרת			
סך הכול	אותר	לא אותר	
2992	688	2287	מספר
100.0	23.1	76.9	אחוז
56.6*	60.3	54.6	אחוז בנות
25.9*	44.5	20.3	אחוז משתתפים בפרויקט סמילנסקי

* p < .05

גרף 2 :

התפלגות ההישגים במבחני מילת"א של הנחקרים שאותרו בהשוואה לאלו שלא אותרו



מנתוני לוח 16 אפשר לראות כי הקבוצה של הנחקרים שאותרה מתאפיינת באופן מובהק באחוז גבוה יותר של בנות וביותר בוגרים שהשתתפו בפרויקט. כמו כן, בהתבסס על גרף 2, בוגרים אלו נמצאו כבעלי יכולת גבוהה יותר מהבוגרים אשר לא אותרו. ההבדל הוא מובהק סטטיסטית. בממוצע ההישגים של

קבוצה זו הם 100.37 (ס"ת= 11.44) בהשוואה לנחקרים שלא אותרו, וממוצע הישגיהם הוא 98.23 (ס"ת= 11.45). יש פער של כחמישית סטיית תקן בציוני מילת"א. דהיינו, הקבוצה שאותרה מתאפיינת באחוז גבוה יותר של בנות, יותר בוגרים שהשתתפו בפרויקט ובעלי יכולת גבוהה יותר מאלו אשר לא אותרו. בדיקה נוספת של 23.1% מהבוגרים שאותרו למול 76.9% מאלו שלא אותרו בוצעה גם תוך הבחנה בין שלוש קבוצות: 1. תלמידים שהיו בפרויקט (קבוצת הניסוי) 2. תלמידים שהיו בבתי ספר של הפרויקט אבל לא השתתפו בו (קבוצת השוואה 1) ו-3. תלמידים שלמדו בבתי ספר שבהם לא הופעל פרויקט סמילנסקי (קבוצת השוואה 2). תוצאות הבדיקה מובאות בלוח 17.

לוח 17:

מספר ואחוז של הנחקרים שאותרו מתוך כלל האוכלוסייה לפי קבוצת מחקר וקבוצת השוואה

מספר – כלל	אחוז	מספר בוגרים שאותרו	אחוז הבוגרים שאותרו בכל קבוצה	אחוז מקרב הבוגרים שאותרו	קבוצות הנחקרים
756	25.6	292	38.6	43.3	קב' ניסוי: נחקרים שהיו בפרויקט
941	31.8	170	18.1	25.2	קב' השוואה 1: נחקרים שהיו בבתי ספר של הפרויקט אך לא השתתפו בו
1260	42.4	212	16.8	31.5	קב' השוואה 2: נחקרים שהיו בבתי ספר שלא השתתפו בפרויקט
2957	100.0	674	22.8	100.0	סך הכול

באופן ברור עולה כי הנחקרים שהיו בעבר בפרויקט אותרו בשיעור גבוה יותר (38.8%) בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות. מאלו אותרו פחות מ-20% מקרב הבוגרים. נראה כי המדגם של הנחקרים שאותר מתאפיין בייצוג-יתר של תלמידים שבעבר השתתפו בפרויקט. אכן

נמצא שבקרב אוכלוסיית המוצא השתתפו בעבר בפרויקט 25.9% ואילו במדגם אחוזים הוא 44.2%. סביר להניח שאחת הסיבות להטיה זו נובעת מהעובדה שעל משתתפי הפרויקט היה לנו מידע רב יותר שאפשר את איתורם ביתר הצלחה מאשר תלמידים אשר לא השתתפו בו.

האם יש הבדלים בין הבוגרים שאותרו לאלו שלא אותרו בתוך כל אחת מקבוצות הנחקרים?
שני הלוחות הבאים מספקים מידע לשאלה זו ביחס למין וציוני מילת"א. כאמור במדדים אלו היו נתונים כמעט מלאים עבור כל הנחקרים באוכלוסיית המוצא. לוח 18 מתייחס להבדלים לפי מין.

לוח 18 :

אחוז הבנות לפי קבוצה ואיתור נחקרים

סה"כ	אותרו	לא אותרו	
2933	688	2245	
55.0*	59.4	52.1	נחקרים שהיו בפרויקט
56.0*	65.5	53.8	נחקרים שהיו בבתי ספר של הפרויקט אך לא השתתפו בו
57.6	56.5	56.9	נחקרים שלא היו בפרויקט ולא בבתי הספר של הפרויקט
55.9*	60.1	54.7	סך הכול

* $p < 0.05$ הבדל בין נחקרים שאותרו ולא אותרו.

הנתונים בלוח 18 מעידים כי יותר בנות אותרו מקרב המשתתפים בפרויקט ומקרב הבוגרים שלא השתתפו בפרויקט אך הפרויקט התקיים בבית ספרם. ההבדלים בין הנחקרים שאותרו לאחרים מובהקים סטטיסטית. לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים באחוז הבנות בין הקבוצה שאותרה לקבוצה שלא אותרה בקרב הבוגרים שבית ספרם לא השתתף בפרויקט. בדיקה דומה בוצעה ביחס לציוני המילת"א, כמפורט בלוח 19.

לוח 19 :

ממוצעים וסטיות תקן של ציוני מילת"א לפי קבוצה ואיתור נחקרים

סה"כ	אותרו	לא אותרו		
2220	458	1762		מספר
103.49*	100.47	105.40	ממוצע	נחקרים שהיו בפרויקט
10.94	11.24	10.34	ס"ת	
96.03*	100.19	95.52	ממוצע	נחקרים שהיו בבתי ספר של הפרויקט אך לא השתתפו בו
7.26	6.36	7.21	ס"ת	
97.42*	100.30	96.89**	ממוצע	נחקרים שלמדו בבתי ספר שבהם לא הופעל הפרויקט
12.27	12.65	12.15	ס"ת	

*P<0.05 הבדל בין נחקרים שאותרו לנחקרים שלא אותרו

**P<0.05 הבדל בין שלוש הקבוצות מקרב אלו שלא אותרו

מתברר כי בעוד שכלל התלמידים שאותרו היו בעלי ממוצעים גבוהים בציוני מילת"א מחבריהם שלא אותרו (ראו לוח 17), הרי שהבדלים אלו שונים ולא עקיבים כאשר מתייחסים לקבוצות הנחקרים. בעניין זה נמצא כי הנחקרים שהיו בפרויקט ואותרו הם בעלי הישגים נמוכים יותר במבחן מילת"א מעמיתיהם שלא אותרו. מצב הפוך נמצא ביחס לשתי קבוצות ההשוואה האחרות. כלומר, התלמידים שאותרו אך לא השתתפו בפרויקט הם בעלי הישגים במבחן מילת"א גבוהים יותר מאלו שלא אותרו. עוד מתברר מלוח 19 שבאופן כללי שלוש הקבוצות שלגביהן יש נתון כלשהו הרלוונטי למצבן כיום הן בעלות ממוצעים דומים בציוני המילת"א. ממוצע הישגיהן הוא 100, כמו באוכלוסייה הרחבה כולה. לסיכום חלק זה אפשר לציין כי לאחר 25 שנה הצלחנו לאתר מקרב כלל אוכלוסיית המוצא כרבע מבוגרי בתי הספר – רובם בנות, אחוז לא מבוטל מהם השתתפו בפרויקט וניכר שיכולתם הקוגניטיבית גבוהה בהשוואה לבוגרים שלא אותרו. בבחינה קפדנית יותר על פי קבוצת הנחקרים נראה כי קבוצת הבוגרים שהיו בפרויקט מורכבת בעיקר מבנות ומבעלי יכולת נמוכה יותר מעמיתיהם שהשתתפו בעבר

בפרויקט אך לא אותרו, כלומר, במחקר אין בולטות של הרבדים הגבוהים של בעלי היכולת שמלכתחילה כוון הפרויקט אליהם. מאלו שלא השתתפו בפרויקט אותרו בעלי היכולת הגבוהה. **בסופו של דבר, נראה כי בממוצע נמצאו קבוצות הנחקרים שאותרו דומות ביכולתן הקוגניטיבית.**

ממצאים

מאפיינים סוציו-דמוגרפיים של המשתתפים בפרויקט

החלק הראשון של ממצאי המחקר מתייחס לכלל 688 הנחקרים שאותרו באמצעות משרד הפנים לפי מקום מגוריהם כיום. כידוע, בתקופת לימודיהם בבית הספר התיכון התגוררו הנחקרים בשכונות רווחה בדרום תל אביב שמעמדן החברתי-כלכלי היה נמוך. זו הייתה אחת הסיבות להפעלת הפרויקט דווקא באזורים אלה ולא באזורים אחרים. אחד הנושאים שבחנו במחקר הנוכחי היה האפשרות שבקרב מי שהשתתפו בפרויקט היה תהליך רחב יותר של מוביליות חברתית שהביא לידי שינוי מקום המגורים הנוכחי למול מקום מגורים קודם. דהיינו, השאלה שנבדקה הייתה אם הנחקרים שהשתתפו בפרויקט שיפרו את מקום מגוריהם: (1) בהשוואה לנחקרים אשר לא השתתפו בפרויקט וגדלו באותן שכונות (2) בהשוואה לקבוצה של נחקרים בעלי יכולת שכלית דומה אך שלמדו בבתי ספר שלא השתתפו בפרויקט וחלקם אף גדלו בסביבת מגורים מבוססת יותר מבחינה חברתית. לוח 19 מתייחס לניידות של הנחקרים לפי עיר מגורים.

לוח 20:

אחוז הנשארים בתל אביב לפי קבוצת מחקר

אחוז	
55.0	נחקרים שהיו בפרויקט
45.0	נחקרים שהיו בבתי ספר של הפרויקט אך לא השתתפו בו
44.8	נחקרים שלא היו בפרויקט ולא בבתי הספר של הפרויקט
49.3*	סך הכול - באחוזים
670	- במספר

הכוונה המקורית של הפרויקט הייתה (ראה גם העבודות של הפנימיות של האגודה לקידום החינוך) שמשותפי הפרויקט לא רק יתקדמו אישית אלא גם יתרמו לקידום הקהילה שהם גרים בה. מלוח 19 עולה כי אחוז ניכר של נחקרים שהשתתפו בפרויקט נשארו בתל אביב, אולם הסיבות לכך יכולות להיות

מגוונות. ייתכן והממצא לעיל מעיד על כך שלהתערבות החינוכית שבוצעה היה כוח אחזקה במישור הקהילתי; דהיינו, משתתפי הפרויקט – למול מי שלא השתתפו בפרויקט – ראו אפשרות להגיע להישגים אישיים גם מבלי להחליף את מקום מגוריהם; מנגד, מכיוון שניידות במקום מגורים יכולה להתרחש גם בתוך המרחב העירוני של תל אביב, אפשר שהמוביליות החברתית התקיימה דרך מעבר משכונה לשכונה. לכן פנינו לבדוק גם אפשרות זו. בפועל, על בסיס הכתובות של כל נחקר הותאמו ציוני המדד הסוציו-כלכלי המחושב לכל רחוב. מדד זה חושב על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. זהו מדד סטנדרטי (במונחים של סטיות תקן) שהמוצע בו הוא 0. ציונים מתחת ל-0 מעידים על מצב סוציו-כלכלי נמוך מהמוצע, וציונים גבוהים מ-0 מעידים על מצב סוציו-כלכלי גבוה מהמוצע. ככל שהמדד גבוה יותר, הדבר מעיד על אזור מגורים מבוסס יותר.

לוח 21 מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של המדד הסוציו-כלכלי למקום המגורים של שלוש קבוצות הנחקרים, בפיקוח על רמת יכולת.

לוח 21:

ממוצעים וסטיות תקן של הרמה החברתית-כלכלית של מקום המגורים כיום, לפי קבוצה ותוד פיקוח על ציון מילת"א

מדד חברתי-כלכלי		
נחקרים שהיו בפרויקט	ממוצע	.470
	ס"ת	.750
נחקרים שהיו בבתי ספר של הפרויקט אך לא השתתפו בו	ממוצע	.275
	ס"ת	.797
נחקרים שלא היו בפרויקט ולא בבתי הספר של הפרויקט	ממוצע	.601
	ס"ת	.898
סך הכול	ממוצע	*.507
	ס"ת	.823
	מספר	444

*P<0.05

עיבוד הנתונים המופיעים בלוח 21 העלה כי יש הבדל מובהק בין שלוש הקבוצות ברמה הסוציו-כלכלית של אזור המגורים שלהן. הבוגרים אשר למדו בבתי ספר אשר לא השתתפו בפרויקט גרים באזורים

מבוססים יותר בהשוואה לשתי הקבוצות. אין זה מפתיע, כי מלכתחילה לא התגוררה קבוצה זו בדרום תל אביב אלא במקום מבוסס יותר בהשוואה לתלמידים שלמדו בבתי הספר שבהם הופעל הפרויקט. מנגד, ממצא מעניין ביותר קשור למקום המגורים הנמוך מבחינה סוציו-כלכלית של בוגרי בתי הספר שהיו שייכים לפרויקט אך הם עצמם לא נכללו בפרויקט. מתברר כי כאשר בודקים רק בקרב מי שלמדו בבתי הספר שנכללו בפרויקט – תלמידים שהשתתפו בפרויקט גרים כיום בסביבה סוציו-אקונומית מבוססת יותר באופן מובהק סטטיסטית. לאור הפיקוח על רמת היכולת האישית (מילת"א) אפשר להסיק כי עבור בוגרים בעלי רמת יכולת דומה ואשר גדלו באותה סביבת מגורים (קרי, דרום העיר), ההשתתפות בפרויקט תרמה באופן מובהק לקידום סיכוייהם להגיע למקום מגורים מבוסס יותר מבחינה סוציו-אקונומית. על אף הבעייתיות בהסקת מסקנות סיבתיות נראה אם כך שלפרויקט הייתה השפעה לטווח ארוך על המוביליות החברתית של המשתתפים בו. השפעה זו יכולה להיות ישירה – דרך שינוי הקריטריונים שהפרט אוחז בהם בהגדירו את סביבת המגורים הרצויה לו – או עקיפה – דרך רכישת השכלה, עבודה בעיסוק יוקרתי ומתגמל ועוד.

ממצאים המבוססים על שאלוני המחקר

בפרק הנוכחי של הממצאים מובאים בחינה וניתוח של תשובות הנחקרים לשאלוני המחקר. כאמור לעיל, בסך הכול השיבו על השאלונים 193 נחקרים מתוך כל 688 הנחקרים. הלוח הבא מתאר את התפלגות הנחקרים לפי סוג השאלון שהשיבו עליו ואת אחוז הנחקרים שהשתתפו בפרויקט לפי סוג השאלון.

לוח 22:

אחוז הנחקרים ואחוז הנחקרים שהיו בפרויקט לפי סוג שאלון

סוג שאלון שעליו ענו המשיבים	אחוז המשיבים – לפי סוג שאלון שענו עליו	אחוז המשתתפים בפרויקט מתוך כלל המשיבים לשאלונים
שאלון ארוך	9.6	60.6
שאלון קצר	6.8	59.6
שאלון טלפוני	11.6	48.8
לא השיב	72.0 (הערה: כ- 10% עקב כתובת שגויה)	*40.2

P<0.05*

מכיוון שמכלל 688 הנחקרים יש לנו מידע רק על 193, בדקנו אם ישנה הטיה של המדגם. הדבר התאפשר על בסיס שני מדדים שהיו לנו לגבי כלל הנחקרים: אחוז נשים וציון במבחן מילת"א. לוח 23 מתייחס לשני מדדים אלו ביחס לנחקרים שמילאו את אחד השאלונים של המחקר ושל אלו שלא השיבו.

לוח 23 :

מאפייני המשיבים לשאלון בהשוואה למי שעדיין לא השיבו מקרב מדגם הנחקרים שאותרו

סה"כ	השיב לאחד השאלונים ²	לא השיב לשאלונים ¹	
688	193	495	מספר
100.0	26.0	74.0	אחוז
			מילת"א
100.37	99.92	100.55	ממוצע
11.44	9.55	12.11	ס"ת
64-135	64-131	74-135	טווח
*40.4	50.6	36.8	% השתתפו בפרויקט
60.6	65.3	59.0	% בנות

1 כולל את הנחקרים שכתבתם לא זוהתה או שמספר הטלפון לא אותר.

2 בקבוצה זו נכללים המשיבים לשאלון הארוך, הקצר והטלפוני. לא נמצאו הבדלים מובהקים בממדים המדווחים לפי סוג השאלון.

3 P<0.05*

על פי הממצאים המוצגים בלוח 23 אנו למדים כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הנחקרים שהשיבו לשאלונים לאלו שלא השיבו באחוז הנשים ובציון מילת"א. הבדל מובהק נמצא ביחס להשתתפות בפרויקט סמילנסקי. הנחקרים אשר השיבו על השאלונים השתתפו בפרויקט בשיעורים גבוהים יותר מאשר אלו שלא השיבו עליהם (50.6% לעומת 36.8% אחוז). יש לציין כי בכל שלושת המדדים הללו לא

נמצאו הבדלים מובהקים בקרב המשיבים לשאלונים לפי סוג השאלון. נוסף על כך, על מנת לבחון אם ישנה הטיה במדגם הנחקרים ואם המשיבים הם בעלי מאפיינים השונים מאלו שלא השיבו על השאלון בחנו את ההבדלים בין המשיבים על פי השאלון שהם השיבו עליו, בעיקר את ההבדלים בין המשיבים על שאלוני הדואר לבין המשיבים על השאלון הטלפוני. הנחנו שייתכן כי יימצא הבדל בין שתי הקבוצות: האחת שביזמתה השיבה על השאלון והשיבה אותו, והשנייה שהשיבה על השאלון הטלפוני לאחר שאנו פנינו אליה. משיבי הטלפונים אמורים לייצג את הקבוצה שלא השיבה לשאלונים שנשלחו בדואר. התברר כי אין הבדלים לפי השאלון בתשובות הנחקרים במבחר משתנים: נתוני רקע ויכולת, השכלה, מעמד כלכלי ותעסוקתי, שירות צבאי ועמדות כלפי הפרויקט, למעט הנחקרים אשר לא היו מעוניינים להשיב על שאלוני המחקר. קבוצה זו שהיא קטנה ביותר (פחות מ-6% מ-688 הנחקרים) נמצאה כבעלת הישגים נמוכים יותר בציוני מילת"א מהקבוצה שהשיבה על אחד השאלונים או מהקבוצה אשר לא הצלחנו לאתר כלל. אפשר לפיכך להסיק מכך שאי-מתן תשובות לשאלוני המחקר נובע מגורמים אחרים שלא נבחנו במחקר, ובעיקר מהקושי באיתור נחקרים אלו. כמו כן, חוסר ההבדל בין שאלוני המחקר יש בו כדי לרמוז על כך שלא הייתה סלקציה בין המשיבים לאלו שלא השיבו עליו באופן וולונטרי והיה נדרש ליצור עמם קשר טלפוני לבין אלו שהשיבו על שאלוני הדואר. על כן, במהלך ניתוח הנתונים התייחסנו לכל המשיבים, ללא קשר לסוג השאלון שהשיבו עליו, כאל קבוצת המשיבים המייצגת את שאר הנחקרים אשר קיבלו שאלון ולא השיבו עליו מסיבות שונות.

המשק הדו"ח מתייחס רק לנחקרים שהיבו על השאלון

- תוק הולאה בין מי שהתתפו בפרויקט למי לא התתפו בו

הלוח הבא מציג נתונים של מבחר נתוני רקע הבוחנים הבדלים בין הנחקרים שהשתתפו בפרויקט לנחקרים שלא השתתפו בו.

לוח 24 :

השוואה בין המשתתפים בפרויקט לאלו שלא השתתפו בו : נתוני רקע אישיים ומצב כיום

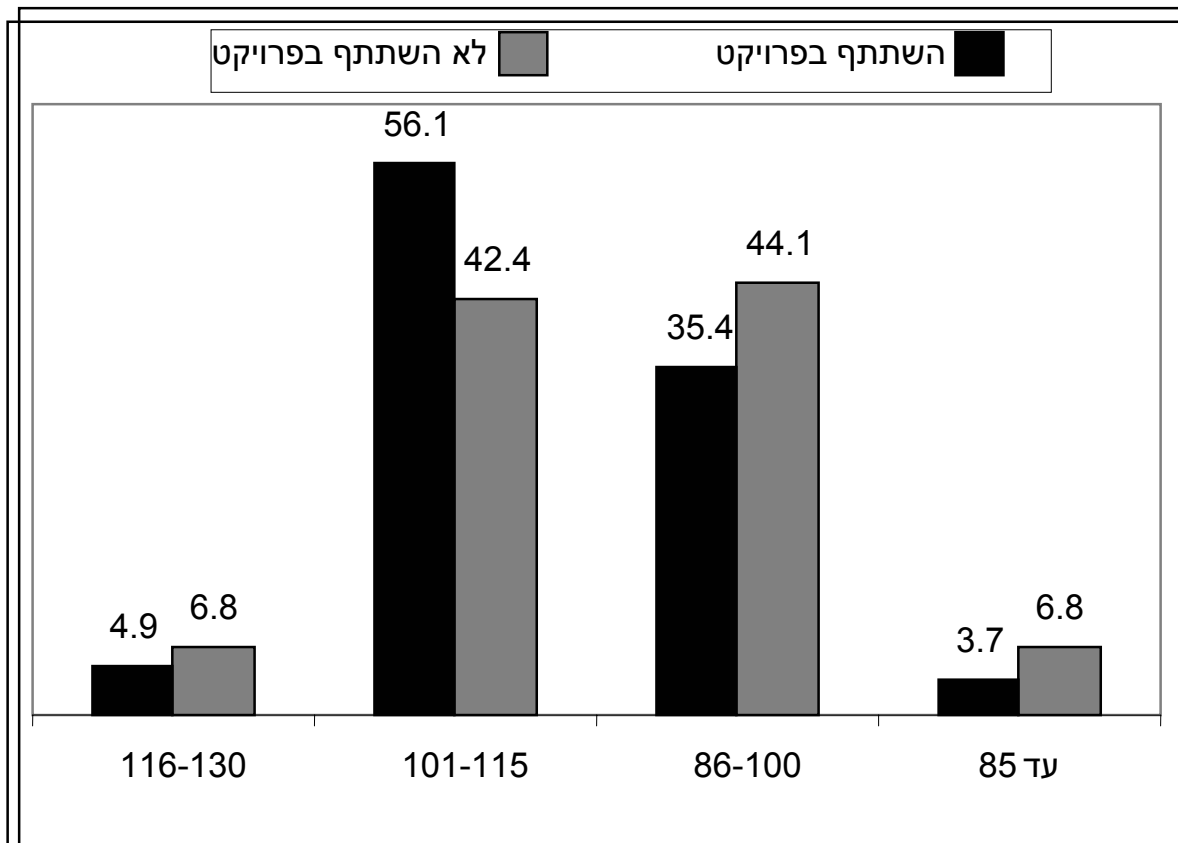
סה"כ	השתתף בפרויקט	לא השתתף בפרויקט		
193	97	96	מספר	
100.0	50.3	49.7	אחוז	
65.1	63.9	66.3	% נשים	
55.2	52.7	58.2	מוצא אם – מזרחי	
67.0	68.5	65.0	מוצא אב – מזרחי	
9.75	9.70	9.82	השכלת אם	
3.23	2.62	3.91		
9.75	9.70	9.82	השכלת אב	
3.06	2.47	3.70		
100.37	100.24	100.50	ממוצע	מילת"א
11.45	11.18	11.71	ס"ת	
64-122	64-120	69-122	טווח	

מהנתונים המוצגים בלוח זה מתברר כי המשיבים על אחד משאלוני המחקר הם בעיקר נשים (65%). מרבית הנחקרים הם מרקע חברתי נמוך, כפי שנמצא על פי מוצא ההורים ובעיקר השכלתם (ממוצע של 9.75 שנים). ההישג במבחן מילת"א הוא ממוצע (סביב ה-100).

