מעורבות חברתית בהכשרת מורים: הערכת הסטודנטים את תרומתה לטיפוח "תודעה חברתית ומקצועית מכוונת קהילה"

רינת ארביב-אלישיב, ענת שביט מילר

תקציר

תכניות המעורבות החברתית בהכשרה להוראה שואפות לטפח את התודעה החברתית של המתכשרים להוראה - הן כאזרחים הן כמחנכים בעתיד. תכניות אלו מקדמות שותפויות בין האקדמיה לבין הקהילה; הן מתבססות על המודל התאורטי "למידה מתוך שירות" (service learning) ומשלבות בין לימודים של הסטודנטים במסגרת אקדמית לבין פעילות חברתית שלהם בקהילה. המחקר המוצג במאמר זה מבקש לבחון את תפיסותיהם של הסטודנטים המשתתפים בתכנית כזו באשר לתרומתה בשלושה תחומים משיקים: תודעה חברתית, תפיסת התפקיד של המורה כמחנך חברתי והמסוגלות ליזמות חברתית.

המחקר נערך בשנת הלימודים תשע"א בקרב 200 סטודנטים לתואר ראשון במכללת סמינר הקיבוצים. כל המשתתפים במחקר למדו בתכנית המעורבות החברתית במכללה. מהממצאים עולה כי לפי תפיסת הסטודנטים, התכנית הצליחה לקדם במידת מה הפנמה של תפיסות וערכים חברתיים; הפנמה זו מעידה על מודעות חברתית ועל מכוונות חברתית-קהילתית, כמו גם על הגברת המסוגלות ליזום ולהוביל מהלכים חברתיים בבתי הספר. הממצאים אף מבליטים את המקום המשמעותי שהסטודנטים מייחסים לסביבה האקדמית ולתחושת הסיפוק שלהם מפעילותם בקהילה. סביבה אקדמית המקדמת תודעה חברתית ומדגישה את הרלוונטיות של הפעילות הקהילתית לשדה האקדמי, כמו גם תחושה של סיפוק מהפעילות בקהילה, תורמות להפנמת ערכים חברתיים בתפיסת התפקיד של המורה ובתפיסת המסוגלות העצמית ליזום פרויקטים חברתיים. יתרה מזאת, שביעות הרצון של הסטודנטים מפעילותם החברתית ותחושת המסוגלות ליזום חברתית מגבירות את המוטיבציה להמשיך בפעילות זו גם לאחר תום הקורס האקדמי.

מילות מפתח: הכשרה להוראה, מעורבות חברתית, עמדות חברתיות, תהליכי הפנמה.

מבוא

בעשורים האחרונים חל גידול ניכר בישראל במספר התכניות הפדגוגיות שעניינן שירות בקהילה. תכניות אלו מיושמות בכל השלבים כמעט של מערכת החינוך, החל בבית הספר היסודי וכלה במוסדות להשכלה גבוהה. המועצה להשכלה גבוהה והמוסדות האקדמיים השקיעו משאבים רבים בקידום תכניות המתמקדות בעשייה חברתית, ובשנים האחרונות נפתחו קורסים אשר

משלבים בין לימודים אקדמיים לבין מעורבות ופעילות של הסטודנטים בקהילה. פדגוגיה זו רווחת גם במכללות האקדמיות לחינוך ומהווה חלק מתהליך ההכשרה של פרחי ההוראה; מטרתה היא לחשוף את הסטודנטים להוויה התרבותית אשר קיימת בחברה הישראלית, לחזק את מחויבותם החברתית ולבסס בקרבם את המודעות לכך שחינוך חברתי הוא חלק בלתי-נפרד מתפקיד המורה (קלויר, 2015).

במחקר היישומי המתואר להלן נבחנת הצלחתה של תכנית המעורבות החברתית הנלמדת במכללת סמינר הקיבוצים. בחינה זו מתבססת על הערכת התכנית בעיני סטודנטים לתואר ראשון בחינוך אשר למדו בה בשנת הלימודים תשע"א. הפניית הזרקור אל תפיסות הסטודנטים את תרומת התכנית לטיפוח מכוונות חברתית מאפשרת לבחון כיווני מחקר ועשייה חדשים בהתפתחות השותפות בין האקדמיה לקהילה בתחום ההכשרה להוראה.

שותפות אקדמיה-קהילה

בעשורים האחרונים גוברת במדינות רבות מעורבותה של מערכת ההשכלה הגבוהה בקהילה, ובייחוד בקרב קבוצות החוות מצוקה חברתית. ראשי המוסדות להשכלה גבוהה מעודדים מגמה זו, והדבר מתבטא בהנהגת תכניות אקדמיות שעניינן מעורבות של סטודנטים בקהילה (Butin, 2003; Gray, 2000). ב-1985 הוקם בארצות-הברית Campus Compact, ארגון המאגד כאלף מוסדות לחינוך גבוה אשר הסטודנטים בהם מעורבים בפרויקטים בקהילה. הפעילות בקהילה מגוונת, ובין השאר היא כוללת מתן סיוע (כלכלי, רפואי או חינוכי) ותרומה לחיים התרבותיים בקהילה (Bringle & Hatcher, 1996). המעורבות של סטודנטים בקהילה נועדה להגביר את מודעותם לחשיבות העזרה לזולת ולקדם שוויון בנגישות למשאבים חברתיים (Allen, 2003).

אחד המודלים התאורטיים המרכזיים בהקשר הזה הוא **למידה מתוך שירות** (service learning), מודל אשר פותח בשנות התשעים של המאה הקודמת (Furco, 1996). מודל זה מציע פרקטיקה פדגוגית המשלבת את השירות בקהילה באופן מובְנֶה בתכנית הלימודים האקדמית. הוא מציג תפיסה ערכית-חברתית המדגישה כי על מערכת החינוך לטפח אחריות חברתית ומכוונות אזרחית, כמו גם תפיסה פרופסיונלית המבוססת על גישה חינוכית של למידה התנסותית (Root, 1997). "למידה מתוך שירות" מבוססת אפוא על השתתפות פעילה של סטודנטים במתרחש בקהילה המקומית, השתתפות שנועדה לטפח אחריות אזרחית ותודעה חברתית של הסטודנטים, כמו גם על יישום התפיסות התאורטיות הנלמדות במסגרת האקדמית (Jenkins & Sheehey, 2009; Sherman & MacDonald, 2009; Swick, 1999, 2001; Valerius & Hamilton, 2001). הסטודנט מעורב בקהילה המקומית ומסייע לחבריה בהתאם לצורכיהם (Rocheleau, 2004), ובד בבד מתאפשר לו ליישם את הידע שנלמד בכיתה (Valerius & Hamilton, 2001). בדרך זו הסטודנט מתנסה בפעילות במצבים "אמיתיים", ונפתחים בפניו אופקים מקצועיים חדשים. הלמידה מחוץ לכיתה מעשירה ומחזקת את שנלמד בשיעורים ומפתחת אמפתיה ודאגה לזולת.

המודל של "למידה מתוך שירות" מבוסס על משנתו של ג'ון דיואי. הלה טען כי למידה משמעותית מתרחשת תוך כדי התנסות פעילה, כלומר הלומד מַבנה את המשמעות מתוך האינטראקציה שבין הידע לבין ההתנסות (Dewey, 1938). קיים אפוא קשר בין תהליך הלמידה לבין פעולה חברתית (social action) - הלמידה איננה דבר העומד בפני עצמו. שילוב השירות בקהילה בתכנית הלימודים האקדמית משפר את תהליך הלמידה, שכן הוא מקדם יישום של מודלים תאורטיים תוך כדי התמודדות עם בעיות אמיתיות הקיימות בשדה (Karaman, 2014; Valerius & Hamilton, 2001). השירות בקהילה מאפשר לסטודנטים ללמוד על אודות תחום העיסוק הפרופסיונלי שלהם מתוך השדה, לפתח מיומנויות של פתרון בעיות, לגבש תובנות מעמיקות יותר של הדיסציפלינה האקדמית ולחזק את תחושת האחריות האזרחית שלהם.

הספרות המקצועית מצביעה על שלוש סיבות מרכזיות ליעילותן של תכניות הלמידה מתוך שירות: (א) פעילות הסטודנטים משמעותית ומספקת מענה לצרכים אותנטיים של הקהילה (Bringle & Hatcher, 1996); (ב) השירות בקהילה רלוונטי לתכנית הלימודים האקדמית ומעשיר אותה, כיוון שהסטודנטים חווים התנסויות החורגות מלמידה מסורתית בכיתה ומלמידה עצמאית המבוססת על קריאת ספרות מקצועית (Chambers & Lavery, 2012; Domangue & Carson, 2008); (ג) התכנית מדגישה את החשיבות של מכוונות אזרחית (Howard, 2001) ומטפחת שיח הדדי בין נותני השירות לבין מקבליו (Chambers & Lavery, 2012).