גרף 3 מציג בחינה מדוקדקת של התפלגות ציוני המילת"א.

גרף 3 :

התפלגות ציוני מילת"א בקרב המשתתפים והלא משתתפים בפרויקט סמילנסקי



גרף 3 מציג בחינה מדוקדקת של התפלגות ציוני המילת"א. על פי הגרף המוצג נראה כי למעלה ממחצית הנחקרים אשר השתתפו בפרויקט הם בעלי הישגים גבוהים מהממוצע. שיעור זה גבוה במקצת מזה שנמצא בקרב הנחקרים שאינם משתתפים בפרויקט. על בסיס גרף זה אפשר ללמוד כי ל-60% מהמשיבים אשר השתתפו בפרויקט יש הישגים במילת"א מעל הממוצע המקובל, ובקרב אלו שלא השתתפו השיעור הוא 49%. הבדל זה לא נמצא מובהק. הממצאים המפורטים לעיל מלמדים כי באופן עקבי, ביחס לכל משתני הרקע החברתי וציוני המילת"א, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין התלמידים אשר השתתפו בפרויקט לאלו שלא השתתפו בו. כלומר, הקבוצה שהשיבה על השאלונים דומה לאוכלוסייה שאליה פנה הפרויקט – קרי, תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך אך בעלי יכולות לימודיות גבוהות.

מוביליות חברתית: צבא, השכלה, תעסוקה והכנסה

החלק הבא של המחקר מתמקד בהיבטים של מוביליות חברתית של הנחקרים, תוך התייחסות להבדלים בין אלו שהיו והשתתפו בפרויקט סמילנסקי לאוכלוסייה דומה של נחקרים שלא השתתפו בו. אנו התייחסנו לשלושה היבטים חשובים בקביעת מעמדו של הפרט בחברה הישראלית: שירות צבאי, השכלה ויוקרה תעסוקתית. כמו כן נבחן מצבם הכלכלי של הנחקרים. הדבר נעשה בשני מישורים: מקום מגורים כיום ואומדן השכר של הנחקרים. להלן התייחסות לכל אחד מההיבטים הללו.

שירות צבאי

בבחינת מאפייני השירות הצבאי נמדדו שלושה משתנים: האם שירת בצבא, ומקרב המשרתים – האם השירות הצבאי היה ביחידה קרבית ובדרגת קצונה.

לוח 25:

שירות צבאי בקרב משתתפי הפרויקט וקבוצת ההשוואה

סה"כ	השתתף בפרויקט	לא השתתף בפרויקט	
87.0*	93.5	80.0	שירת בצבא
24.3	25.9	22.4	שירת ביחידה קרבית
5.1	6.9	3.0	שוחרר בדרגת קצין

* P<0.05

נמצא כי 87% מהנחקרים שירתו בצבא, 24.3% מהם עשו זאת ביחידות קרביות וכ-5.1% סיימו את שירותם הצבאי כקצינים. הבדלים מובהקים נמצאו רק ביחס לשירות הצבאי. משתתפי הפרויקט נטו לשרת בצבא יותר מאשר אלו שלא השתתפו בפרויקט (93.5% לעומת 80%).

השכלה

בבחינת ההשכלה בחנו את דרגת ההשכלה שאליה הגיעו הנחקרים, את המוסד הלימודי ואת תחומי הלימוד שלמדו.

לוח 26 :

התפלגות דרגת ההשכלה של הנחקרים לפי השתתפות בפרויקט

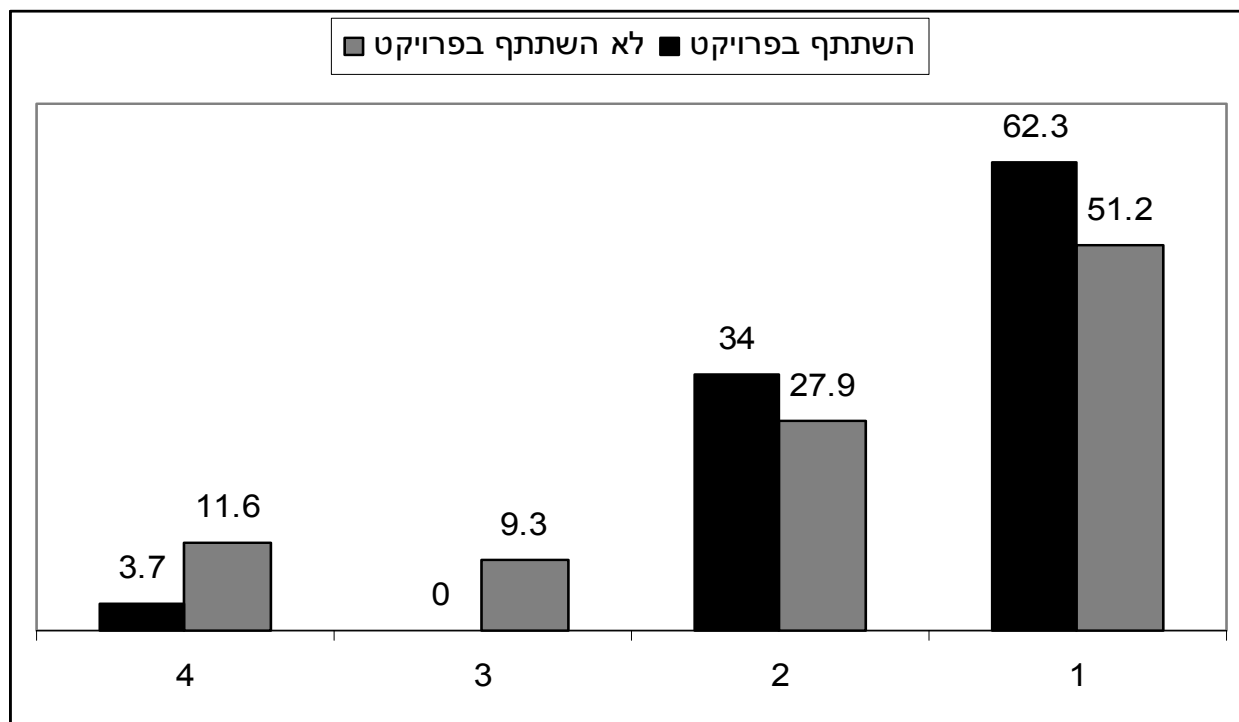
רמת השכלה	לא השתתף בפרויקט	השתתף בפרויקט	סה"כ
לא המשיכו בלימודים על-תיכוניים או אקדמיים	30.1	26.8	28.4
בעלי השכלה על-תיכונית	26.9	22.7	24.7
בעלי תואר ראשון	29.0	35.1	32.1
בעלי תואר שני ושלישי	14.0	15.5	14.7
סה"כ	100.0	100.0	100.0

לוח 26 מתייחס לדרגת ההשכלה שהשיגו הנחקרים. נמצא כי אין הבדלים בדרגת ההשכלה בין אלו שהשתתפו בפרויקט ונחקרים שלא השתתפו. נמצא כי באופן כללי רק 28.4% לא המשיכו את לימודיהם בעוד 71.6% המשיכו בלימודים כלשהם. נמצא כי 24.7% פנו להשכלה על-תיכונית ו-46.8% למדו במוסדות אקדמיים; רבע מהם (שהם 14.7% מכלל הנחקרים) למדו לתארים מתקדמים. אין ספק שממצאים אלו מקבלים משמעות חשובה לא רק לאור הרקע החברתי הנמוך יחסית של הנחקרים אלא גם למול נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ביחס לשיעורי הפנייה להשכלה גבוהה בקרב בוגרי בתי הספר התיכוניים בישראל בשנה הקרובה למועדי קיום הפרויקט, כדלקמן: על פי פרסום הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה "נגישות להשכלה על תיכונית וגבוהה בקרב מסיימי תיכון בישראל, מחזור תשמ"ד-תשנ"ד מעקב עד תשס"ב" (פרסום מיוחד, 1243) הנגישות למוסדות על-תיכוניים ואקדמיים של בוגרי כיתה י"ב בארץ כולה עבור תלמידים שהשכלת אביהם היא עד 8 שנות לימוד היא 34.7% ועבור בוגרים שהשכלת אביהם היא בין 9 ל-12 שנות לימוד היא 56.2%.

השוואה בין שיעורי הפנייה ללימודים על-תיכוניים בקרב מי שהשתתפו בפרויקט למול מי שלא השתתפו בפרויקט מעלה שמהלך הלימודים העל-תיכוניים של תלמידים שהשתתפו בפרויקט היה שונה מזה של מי שלא השתתפו בפרויקט, כפי שמתואר בגרף 4.

גרף 4:

התפלגות מוסד הלימודים לפי השתתפות בפרויקט



מקרא: 1. אוניברסיטה; 2. מכללה; 3. שלוחות חו"ל; 4. אחר

מהגרף המוצג אפשר ללמוד כי אחוז הפונים לאוניברסיטה גבוה יותר בקרב הנחקרים שהשתתפו בפרויקט בהשוואה לאלו שלא השתתפו בו. כך גם ביחס להמשך לימודים במכללה. הנחקרים אשר לא השתתפו בפרויקט המשיכו את לימודיהם בשלוחות של חו"ל או במוסדות אחרים, שחלקם הם ישיבות על-תיכוניות. יש לציין כי הבדלים אלו הם על סף המובהקות ($p < .06$). הלוח הבא מציג את התפלגות תחומי הלימוד לפי השתתפות בפרויקט סמילנסקי.

לוח 27 :

התפלגות תחומי הלימוד והכשרה לפי השתתפות בפרויקט סמילנסקי

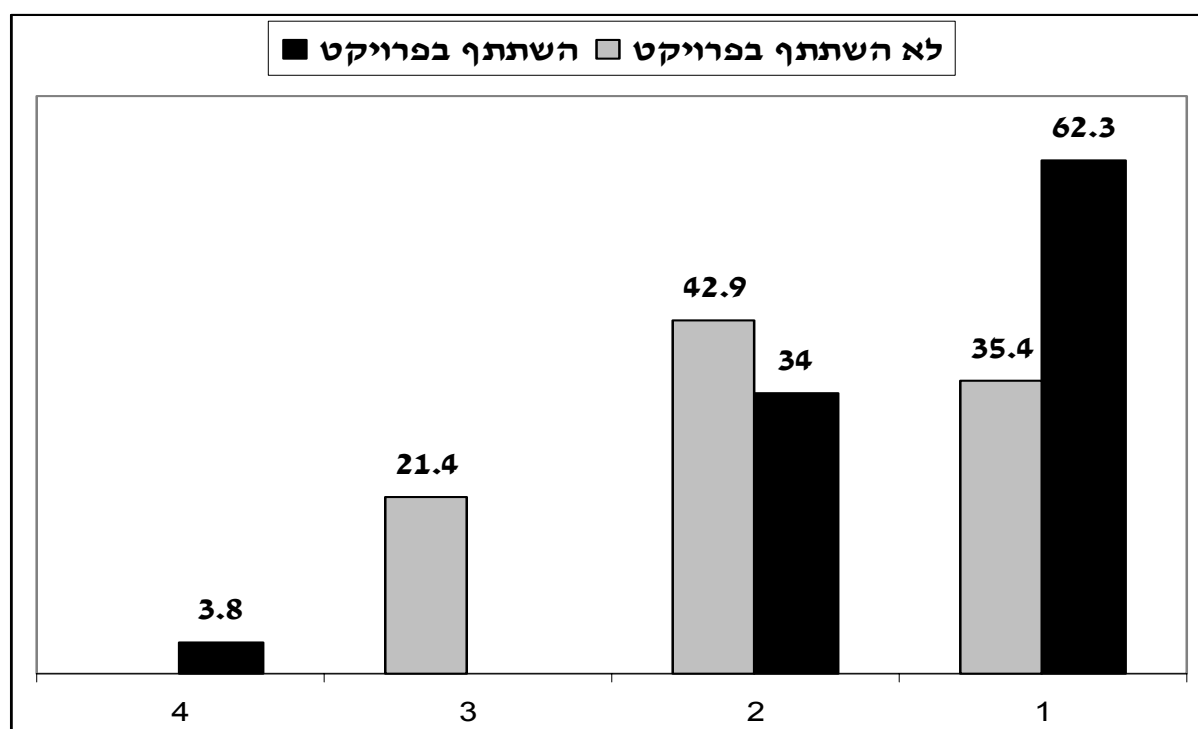
תחום לימודים/ הכשרה	לא השתתף בפרויקט	השתתף בפרויקט	סה"כ
הכשרה מקצועית	21.9	17.3	19.6
תחומי לימוד יוקרתיים/ סלקטיביים	16.4	22.7	19.6
מדעי חברה או רוח	13.7	20.0	16.9
אומנות לסוגיה	5.5	6.7	6.1
ניהול ופיננסים	23.3	17.3	20.3
תחומי לימוד טיפוליים (סיעוד, ייעוץ)	2.0	0.7	2.7
מקצועות עזר רפואיים	2.0	2.7	4.7
חינוך	5.4	4.7	10.1
סה"כ	100.0	100.0	100.0
מספר	73	75	148

הנחקרים נשאלו על תחומי הלימוד שלמדו במוסדות על-תיכוניים ואקדמיים שונים. מהמדוווח בלוח 27 נמצא כי תחומי הלימוד המועדפים עליהם היו ניהול ופיננסים, תחומי לימוד יוקרתיים וסלקטיביים (כמו הנדסה לסוגיה, משפטים, ראיית חשבון, מחשבים ורפואה) ומדעי הרוח והחברה. חמישית מהנחקרים למדו הכשרה מקצועית ספציפית כגון טכנאות, עיצוב שיער, מזכירות או קוסמטיקה. בהשוואה בין המשתתפים בפרויקט למי שלא השתתפו בו נראה כי משתתפי הפרויקט פנו יותר לרכישת השכלה על-תיכונית בתחומים יוקרתיים ובמדעי הרוח והחברה, ואילו מי שלא השתתפו בפרויקט פנו יותר לרכישת הכשרה מקצועית, אך הבדלים אלה אינם מובהקים סטטיסטית.

השוואה רק בקרב נחקרים שלמדו **בבתי ספר** שהפריקט פעל בהם (דהיינו תלמידים בעירוני ט' ועירוני ז'), בין מי שהשתתפו בפריקט למי שלא השתתפו בו מאפשרת בקרה על האפשרות שלא הפריקט אלא בית הספר – דרך ההסדרים הלימודיים שהוא מציע ודרך התרבות והאקלים הארגוני שבו – השפיע על מאפייני המשך הלימודים ומהלך החיים של התלמידים. בבדיקה זו נמצא כי אין הבדלים באחוז הממשיכים בלימודיהם (כ-70% הם בעלי השכלה על-תיכונית או אקדמית). אולם, מקרב אלו הממשיכים ללמוד הממצאים מראים על הבדלים בין הנחקרים שהשתתפו בפריקט לעמיתיהם לספסל הלימודים שלא השתתפו בפריקט ביחס למסגרת הלימודית שבה המשיכו.

גרף 5 :

התפלגות מוסדות הלימוד שבהם המשיכו בוגרי בתי הספר שהשתתפו בפריקט לפי מידת ההשתתפות בפריקט (נחקרים שלמדו בבתי הספר של הפריקט)



מקרא : 1. אוניברסיטה; 2. מכללה; 3. שלוחות חו"ל; 4. אחר

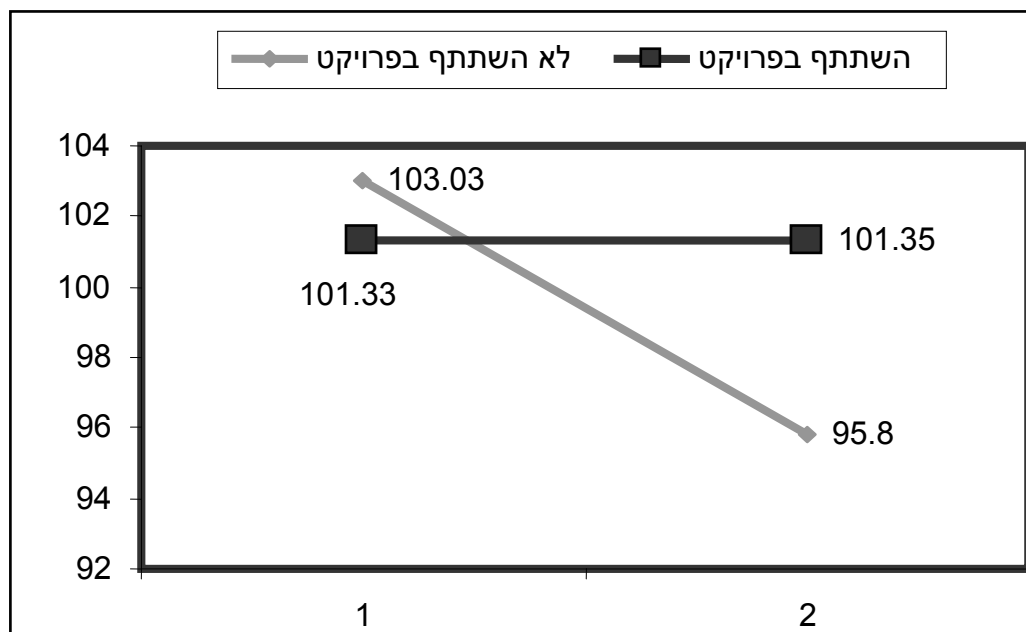
בהתבסס על הגרף הבא המתייחס להתפלגות הנחקרים לפי מוסד לימודים עולה באופן ברור כי

הנחקרים שהיו בפרויקט המשיכו את לימודיהם במוסדות אקדמיים, אוניברסיטאיים, בשיעורים גבוהים יותר מחבריהם אשר לא השתתפו בפרויקט (62.3% לעומת 35.4%). האחרונים פנו בעיקר למכללות השונות (42.9%) ולשלוחות הזרות (21.4%), שבהן תנאי הקבלה הרבה פחות קפדניים וסלקטיביים בהשוואה לאוניברסיטאות.

כדי להעריך מי התלמידים שהמשיכו בלימודיהם בדקנו את המידה שבה היכולת האישית של הנחקרים, כפי שנמדדה על פי ציון מילת"א, קשורה להמשך לימודים במוסדות על-תיכוניים ואקדמיים בקרב אלו שהשתתפו בפרויקט והאחרים שלא השתתפו בו. נמצא כי בקרב המשתתפים לא היה קשר בין גובה רמת המשכל לבין המשך לימודים – כלומר, המתאם בין רמת השכלה לציון המילת"א היה אפסי ($t=-.001$), ולעומת זאת בקרב הלא משתתפים המתאם היה חיובי ($t=.366$) ומובהק. כלומר, בעוד בקרב הלא משתתפים פנו ללימודים בעלי היכולת הגבוהה, בקרב משתתפי הפרויקט פנו תלמידים בעלי יכולות גבוהות אך גם נמוכות יותר. ממצא זה מומחש בגרף הבא.

גרף 6:

ציוני מילת"א על פי המשך לימודים והשתתפות בפרויקט



מקרא: 1. המשיך בלימודים על-תיכוניים או אקדמיים; 2. לא המשיך בלימודים על-תיכוניים או אקדמיים

מגרף 6 ניתן ללמוד על כך שבעוד בקרב הנחקרים שלא השתתפו בפרויקט, הפונים ללימודים על-תיכוניים או אקדמיים הם בעלי יכולת גבוהה יותר מאשר אלו שלא פנו להם, הרי שבקרב הנחקרים שפנו שהיו בפרויקט, הפנייה ללימודים אינה קשורה ליכולת. לקבוצה שהמשיכה בלימודים ולזו שלא המשיכה ממוצעים דומים בציוני מילת"א. כלומר, יכולת אינה הגורם שיכול להסביר המשך או אי-המשך לימודים. במובן זה, ההתערבות החינוכית שהתבצעה באמצעות הפרויקט טשטשה את ההבדלים בין בעלי היכולות השונות וייתכן כי העצימה את כל המשתתפים ועודדה אותם לפנות ללימודים, כפי שאנו למדים ממידת ההשפעה של הפרויקט על המשך לימודים (ראה גרף 5).

אפשר לסכם ולומר על בסיס הממצא שהוצג לעיל וגם על סמך הנתונים שהוצגו קודם לכן שלפרויקט היה ערך מוסף בכך שעודד יותר תלמידים לפנות ללימודים אקדמיים. בכך השיג הפרויקט את מטרתו העיקרית.

תעסוקה ומצב כלכלי

לוחות 28 ו-29 מתייחסים להישגיהם התעסוקתיים והכלכליים – בהווה - של הנחקרים.

לוח 28:

השוואה בין התלמידים שהשתתפו בפרויקט לאלו שלא השתתפו בו, במספר מדדים תעסוקתיים

וכלכליים

סה"כ	השתתף בפרויקט	לא השתתף בפרויקט	מספר	
193	97	96		<u>מדד</u>
*58.73	65.58	51.79	<u>ממוצע</u>	יוקרה תעסוקתית -
24.31	21.58	25.06	<u>סטטית תקן</u>	
				שכר
*17.8	9.3	27.7		% בעלי שכר מתחת לממוצע
54.8	49.5	60.2		שביעות רצון (מרוצה מאד + מרוצה) ממצב כלכלי
				מקום מגורים
.50	.58	.42	<u>ממוצע</u>	SES של מקום מגורים נוכחי -
.63	.71	.78	<u>סטטית תקן</u>	
66.7	64.9	68.5		% המדווחים על שביעות רצון רבה או רבה מאוד ממקום המגורים נוכחי
69.4	68.3	70.6		% שבעלותם הדירה/ הבית בו הם גרים

הממצאים המדווחים בלוח 28 מראים כי קיימים הבדלים מובהקים בין משתתפי הפרויקט לאלו שלא השתתפו בו ביוקרה התעסוקתית. מי שהשתתף בפרויקט עוסק בעיסוקים בעלי יוקרה גבוהה יותר מאשר אלו שלא היו בפרויקט. יש לציין בעניין זה שהבדלים דומים נמצאים גם כאשר בוחנים הבדלים בין נחקרים שסיימו אותו בית ספר (במקרה זה הממוצעים אשר התקבלו היו 51.88 לעומת 65.58).

היבט נוסף שנבחן הוא מעמד כלכלי. בעניין זה נמצא כי הנחקרים אשר השתתפו בפרויקט נוטים לדווח על שכר גבוה יותר מאשר אלו שלא השתתפו בו. נמצא כי בעוד 27.7% מהלא משתתפים ציינו כי הם מרוויחים שכר הנמוך מהשכר הממוצע במשק, רק 9.3% מהמשתתפים דיווחו על שכר זה. אולם נמצא כי המשתתפים בפרויקט דיווחו על שביעות רצון נמוכה ממצבם הכלכלי מאשר אלו שלא השתתפו. מקרב הנחקרים שהשתתפו בפרויקט רק 49.5% שבעי רצון ממצבם הכלכלי בהשוואה ל-60.2% מקרב אלו שלא השתתפו, אם כי הבדל זה איננו מובהק. לא נמצאו הבדלים מובהקים גם ביחס למשתתפים המתמייחסים למקום מגורים. נראה כי בממוצע הנחקרים גרים ביישובים מבוססים למדי (ממוצע של 0.50 סטיות תקן מעל המקובל בארץ כולה במדד סוציו-אקונומי ליישוב), 66.7% מדווחים על שביעות רצונם ממקום מגוריהם הנוכחי ו-69.4% גרים בדירות בבעלותם. כפי שדווח לעיל (ראה לוח 28), רק ביוקרה תעסוקתית ובאומדן דרגת הכנסה נמצאו הבדלים מובהקים בין המשתתפים לבין הלא משתתפים בפרויקט. בכדי לבחון באיזו מידה הבדל זה משמעותי, בוצע ניתוח רגרסיה שנועד לבחון את מידת ההשפעה של ההשתתפות בפרויקט על שני משתנים אלו בפיקוח על מספר משתנים – מילת"א, מין והשכלת הנחקר.

לוח 29:

ממצאי ניתוח הרגרסיה המרובה להסבר יוקרה תעסוקתית ודרגת הכנסה

דרגת הכנסה		יוקרה תעסוקתית		
β	B	β	B	
*-.270	-.549	-.007	-.369	מין
-.024	-.002	.070	.177	מילת"א
*.300	.582	.248	*19.119	השכלה
*.212	.410	.394	*12.008	השתתף בפרויקט
	4.061		26.593	קבוע
.205			.247	R ²

ממצאי הרגרסיה מראים באופן ברור כי למי שהשתתף בפרויקט יש יתרון הן ביוקרה תעסוקתית והן בדרגת הכנסה על פני נחקרים שלא השתתפו בפרויקט. יתרון זה נמצא גם לאחר פיקוח על מין הנחקר, הישגים במבחן מילת"א ורמת השכלתו. ממצא מעניין שנמצא בניתוח זה הוא חוסר הקשר שבין ציון מילת"א להישגיו התעסוקתיים והכלכליים של הפרט; לעומת זאת בולטת חשיבות ההשכלה. הסבר אפשרי לאי-התרומה של ציון המילת"א בהסברת השונות ביוקרת התעסוקה ו/או רמת ההכנסה אפשרי אולי למצוא בהתפתחויות המבניות שחלו במערכת ההשכלה הגבוהה במהלך שנות התשעים, עם פתיחתן של המכללות האקדמיות (חוק המכללות 1994). המכללות קלטו אוכלוסיית תלמידים בעלי הישגים נמוכים מאלו של האוניברסיטאות בתחומי לימוד שונים, כולל אלו היוקרתיים והסלקטיביים, כגון משפטים ומינהל עסקים (איילון ויוגב, 2002). אם כן, המכללות אפשרו לבוגרי כיתה י"ב שיכולתם האישית נמוכה יחסית לפנות לתחומים יוקרתיים יותר ומאוחר יותר להשתלב בשוק העבודה וברמות ההכנסה של מקצועות אלה (זוסמן ועמיתיו, 2006). כאמור, במחקר הנוכחי נמצא שהתלמידים שפנו ללימודים באוניברסיטות היו בעלי ציון מילת"א גבוה יותר מזה של מי שהמשיכו לימודיהם במכללות (ממוצעי 103.43 בהשוואה ל-98.86). אי לכך, לא נמצא קשר מובהק בין יכולת האדם לבין הישגיו הלימודיים ו/או הישגיו התעסוקתיים.

הערכת הפרויקט על ידי המשתתפים בו - מטב רטרוספקטיבי

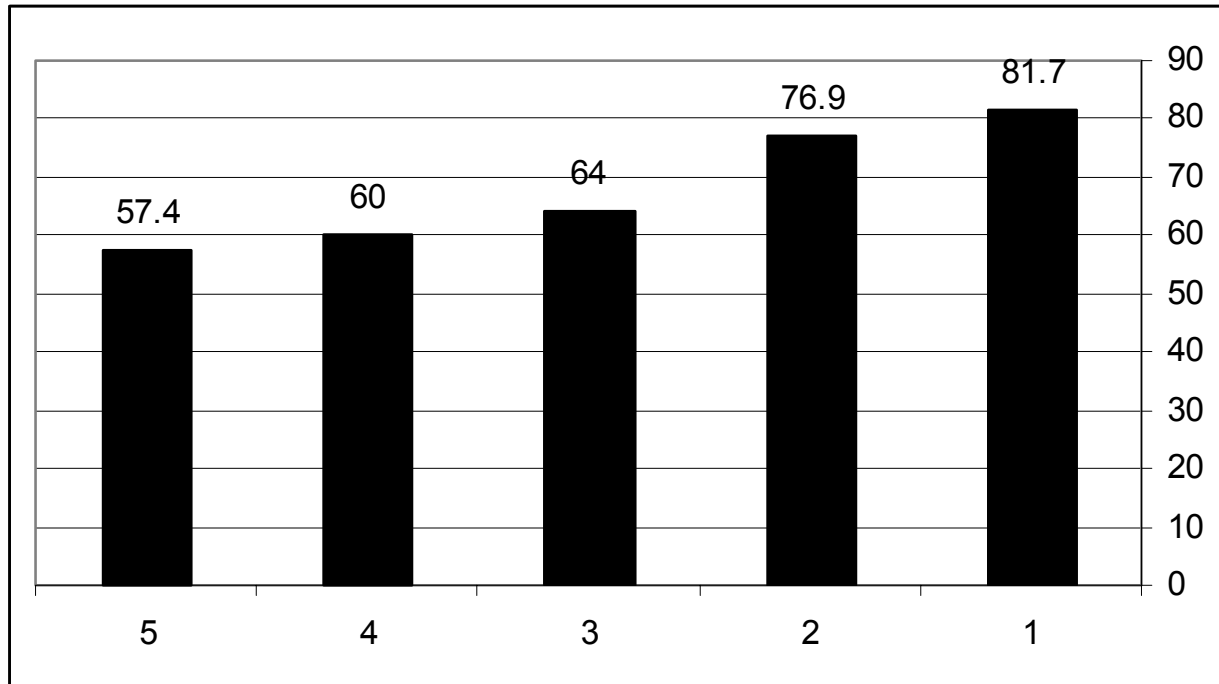
הפרק הבא בדו"ח מתמקד רק בנחקרים אשר השתתפו בפרויקט. בפרק זה נבחנת התרומה ומידת ההערכה שמייחסים לפעילויות שבהן השתתפו הנחקרים.

ההנאה מהפרויקט

גרף 7:

אחוז המשיבים "במידה רבה" או "במידה רבה מאוד" על השאלה אם הפעילויות בפרויקט היו חוויה חיובית

במשמעותית



מקרא לפעילות בפרויקט

1. עצם הביקור באוניברסיטה (התקיים אחת לשבוע)
2. קורסי העשרה במסגרת "נוער שוחר מדע"
3. שיעורי טיפוח מיומנויות מתמטיקה
4. שיעורי טיפוח מיומנויות אנגלית
5. שיחות עם יועצות חינוכיות על גיל ההתבגרות (קבוצת עמיתים)

מהנתונים המוצגים בגרף 7 מצטייר באופן ברור ובולט כי עצם הביקור באוניברסיטה, כלומר המפגש הבלתי אמצעי עם הקמפוס, זכור לרבים מהמשיבים כחוויה משמעותית ביותר. ביחס לשאר הפעילויות שנבחנו יוחסה חשיבות לפעילות העשרה בנוער שוחר מדע ולקורסים במתמטיקה ואנגלית. באופן יחסי,

קבוצת העמיתים הוערכה כחוויה פחות משמעותית.

בניתוח שונות חד-כיווני לא נמצאו הבדלים בין המינים בהערכת התרומה של הפעולות השונות וכמו כן לא נמצא קשר לרמת המילת"א של המשיב. יחד עם זאת, כפי שעולה מלוח 30 להלן, יש לציין כי ההערכות של הפעילויות האחרות גם כן חיוביות יחסית וכי מגובה המתאמים ומובהקותם מסתמן שלמשיבים יש עמדה כללית חיובית כלפי תרומת הפרויקט בכללותו. כמו כן התברר בניתוח שונות חד-כיווני כי לא נמצאו הבדלים בין המינים בהערכת התרומה של הפעולות השונות ולא נמצא קשר לרמת המילת"א של המשיב.

לוח 30 :

ממוצע התשובות של משתתפי הפרויקט לגבי המידה שבה כל אחד מרכיבי הפעילות בפרויקט היה עבורם חוויה חיובית

שיחות על גיל ההתבגרות	מתאמים			ערכים מרכזיים		
	מתמטיקה	אנגלית	נוער שוחר מדע	סטיית תקן	ממוצע	נוער שוחר מדע
			.694(**)	1.35	3.46	אנגלית
		.871(**)	.532(**)	1.34	3.44	מתמטיקה
	.616(**)	.527(**)	.483(**)	1.30	3.65	שיחות על גיל ההתבגרות
	.406(*)	.344(*)	.549(**)	1.06	4.28	הביקור באוניברסיטה

הערכת התרומה של הפרויקט להתפתחות רמת ההשכלה של הפרט

הנחקרים התבקשו להשיב באיזו מידה גורמים שונים השפיעו על המשך לימודיהם, וביניהם פרויקט סמילנסקי. בכדי לאמוד את הערכתם את הפרויקט בעניין זה, בנתונים הבאים מתייחסים רק לתלמידים שהשתתפו בפרויקט.

לוח 31 :

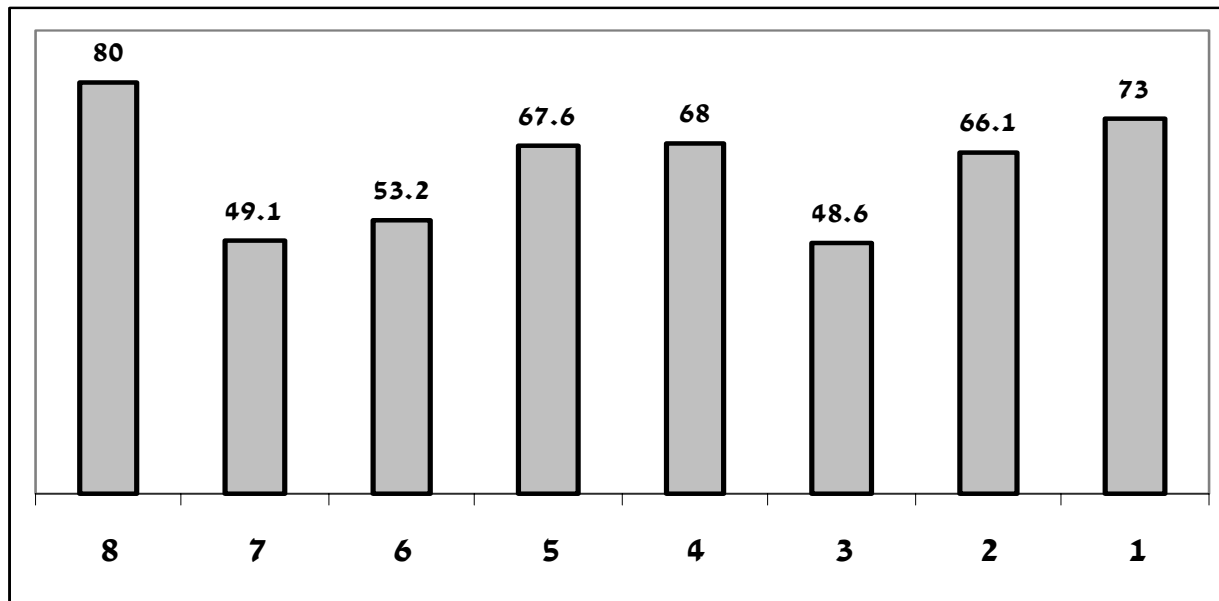
ממוצעים וסטיות תקן של גורמים שהשפיעו על המשך לימודים (תלמידי הפרויקט בלבד)

ס"ת	ממוצע	מספר משיבים	
0.82	4.14	63	1. פרויקט סמילנסקי
1.15	3.93	62	2. הורים
0.92	3.83	35	3. אחים
0.91	4.00	25	4. בני זוג
0.79	3.97	34	5. חברים
1.00	3.74	62	6. בית ספר
0.87	3.58	55	7. צבא
1.55	4.20	25	8. אחר

ממצאי הלוח מראים באופן ברור כי בממוצע להשתתפות בפרויקט הייתה השפעה רבה על המשך לימודיהם (ממוצע של 4.14 בסולם מ 1 עד 5). ממוצע זה הוא גבוה יותר מהממוצעים המדווחים לגורמים אחרים שעשויים להשפיע על המשך לימודים, כגון חברים, הורים ובית ספר. כמו כן, מתברר כי הנחקרים תמימי דעים לגבי השפעתו של פרויקט סמילנסקי, כפי שמתגלה בסטיית התקן הקטנה יחסית (0.82) לשאר גורמי ההשפעה. יוצאת דופן היא השפעתם של "גורמים אחרים", והיא בעלת ממוצע וסטיית תקן גבוהים. יש להעיר כי על האפשרות שגורמים אחרים משפיעים על המשך לימודים השיבו 25 נחקרים בלבד, ומדד זה מתייחס למגוון של גורמים. ביטוי להשפעתו המשמעותית של הפרויקט על המשך לימודים מוצג בגרף 8, המתאר את אחוז המשיבים לגבי כל אחד מהגורמים שהיה בעל השפעה במידה רבה או רבה מאוד על המשך הלימודים.

גרף 8 :

אחוז המשיבים "במידה רבה" או "רבה מאוד" לגבי כל אחד מגורמי השפעה על המשך לימודים



מקרא: 1- הפרויקט; 2- הורים; 3- אחים; 4 - בני זוג; 5- חברים; 6- בית ספר; 7- צבא; 8- אחר

מגרף 8 אפשר ללמוד כי אחוז המשיבים שפרויקט סמילנסקי השפיע "במידה רבה" או "רבה מאוד" על המשך לימודים הוא הגבוה ביותר (למעט גורמים אחרים) ומגיע ל 73%. לאחים ולצבא הייתה השפעה יחסית נמוכה (סביב 49%) בעוד שלשאר הגורמים – הורים, בני זוג וחברים, הייתה השפעה יותר גבוהה (סביב 65%).

ממצאים אלו הם בעלי חשיבות רבה לאור מטרותיו של הפרויקט לקדם ולהוביל תלמידים להשכלה גבוהה. נראה כי על פי ההערכה הרפלקטיבית והרטרוספקטיבית של הנחקרים מטרה זו הושגה. אפשר להניח כי השתתפות בפרויקט הייתה השפעה משמעותית על המשך מהלך החיים של הנחקרים בנוגע לתחום הלימודי.

כדי להעריך מה בפרויקט תרם להתקדמות של התלמידים חושבו המתאמים בין הערכות המשיבים את התרומה של גורמים שונים להחלטתם להמשיך ללימודים גבוהים לבין המשך בפועל כפי שבא לידי

ביטוי בציון רמת ההשכלה, ובצד גם הערכתם את המידה שרכיבים שונים בפרויקט היוו עבורם חוויה חיובית. מתאמים אלה מוצגים בלוח 32.

הממצאים המפורטים בלוח 32 מלמדים שיש קשר בין הערכות המשיבים את התרומה של גורמים שונים להחלטתם להמשיך ללימודים גבוהים. לציונים במבחן מילת"א לעומת זאת לא היה כל קשר מובהק עם אף אחד מהגורמים. כלומר, השפעתם של הגורמים השונים, שבמהותם הם "אחרים משמעותיים", אינה תלויה ביכולת של התלמידים. גם תלמידים בעלי יכולת גבוהה וגם אלו שיכולתם נמוכה יותר הושפעו במידה דומה מצד האחרים המשמעותיים. המעניין בממצאים אלו הוא שגם לפרויקט הייתה השפעה על המשך הלימודים שאינה תלויה ביכולת התלמידים. כלומר, הפרויקט עודד תלמידים להמשיך בלימודים ללא העדפה של תלמידים. השפעתו של הפרויקט נבחנה לא רק ביחס להמשך לימודים. גרף 9 מציג את התפלגות הערכות המשיבים את תרומת הפרויקט לנושאים שונים שהוצגו בפניהם. מגרף 9 עולה כי התלמידים העריכו שהפרויקט תרם בעיקר להשתלבותם החברתית בבית הספר, מעמדם הלימודי בתיכון, הסתגלותם ללימודים באוניברסיטה/מכללה ולהכרה טובה יותר של כישוריהם האישיים. דהיינו, הבחירה להשתתף בפרויקט הייתה בעלת השלכות חיוביות מיידיות על מצבו של התלמיד בבית הספר, כמו גם על הכנתו לקראת השתלבות מאוחר יותר בלימודים על-תיכוניים.

התערבות לטיפול מצוינות בגיל ההתבגרות - 80

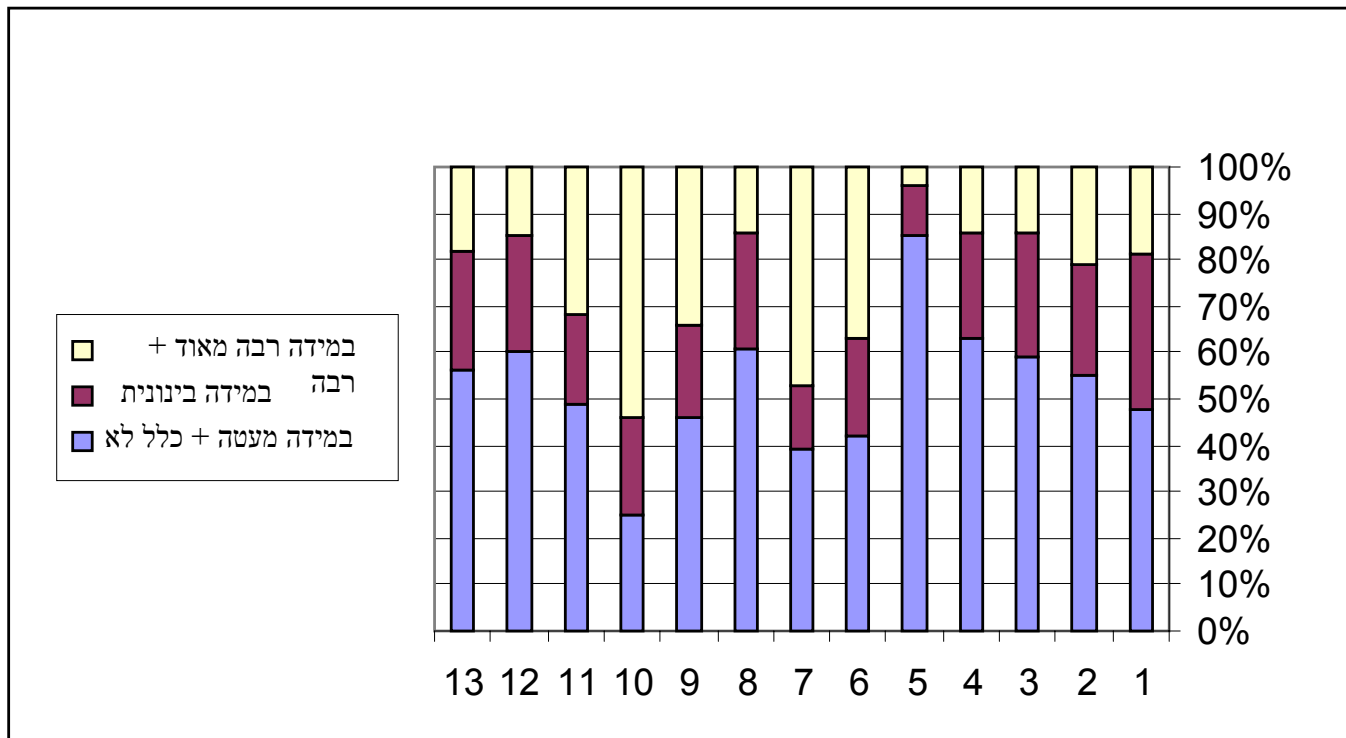
לוח 32:

מתאמים בין הערכות המשיבים את התרומה של גורמים שונים להחלטתם להמשיך ללימודים גבוהים, רמת ההשכלה כיום והערכתם את המידה שרכיבים שונים בפרויקט היוו עבורם חוויה חיובית

הפעילות הייתה חוויה חיובית בפרויקט				השפיע על ההליכה ללימודים גבוהים						מספר משיבים	
הביקור באוניברסיטה	שיחות על גיל ההתבגרות	מתמטיקה	אנגלית	נוער שוחר מדע	פרויקט סמילנסקי	הצבא	בית הספר	הורים	מילת"א		
53	38	38	43	45	47	47	49	50	86		
											השפיע על ההליכה ללימודים גבוהים:
											* הורים
								.623(**)			* בית הספר
							.627(**)	.471(**)			* הצבא
							.364(*)	.709(**)	.352(*)		* השתתפות בפרויקט
											הערכת פעילויות הפרויקט:
											* נוער שוחר מדע
					.694(**)	.214	-.224	.125	.063		* אנגלית
			.871(**)	.532(**)	.423(*)	-.199	.198	-.143	-.039		* מתמטיקה
		.616(**)	.527(**)	.483(**)	.189	-.227	.039	-.208	-.020		* שיחות על גיל ההתבגרות
	.539(**)	.406(*)	.344(*)	.549(**)	.004	-.342(*)	-.096	-.070	-.161		* הביקור באוניברסיטה

** p < .01 * p < .05

התפלגות מקובצת של התשובות לשאלות על תרומת ההשתתפות בפרויקט בתחומים שונים



מקרא :

- | | |
|---|--|
| 1. להצלחה בלימודים בתיכון | 2. במבחן הפסיכומטרי |
| 3. בבחירת מקצוע | 4. בבחירת תחום לימוד לאחר התיכון |
| 5. בהחלטה על מסלול השירות הצבאי | 6. להשתלבותך החברתית בבית הספר |
| 7. להסתגלות ללימודים באוניברסיטה/ מכללה | 8. ליחסיך עם הורידך |
| 9. למעמדך הלימודי בתיכון | 10. להכרה טובה יותר של כישוריך האישיים |
| 11. למודעות למגבלותיך | 12. לעיצוב מעמדך החברתי הנוכחי |
| 13. להישגיך המקצועיים/ תעסוקתיים | |

נמצא כי הערכת התרומה של הפרויקט ניתנת להגדרה כמשתנה אחד כללי (קרוונבך-אלפא – 0.92). בבדיקת ערכי משתנה כללי זה לא נמצאו הבדלים בין המינים בהערכת התרומה של הפרויקט. כמו כן הערכה כללית של תרומת הפרויקט לא נמצאה קשורה לרמת מילת"א, רמת השכלה כיום או לרמת שביעות הרצון מהמצב הכלכלי הנוכחי.