פורקו (Furco, 1996) טוען כי בניגוד לתכניות אחרות הכוללות שותפות בין המוסדות האקדמיים לבין השדה המקצועי (כמו למשל התנסות מעשית או התמחות), הלמידה מתוך שירות שואפת לשלב בין המעורבות בקהילה לבין תהליכי הלמידה הפרופסיונליים. מטרותיה אינן מצטמצמות לפיתוח מקצועי, והיא שואפת להוות בסיס ליצירת שינוי חברתי. ללמידה מתוך שירות יש אפוא תרומה כפולה: השירות תומך בקהילה, והלימודים משפרים את השירות (Schmidt, Marks, & Derrico, 2004). מודל זה מתווה דרך לאינטראקציה הדדית בין האקדמיה לבין הקהילה, ולכן בשנים האחרונות הוא מוגדר כמודל לשותפות (גולן ורוזנפלד, 2015). מודל זה מיושם בתחומים רבים: פסיכולוגיה (Ferrari et al., 1999), מִנהל עסקים (Madsen, 2004), מדעי החיים (Jordan, Andow, & Mercer, 2005), מתמטיקה (Sherman & MacDonald, 2009), סיעוד (הראל ופייגין, 1998; וולפלינג, 1999; O'Donnell et al., 1999), אמנות (Power, 2013) והוראה (Root, Callahan, & Sepanski, 2001).

שותפות אקדמיה-קהילה בהכשרה להוראה

בשנים האחרונות המודל של שותפות אקדמיה-קהילה רווח יותר ויותר בתכניות ההכשרה להוראה. שותפויות מסוג זה היו לחלק בלתי נפרד מתכניות הלימודים במוסדות רבים להכשרת מורים; ברובן הפעילות בקהילה מיישמת את המיומנויות ואת הידע הנדרשים לעיצוב תפקיד המורה, ובד בבד רלוונטית לצורכי הקהילה (Andrews, 2009). תרומת המעורבות בקהילה לפרחי ההוראה היא אחד הנושאים המרכזיים אשר קובעי המדיניות האקדמית בוחנים במוסדות המלמדים את התכניות האלו. מחקרי הערכה מצביעים על תרומתה של המעורבות בקהילה

להתפתחות הקוגניטיבית ולהישגים האקדמיים של פרחי ההוראה (Markus, Howard, & King, 1993; McKenna & Rizzo, 1999). מחקרים אחרים מלמדים כי מחויבותם למקצוע של פרחי הוראה שהשתתפו בתכניות כאלו, הייתה גבוהה יותר מזו של עמיתיהם שלא השתתפו בהן (Flippo, Hetzel, Gribonski, & Armstrong, 1993; Green, Dalton, & Wilson, 1994).

סקירת הספרות המקצועית בתחום מצביעה על תרומת המעורבות בקהילה לפרחי ההוראה בשני תחומים עיקריים, חברתי ומקצועי. בתחום החברתי היא מסייעת לטפח תודעה חברתית, ואילו בתחום המקצועי היא משפיעה על תפיסת התפקיד של המורה ועל תחושת המסוגלות שלו להוביל יוזמות חברתיות במסגרת הבית-ספרית.

טיפוח תודעה חברתית

מחקרים מלמדים על התרומה הרַבּה של המעורבות בקהילה לטיפוח התודעה החברתית של פרחי ההוראה. המעורבות בקהילה מאפשרת להם לרכוש ידע בסוגיות חברתיות (בעיקר אלו הכרוכות באי-צדק חברתי ובאי-שוויון), כמו גם לפתח יכולות מסוימות לפעול במרחב הרב-תרבותי (Andrews, 2009; Astin & Sax, 1998). האינטראקציה עם הקהילה והפעילות מאפשרות להבנות תהליכים רפלקטיביים (Karaman, 2014; Warter & Grossman, 2001), ובד בבד ליצור בסיס לקידום עמדות ערכיות-חברתיות. המעורבות בקהילה מסייעת להגביר את המודעות לנושאים דוגמת מוסר חברתי (Pritchard, 2001), צדק חברתי, סולידריות ואחריות אזרחית (שמר-אלקיים ואיתן, 2011; Carlson, 2006; Einfeld & Collins, 2008), לגלות אכפתיות ואמפתיה לזולת (Schmidt et al., 2004) ולתמוך בבניית קשרים חברתיים חדשים (Toole, 2001). הפעילות החברתית מגבירה את הרגישות ואת המודעות למצוקות חברתיות, והיא מחזקת את ההכרה כי יש לספק מענה לקשיים שמקורם בשונות בין התלמידים (Stavrianopoulos, 2008).