יחד עם זאת, בבדיקת הקשר בין כל אחת מהתרומות הפוטנציאליות של הפרויקט, כפי שהוצגו למשיבים בשאלון, לבין רמת המילת"א התחילית שלהם ורמת השכלתם הנוכחית מתגלה תמונה דיפרנציאלית יותר.

כפי שמוצג בלוח 33, נראה כי בקרב מי שמלכתחילה היו בעלי רמת מילת"א נמוכה יותר קיימת הערכה חיובית יותר לתרומה של הפרויקט הן ליחסיהם עם הוריהם והן להשתלבותם החברתית בבית הספר. יחד עם זאת אין להתעלם מהמתאמים החיוביים, אם כי לא מובהקים, בין רמת ההשכלה של המשיב כיום והערכתו את המידה שהפרויקט תרם להכרת כישוריו ומגבלותיו האישיות. כמו כן יש לשים לב להבדלים שהתגלו בין מערכי המתאמים שבין ההערכה של תרומת הפרויקט לבין המילת"א מחד גיסא ורמת ההשכלה מאידך גיסא. את העובדה האחרונה אפשר אולי לראות כקשורה לממצא שהוצג לעיל ולפיו הפרויקט הביא לביטול הקשר שהיה מצופה בין רמת מילת"א לבין רמת השכלה בהווה. לשון אחר, ייתכן שביטול הקשר המצופה הנ"ל התרחש דרך התרומה של הפרויקט להכרת היכולות והמגבלות האישיות של המשתתפים בו.

לוח 33 :

מתאמים בין הערכת תרומת הפרויקט בתחומים שונים לבין רמת המילת"א בתחילת הפרויקט, רמת ההשכלה, מקום מגורים ושביעות רצון ממצב כלכלי כיום

מקום מגורים	האם מרוצה	רמת ההשכלה		פרויקט תרם
		של המשיב כיום	מילת"א	
נוכחי	ממצבו הכלכלי			
50	47	110	86	מספר המשיבים לגביהם יש בידינו נתונים:
.000	-.302(*)	.094	-.198	להצלחה בלימודים בתיכון
-.248	-.131	.106	.042	למבחן הפסיכומטרי
-.054	-.260	.143	-.071	לבחירת מקצוע
.018	-.292(*)	-.032	.074	לבחירת תחום לימוד לאחר התיכון
-.052	-.515(**)	.163	-.025	להחלטה על מסלול השירות הצבאי
-.089	-.342(*)	-.090	-.059	להשתלבותך החברתית בבית הספר
.044	-.144	.036	-.244	להסתגלות ללימודים באוניברסיטה/מכללה
-.181	-.348(*)	.132	-.324(*)	ליחסים עם הוריהם
-.021	-.242	-.035	-.104	למעמדך הלימודי בתיכון
-.078	-.195	.207	-.034	להכרה טובה יותר של כישוריך אישיים
.060	-.138	.172	-.153	למודעות למגבלותיך
.101	-.158	.091	-.303(*)	לעיצוב מעמדך החברתי הנוכחי
-.043	-.087	.013	-.145	להישגיך המקצועיים/ תעסוקתיים

ממצאים אלה חוזרים ותומכים במסקנה הכללית המתבהרת שלפיה לעצם הבחירה לפרויקט הייתה השפעה מסוימת על התלמידים כבר בעת תקופת לימודיהם בביה"ס התיכון, בעיקר לתהליכים בין-אישיים בתוך בית הספר (עם קבוצת השווים) ו/או מחוץ לבית הספר (עם ההורים), אך כפי הנראה היא תרמה גם לתהליכים תוך-אישיים, במובן של הכרת יכולות ומגבלות אישיות. עוד יש לשים לב שתחושה של תרומה מהפרויקט קשורה באופן שלילי למידת שביעות הרצון מהמצב הכלכלי כיום, מה שחוזר ומתקשר לכך שהפרויקט תרם למשתתפים וקידם את נטייתם לרכישת השכלה על-תיכונית, אך במקביל שינה אצלם את הסטנדרטים להשוואה ויצר ציפיות גבוהות יותר להישגים.

לסיכום, יש להעיר כי הממצאים שיש קשר בין הערכות המשיבים את התרומה של גורמים שונים להחלטתם להמשיך ללימודים גבוהים יחד עם הנתונים ביחס להשפעה אפשרית של הבחירה לפרויקט על היחסים בין התלמיד לבין הוריו וחבריו מעלים את האפשרות שהבחירה והפעילות בפרויקט יצרו דינמיקה מורכבת יותר מאשר השפעה פשוטה, לטוב או לרע, על החלטת התלמיד להמשיך ללימודים על-תיכוניים. לשון אחר, אפשר שהפרויקט לא תרם ישירות להחלטה להמשיך בלימודים, אך הוא יצר לתלמיד סביבה משפחתית ו/או חברתית המעודדת המשך לימודים מהסוג הנדון. באופן דומה, הערכות המשיבים את המידה שפעולות שונות היו בגדר חוויה חיובית נמצאות גם הן במתאם גבוה בינהן. לכן, הגם שהמשיבים הצביעו על הביקורים באוניברסיטה כחוויה חשובה ומשמעותית אין לשלול את האפשרות שגם בהקשר זה התרומה של הפרויקט הייתה מורכבת ויצרה תהליכי משנה שהזינו את ההחלטה להמשיך בלימודים גבוהים.

הערכת התרומה של הפרויקט להתפתחות האישית של הפרט

פרויקט סמילנסקי נקט גישה כוללת ולפיה קידום תלמידים מאזורי רווחה לא יכול להיות נשען רק על טיפוח שכלי או קוגניטיבי אלא חייב לכלול גם טיפוח רגשי וחברתי. לכן, במסגרת הפרויקט הופעלו קבוצות עמיתים שבהן נדונו נושאים שונים הקשורים לגיל ההתבגרות ולמעבר מבית הספר לחיים הבוגרים. הנושאים שנדונו במסגרת קבוצות העמיתים סוכמו בסדרת ספרים שיצאה לאור בעריכת פרופ' משה סמילנסקי שכותרתה "אתגר ההתבגרות". אולם, הטיפול הרגשי-חברתי כלל לא רק את הפעילויות השבועיות במסגרת קבוצת העמיתים אלא גם פעולות העשרה ותרבות במסגרת הביקור באוניברסיטה, דוגמת המפגש עם מנהל בתעשייה שדיבר על עברו כמפקד בכיר בחיל האוויר, על האתגרים בעבודתו בהווה כמנהל חברת היי-טק מובילה ועל הממשקים בין שתי קריירות אלה. המפגשים של צוות הפרויקט עם

ההורים של התלמידים בפרויקט התקיימו גם כדי לזכות בשיתוף פעולה של ההורים אך גם כדי לטפח לילדים סביבה ביתית תומכת וערנית המגיבה לצרכים של הילד. ולבסוף, חלק מהקורסים שבהם השתתפו התלמידים במסגרת חוגי ההעשרה לנוער באוניברסיטה עסקו, במודע, בנושאים הקשורים להתפתחותם בהווה ובעתיד, כגון קורסי המבוא לפסיכולוגיה, משפט ורפואה.

לאור האמור לעיל, כדי להעריך את תרומת הפרויקט למשתתפים בו היה מקום לבחון לא רק את הישגיהם ארוכי-הטווח בתחומי ההשכלה והתעסוקה אלא גם במישור של התפתחותם האישית-הפסיכולוגית. לשם כך נכללו בשאלון שנשלח למשתתפי הפרויקט ולמשתתפי קבוצת ההשוואה גם סולמות להערכת הנושאים הבאים: ציפיות עתיד; תמיכה חברתית; אופטימיות; מסוגלות אקדמית; חוללות עצמית הורית; עצמה (אוונות) בעבודה; סגנונות התמודדות; קוהרנטיות; התמדה בניסיון להתמודד ו/או להתאושש ממשברים; עמדות כלפי השכלה גבוהה; רווחה נפשית.

פירוט לגבי מהות הסולמות שהועברו ומהימנותם כפי שהתקבלה במחקר הנוכחי מופיע בנספח 1 לדו"ח זה. השאלונים שהועברו מתייחסים לצדדים שונים של איכות התפקוד הנפשי-חברתי של המשיב בהווה. הבחירה בשאלונים שהועברו נעשתה על בסיס מחקרים שמהם עולה כי סולמות אלה קשורים לאיכות חייו ומצבו ההתפתחותי של המשיב. לכן, לתוצאות מדידתם בקרב תלמידי הפרויקט ותלמידי קבוצת ההשוואה עשויה להיות משמעות רבה מבחינת הערכת התפתחותם בהווה ובעתיד. דהיינו, הן יסייעו להעריך אם לפרויקט הייתה תרומה להתפתחות הכוללת של המשתתפים בו כבוגרים.

כאמור, לאור הניסיון להגביר את מידת ההיענות לפרויקט הועברו בו גרסאות שונות של השאלון, ובתוך כך הוצאו גם חלק מהסולמות שנכללו בגרסה המלאה והמקורית של השאלון, בתקווה שקיצורו יעלה את היקף ההיענות לו. פירוט הממוצעים וסטיות התקן של כל אחד מהשאלונים שהועברו מפורט בנספח 3.

ככלל, יש לשים לב כי בכל השאלונים נקבע סולם אחיד ולפיו – ציון גבוה יותר מייצג תפיסה/עמדה/נטייה חיובית יותר (לדוגמה: יותר אופטימיות; יותר מתחושה של תמיכה חברתית במשיב; יותר נטייה להתמודדות; פחות רווחה נפשית שלילית וכיוב'): .

מטריצת המתאמים בין המשתתפים שנמדדו מוצגת בלוח 34. מניתוח גובה המתאמים בין המשתתפים השונים שנמדדו מתבררים קשרים שונים התומכים בעקיפין בתוקף של המדידות שבוצעו. ממצא זה מחזק את הרלוונטיות של המדדים שבהם השתמשנו לצורך מדידת התכנים המפורטים לעיל.

מטריצת המתאמים בין הסולמות שנמדדו

קוהרנטיות	להתמודדות עם לחצים	והתמדה בניסיונות התמודדות	תמיכה חברתית	רווחה נפשית חיובית	רווחה נפשית שלילית	התרומה של השכלה גבוהה	ציפיות עתיד	חוללות עצמית כהורה	חוללות עצמית כלומד	אופטימיות	
.397(**)	-.022	-.206	-.045	.457(**)	.406(**)	-.030	.128	.014	.074	.064	עצמה בעבודה
-.144	-.010	.176	-.154	-.110	-.161	-.070	.081	-.050	.075		אופטימיות
.158	.027	-.136	.031	.091	.216	.026	.355(**)	.118			חוללות עצמית כלומד
.069	-.081	-.043	-.226	-.007	.039	.597(**)	-.021				חוללות עצמית כהורה
.556(**)	.088	-.441(**)	.274(*)	.629(**)	.707(**)	.085					ציפיות עתיד
-.089	.150	.054	-.199	-.100	-.141						הערכת התרומה של השכלה גבוהה
.616(**)	.061	-.557(**)	.256(*)	.718(**)							רווחה נפשית שלילית
.480(**)	.154	-.396(**)	.376(**)								רווחה נפשית חיובית
.141	.171	-.205									תמיכה חברתית
-.428(**)	.007										התמדה בניסיונות התמודדות
-.263(*)											נטייה להתמודדות עם לחצים

(*) p < .05 (**) p < .01 (***) p < .001

כדי לבדוק אם לפרויקט הייתה תרומה מובהקת על מצבם הרגשי-חברתי של המשתתפים בוצע ראשית לכול ניתוח T למדגמים בלתי-תלויים, ובו הושו תשובות המשיבים שהשתתפו בפרויקט למול תשובות מי שלא השתתפו בפרויקט. מהשוואה זו בין שתי קבוצות הנחקרים עולה כי קיים הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ביחס לחוללות העצמית כלומד, באופן שמי שהשתתפו בפרויקט יותר רואים עצמם כבעלי יכולת להתמודד עם חומר לימודי בהשוואה למי שלא היו בפרויקט [משתתפי הפרויקט (N = 65) : M= 3.49, SD=0.396, קבוצת ההשוואה (N = 46) : (t(110) = 1.95, p<.05 ; M= 3.33, SD=0.441

כדי לשלול אפשרות של ממצא מקרי וכדי לבדוק את הנתונים באופן מדויק יותר בוצע ניתוח סטטיסטי נוסף מסוג ניתוח שונות מרובה משותפת (MANCOVA), ובו שימשו ההשתתפות בפרויקט ומין המשיב כמשתנים בלתי תלויים ; רמת השכלה נוכחית, רמת השכלה של ההורים, מצב משפחתי של ההורים, מין ומיקום בסדר הלידה של הילדים שימשו כמשתנים מבוקרים ; והעמדות כלפי רכישת השכלה – כלומר, חוללות עצמית כלומד ועמדות כלפי התרומה של השכלה גבוהה – שימשו כמשתנים תלויים. ממצאי מחקר זה הצביעו על הבדל מובהק בין מי שהשתתפו בפרויקט למי שלא השתתפו בפרויקט [Wilks' Lambda = 3.84, p = .02, $\eta^2 = .083$] במידת החוללות העצמית כלומד אך לא בעמדותיהם כלפי התרומה של השכלה גבוהה. יחד עם זאת יש לציין כי לרמת ההשכלה הנוכחית, למין המשיב ולמצב המשפחתי של ההורים (גרושים/נשואים) גם כן הייתה תרומה מסוימת להבחנה בין הרמות השונות של חוללות עצמית כלומד.

בדיקות נוספות מסוג ניתוח שונות מרובה ומשותפת העלו שתחושות של שביעות רצון בעבודה ואופטימיות היו קשורות לרמת השכלה, מצב משפחתי של ההורים ומין המשיב, אך לא להשתתפות בפרויקט. כמו כן נמצא שהנטיות להתמודדות עם לחצים היו קשורות לרמת המילת"א של המשיב אך לא להשתתפות בפרויקט.

כדי לראות את התמונה הכוללת בוצעו מספר ניתוחי רגרסיה מרובה בצעדים, ובהם הוכנסו בשלב הראשון משתני רקע שונים שאפיינו את המשיב בעת היותו בבית הספר התיכון, בשלב השני הוכנסו משתני רקע הקשורים למצבו בהווה, ובצעד השלישי הוכנסה ההשתתפות בפרויקט. ניתוח זה מאפשר לראות אם להשתתפות בפרויקט תרומה עודפת על פני משתנים אחרים שנבדקו בהסברת המשתנים התלויים שהוגדרו, והם : בניתוח הרגרסיה הראשון המשתנה התלוי היה עמדות כלפי השכלה ; בניתוח הרגרסיה השני המשתנה התלוי היה תחושה של רווחה נפשית בהווה ; ובניתוח השלישי – תחושה של משתני רקע שונים, ובכללם תוצאות ניתוחי הרגרסיה מסוכמות בלוח 35 להלן.

ניתוחי הרגרסיה העלו את הממצאים להלן:

- **החוללות העצמית כלומד** מוסברת על ידי ההשתתפות בפרויקט ולא על ידי משתני רקע אחרים כגון מילת"א, רמת ההשכלה של הנבדק, שביעות הרצון מהמצב הכלכלי, המיקום בין האחים ומין המשיב.
 - **מידת חוללות עצמית כהורה** קשורה לרמת ההשכלה של המשיב.
 - **קוהרנטיות** קשורה לרמת המילת"א.
 - **הנטייה להתמודדות עם לחצים** קשורה לרמת המילת"א ולרמת ההשכלה של האב.
- לבסוף נבדקה התרומה של הסולמות השונים שמדדו את מצבו הרגשי-חברתי של המשיב להסברת השונות ברמת ההשכלה שלו כיום. ממצאי ניתוח זה הצביעו על תרומה מובהקת של משתנה החוללות העצמית כלומד להסברת השונות ברמת ההשכלה.

לוח 35:

סיכום תוצאות ניתוחי הרגרסיה לבחינת התרומה של סולמות שונים

	β	B	R	המשתנים המנבאים	המשתנה המנובא
$F(1,77) = 2.209, p = .030$	-.244	-.211	.244	השתתפות בפרויקט	חוללות עצמית כלומד
$F(1,55) = 4.067, p = .049$	-.262	-.092	.262	רמת ההשכלה של הנחקר	חוללות עצמית כהורה
$F(1,35) = 4.292, p = .046$	-.331	-.027	.331	מילת"א	קוהרנטיות
$F(1,35) = 4.753, p = .036$	-.379	-.031	.534	1. רמת המילת"א	נטייה להתמודדות עם לחצים
	.320	.009		2. רמת ההשכלה של האב של הנחקר	
$F(1,61) = 4.305, p = .042$.257	1.377	.257	חוללות עצמית כלומד	רמת ההשכלה כיום

לבסוף, במטרה ללמוד על הקשר בין תחושת התרומה מההשתתפות בפרויקט למצבו ההתפתחותי של המשיב נבדקו המתאמים בין תחושות התרומה מהפרויקט והפעולות בו לבין הסולמות שנמדדו בשאלונים שהמשתתפים מילאו. מטריצת מתאמים זו מוצגת בלוח 36.

בין הממצאים המובאים במטריצת המתאמים נציין ש:

* נתונים אובייקטיביים לגבי מצבו ההשכלתי והכלכלי של המשיב קשורים למאפיינים של אופטימיות, תחושת עצמה בעבודה וחוללות עצמית כלומד (לגבי רמת השכלה בלבד).

* הערכה חיובית של הפעולות שנכללו בפרויקט קשורה לרווחה נפשית חיובית בהווה ונטייה להתמודדות עם לחצים.

* הערכה חיובית של תרומת הפרויקט להתפתחות אישית קשורה לציפיות עתיד חיוביות, רווחה נפשית ונטייה להתמודדות עם לחצים.

הנקודות המצוינות לעיל מצביעות על כך שמי שמעריכים את הפרויקט כתורם להתפתחותם ומצבם נוטים לראות את מצבם האישי כיום וצופים לקראת העתיד בעיניים חיוביות יותר. הגם שעולה כאן שאלת הסיבה והמסובב, הנתונים הנ"ל בצירוף אחוז המשתתפים שהביעו הערכה חיובית כלפי הפרויקט והממצאים שעלו בראיונות האישיים (ראה להלן) שבהם דיברו המרואיינים בסופרלטיבים חיוביים ביותר על מה שהפרויקט עשה להם מעודדים את האפשרות להציע – במידה מסוימת של סבירות – שהפרויקט תרם להתפתחותם החיובית והכוללת של המשתתפים בו, ממצב של מתבגרים המתגוררים באזורי רווחה למבוגרים בעלי השכלה גבוהה יותר וגישה חיובית יותר לחיים.

התערבות לטיפול מצוינות בגיל ההתבגרות - 89

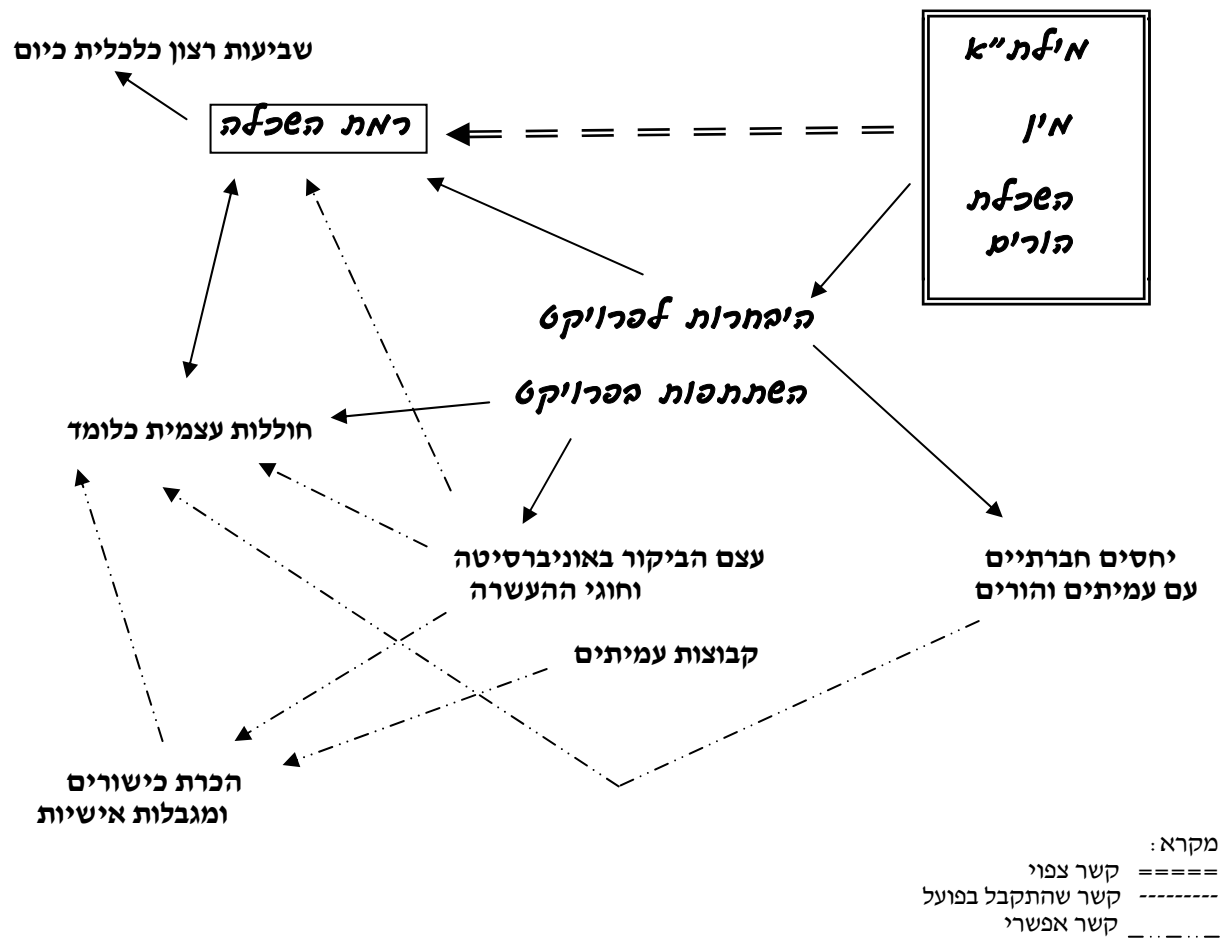
לוח 36 :

מטריצת המתאמים בין מדדי הערכת הפרויקט לסלמות המייצגים את מצבו ההתפתחותי של המשיב (מתאמים מובהקים מודגשים בקו)

נטייה להתמודדות עם לחצים	נטייה להתמודדות עם לחצים	התמודדות בניסיונות התמודדות	תמיכה חברתית	רווחה נפשית חיובית	רווחה נפשית שלילית	הערכת התרומה של השכלה גבוהה	ציפיות עתיד	חוללות עצמית כהורה	חוללות עצמית כלומד	אופטימיות	עצמה בעבודה		
64						110						N	
.136	-.149	-.022	.038	.012	-.010	-.089	.069	.002	<u>.204</u>	-.019	-.098	רמת ההשכלה של הנבדק	
-.146	-.136	.046	-.010	-.222	-.173	-.058	<u>-.267</u>	.045	-.090	<u>.254</u>	<u>.261</u>	האם מרוצה ממצבו הכלכלי	
-.190	-.014	.182	-.098	-.088	-.204	-.064	-.102	-.077	-.097	<u>.311</u>	-.076	מקום מגורים נוכחי	
-.005	.241	-.094	-.080	.154	.088	.051	.037	-.049	.153	.087	-.078	השפעת השתתפות בפרויקט על ההליכה ללימודים גבוהים	
<u>.438</u>	.069	-.132	.200	<u>.464</u>	.161	.020	<u>.336</u>	-.007	.020	.250	.128	פעילויות נוער שוחר מדע	
.184	.055	.134	.224	<u>.373</u>	.073	-.038	.255	-.277	-.058	-.088	.195	אנגלית	שהיוו חוויה חיובית בפרויקט
.121	.129	.113	.156	<u>.440</u>	.008	-.135	.187	-.294	.030	-.006	.202	מתמטיקה	
-.195	.095	.131	-.007	.102	-.154	-.171	-.038	<u>-.354</u>	-.202	.212	.173	גיל ההתבגרות	
-.047	<u>.423</u>	.041	.058	.154	-.028	.178	.139	.100	-.138	.026	.101	ביקור באוניברסיטה	
.194	<u>.376</u>	-.115	.034	<u>.537</u>	.139	.106	<u>.417</u>	-.051	.055	.133	.078	להצלחה בלימודים בתיכון	תרומת השתתפות בפרויקט -
.0	.368	-.316	.363	<u>.399</u>	.097	-.095	<u>.328</u>	-.179	.086	-.002	-.041	למבחן הפסיכומטרי	
.155	<u>.360</u>	<u>-.401</u>	.169	<u>.431</u>	.288	.004	.230	-.023	-.001	-.020	-.013	לבחירת מקצוע	
.120	.247	-.269	.256	<u>.507</u>	<u>.369</u>	.206	<u>.378</u>	.008	.168	.034	.122	לבחירת תחום לימוד לאחר התיכון	
.152	.089	.282	.132	.188	-.041	.073	.241	-.086	.073	-.243	.142	להחלטה על מסלול השירות הצבאי	
-.093	.204	.151	.046	.179	-.060	.256	.005	.026	-.154	-.127	.086	להשתלבותך החברתית בבית הספר	
-.009	.300	.001	.196	<u>.404</u>	.302	.092	.133	.001	-.075	.157	-.092	להסתגלות ללימודים באוניברסיטה/מכללה	
.203	.044	<u>.312</u>	.219	<u>.415</u>	.116	.233	<u>.416</u>	-.008	.146	-.073	<u>.354</u>	ליחסים עם הוריה	
-.037	.209	.006	.206	.328	.248	<u>.305</u>	<u>.285</u>	.044	.072	-.120	.165	למעמד הלימודי בתיכון	
.167	.119	-.107	.164	<u>.389</u>	.126	.118	<u>.403</u>	-.044	.093	.047	.210	להכרה טובה יותר של כישוריך האישיים	
-.044	.136	.140	.015	.303	-.018	.022	<u>.334</u>	-.072	.155	.207	.058	למודעות למגבלותיך	
.310	.054	.080	.029	.320	.163	.132	.244	.096	-.008	.064	<u>.361</u>	לעיצוב מעמדך החברתי הנוכחי	
.080	.254	-.001	-.019	<u>.379</u>	.128	.098	.262	-.018	.114	.005	.225	להישגיך המקצועיים/ תעסוקתיים	

סיכום התרומה של הפרויקט להתפתחות האישית של הפרט

מבחינת המאפיינים הרגשיים-חברתיים של המשתתפים במחקר זה נמצא שמי שהשתתפו בפרויקט מאופיינים ברמה גבוהה יותר של חוללות עצמית כלומד מאלו שלא השתתפו בפרויקט. כלומר, הם מאמינים יותר ביכולתם להתמודד עם חומר לימודי. יחד עם זאת התברר כי רמת החוללות העצמית כלומד קשורה גם לרמת ההשכלה של המשיב. מכיוון שבחלקים הקודמים של הדוח צוין שמשותפי הפרויקט מאופיינים ברמה גבוהה יותר של השכלה אין אפשרות לקבוע אם הרמה הגבוהה יותר של חוללות עצמית כלומד היא תוצר ישיר של ההשתתפות בפרויקט או אולי תוצר עקיף הנובע מכך שההשתתפות בפרויקט עודדה הליכה ללימודים על-תיכוניים וזו הגבירה את תחושת החוללות העצמית כלומד בקרב מי שרכשו השכלה גבוהה זו. אם נתייחס למערכת הכוללת של נתונים שהתקבלה מתשובות הנחקרים לשאלונים שהועברו בקרבם מסתמנת התמונה הבאה:



מאמץ - ראיונות

בצד שאלות סגורות הופיעו בשאלון מספר שאלות פתוחות שבהן הוזמנו המשיבים לחוות דעתם על צדדים שונים של הפרויקט. כמו כן, כדי לגבות את הנתונים המספריים בידע בהיר ומפורט יותר ביצענו ראיונות אישיים עם כמחצית מבין העונים על השאלונים. כל ראיון ארך בין שעה לשעתיים ובוצע במקום שהיה נוח למראיין. להלן עיקרי הממצאים שעלו משני ערוצים אלה של בדיקה.

ראיונות ושאלות פתוחות – מה חושבים התלמידים על פרויקט סמילנסקי?

ניתוח ראשוני של הראיונות והתשובות המילוליות לשאלות פתוחות שנשאלו הנחקרים בשאלון האישי מאפשר בשלב הנוכחי לקבל תמונה כללית, התרשמותית, של עמדותיהם הרטרופקטיביות של הנחקרים אשר השתתפו בפרויקט בהיותם תלמידי תיכון על תרומתו, השפעתו וחשיבותו של הפרויקט. באופן כללי עבור הרוב המכריע של המראיינים ההשתתפות בפרויקט נתפסת בעיניהם כחוויה וכמסגרת חיוביות מאוד. כך למשל ציין אחד הנחקרים כי "הפרויקט היה גולת הכותרת של החינוך שקבלתי בבית הספר". אחר טען כי "אני מרגיש שזאת הייתה נקודת אור בבית הספר... אני נותן לפרויקט ציון מאה". לצד טענות כלליות אלו, מהראיונות והשאלות הפתוחות עלו מספר ממדים המתייחסים לשלושה תחומים בולטים: 1. לתחום הלימודי-קוגניטיבי 2. לתחום האישי ו-3. לתחום ההשכלה הגבוהה. להלן נפרט.

תחום לימודי-קוגניטיבי

בתחום הקוגניטיבי ציינו הנחקרים את תרומתו של הפרויקט להעשרת הידע, להרחבת אופקים ולהיחשפות לתחומי דעת מעניינים וחדשים עבורם שאלמלא הפרויקט הם לא היו זוכים להכיר. כך למשל ציין אחד המראיינים "קורס אסטרונומיה זכור לטובה. למדתי שם דברים שלא ידעתי בכלל זה היה מעניין". אחר ציין, "אני זוכר את החוגים, במיוחד הלימוד, חווית הלימודים זאת חוויה מאוד חזקה לילד שמגיע מבית ספר בו מלמדים משהו ארכאי... זאת חוויה חזקה למדתי תיאטרון וקולנוע, אנגלית, כל פעם בחרתי משהו אחר. ממש אהבתי את הלימודים ושהיה באוניברסיטה במעבדות... קבוצת עמיתים הייתה חוויה חיובית בגדול אבל הלימודים היה הכי משמעותי". הפרויקט גם הוערך כתורם ללימודיהם של הנחקרים בהיותם

בבית הספר, כך למשל נאמר "תעודת בגרות היא לא הייתה ברמה גבוהה והפרויקט היה יותר מעשיר, ממקד בנושאים מעניינים, הבית ספר היה ברמה מאוד נמוכה."

תחום אישי

הפרויקט עבור המשתתפים בו נתפס כחוויה מעשירה שאפשרה למשתתפים בו לגלות את הפוטנציאל הטמון בהם. פרויקט סמילנסקי היווה עבור הנחקרים מסגרת שחזקה אותם מבחינה אישית וחברתית בעיקר בהקשר לדימוי עצמי, ביטחון עצמי ותחושת מסוגלות. ביטויים כמו "מיצוי היכולת האישית" ו"מיצוב עצמי כאדם בעל יכולת" משקפים עמדה זו. באחד השאלונים נכתב: "הפרויקט גרם לי להבין דבר שממש לא הבנתי לפני כן, לגבי הפוטנציאל הטמון בי" או "הפרויקט תרם לחשיפה ללימודים, לאפשרות שאפשר ואני מסוגלת". נחקרת אחרת טענה: "אני מאמינה שאולי זה עזר לביטחון העצמי, אולי אם זה היה יותר רציני זה היה משפיע יותר. זה תרם לביטחון כי הייתי בקבוצה של אנשים שאני מחזיקה מהם. הייתי צריכה את ההוכחה שאני לא חלק מהערסים האלה".

יתר על כן, הנחקרים זוכרים את ההשתייכות לפרויקט כדבר שגרם להם להרגיש מיוחדים. המשפט הבא, "עצם בחירתי גרם לי להרגיש שאני מוכשרת ויכולה להשיג מה שאני רוצה", משקף תפיסה זו. דעה דומה הובעה גם על ידי נחקרים נוספים. כך למשל נאמר על ידי אחד המרואיינים: "הייתה תחושה של גאווה יחידה – אתה שונה מאחרים בבית הספר. בחרו אותך לפרויקט. הרגשתי שאני צריך להצדיק שבחרו בי". בעניין זה הוסיף נחקר נוסף ש"עצם זה שנבחרת להשתתף כאילו סומנת כנועד להצלחה בלימודים, סמל ליוקרה". ביטויים כמו "גאווה יחידה" או "סומנת כנועד להצלחה בלימודים" מדגישים את הייחודיות והמעמד החברתי שהמשתתפים בפרויקט זכו לו, כפי שאמרה אחת המרואיינות: "התחושה שבחרו בי, והשקיעו בי, יותר מילדים אחרים... עליי זה מאוד השפיע. תמיד התגאיתי בזה – כששאלו אותי מה עשית – 'כבר בתיכון הייתי באוניברסיטה'. מאוד התגאיתי בזה. זה היה מאוד מגניב שהיינו 50 ילדים מכל הבי"ס שרק אותנו בחרו". מרואיינת אחרת אמרה "היינו נוסעים לאוניברסיטה. זה היה יוקרתי. הרגשנו שזכינו במשהו. היה מאוד איכותי. אהבנו ללכת. עשה אותנו גדולים, חשובים."

ברמה האישית, היו משתתפים שעבורם ההשתתפות בפרויקט היוותה חוויה חברתית משמעותית. בריאיון עם אחת המשתתפות בפרויקט נאמר: "היה כיף להיפגש עם אנשים חדשים, איכותיים. זה העביר את הזמן בנעימים. אני לא חושבת שזה עזר לי בהמשך במשהו. (אבל) זו הייתה חוויה חברתית

עם ערך מוסף... אני זוכרת בעיקר את הכיף, את הפן החברתי. זה פתח יותר מקום לדעת שיש אנשים נורמאליים בשכבה, זה פתח אופציות לקשרים נוספים. המפגשים האלה העלו את המעמד החברתי."

תחום השכלה הגבוהה

התרומה הבולטת והמשמעותית של הפרויקט היא ביחס להשכלה הגבוהה. עניין זה אוזכר על ידי כמעט כל הנחקרים. תרומת הפרויקט להשכלה הגבוהה היא בארבעה המישורים הבאים:

1. **שאיפות לימודיות** - הגביר מוטיבציה ללימודים אקדמיים, כדברי אחד הנחקרים, "הגביר שאיפות להגיע להשכלה גבוהה" או כדברי המרואייין "הפרויקט גירה את הרצון ללמוד. נראה לי שמדהים באוניברסיטה, המקום, החברים..." אחת המרואיינות הייתה נלהבת לגבי תרומתו של הפרויקט להמשך לימודיה. היא אמרה כי הפרויקט תרם "קודם כול לראות עוד דברים חדשים. הידיעה שזה קיים גרמה לי להבין במהלך השנים שאני לא ממצה את עצמי. אלמלא הפרויקט, אף אחד לא היה פותח לי את הדלת לעולם הזה! נחשפתי לאוניברסיטה, זה לא גרם לי לפעול באופן קונקרטי, זה בעיקר עורר את המודעות שלי למה שיש לעולם להציע. אני חושבת שמבנים שאיפות מגיל צעיר, וזה מה שאני מעבירה לילדים שלי...."

2. **ידע על העולם האקדמי** - הפרויקט חשף את התלמידים לחיי הסטודנטים ולדרכי הלימוד וההוראה באקדמיה. אחת הנחקרות כתבה, "הפרויקט גרם לי להבין דבר שממש לא הבנתי לפני כן, לגבי הפוטנציאל הטמון בי וגם לעולם האקדמיה שהיה זר לי מאחר ואף אחד מבני המשפחה לא עבר הכשרה אקדמית". לדעה זו שותפים נחקרים נוספים אשר ציינו: "נחשפתי לחיים הסטודנטיאליים שהכינו אותי באופן לא מודע ללימודים המפרכים בטכניון. הפרויקט הראה לנו את חיי הקמפוס, אופי הלימוד, אופי המרצים" או "יכולתי לעסוק בהמון דברים ולבחון אם אני רוצה לעסוק בהם בעתיד, להתנסות. זה מאוד חידד לי גם שאני רוצה ללמוד באוניברסיטה". לדעה זו שותפה מרואיינת נוספת שציינה כי "הפרויקט פתח אותי לעולם האקדמי, חידד לי את הנטייה שלי למתמטיקה. להורים שלי אין השכלה גבוהה. זה גם תרם לי בכך שידעתי שאני יותר ריאלית. זה מיקד אותי". החשיפה לעולם האקדמי תוארה יפה על ידי אחד המרואיינים: "קודם כל זה הראה לי מה זה האוניברסיטה. לראות את הסטודנטים, האווירה, את העולם האקדמי. זה פתח לי את האופקים. להכיר אנשים שלא הכרתי - המדריכים, לשמוע דעות, להיחשף לעוד דברים. לצאת מהקונכייה של ביי"ס. זה פתח לי את האופקים. פתח לי את העיניים".

3. הזדמנויות חינוכיות - לדעת חלק מהנחקרים הפרויקט פתח להם צוהר לקראת הלימודים בהשכלה הגבוהה. במובן זה הפרויקט היווה עבורם מסגרת לקבלת חלק מהמשאבים הנדרשים כדי לפנות ללימודים אקדמיים שלא היו זוכים להם במסגרת המשפחה. כך למשל טען אחד המרואיינים "גם ההורים שלי לא למדו באוניברסיטה לא היו אינטלקטואלים לא היה לי מודל והמורים שם שחלקם בטח היו סטודנטים לתארים מתקדמים הם היו מודל לחיקוי. גם הקבוצה של התלמידים שתמכנו אחד בשני, הבידול הזה שאנחנו קבוצה מובחרת תמכנו אחד בשני". נחקרת אחרת כתבה: "חשוב לחשוף את מגוון האוכלוסייה למוסדות להשכלה גבוהה. לי באופן אישי זה תרם. כבת למשפחה בת 4 ילדים שלא היה נהוג לצאת ללימודים אקדמיים, לי עצמי זה מאוד תרם". דוגמה נוספת לכך היא הסיפור של אחת הנחקרות שציינה שהיא השתתפה בקורס תאטרון כחוויה שקידמה את אהבתה לתחום, והיא פנתה ללימודים ברמה אקדמית בתחום זה. ביטוי ישיר לתרומת הפרויקט להמשך לימודים הובעה על ידי מספר נחקרים. כך למשל אחד המרואיינים טען שהפרויקט תרם להמשך הלימודים במובן זה "ההתנסות, אחר כך אתה לא מפחד ללכת לאוניברסיטה, לא באופן ישיר ממש אלא באופן עקיף משהו שחלחל מעבר...". מרואיינת אחרת אמרה "זכור שלמדנו באוניברסיטה. נסענו פעם בשבוע. היה ממש כיף. עשינו פסיכומטרי ב"ב. אם לא הייתי עושה – לא הייתי מתקבלת לאוניברסיטה. כי זו הייתה הגרסה הישנה עוד... עם ידע כללי ולא לוגיקה. רפואה, משפטים. מדעי החיים – ביולוגיה. היה מאוד מעניין. זוכרת את החוויה".

אחת המרואיינות אף טענה כי לפרויקט מסוג זה של סמילנסקי ישנה חשיבות בחשיפה: "לחשוף. ככל שהילד נחשף ליותר ידע ואפשרויות יותר קל לו לבחור את הבחירות שלו". לדעה זו שותף גם מרואיין נוסף שסבר כי מה שזכור לו מהפרויקט זה "החשיפה לדברים אחרים, פתאום משפטים, פסיכולוגיה... למה לא? אבל למה צריך את הפרויקט בשביל זה? צריך לחשוף כל אחד לזה".

הפרויקט כפיתוח הזדמנויות להשכלה גבוהה בא לידי ביטוי בצורה חד-משמעית על ידי אחד המרואיינים שטען שהאוניברסיטה הפכה להיות לחלק ממהלך החיים של בוגרי הפרויקט. כך נאמר "עצם העובדה שלוקחים תלמיד לאוניברסיטה – הוא רואה איפה הוא צריך להיות בעתיד. עצם המיזוג עם הסטודנטים – רואה איך אמור להיות בעתיד. ילדים כמוני. שלא ראו במקום אחר. יש לי בעיה של דיסלקטיות. אני ידעתי שלא אגיע. אבל אני המצאתי שלשה פטנטים. מי שהשתתף בפרויקט הזה, 80% מהם כן הגיעו לאוניברסיטה וזה מראה כמה זה מעודד להגיע לאוניברסיטה. כמו מעבר מגן-בי"ס-צבא-אוניברסיטה. הפכו את זה למהלך לחיים. ואלו שברחו – הם בבסטות היום".

4. החויה האוניברסיטאית - עבור חלק מהנחקרים הפעילות בתוך הקמפוס הייתה חוויה מיוחדת. כך אמר מרואיין: "היה כיף זה היה כל יום שישי בבוקר היינו עושים שיעורי העשרה. המנחים לא היו מורים שזה טוב. עצם העובדה שאתה בא מרצון זה אחרת". באופן מפורט יותר ציין מרואיין אחר, "מודה לכל האנשים שנתמנו על הפרויקט מלא הערכה. פיסית להיות באוניברסיטה להתנתק, המבנים היפים המדשאות. אני זוכר פעם אחת שברחנו לאיזה חנות ספרים ליד האוניברסיטה והאחראית ראתה אותנו שם והיא ידעה שברחנו אבל היא לא עשתה מזה סיפור היא בטח אמרה זה בסדר שטויות... הסתכלו עלינו כמבוגרים – זה היה מאוד יפה, זיכרון חיובי."

סיכום

"הפרויקט לקידום מתבגרים מאזורי רווחה" הופעל בשנים 1983/4-1988/9 ביזמת פרופ' משה סמילנסקי ז"ל כניסוי שתכליתו קידום המוטיבציה ללימודים גבוהים בקרב החמישיון העליון של תלמידים המתגוררים באזורי רווחה. הפרויקט עסק לא רק בפעולות לטיפול ידע והעשרה קוגניטיבית אלא גם בניסיון להדריך את המשתתפים בסוגיות הקשורות לניהול יעיל של בעיות העומדות בפני מתבגרים.

בדיקות שנערכו טרם תחילת הפרויקט ביחס לתפקודם הקוגניטיבי והחברתי של התלמידים הצביעו על דמיון מסוים בפיזור נתוני המשכל והתפקוד החברתי בין בתי הספר העל-יסודיים המשרתים את אוכלוסיית תלמידי דרום תל אביב ועל חוסר הלימה בין הערכות המורים, שהיו מעוגנות בעיקר בהישגים לימודיים, ובין דיווחים סובייקטיביים של התלמידים לגבי הסתגלותם לבית הספר ואיכות תפקודם בו, שהיו מעוגנים יותר בהיבטים חברתיים. ממצאי מעקב ההערכה קצרו המועד שליווה את הפרויקט העלו כי הפרויקט הגביר את המוטיבציה להמשיך ללימודים גבוהים בעיקר בקרב מי שמלכתחילה יכולתם השכלית התחילית הייתה גבוהה יחסית והסתגלותם לבית הספר הוערכה באופן חיובי יותר על ידי מוריהם. לשון אחר, הפרויקט תרם למי שנקודת זינוקו לתהליך הייתה טובה יותר.