למפגש עם קושי ומצוקה בקהילה יש השפעה ממתנת על תפיסות סטראוטיפיות ושיפוטיות, והוא מסייע לשנות את יחסם של הסטודנטים לאוכלוסיות חלשות (הראל ופייגין, 1998; Nandan, 2010). הם לומדים להתמודד עם רב-תרבותיות ואי-שוויון חברתי, כמו גם לבחון בביקורתיות מבנים חברתיים, כחלק מעיצוב אחריותם האזרחית ומחויבותם המקצועית (Astin & Sax, 1998; Einfeld & Collins, 2008; Maynes, Hatt, & Wideman, 2013).

תפיסת התפקיד של המורה

המעורבות בקהילה מספקת תמונה אמִתית של החיים המקצועיים העתידיים, והודות לכך מתאפשרת לסטודנטים התבוננות רפלקטיבית ומפוכחת בעתידם התעסוקתי. הפעילות החברתית תורמת להבנה מעמיקה יותר של הסטודנטים את הפרקטיקה המקצועית, והיא אף מפתחת בהם מיומנויות של תקשורת בין-אישית, מנהיגות, שיתוף פעולה והנחיה (Chambers & Lavery, 2012; Donnison & Itter, 2010; Maynes et al., 2013). כל אלה מפתחים את הידע האקדמי ותורמים להבנה מעמיקה יותר של הפרופסיה (Swick, 2001; Valerius & Hamilton,

2001). שילובם הפעיל של פרחי ההוראה בקהילה משפר אפוא את מיומנויותיהם הפדגוגיות, מגביר את ביטחונם העצמי, מאפשר להם לגלות יחס אכפתי לזולת (Rowls & Swick, 2000; Swick, 1999), עוזר להם להבין טוב יותר את עולמם של התלמידים (Schmidt et al., 2004) ומסייע בניתוב עתידם המקצועי כמורים (Root et al., 2001).

במחקר שנערך בקרב 214 פרחי הוראה בארצות-הברית, נמצא כי המעורבות שלהם בקהילה חיזקה תפיסות חיוביות של מקצוע ההוראה. הסטודנטים חשו כי הם מבינים טוב יותר את ההוראה ואת הצרכים של התלמידים, מודעים להבדלים בין התלמידים ומכירים יותר בחשיבות ההבחנה בהבדלים האלה. כשליש מפרחי ההוראה אף טענו כי התנסותם בפעילות בקהילה הגבירה את רצונם ואת מחויבותם להיות מורים (Root et al., 2001). ממצאים דומים עלו גם במחקר של הראל (1992) על אודות ההכשרה להוראה בישראל.

במחקר אחר שנערך בקרב 310 פרחי הוראה נמצא כי המעורבות בקהילה חיזקה את התפיסה ההומניסטית בנושא של חינוך הדור הבא. פרחי ההוראה ציינו כי הם למדו להכיר בחשיבות של הקניית ידע לתלמידים על אודות צדק חברתי ואחריות אזרחית (בד בבד עם התכנים הפורמליים שהם נדרשים ללמד) (Grineski, 2003). לפי סוויק (Swick, 2001), רכישת ידע ומיומנויות במסגרת הפעילות בקהילה תומכת בעבודתם העתידית של המורים החדשים; הם "מתאמנים בהוראה" באמצעות הגשת סיוע המשפר את איכות חייהם של תלמידים רבים. כך למשל סטודנטים למתמטיקה דיווחו כי הודות לחונכות לילדים הם גיבשו הבנה מעמיקה יותר של תכנים מתמטיים, גילו אמפתיה וחשו הזדהות עם המתקשים בתחום זה, ואפילו אימצו מודלים לפתרון בעיות ולהגברת העניין של התלמידים במדעים (Sherman & MacDonald, 2009).