המחקר הנוכחי היה מחקר מעקב רטרוספקטיבי שבמסגרתו ניצבה השאלה לגבי התרומה ארוכת הטווח של הפרויקט להתקדמותם ההשכלתית והאישית של המשתתפים בו - למשל: האם מבנה ההזדמנויות החינוכיות שלהן נחשפו התלמידים במהלך השתתפותם בפרויקט קשור למעמדם החברתי כבוגרים? האם הם אכן פנו ללימודים על-תיכוניים עם סיום השירות הצבאי? האם הם סיימו לימודיהם העל-תיכוניים בהצלחה? האם כתוצאה מכך חל שינוי במיצב הסוציו-אקונומי שלהם, בהשוואה למיצב הסוציו-אקונומי של הוריהם? והאם תפיסותיהם ושאיפותיהם האישיות כיום שונות מאלה של בני גילם אשר לא זכו להתערבות חינוכית מטפחת 25 שנים קודם לכן, בהיותם מתבגרים? יש לציין כי השאלות שעליהן ניסה המחקר לענות הן יומרניות בשני מובנים: (1) יש בספרות המקצועית עדויות על תרומה ארוכת טווח של התערבויות בגיל הרך ובגיל ההתבגרות (ראה, לדוגמה, Nelson, Westhues & MacLeod, 2003).

אולם עדויות אלה, רובן ככולן, נצברו עד לתקופה שבה סיימו המשתתפים את בית הספר העל-יסודי ולא מעבר לכך. כלומר, הרוב המוחלט של עדויות הנוגעות לכוחה של התערבות חינוכית התייחסו לתקופה שבה עדיין שהה הילד במסגרת חינוכית - מוכרת, מוגנת, בעלת כללי התנהגות מוכרים, כשהמשפחה נמצאת

ברקע - ולא המשיכו לעקוב אחר התנהלות חיי הפרט כבוגר. ההערה הראשונה (1) קשורה ומובילה להערה הבאה - (2) מלכתחילה כוחה של כל התערבות חינוכית, ותהיה אשר תהיה, לא בהכרח יעלה על כוחם של החיים והחוויות החזקות האחרות שהפרט בחייו נחשף להן, דוגמת חוויות השירות הצבאי ו/או חוויית הנישואין. אולם, תכלית הפרויקט הנדון הייתה לעודד רכישת השכלה על-תיכונית. תכלית זו נגזרה מתפיסתו של סמילנסקי (1995) ולפיה "ההתפתחות המהירה של תהליך המודרניזציה והשינויים הפוליטיים, הכלכליים והחברתיים במדינות המודרניות מחייבים בחינה מחדש והכנסת שינויים בכל מערכות החינוך, מהגיל הרך ועד החינוך העל-תיכוני והגבוה... שילוב של גורמים חברתיים מחייב הבטחת חינוך על-תיכוני לכל, בשלב המעבר מהתבגרות לבגרות ראשונית" (עמ' 34-35). לכן, הבדיקה הנוכחית הייתה מחויבת המציאות.

בפועל, הנתונים שהיו בידינו היו רלוונטיים ואקטואליים לתקופה שבה חיו התלמידים בבית הוריהם, וכדי להגיע לכתובותיהם העדכניות נאלצנו לעבור דרך תחתיתם שהצביעה על מגבלות מאגרי הידע של עיריית תל אביב, בתי הספר, משרד הפנים וחברת בזק. כדי לענות על שאלות המחקר הגדרנו קבוצת שאלות ושאלונים שישמשו אותנו לצורך אפיון ומיפוי של מצב התלמידים כיום, בתחומים הקשורים למצבם האובייקטיבי כיום (כגון מקום מגורים ורמת השכלה) ומצבם הסובייקטיבי כפי שבא לידי ביטוי בדיווחם על התפתחותם האישית ותחושותיהם כבוגרים. בין השאר בוצעו ראיונות עומק עם כ-30 תלמידים לשעבר, ובמסגרתם עלו מגוון רחב ביותר של הארות והערות על הפרויקט ומשמעותו לתלמידים. ניתוח מאפייני הנתונים שרוכזו עד כה מלמד כי הצלחנו לאתר מקרב אוכלוסיית המוצא פחות מחמישית מבוגרי המחזוריים הנדונים, רובם בנות, אחוז לא מבוטל מהם השתתפו בפרויקט, ויכולתם הקוגניטיבית גבוהה בהשוואה לבוגרים שלא אותרו. יחד עם זאת התברר לנו כי גם בקבוצת ההשוואה – קרי, תלמידים שגרו באזורים דומים אך לא השתתפו בפרויקט – יש הטיה דומה, כך שבסופו של דבר קבוצת ההשוואה וקבוצת המחקר דומות ביכולתן הקוגניטיבית וניתנות להשוואה.

תפקוד במהלך השנים – מהלך החיים של מי שהשתתפו בזמנו בפרויקט נראה שונה במספר מובנים

ממהלך חייהם של מי שלא השתתפו בו – בממוצע, מי שהשתתפו בפרויקט יותר נטו לשרת בצבא, יותר המשיכו ללימודים אוניברסיטאיים וגרים כיום באזורים מבוססים יותר מבחינה סוציו-אקונומית.

תרומת הפרויקט להתפתחות האישית - נמצא כי שיעור ניכר של המשתתפים בפרויקט מעריכים -

לאחר 25 שנים - כי ההשתתפות בפרויקט תרמה להם במישור האישי (להכרת עצמם) במובן המיידי (להשתלבות חברתית בבית הספר ולמעמדם בתיכון) וגם ליכולתם העתידית להסתגל להמשך הלימודים העל-תיכוניים, באוניברסיטה או במכללה. בהקשר של המשך ללימודים על-תיכוניים, התלמידים ייחסו לפרויקט חשיבות והשפעה גדולה יותר אף מההשפעה שייחסו למשפחתם, לחבריהם ולבית הספר. זאת ועוד, שיעור המשיבים המייחסים לפרויקט השפעה מהותית על המשך התפתחותם האישית והתעסוקתית בחיים - במונחים של עיצוב השכלה על-תיכונית, עיצוב קריירה ועיצוב יחסיהם במשפחה הגרעינית - עומד על כ- 15%-20%. אפשר אם כן לומר כי בעיני חמיישית מהמשיבים על השאלונים (עד כה) השתתפות בפרויקט בגיל 13-15 הייתה נקודת ציון מהותית להמשך התפתחותם בחיים, ועבור כשתי חמישיות מהמשיבים ההשתתפות בפרויקט תרמה באופן מהותי לניהול התפתחותם כמתבגרים. מבין הפעילויות השונות בפרויקט התלמידים ציינו במיוחד את עצם הביקור באוניברסיטה (שהתקיים אחת לשבוע) ואת קורסי ההעשרה שלהם נחשפו במסגרת ביקורם השבועי באוניברסיטה.

תפקוד נפשי בהווה - יש מקום לסברה שהפרויקט חיזק אצל המשתתפים תחושה של יכולת להתמודד

עם חומר לימודי. כמו כן ייתכן שהפעילות בפרויקט (למשל במסגרת קבוצות הדיון על גיל ההתבגרות) אף חלחלה לגישתם לחיים בכללותם ולפיתוח של ראייה אופטימית יותר ומתמודדת יותר עם החיים. בצד האמור לעיל נראה שהפרויקט יצר ציפיות גבוהות יותר אצל המשתתפים, דבר ששזור בפחות שביעות רצון ממצבם הכלכלי הנוכחי.

ניתן אם כן להסיק שלהשתתפות בפרויקט היה ערך מוסף על מהלך החיים של בוגריו, בעיקר בתחומים הקשורים לרכישת השכלה ולהשלכות של רכישת השכלה זו. ההשתתפות בפרויקט פתחה למשתתפים צוהר לעולם אחר ממה שהם הכירו - הן מבחינת סביבתם המיידית והן מבחינת המציאות שמחוץ לכותלי שכונתם ובית ספרם - וגרמה לחלקם להגדיר אחרת מה הם יכולים לעשות ולאן הם היו רוצים להגיע. הגדרה מחודשת זו מוססה את הקשר הספונטני, המתממש באוכלוסייה בכללותה ושאפשר היה לצפות שיתרחש גם כאן, בין רמת המשכל של הפרט לבין רמת ההשכלה שירכוש. ההתערבות החיצונית עודדה תלמידים בעלי יכולת אישית ממוצעת לראות את עצמם כבעלי יכולת אישית לא מבוטלת וכמי שהשכלה על-תיכונית רלוונטית עבורם יותר ממה שחשבו. בכך נמנע אבדן הפוטנציאל שלהם להתקדם

ולצאת מאזור הרווחה שגדלו בו (עיין גם Hong & Milgram, 2007).

מהאמור לעיל **לא נובע** שהפרויקט שיזם פרופ' משה סמילנסקי ז"ל ראוי לחיקוי כלשונו ו/או ליישום בקנה מידה בלתי מוגבל. אולם מה **שכן נובע** מממצאי המחקר הנוכחי הוא שהתערבות חינוכית מטפחת **עשויה** לתרום באופן משמעותי להתפתחותם של יחידים וכתוצאה מכך גם להתפתחותה של החברה בכללותה.

אקורות

איילון, ח' ויוגב, א' 2002. חלון לחלום האקדמי: השלכות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל. ירושלים: משרד החינוך.

זוסמן, נ' ועמיתיו (2006). הבדלים באיכות ההשכלה בין האוניברסיטאות למכללות: בחינה באמצעות התמורה בשוק העבודה, מוסד שמואל נאמן.

סמילנסקי, מ' (1995). לקראת המאה ה-21: הצורך ברפורמה מקיפה של מערכת החינוך בשלב המעבר מתקופת הבגרות אל בגרות ראשונית. בתוך: ד' חן (עורך), החינוך לקראת המאה ה-21 (עמ' 19-42). תל אביב: הוצאת רמות.

פירשטיין ר', (1998). האדם כישות משתנה – על תורת הלמידה המתווכת. ישראל. הוצאת משרד הביטחון.

Addi, A., & Israelashvili, M. (1993). Coaching for university entrance test and its implication for students of socially disadvantaged areas. *New Education, 15* (2).

Archer, L., Hollingworth, S., & Halsall, A. (2007). 'University's not for me--I'm a Nike person': Urban, working-class young people's negotiations of 'style', identity and educational engagement. *Sociology, 41*, 219-237.

Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology, 54*, 517-545.

Ben-Hur, M. (Ed.) (1994). On Feuerstein's Instrumental Enrichment. Chicago: IRI

Bloom, J. (2007). (Mis) reading Social Class in the Journey Towards College: Youth Development In Urban America. *Teachers College Record, 109*, 343-368.

Bradley, C. (2001). A counseling group for African-American adolescent males. *Professional School Counseling, 4*, 370-373.

- Colman, J., & Hagell, A. (Eds.) (2007). *Adolescence, Risk and Resilience: Against the Odds*. Chichester, UK: Wiley
- Comer, J. (1998). *Waiting for a miracle: Why schools can't solve our problems--and how we can*. New York: Dutton.
- Crosnoe, R., Mistry, R. S., & Elder, G. H. Jr. (2002). Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and Family, 64*, 690-702.
- Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. N.Y.: Basic Books.
- Davies, S. L. DiClemente, R. J., Wingood, G. M., Harrington, K. F., Crosby, R. A., & Sionean, C. (2003). Pregnancy desire among disadvantaged African American adolescent females. *American Journal of Health Behavior, 27*, 55-62.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. In M. D. Berzonsky, & G. R. Adams (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp.129-148). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Eccles, J. S., Vida, M. N., & Barber, B. (2004). The Relation of Early Adolescents' College Plans and Both Academic Ability and Task-Value Beliefs to Subsequent College Enrollment. *Journal of Early Adolescence, 24*, 63-77.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Byrnes, J. (2003). Cognitive development in adolescence. In M. A. Easterbrooks & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (Vol. 6) (pp.325-350). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

- Gitterman, A., & Schulman, L. (Eds.) (2005). *Mutual Aid Groups, Vulnerable and Resilient Populations, and the Life Cycle*. New York, NY: Columbia University Press; (3rd Ed.)
- Goldstein, S. E., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Parents, Peers, and Problem Behavior: A Longitudinal Investigation of the Impact of Relationship Perceptions and Characteristics on the Development of Adolescent Problem Behavior. *Developmental Psychology, 41*, 401-413.
- Hong, E., & Milgram, R. (2007). *Preventing talent loss*. Abingdon, UK: Routledge
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence, 20*, 525-535.
- Kirby, D. (2002). The impact of schools and school programs upon adolescent sexual behavior. *Journal of Sex Research, 39*, 27-33.
- Lupart, J. L., Cannon, E., & Telfer, J. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Ability Studies, 15*, 25-42.
- Lupien, S. J., King, G. S., Meaney, M. J., & McEwen, B. S. (2001). Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology, 13*, 653-676.
- Natriello, G., McDill, E. L., & Pallas, A. M. (1990). *Schooling disadvantaged children : racing against catastrophe*. New York : Teachers College Press
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In S. M. Reis, M. Sally, and Neihart, M. (Eds), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp.113-122). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on

preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, 6, 1.

Olszewski-Kubilius, P. (2003). Gifted education programs and procedures. In W. M. Reynolds and G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology, (Vol. 7)*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

Osgood, D. Wayne, E. Michael Foster, Constance Flanagan, and Gretchen R. Ruth, (Eds.) (2005). *On Your Own without a Net: The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations*. Chicago: The University of Chicago Press

Ratner, H. H., Brumitt, G. (2006). Bridging Campus to Community in the Lives of Urban Children and Youth: Introduction to the Special Issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 176-188.

Robinson, T. N. III (2003). Identity as a mediator of institutional integration variables in the prediction of undergraduate persistence intentions. *Journal of Adolescent Research*, 18, 3-24.

Sitlington, P. L., & Payne, E. (2003). Message From the Guest Editor. *Exceptionality*, 11, 61-62.

Torsheim, T., Currie, C., Boyce, W., Kalnins, I., Overpeck, M., & Hauglandad, S. (2004). Material deprivation and self-rated health: a multilevel study of adolescents from 22 European and North American countries. *Social Science and Medicine*, 59, 1-12.

Weist, M. D., & Murray, M. (2007). Advancing School Mental Health Promotion Globally. *Advances in School Mental Health*, 1, 2-12.

Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds and G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology, (Vol. 7)*. New York, NY: John Wiley

& Sons, Inc.

Wilson, D. K., Griffin, S., Saunders, R. P., Evans, A., Mixon, G., Wright, M., Beasley, A.,

Umstattd, M. R., Lattimore, D., Watts, A., & Frelove, J. (2006). Formative evaluation of a motivational intervention for increasing physical activity in underserved youth.

Evaluation and Program Planning, 29, 260-268.

Zigler, E., & Styfco, S. J. (1993). *Head start and beyond*. New Haven: Yale University Press.

נספחים

נספח 1 : שאלון המחקר

אנליזת תל אביב
בית הספר לחינוך

שלום רב,
השאלון הנוכחי מופנה למספר רב של אנשים ומטרתו ללמוד מה אנשים בגילאי 20-40 חושבים על עצמם ועל החיים. באמצעות התשובות שיאספו ננסה ללמוד מה התחומים בהם אנשים בגילים אלה חשים תחושות חיוביות ו/או שליליות. בשאלון מופיעות שאלות רבות; חלקן חוזרות על עצמן. אולם חשוב שתדע שלתשובותיך עשויה להיות תרומה משמעותית להבנת הנושא הנדון, ועל כן אנו מבקשים ממך להשיב על השאלות בכנות, באופן שישקף את אמונותיך ורגשותיך האמיתיים כיום, ביחס לנושאים הנחקרים. במקרה של התלבטות בחר/י את התשובה הקרובה ביותר לאמת האישית שלך. שים לב - תשובותיך יישארו סודיות; הן לא יועברו לגורם כלשהו וישמשו רק לצורך המחקר. אנו מודעים לכך שהשאלון מעט ארוך, אך מקווים שתתייחס/י אליו ברצינות ובסבלנות. השאלות מנוסחות בחלקן בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד והן מיועדות לבנים ולבנות באותה מידה. במידה ויש לך שאלות או הערות הינך מוזמן/נת לפנות אל גלית, רכות המחקר, בטל' - 054-6610555
תודה על היצאות! !

כיצד אתה מרגיש בעבודתך?

לפניך כמה משפטים המתארים רגשות שכל עבודה יכולה לגרום לעובד להרגיש. אנא תאר באיזו שכיחות, היבט כלשהו של עבודתך (כולל תוכן העבודה, עמיתים לעבודה, הממונה, הלקוחות, או שכרך), גרם לך להרגיש הרגשה זו ב-30 ימי העבודה האחרונים שלך.

באיזו תכיפות הנך מרגיש הרגשה זו בעבודתך?

כמעט תמיד	לעיתים קרובות מאד	לעיתים די קרובות	לפעמים	לעיתים די רחוקות	לעיתים רחוקות מאד	כמעט אף פעם לא	
7	6	5	4	3	2	1	1. מרגיש מלא מרץ
7	6	5	4	3	2	1	2. מרגיש שיש לי כוח פיזי
7	6	5	4	3	2	1	3. הרגשת חוסן
7	6	5	4	3	2	1	4. מרגיש שיש לי אנרגיה
7	6	5	4	3	2	1	5. הרגשת חיוניות
7	6	5	4	3	2	1	6. הרגשה שאני יכול לחשוב במהירות
7	6	5	4	3	2	1	7. הרגשה שיש לי יכולת לתרום רעיונות חדשים
7	6	5	4	3	2	1	8. מרגיש יכולת להיות יצירתי
7	6	5	4	3	2	1	9. מרגיש שיש ביכולתי לתת חום לאחרים
7	6	5	4	3	2	1	10. מרגיש שיש ביכולתי להיות רגיש לצרכים של עובדים אחרים או לקוחות

7	6	5	4	3	2	1	הרגשה שיש לי כח להשקיע רגשית בלקוחות או בעובדים אחרים
7	6	5	4	3	2	1	מרגיש שיש לי יכולת להיות סימפטי ללקוחות או לעובדים אחרים

לפניך מספר משפטים בהם אנשים נוהגים לתאר את עצמם לגבי יכולת הלמידה שלהם. קרא בבקשה את המשפטים ונסה להעריך עד כמה כל משפט מתאר אותך בדרך כלל:

מתאר אותי במידה רבה	מתאר אותי במידה בינונית	מתאר אותי במידה מועטה	כלל לא מתאר אותי	
4	3	2	1	1. אני בטוח שאני יכול לעשות עבודה מצוינת במשימה לימודית המוטלת עליי.
4	3	2	1	2. אני יודע שאצליח להבין כל חומר לימודים שאלמד.
4	3	2	1	3. אני מצפה להצליח בלימודים.
4	3	2	1	4. בדרך כלל אני חושב שלא אקבל ציון טוב בלימודים.
4	3	2	1	5. מיומנויות הלימוד שלי מצוינות בהשוואה לאחרים.
4	3	2	1	6. אני יכול למצוא פתרון כמעט לכל בעיה, אם אני משקיע מאמצים בכך.
4	3	2	1	7. אני חושב שאני יכול להשתמש במה שאני לומד גם בהקשרים חדשים.

במצבים חברתיים... - כל משפט יכול להתאים לך מאוד, להתאים במידה מסוימת, או לא להתאים לך כלל.

מתאים לי במידה רבה מאד	מתאים לי לא מתאים	מתאים לי	מתאים לי	מתאים לי	מתאים לי	מתאים לי	לא מתאים לי בכלל	
7	6	5	4	3	2	1	1	1. יש אדם קרוב, הנמצא לידי כאשר אני זקוק לו
7	6	5	4	3	2	1	1	2. משפחתי מנסה באמת לעזור לי
7	6	5	4	3	2	1	1	3. חבריי מנסים באמת לעזור לי
7	6	5	4	3	2	1	1	4. אני יכול/ה לסמוך על חברים/ ות כשמתעוררות בעיות
7	6	5	4	3	2	1	1	5. אני יכול לשוחח על בעיותיי עם משפחתי

התיאורים הבאים עוסקים בהרגשתך לגבי עצמך כפי שאתה כיום. לגבי כל אחד - סמן עד כמה אתה מסכים איתו ?

מסכים מאד	מסכים	גם כן וגם לא	לא מסכים	מאד לא מסכים	
5	4	3	2	1	1. בזמן של חוסר ודאות אני מאמין שבסוף יהיה טוב
5	4	3	2	1	2. קל לי להיות רגוע
5	4	3	2	1	3. אם משהו יכול להתקלקל עבורי זה בדרך כלל יתקלקל
5	4	3	2	1	4. אני תמיד מסתכל על הצד החיובי ("חצי הכוס המלאה")
5	4	3	2	1	5. אני תמיד אופטימי לגבי העתיד
5	4	3	2	1	6. אני מאד נהנה ממפגש עם חברים
5	4	3	2	1	7. חשוב לי להיות עסוק כל הזמן
5	4	3	2	1	8. בדרך כלל אני לא מצפה שדברים יסתדרו כפי שהייתי רוצה
5	4	3	2	1	9. דברים בדרך כלל מתנהלים אחרת ממה שאני רוצה
5	4	3	2	1	10. אני לא מתרגז בקלות
5	4	3	2	1	11. אני מאמין שאחרי כל משבר יכול לבוא אושר

12. אני בדרך כלל לא סומך על זה שיקרו לי דברים טובים
 13. ככלל אני מצפה שבחיים יקרו לי יותר דברים טובים מאשר רעים

התיאורית הפאית אתי'חסיט לאופן בו אתה מפצ' דבר'ט - צ' כמה אתה מסכיט להט?

מסכים מאד	מסכים	לא מתנגד ולא מסכים	מתנגד	מתנגד מאד	
5	4	3	2	1	1. אני מוותר בקלות
5	4	3	2	1	2. תמיד עדיף לעשות דברים ביוזמה שלך (ולא של אחרים)
5	4	3	2	1	3. אני אוהב להתמודד עם אתגרים
5	4	3	2	1	4. כשעלי לעשות משהו לא נעים אני נצמד אליו עד שאני מסיים
5	4	3	2	1	5. אני מאמין ביכולתי להתמודד עם כל נושא
5	4	3	2	1	6. אינני מטפל טוב בבעיות בלתי צפויות
5	4	3	2	1	7. אני מסתגל מהר למצבים משתנים
5	4	3	2	1	8. אם משהו נראה לי מסובך אני לא טורח להתמודד איתו
5	4	3	2	1	9. כשאני מחליט לעשות משהו אני מתחיל בזה מייד
5	4	3	2	1	10. כשלוך גורם לי להתאמץ יותר
5	4	3	2	1	11. עבור רוב הדברים חבל להתאמץ
5	4	3	2	1	12. עדיף שמישהו אחר יתאמץ לקבל החלטות מסובכות (ולא אני)
5	4	3	2	1	13. אני סומך על עצמי

תחושות אישיות פיוס לתפקיד כהורה: לפניך מספר פריטים המתארים עמדות כלפי הורות, להם אתה יכול להסכים או לא להסכים בדרגות שונות. קרא כל משפט בעיון וסמן עד כמה המשפט נכון לגביך:

מסכים בהחלט	מסכים	די מסכים	די מתנגד	מתנגד	מתנגד בהחלט	
6	5	4	3	2	1	1. נראה לי שאהיה מסוגל לתת לילדי את העזרה שיצטרכו
6	5	4	3	2	1	2. אני חושש שאאבד מהר מדי את סבלנותי כלפי ילדי
6	5	4	3	2	1	3. אני מאמין שאהיה הורה אחראי
6	5	4	3	2	1	4. אני חושש שמא לא אדע להטיל משמעת על ילדי
6	5	4	3	2	1	5. אני חושש שמא לא אתן מספיק תשומת לב לילדי
6	5	4	3	2	1	6. לעיתים אני חושש שמא אכשל בתפקידי כהורה
6	5	4	3	2	1	7. לעיתים אני חושש שמא לא אקדיש מספיק זמן לילדי
6	5	4	3	2	1	8. אני מאמין שאצליח להתמודד בהצלחה עם קשיים

						שיתעוררו בחינוך ילדי
--	--	--	--	--	--	----------------------

איך אתה מתייחסות לחיים? - מה דעתך על נושאים הקשורים לחיים ולחיות שאנשים חווים?

מסכים מאד	מסכים	מסכים ולא מסכים	לא מסכים	מאד לא מסכים	
5	4	3	2	1	1. לפעמים קורה לי שאני שואל את עצמי אם אני נורמאלי
5	4	3	2	1	2. אני מרגיש שליטה על מה שקורה לי.
5	4	3	2	1	3. קל לי לעקוב אחר קצב ההתרחשויות בחיים שלי.
5	4	3	2	1	4. אני מרגיש שיש היגיון וסדר בחיים.
5	4	3	2	1	5. כל יום אני לומד כללים חדשים לגבי החיים.
5	4	3	2	1	6. יש בחיים מספר כלליים שמי שמכיר אותם יכול להסתדר.
5	4	3	2	1	7. אני מוצא בחיים הרבה דברים טובים.
5	4	3	2	1	8. אני לא מרגיש צער על דברים שאיבדתי בחיים.
5	4	3	2	1	9. יש לי היום הרבה סיבות לחיות
5	4	3	2	1	10. אני מנסה ללמוד איך אנשים מצליחים להסתדר בחיים.
5	4	3	2	1	11. אני יודע מה עלי לעשות כדי להצליח בחיים.
5	4	3	2	1	12. כשמעירים לי על התנהגותי זה עוזר לי ללמוד איך להתנהג.
5	4	3	2	1	13. אני אוהב את החיים.
5	4	3	2	1	14. אני עוקב אחר מה שקורה לאנשים מסביבי
5	4	3	2	1	15. החיים שלי יקרים לי.
5	4	3	2	1	16. הצלחתי למצוא את סגנון הלבוש המתאים לי כאדם.
5	4	3	2	1	17. כמות התביעות שאני נדרש להתמודד איתם בחיים סבירה.
5	4	3	2	1	18. המאמץ לנסות ולעמוד בכל מה שמצופה ממני מתיש אותי.

וכיך קיימת? - כאיפה מידה אתה מסכימת עם כל אחד מהמשפטים הבאים:

כלל לא מסכים	מסכים במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	
1	2	3	4	5	1. יש משברים בחיים שאי אפשר להתאושש מהם
1	2	3	4	5	2. מי שבאמת רוצה משהו בדרך כלל משיג אותו
1	2	3	4	5	3. בחיים מזל חשוב יותר משכל וממאמצים
1	2	3	4	5	4. הסיבה העיקרית לכישלון בלימודים זה שתלמידים מתייאשים מהר
1	2	3	4	5	5. מי שמנסה שוב ושוב להתמודד עם בעיה מבזבז את זמנו לשווא
1	2	3	4	5	6. מי שהופך להיות מובטל לעולם לא יחזור למעמד שהיה בו קודם

5	4	3	2	1	7. בדרך כלל מה שלא מצליח בניסיונות ראשונים גם לא יצליח אחר כך
5	4	3	2	1	8. נדמה לי שאין אפשרות אמיתית להתאושש מגירושין
5	4	3	2	1	9. הקשיים בחיים לא נגמרים אלא רק מתחלפים
5	4	3	2	1	10. כשבן אדם מגיע למצב של פשיטת רגל כדאי לו לברוח למדינה אחרת
5	4	3	2	1	11. פיטורין מהעבודה כמעט תמיד מובילים לדיכאון
5	4	3	2	1	12. מי שנכשל בעבודה צריך להתאמץ יותר ואז יצליח

מצבי לחץ והתמודדות –

קרא בעיון כל משפט וסמן באיזו מידה אתה מתנהג בדרך זו כשאתה נדרש להתמודד עם בעיה או מצב לחץ:

אני בדרך כלל עושה זאת במידה רבה	אני עושה זאת במידה בינונית	אני עושה את זה במידה מעטה	אני בדרך כלל לא עושה את זה	כשאני בלחץ אני...
4	3	2	1	1. אני שואל אנשים שעברו מצב דומה, מה הם עשו
4	3	2	1	2. אני עושה פעילות אחרת כדי לא לחשוב על הבעיה
4	3	2	1	3. אני מבצע פעילות נוספת לנסות להיפטר מהבעיה
4	3	2	1	4. אני מחכה להזדמנות המתאימה כדי לעשות משהו שיפתור הבעיה
4	3	2	1	5. אני מדבר עם אנשים אחרים על איך אני מרגיש
4	3	2	1	6. אני מחפש משהו טוב במה שקרה
4	3	2	1	7. אני מנסה להשלים ולחיות עם זה
4	3	2	1	8. אני מחפש את תמיכת האלוהים
4	3	2	1	9. אני מסרב להאמין שזה קרה
4	3	2	1	10. אני מוותר על הניסיון לפתור את הבעיה
4	3	2	1	11. אני מנסה לראות את המצב באור יותר חיובי
4	3	2	1	12. אני מקבל את זה שזה קרה וזה לא יכול להשתנות
4	3	2	1	13. אני מרגיש מצוקה נפשית (אני מתוח) ומדבר על זה עם כולם כל הזמן
4	3	2	1	14. אני מנסה להעמיד פנים שזה לא קרה באמת
4	3	2	1	15. אני מתכנן תכנית פעולה
4	3	2	1	16. אני מרכז את מאמצי כדי לעשות משהו לפתרון הבעיה
4	3	2	1	17. אני מתמקד בהתמודדות עם הבעיה, ואם יש

צורך דוחה דברים אחרים				
4	3	2	1	18. אני מנסה לקבל תמיכה רגשית (עידוד) מחברים או קרובים
4	3	2	1	19. אני מביע בפני כולם את מה שאני מרגיש
4	3	2	1	20. אני מנסה לקבל עצה ממישהו, מה עלי לעשות
4	3	2	1	21. אני בוטח באלוהים
4	3	2	1	22. אני מתרכז בפתרון הבעיה, ולא נותן לדברים אחרים להעסיק אותי
4	3	2	1	23. אני מחכה ולא עושה דבר עד שהמצב יאפשר
4	3	2	1	24. אני הולך לסרטים, או צופה בטלוויזיה כדי לחשוב על כך מה שפחות
4	3	2	1	25. אני מוותר על הניסיון להגיע למטרה שהייתה לי
4	3	2	1	26. אני חושב היטב על דרך הפעולה שעלי לנקוט בה

לימודים על-תיכוניים, באוניברסיטה או במכללה או פאנל

לפי דעתך, באיזו מידה לימודים על-תיכוניים, באוניברסיטה או במכללה, יכולים לתרום בכל אחד מהתחומים הבאים?

	כלל לא תורמים			
	תורמים במידה רבה מאד	תורמים במידה רבה	תורמים במידה בינונית	תורמים במידה מעטה
1. לעסוק בעיסוק יוקרתי	5	4	3	2
2. להתחבר עם אנשים חדשים	5	4	3	2
3. להתקדם בעבודה	5	4	3	2
4. להשפיע על החיים במדינה	5	4	3	2
5. להשפיע על אנשים אחרים	5	4	3	2
6. להכיר אנשים חשובים	5	4	3	2
7. לקבל הערכה מצד אנשים אחרים	5	4	3	2
8. להרוויח משכורת/הכנסה גבוהה יותר	5	4	3	2
9. לפתוח אפשרויות נוספות לתעסוקה	5	4	3	2
10. להתבסס מבחינה כלכלית	5	4	3	2
11. למימוש עצמי	5	4	3	2
12. להרחבת אופקים	5	4	3	2
13. להיות הורה טוב יותר	5	4	3	2
14. לפיתוח היכולות האישיות כאדם	5	4	3	2
15. לחיזוק הביטחון העצמי	5	4	3	2
16. להפיק מהחיים יותר הנאות	5	4	3	2

איך יראה הצטיי? *Self?*

בכלל לא	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאד
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

איך היית מתאר את עצמך - המשפטים הבאים מתייחסים לצדדים שונים של החיים. אנא הקף בעיגול את הספרה המתאימה להרגשתך כיום:

1. האם אתה מרגיש בדרך כלל שאכפת לך ממה שקורה סביבך?

1 תמיד 2 3 4 5 6 7 אף פעם לא

2. האם קרה בעבר, שהופתעת מהתנהגותם של אנשים שחשבת שאתה מכיר היטב?

1 תמיד 2 3 4 5 6 7 אף פעם לא

3. האם קרה שאנשים שסמכת עליהם, אכזבו אותך?

1 תמיד 2 3 4 5 6 7 אף פעם לא

4. עד עתה, בחיים שלך.....

1 לא היו כלל מטרות ויעדים 2 3 4 5 6 7 היו מטרות ויעדים ברורים מאוד

5. האם אתה מרגיש שאנשים מתייחסים אליך בצורה הוגנת?

1 תמיד 2 3 4 5 6 7 אף פעם לא

6. האם יש לך הרגשה שאתה נמצא במצבים שאתה מבין ויודע מה לעשות בהם?

7	6	5	4	3	2	1
אף פעם לא						תמיד

7. בדברים שאתה עושה בתפקידיך היום- יומיים, יש.....

7	6	5	4	3	2	1
מקור לשעמום וכאב						מקור להנאה וסיפוק עמוק

8. האם יש לך רגשות או רעיונות הסותרים זה את זה (מבלבלים)?

7	6	5	4	3	2	1
אף פעם לא						תמיד

9. האם קרה שיש לך רגשות פנימיים שהיית מעדיף לא להרגיש?

7	6	5	4	3	2	1
אף פעם לא						תמיד

10. אנשים רבים, אפילו בעלי אופי חזק, לפעמים מרגישים כמסכנים. האם הרגשת כך בעבר?

7	6	5	4	3	2	1
אף פעם לא						תמיד

11. בדרך כלל, לאחר שקרה משהו, מתברר לך ש.....

7	6	5	4	3	2	1
ראית דברים ביחס נכון						הגזמת או הפחתת בחשיבות העניינים

12. האם יש לך הרגשה שאין הרבה משמעות בדברים שאתה עושה בחיי היומיום?

7	6	5	4	3	2	1
אף פעם לא						תמיד

13. עד כמה יש לך רגשות, שאינך בטוח, שתשלוט בהם?

7	6	5	4	3	2	1
אף פעם לא						תמיד

השאלות הבאות מתייחסות להרגשתך ואיך התנהלו העניינים לגביך **בחודש האחרון**. לגבי כל שאלה – אנא הקף בעיגול את התשובה המתאימה ביותר לתיאור מצבך בחודש האחרון – כלומר, **באמצעות חלק מהזמן...::**

אף פעם לא	חלק קטן מהזמן	חלק מהזמן	רוב הזמן	כל הזמן	באמצעות חלק מהזמן <i>fe החודש האחרון...</i>
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

1. איזה חלק מהזמן הרגשת בודד בחודש האחרון
2. הרגשת שהעתיד מלא תקווה

1	2	3	4	5	6	3. הרגשת רגוע ומשוחרר ממתח
1	2	3	4	5	6	4. נעשית עצבני או חסר מנוחה כאשר קרה דבר בלתי צפוי בחודש האחרון?
1	2	3	4	5	6	5. באיזה חלק מהזמן הרגשת בחודש האחרון שהיי היום-יום שלך מלאי אירועים
1	2	3	4	5	6	6. נהנית באופן כללי מדברים שאתה עושה
1	2	3	4	5	6	7. הייתה לך סיבה לחשוב שאולי אתה מאבד שליטה על הדרך בה אתה פועל, מדבר, חושב או על הזיכרון שלך
1	2	3	4	5	6	8. הרגשת מדוכא
1	2	3	4	5	6	9. הרגשת אהוב ורצוי
1	2	3	4	5	6	10. היית עצבני מאד
1	2	3	4	5	6	11. כשקמת בבוקר קרה שציפית שיהיה לך יום מעניין
1	2	3	4	5	6	12. הרגשת מאד מותוה וכועס מהר
1	2	3	4	5	6	13. הייתה לך שליטה על התנהגותך, מחשבותיך, רגשותיך ותחושותיך
1	2	3	4	5	6	14. הידיים רעדו לך כשרצית לעשות משהו
1	2	3	4	5	6	15. קרה שהרגשת שבעצם אין לך למה לצפות
1	2	3	4	5	6	16. הרגשת נינוחות ושלווה
1	2	3	4	5	6	17. הרגשת יציב מבחינה רגשית
1	2	3	4	5	6	18. הרגשת עצוב
1	2	3	4	5	6	19. הרגשת שבא לך לבכות
1	2	3	4	5	6	20. הרגשת שלאחרים היה טוב יותר אם לא היית קיים
1	2	3	4	5	6	21. היית מסוגל להירגע מהר וללא קושי
1	2	3	4	5	6	22. הרגשת שיחסי האהבה שלך (לאהוב ולהיות נאהב) טובים ומושלמים
1	2	3	4	5	6	23. הרגשת ששום דבר לא מסתדר בדרך בה רצית
1	2	3	4	5	6	24. באיזה חלק מהחודש האחרון היו לך "עצבים"
1	2	3	4	5	6	25. הרגשת שהחיים הם הרפתקה מופלאה
1	2	3	4	5	6	26. הרגשת שיש לך מצב רוח רע עד כדי כך ששום דבר לא יכול לעודד אותך
1	2	3	4	5	6	27. חשבת שכדאי להפסיק עם החיים האלה
1	2	3	4	5	6	28. הרגשת חוסר מנוחה או חוסר סבלנות
1	2	3	4	5	6	29. היית מצוברח או שקוע בהרהורים
1	2	3	4	5	6	30. הרגשת מעודד ו"קל בלב"
1	2	3	4	5	6	31. היית מבולבל וחסר שקט
1	2	3	4	5	6	32. היית חרד או מודאג
1	2	3	4	5	6	33. היית מאושר
1	2	3	4	5	6	34. מצאת עצמך מתקשה להירגע
1	2	3	4	5	6	35. היית מדוכא
1	2	3	4	5	6	36. התעוררת כשאתה מרגיש רענן ונינוח
1	2	3	4	5	6	37. היית בהרגשה שאתה תחת מתח ולחץ

אנא תאר לנו מה צרכי צליק מאל סיוט הלימודים בבית הספר התיכון (חטיבה עליונה) - מה היו האירועים הציקריים שנכרכים לך?

הפרויקט לקידום מוכנות לאוניברסיטה (הפרויקט צ"ש פרופ' סמילנסקי):

בשנים בהם למדת בביה"ס התיכון בחלק מבתי הספר באזור המרכז התקיים פרויקט שמטרתו הייתה להכין תלמידים לקראת המעבר מבית הספר ללימודים באוניברסיטה. ראש הפרויקט היה פרופ' משה סמילנסקי ז"ל, מאוניברסיטת תל אביב. במסגרת הפרויקט למדו התלמידים בחוגים של "נוער שוחר מדע" שהתקיימו באוניברסיטת תל אביב, קבלו שיעורי העשרה באנגלית ובמתמטיקה והשתתפו בשיחות קבוצתיות על נושאים הקשורים לגיל ההתבגרות (שנקראו "קבוצות עמיתים"). האנ גם אתה השתתפת בפרויקט זה?

1. לא - אם לא: אנא עבור לשאלות הרקע בעמ' 12.
2. כן - אם כן - אנא המשך לענות גם על השאלות הבאות:
בראיה לאחור, מהי לדעתך תרומתו של הפרויקט שבו השתתפת למהלך החיים שלך?

לאור ניסיונד בפרויקט סמילנסקי, האם תוכל לציין מספר סיבות לכך מדוע חשוב לקיים פרויקטים מסוג זה

באיזו מידה השפיע כל אחד מהגורמים הבאים על החלטתך להמשיך בלימודים גבוהים לאחר סיום ביה"ס התיכון?

הספר איך אורט זה השפיע עליך ולאמה?	לא	מאד	קצת	קצת	מאד	
	רלוונטי	השפיע לכיוון המשך בלימודים	הגביר הרצון ללמוד	כלל לא השפיע	הוריד הרצון ללמוד	
1. הורים	9	5	4	3	2	1
2. אחים וקרובי משפחה	9	5	4	3	2	1
3. חברים	9	5	4	3	2	1
4. בית הספר	9	5	4	3	2	1
5. צבא	9	5	4	3	2	1
6. בן/בת הזוג	9	5	4	3	2	1
7. ההשתתפות בפרויקט ע"ש סמילנסקי	9	5	4	3	2	1
8. גורם אחר - מהו ?	9	5	4	3	2	1

מהפעילויות השונות שבהן השתתפת בפרויקט, אלו מהן היו עבורך חוויה חיובית ומשמעותית?

לא השתתפתי בפעילות זו	לא זוכר	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא	
9	8	5	4	3	2	1	1. קורסי נוער שוחר מדע, באוניברסיטה
9	8	5	4	3	2	1	2. קורסי אנגלית
9	8	5	4	3	2	1	3. קורסי מתמטיקה
9	8	5	4	3	2	1	4. שיחות על גיל ההתבגרות (קבוצת עמיתים)
9	8	5	4	3	2	1	5. עצם הביקור באוניברסיטה

להערכתך, באיזו מידה השתתפת בפרויקט ע"ש סמילנסקי תרמה לך בכל אחד מהתחומים הבאים:

לא רלוונטי	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא	
9	5	4	3	2	1	1. להצלחה בלימודים בתיכון
9	5	4	3	2	1	2. במבחן הפסיכומטרי
9	5	4	3	2	1	3. בבחירת מקצוע
9	5	4	3	2	1	4. בבחירת תחום לימוד לאחר התיכון
9	5	4	3	2	1	5. בהחלטה על מסלול השירות הצבאי
9	5	4	3	2	1	6. להשתלבותך החברתית בבית הספר
9	5	4	3	2	1	7. להסתגלות ללימודים באוניברסיטה/מכללה
9	5	4	3	2	1	8. ליחסך עם הורייך
9	5	4	3	2	1	9. למעמדך הלימודי בתיכון
9	5	4	3	2	1	10. להכרה טובה יותר של כישוריך האישיים
9	5	4	3	2	1	11. למודעות למגבלותיך
9	5	4	3	2	1	12. לעיצוב מעמדך החברתי הנוכחי
9	5	4	3	2	1	13. להישגי המקצועיים/תעסוקתיים

ולסיום - כמה שאלות רקע עלייך...

- (1) מין: זכר / נקבה
 - (2) בן/בת כמה את/ה? _____
 - (3) כמה אחים/יות במשפחתך? (כולל אותך) _____
 - (4) מיקומך בין האחים/יות _____
- מוצא אביך:** 1. אירופה 2. אמריקה 3. ישראל 4. אסיה 5. אפריקה
מוצא אמך: 1. אירופה 2. אמריקה 3. ישראל 4. אסיה 5. אפריקה
מספר שנות לימוד של אביך: _____ **תעסוקה (משלח יד) של אביך:** _____

מספר שנות לימוד של אמך: _____ תעסוקה (משלח יד) של אמך: _____
מה מצבם הנוכחי של הורידך? (סמני בעיגול את התשובה)
א. הוריי חיים יחד
ב. הוריי פרודים
ג. הוריי גרושים
ד. אחד ההורים נפטר/ה
ה. אחר: _____

במידה והורידך גרושים, אנא ענה/י על השאלות הבאות:
גילך בעת הגירושין _____
האם בשנים הראשונות לאחר הגירושין (שנה עד שלוש שנים) היה מישהו בסביבתך (כמו בן/ת משפחה, חבר/ה, מורה) שתמך בך באופן שהיה משמעותי עבורך?
1. לא 2. כן - מי? _____
האם שרתת בצבא? 1. לא 2. כן - באיזה חיל שרתת? _____
באיזה תפקיד שרתת? 1. קרבי 2. לא קרבי
לאיזו דרגה הגעת?
האם השירות היווה עבורך חוויה חיובית או שלילית?
1. שלילית מאד 2. שלילית 3. יותר שלילית מחיובית 4. חלקה שלילית וחלקה חיובית 5. יותר חיובית משלילית 6. חיובית 7. חיובית מאד

- רמת השכלתך כיום:**
1. בעלת תעודת בגרות בלבד
 2. בעל השכלה על תיכונית
 3. לומד לקראת תואר ראשון חלקי
 4. בעל תואר ראשון
 5. לומד/ת לקראת תואר שני
 6. בעל תואר שני
 7. לומד/ת לקראת תואר שלישי (ד"ר)
- אחר, _____

מהו התחום/מקצוע אותו למדת: _____

מהו התחום/מקצוע שאותו רצית ללמוד כאשר היית בתיכון: _____

במידה ויש לך תואר אקדמי מאיזה מוסד קיבלת את התואר?

1. אוניברסיטה
2. מכללה אקדמית פרטית
3. מכללה אקדמית ציבורית
4. מכללה להוראה
5. שלוחות זרות
6. אחר _____

ציין את שם המוסד האקדמי שממנו קיבלת את התואר _____

עיסוקך (משלח יד) הנוכחי _____

תפקידך בעבודה? _____

האם אתה מרוצה ממצבך הכלכלי?

1. מרוצה מאוד
2. מרוצה
3. לא כל כך מרוצה
4. בכלל לא מרוצה

מה הייתה הכנסתך ברוטו (לפני ניכויים) מכל מקומות עבודתך בחודש שעבר?

1. הרבה פחות מהממוצע
2. פחות מהממוצע
3. ממוצעת
4. יותר מהממוצע
5. הרבה יותר מהממוצע

מקום מגורים נוכחי: _____

מקום מגורידך כיום הוא: 1. בבעלותך 2. בשכירות 3. אחר: _____
מבחינה חברתית, מקום המגורים הנוכחי שלך בהשוואה למקום המגורים שבו גדלת הוא:

1. הרבה פחות טוב
2. פחות טוב
3. דומה
4. יותר טוב
5. הרבה יותר טוב

במהלך חצי השנה האחרונה, האם היה נושא שמאד הטריד אותך? _____
האם יש לך משהו להוסיף או להעיר?

שם: _____

כתובת: _____

טלפון: _____

תודה רבה על היצנותך !!

נספח 2: מאפייני סולמות המחקר ומהימנותם

שאלון ציפיות העתיד :

מטרת סולם זה לבדוק באיזו מידה חש המשתתף אופטימי לגבי יכולתו להתמודד באופן חיובי עם משימות ודרישות בעתיד. השאלון כולל היגדים כגון "באיזו מידה אתה בטוח שביכולתך להתמודד בהצלחה עם בעיות שבהן תיתקל במהלך חיידך?". עבור כל הפריטים, 1-6 בפריטי השאלון, הנבדק מתבקש לציין את מידת הסכמתו על פי סולם בן שבע דרגות: מ-1 – "מסכים במידה רבה" ועד 7 – "בכלל לא מסכים".

מהימנות השאלון המקורי הייתה ונמצאה גבוהה גם במחקרים קודמים שנערכו בישראל. מניתוח מהימנות שביצענו התברר כי כל השאלות יוצרות סולם אחד המייצג ציפיות עתיד חיוביות, שמהימנותו (קרונבך-אלפא) הייתה 0.74.

שאלון תפיסת תמיכה חברתית :

שאלון זה מבקש למדוד את רמת התמיכה החברתית של הנבדקים על פי תפיסתם. השאלון כולל 12 פריטים. הפריטים מחולקים לשלוש קבוצות על פי מקורות התמיכה החברתית: (א) משפחה – לדוגמה: "משפחתי מנסה באמת לעזור לי". (ב) חברים – לדוגמה: "יש לי חברים שאני יכול לשתף אותם בשמחתי ובצערתי". (ג) אחרים משמעותיים – לדוגמה: "יש אדם קרוב אליי, שהוא מקור עידוד בשבילי". כל אחת מהקבוצות כוללת 4 פריטים. המשלב מסמן תשובותיו על פני סולם בן 7 דרגות, החל מ-1 = לא מתאים לי בכלל ועד 7 = מתאים לי במידה רבה מאוד. בדיקת הכלי על ידי מחבריו הצביעה על מהימנות פנימית (אלפא של קרונבך) גבוהה 0.85. במחקר הנוכחי המהימנות הפנימית (אלפא של קרונבך) הייתה 0.88.

שאלון אופטימיות :

השאלון מודד אופטימיות תכונתית ופסימיות תכונתית. השאלון כולל 13 פריטים, מהם חמישה פריטים הבודקים אופטימיות תכונתית, לדוגמה: "בזמן של חוסר ודאות אני מאמין שבסוף יהיה טוב", ארבעה פריטים הבודקים פסימיות תכונתית, לדוגמה: "אני בדרך כלל לא סומך על זה שיקרו לי דברים טובים" וארבעה פריטים המשמשים כמסיחים, לדוגמה: "אני מאוד נהנה ממפגש עם חברים". הנבדק מתבקש לציין את מידת ההסכמה שלו עם כל פריט, על סולם בן 5 דרגות הנע בין 1 (מאוד לא מסכים) לבין 5 (מסכים)

מאוד). מפתחי השאלון מצאו כי כלי זה בעל מהימנות פנימית (אלפא של קרונבך) 0.78. הנוסח המתורגם לעברית של שאלון ה-LOT-R גובש מתוך שילוב בין שתי גרסאות קיימות של השאלון בעברית (גרמן, 1990; הורוביץ-פרימור, 1999). אופטימיות מחושבת כממוצע פריטי שאלון ה-LOT-R, לאחר השמטת המסיחים וכאשר נעשה היפוך לפריטים הבודקים פסימיות תכונתית. במחקר הנוכחי המהימנות הפנימית (אלפא של קרונבך) שהתקבלה הייתה 0.89.

שאלון תחושת מסוגלות עצמית אקדמית :

שאלון מסוג ליקרט המכיל 7 היגדים על סולם בן 4 דרגות, כאשר 1 מציין "כלל לא מתאר אותי" ו-4 "מתאר אותי במידה רבה". בשאלון המקורי (מור, 2001) 24 היגדים המתחלקים לשלושה גורמים. במחקר הנוכחי ייעשה שימוש רק בשבעת ההיגדים השייכים לממד הלמידה האקדמית. ציון המהימנות במדגם עבור גורם זה כפי שנמצא במחקרה של מור (2001) הנו $\alpha = 0.69$ ובמחקר הנוכחי המהימנות שהתקבלה הייתה $\alpha = 0.76$.

שאלון חוללות עצמית הורית עתידית :

מטרתו של כלי זה היא לבדוק באיזו מידה המשתתף חש כי ביכולתו להתמודד באופן חיובי ולשביעות רצונו עם משימת ההורות בעתיד. השאלון כולל 15 היגדים, כגון "נראה לי שאהיה מרוצה מהעזרה שאתן לילדיי", או "אני חושש שאאבד מהר מדי את סבלנותי כלפי ילדיי". עבור כל פריט מ-15 פריטי השאלון מתבקש הנבדק לציין את מידת הסכמתו על פני סולם בן חמש דרגות: מ-1 – "מסכים בהחלט" ועד 6 – "מתנגד בהחלט". מהימנות השאלון במחקרם חושבה ונמצאה 0.90. (שיפטן, 2001).

במחקר הנוכחי השתמשנו בגרסה מקוצרת של השאלון שכללה רק 8 פריטים שנבחרו על פי הטעינות הגורמית במחקר הנוכחי. מהימנות השאלון המקוצר שבו השתמשנו חושבה לפי אלפא של קרונבך ונמצאה $\alpha = 0.97$.

שאלון עצמה (אוניות) בעבודה :

שאלון זה בודק את הקצה החיובי של סקלת התפקוד בעבודה, והוא כולל התייחסויות בשלושה מישורים – כוח פיזי, כגון: "מרגיש שיש לי אנרגייה"; חיות מחשבתית, כגון: "יש לי יכולת לתרום רעיונות חדשים";

ואנרגייה רגשית, כגון: "מרגיש שיש ביכולתי להיות רגיש לצרכים של עובדים אחרים או לקוחות". מחקרים קודמים שבוצעו בישראל הצביעו על מהימנות ותוקף גבוהים של השאלון. מניתוח מהימנות שביצענו התברר כי כל השאלות יוצרות סולם אחד המייצג תחושה של מרץ ואנרגייה בעבודה ומהימנותו (קרוונבך-אלפא) הייתה 0.98.

שאלון סגנונות התמודדות :

השאלון בודק את הדרכים השונות שבהן אנשים מגיבים למצבי לחץ. בשאלון המקורי 53 דרכי התנהגות שהפרט נוקט כאשר הוא נתקל בבעיה בחיי היום יום. במסגרת המחקר הנוכחי נעשה שימוש בגרסה המקוצרת של השאלון הכוללת 26 פריטים שנבחרו על פי טעינותם הגבוהה בכל גורם. כל שני פריטים מודדים נטייה לנקוט דרך התמודדות מסוימת. הנבדק נדרש לסמן תשובותיו על סולם בן ארבע דרגות הנע בין 1 (בכלל לא) ל-4 (במידה רבה). בשאלון המקורי התברר כי יש להבחין בין שלושה אשכולות של דפוסי התמודדות: (א) דפוס התמודדות הממוקד בבעיה – כגון התמודדות פעילה, תכנון, דיכוי פעילויות מתחרות, הפסקת התמודדות וחיפוש תמיכה חברתית-אינסטרומנטלית; לדוגמה: "לחשוב כיצד יוכל בצורה הטובה ביותר לטפל בבעיה", "לדחות פעולות אחרות כדי להתרכז בבעיה". (ב) דפוס התמודדות הממוקד ברגש – חיפוש תמיכה רגשית-נפשית, הבניה מחדש של סיטואציה מלחיצה באופן חיובי, קבלה, הכחשה ופנייה לדת; לדוגמה: "להשלים עם המציאות כפי שהיא", "להתפלל לאלוהים". (ג) דפוס התמודדות נמנעת – מתייחס למיקוד בבעיה ופירוקן רגשות, ניתוק התנהגותי, ניתוק רגשי ושימוש באלכוהול וסמים; לדוגמה: "לשקול אפשרות לוותר על הניסיון לפתור את הבעיה", "לעשן סיגריה או לשתות יין/ בירה". במחקר הנוכחי התברר כי אין משמעות להבחנה בין תתי-הסולמות וכי יש להתייחס למכלול התשובות כסולם אחד המייצג נטייה להתמודדות עם לחצים שמהימנותו היא $\alpha=0.76$.

שאלון למדידת תחושת קוהרנטיות :

שאלון זה מודד את תחושת הקוהרנטיות של האדם, בניסיון להסביר מהם הכוחות והמאפיינים המשפיעים על יכולתו של הפרט להתמודד בעת מצב לחץ. תחושת קוהרנטיות הנה משאב פנימי של הפרט אשר מוגדר כאוריינטציה גלובלית המביאה לביטוי את המידה שיש לאדם רגשי אמון עמוקים, עקיבים אך דינמיים,

שהגירויים הנגזרים מהסביבות הפנימיות והחיצוניות שלו במהלך החיים הם מובנים, ניתנים לניבוי וניתנים להסבר, שהמשאבים הנדרשים כדי לעמוד מול הדרישות שגירויים אלו מציבים הם ניתנים להשגה עבורו, ושדרישות אלו הן אתגרים הראויים למאמץ ולהשקעה. למרות שהמושג תחושת קוהרנטיות מורכב משלושה ממדים: הבנה, נהילות ומשמעותיות, בניתוח תשובות הנבדקים נעשה שימוש במבנה הגלובלי, וזאת על-פי המלצתו של אנטונובסקי (1979, 1987). אנטונובסקי הדגיש כי באופן תפיסתי ואמפירי שלושת רכיבי תחושת הקוהרנטיות קשורים זה בזה ויש לראותם כשלים אחד. נוסח השאלון שנעשה בו שימוש הנו הנוסח העברי המקוצר, והוא כולל 13 שאלות. התשובות נעות בסולם הערכה בן 7 דרגות. בעקבות ניתוח הגורמים של כלל שאלוני המחקר נעשה שימוש ב-9 פריטים מתוך הנוסח העברי המקוצר של השאלון. מהימנות השאלון שנמצאה במחקר הנוכחי הייתה $\alpha = .82$.

שאלון התאוששות ממשברים:

שאלון זה בודק את הנטייה של המשיב/ה להתמיד בניסיון להתמודד עם קשיים גם אם הניסיונות הראשונים לא צלחו. השאלון כולל 10 שאלות, כגון "מי שנכשל בעבודה צריך להתאמץ יותר ואז יצליח", "בחיים מזל חשוב יותר משכל וממאמצים". מחקרים קודמים שבוצעו בקרב מבוגרים צעירים הנמצאים בשנות ה-30 לחייהם העלו שלשאלון מהימנות טובה והוא בקשר חיובי עם שאלונים העוסקים בהתמודדות עם לחצים.

מניתוח מהימנות שביצענו התברר כי כל השאלות יוצרות סולם אחד המייצג נטייה להתמיד בהתמודדות עם לחצים שמהימנותו (קרונבך-אלפא) הייתה: 0.70.

עמדות כלפי השכלה גבוהה:

בשאלון זה 15 שאלות העוסקות בהערכת המשיב את מידת התרומה של לימודים על-תיכוניים לאדם, כגון תרומה ל"לעסוק בעיסוק יוקרתי", "לפתוח אפשרויות נוספות לתעסוקה", "להפיק מהחיים יותר הנאות" וכדומה. מניתוח מהימנות שביצענו התברר כי כל השאלות יוצרות סולם אחד המייצג הערכה של התועלת מלימודים על-תיכוניים, ומהימנותו (קרונבך-אלפא) הייתה 0.92.

שאלון למדידת רוחה נפשית:

בשאלון זה נכללות בו 37 שאלות המבקשות מהמשיב לציין עד כמה הוא חש בחודש האחרון תחושות שונות, כגון: " היית מאושר", "היית עצבני מאוד", "הרגשת שבעצם אין לך למה לצפות", "קמת בבוקר וציפית שיהיה לך יום מעניין". ניתוח תשובות המשיבים העלה שאת 37 השאלות יש לקבץ לשני תת-תחומים: (1) תחושות חיוביות – שמהימנותו $\alpha = 0.91$, ו-(2) תחושות שליליות – שמהימנותו $\alpha = 0.94$.

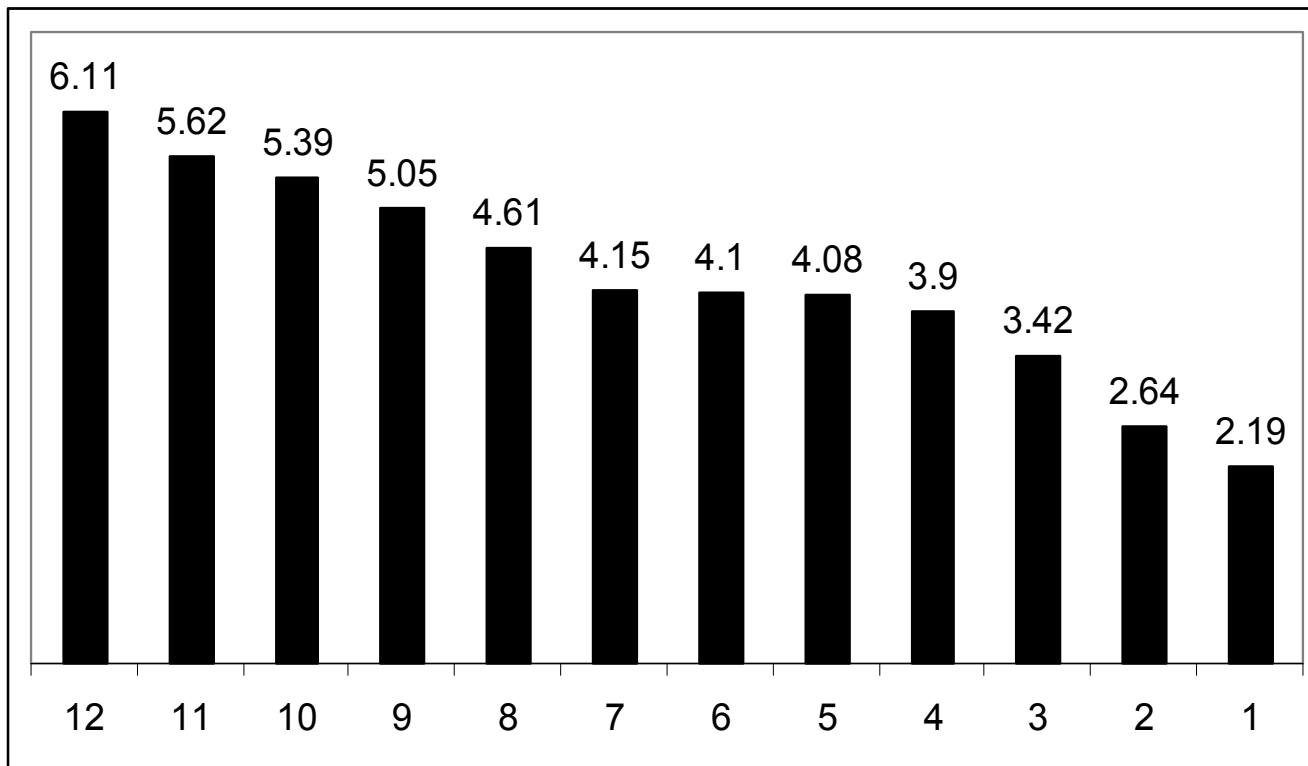
נספח 3 א :

מספר משיבים, ממוצעים וסטיות התקן של השאלונים

סטיית תקן	ממוצע	מספר משיבים	
7.851	6.11	112	עצמה בעבודה
.957	4.08	112	אופטימיות
.421	3.42	112	חוללות עצמית כלומד
7.953	5.62	110	חוללות עצמית כהורה
.469	4.10	112	ציפיות עתיד
.822	3.90	112	הערכת התרומה של השכלה גבוהה
.605	5.05	66	רווחה נפשית שלילית
.759	4.15	66	רווחה נפשית חיובית
1.546	5.39	66	תמיכה חברתית
.478	2.19	66	התמדה בניסיונות התמודדות
.321	2.64	66	נטייה להתמודדות עם לחצים
.949	4.61	66	קוהרנטיות

נספח 3:

תיאור גרפי של גובה ממוצעי הסולמות



מקרא:

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| 1. התמדה בניסיונות התמודדות; | 2. נטייה להתמודדות עם לחצים; |
| 3. חוללות עצמית כלומד; | 4. הערכת התרומה של השכלה גבוהה; |
| 5. אופטימיות; | 6. ציפיות עתיד; |
| 7. רווחה נפשית חיובית; | 8. קוהרנטיות; |
| 9. רווחה נפשית שלילית; | 10. תמיכה חברתית; |
| 11. חוללות עצמית כהורה; | 12. עצמה בעבודה. |

נספח 4: שאלון לסקר טלפוני

שם: _____ כתובת: _____ טלפון: _____

האם מתכוון לענות על השאלון ולהחזיר אלינו ? 1. כן 2. לא – למה?

האם מוכן/ה לענות כעת מספר שאלות קצרות?
1. כן – עברי לשאלות 2. לא – סיימי השיחה.

רמת השכלתך כיום:

8. בעלת/ת תעודת בגרות בלבד
 9. בעל השכלה על תיכונית (לימודי תעודה, ללא תואר)
 10. לומד לקראת תואר ראשון חלקי
 11. בעל תואר ראשון
 12. לומד/ת לקראת תואר שני
 13. בעל תואר שני
 14. לומד/ת לקראת תואר שלישי (ד"ר)
- אחר, _____

מהו התחום/מקצוע אותו למדת: _____

במידה ויש לך תואר אקדמי מאיזה מוסד קיבלת את התואר?

1. אוניברסיטה
2. מכללה אקדמית פרטית
3. מכללה אקדמית ציבורית
4. מכללה להוראה
5. שלוחות זרות
6. אחר _____

שם המוסד האקדמי שממנו קיבלת את התואר _____

עיסוקך (משלח יד) הנוכחי _____

האם אתה מרוצה ממצבך הכלכלי?

1. מרוצה מאוד
2. מרוצה
3. די מרוצה
4. לא כל כך מרוצה
5. בכלל לא מרוצה

מקום מגורים נוכחי: _____

כמה אחים/יות במשפחתך? (כולל אותך) _____

מיקומך בין האחים/יות

האם שירתת בצבא? 1. לא 2. כן - באיזה חיל שרתת? _____
 באיזה תפקיד שרתת? 1. קרבי 2. לא קרבי לאיזו דרגה הגעת? _____

האם השירות היווה עבורך חוויה חיובית או שלילית?

1. שלילית מאוד 2. שלילית 3. יותר שלילית מחיובית 4. חלקה שלילית וחלקה חיובית 5. יותר חיובית משלילית 6. חיובית 7. חיובית מאוד

בשנים בהם למדת בביה"ס התיכון בחלק מבתי הספר באזור המרכז התקיים פרויקט שמטרתו הייתה להכין תלמידים לקראת המעבר מבית הספר ללימודים באוניברסיטה. ראש הפרויקט היה פרופ' משה סמילנסקי ז"ל. במסגרת הפרויקט למדו התלמידים בחוגים של "נוער שוחר מדע" שהתקיימו באוניברסיטת תל אביב, קיבלו שיעורי העשרה באנגלית ובמתמטיקה והשתתפו בשיחות קבוצתיות שנקראו "קבוצות עמיתים". האם גם אתה השתתפת בפרויקט זה?

1. לא - לא *אם לא היצננותו וסיימי השיחה.*

2. כן - אם כן - המשיכי לשאלות הבאות:

באיזו מידה השפיע כל אחד מהגורמים הבאים על החלטתך להמשיך בלימודים גבוהים לאחר סיום ביה"ס התיכון?

לא רלוונטי	מאוד השפיע להמשך בלימודים	קצת הגביר הרצון ללמוד	כלל לא השפיע	קצת הוריד הרצון ללמוד	מאוד השפיע להפסקת לימודים	
9	5	4	3	2	1	9. הורים
9	5	4	3	2	1	10. בית הספר
9	5	4	3	2	1	11. צבא
9	5	4	3	2	1	12. ההשתתפות בפרויקט ע"ש סמילנסקי
9	5	4	3	2	1	13. גורם אחר - מהו

מהפעילויות השונות שבהן השתתפת בפרויקט, אילו מהן היו עבורך חוויה חיובית ומשמעותית?

לא השתתפתי בפעילות זו	לא זוכר	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא	
9	8	5	4	3	2	1	6. קורסי נוער שוחר מדע (באוניברסיטה)
9	8	5	4	3	2	1	7. קורסי אנגלית או מתמטיקה
9	8	5	4	3	2	1	8. שיחות על גיל התבגרות (קב' עמיתים)
9	8	5	4	3	2	1	9. עצם הביקור באוניברסיטה

להערכתך, באיזו מידה השתתפתך בפרויקט ע"ש סמילנסקי תרמה לך בכל אחד מהתחומים הבאים:

לא רלוונטי	לא	כלל לא	מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	לא רלוונטי
9	5	4	3	2	1	14. להצלחה בלימודים בתיכון	
9	5	4	3	2	1	15. במבחן הפסיכומטרי	
9	5	4	3	2	1	16. בבחירת מקצוע	
9	5	4	3	2	1	17. בבחירת תחום לימוד לאחר התיכון	
9	5	4	3	2	1	18. בהחלטה על מסלול השירות הצבאי	
9	5	4	3	2	1	19. להשתלבותך החברתית בבית הספר	
9	5	4	3	2	1	20. להסתגלות ללימודים באוניבר' / מכללה	
9	5	4	3	2	1	21. ליחסך עם הורייך	
9	5	4	3	2	1	22. למעמדך הלימודי בתיכון	
9	5	4	3	2	1	23. להכרה טובה יותר של כישוריך האישיים	
9	5	4	3	2	1	24. למודעות למגבלותיך	
9	5	4	3	2	1	25. לעיצוב מעמדך החברתי הנוכחי	
9	5	4	3	2	1	26. להישגיך המקצועיים/ תעסוקתיים	

האם שומר על קשר עם תלמידים אחרים התיכון? אם כן - מה פרטיהם?

שם: _____ כתובת: _____

תודה רבה על היצנותך!!