מסוגלות ליזום תכניות חברתיות

השותפות בין האקדמיה לבין הקהילה מחזקת לא רק את הידע המקצועי ואת העמדות החברתיות של הסטודנט, אלא במידה רבה גם את תחושת המסוגלות שלו לחולל שינוי חברתי. סטודנטים נתפסים כסוכני שינוי המבקרים את הסדר החברתי ופועלים לתקן עוולות חברתיות (Giroux, 1988). בהקשר הזה ההתבוננות בקהילה נועדה להגביר את אמונתו של הסטודנט ביכולתו לקדם שינוי חברתי. לשינוי כזה, קטן ומקומי ככל שיהיה, יש השפעה ניכרת על בעלי העניין (Swick, 2001; Valerius & Hamilton, 2001). התבוננות רפלקטיבית ומושכלת בקהילה יכולה להעצים את תחושת המסוגלות של הסטודנט, תחושה המעניקה לו בסיס איתן לנתח מצבים מורכבים ולהציע פתרונות חדשים (Chambers & Lavery, 2012; Lave & Wenger, 1991). חשוב לציין שלא אחת הפעילות בקהילה חושפת את הקשיים הכרוכים בשינוי חברתי, ואלה עלולים לגרום לתסכול ואף לערער את תחושת המסוגלות (כ"ץ, דור-חיים, מצליח ויעקב, 2007).

להעצמת תחושת המסוגלות לקדם שינוי בקהילה יש חשיבות עבור מורים, שכן בעבודתם היום-יומית הם פועלים כדי להעצים ולחזק אחרים ולהשפיע על חייהם (Jenkins & Sheehey, 2009). מורים ומחנכים אשר מנסים להשפיע על אחרים הם "אינטלקטואלים מעורבים" - לא רק בעלי ידע דיסציפלינרי, מיומנויות פדגוגיות ותפיסה ערכית גרידא, אלא גם בעלי תודעה

אקטיביסטית, הפועלים במרחב החינוכי והקהילתי (יוגב ומיכאלי, 2011). מורה מעורב תופס את עצמו כמַבנה למידה קהילתית (builder of learning community): הוא מקיים דיאלוג עם הקהילה (Swick, 2001), מבין אותה ואת חשיבות תרומתו לתלמיד ולה, ובד בבד מכיר במסוגלותו לתרום (Grineski, 2003; Root et al., 2001). ההכרה של פרחי הוראה ביכולתם להוביל שינוי חברתי נמצאה במחקרים נוספים שבדקו את התרומה של שירות לקהילה בתחום ההכשרה להוראה (ראו למשל אצל דוניצה-שמידט ודביר, 2011).

אתגרים בקידום שותפויות אקדמיה-קהילה

לא אחת תכניות של שותפות בין האקדמיה לקהילה כרוכות באתגרים במהלך התהוותן ויישומן בפועל. האתגר המהותי ביותר הוא ליצור מסד איתן לפעילות החברתית אשר יסייע לקדמה. בהקשר הזה יש חשיבות רבה לגבש תהליכים מיטביים בסביבה האקדמית (מוסד ההכשרה) ובסביבה החברתית (מקום השירות). יישום התהליכים והתכניות מעורר כמה דילמות.

אחת הדילמות המרכזיות ביישום של תכניות לשותפות אקדמיה-קהילה נובעת מההבדל בין השיח הפורמלי באקדמיה לבין השיח השיתופי בקהילה. המוסדות האקדמיים הם אלה אשר מובילים את תכניות השירות בקהילה; תכניות אלו מתקיימות במסגרת הלימודים האקדמיים, והמוסדות נוטים להתמקד בשיח הדיסציפלינרי ולייחס חשיבות מעטה יותר לפעילות הקהילתית. אין פלא אפוא כי יש דיווחים על מחסור בתכניות הלימודים האקדמיות בקורסים בעלי אוריינטציה חברתית, כאלה התומכים במעורבות בקהילה ומניעים יוזמות במסגרת הקהילתית (Okpala, Sturdivant, & Hopson, 2009). סביבה אקדמית תומכת מחזקת את המשמעות של הפעילות החברתית עבור הסטודנט, כמו גם את המשמעות עבורו של ההדדיות והשיתופיות אשר מאפיינות את השירות בקהילה (Andrews, 2009; Steiner, Warkentin, & Smith, 2011). קורס אקדמי חברתי אשר מלווה את הפעילות הקהילתית מסייע בהשגת מטרה זו. עם זאת, יש חשיבות רבה גם לצביון של תכנית הלימודים. לראש היחידה יש תפקיד חשוב בהקשר הזה: אם הלה יקבע כי מדיניות קהילתית מהווה חלק אינטגרלי מתכנית הלימודים האקדמית, יש להניח כי הסטודנטים ימצאו משמעות חברתית מעמיקה בפעילותם הקהילתית.

דילמה נוספת היא מידת המחויבות של הקהילה לתהליך, כלומר היקף ואופן שיתוף הפעולה בין אנשי הקשר בקהילה ומקבלי השירות לבין הסטודנטים המתנדבים. סוגיה זו נבדקה בעיקר במישור הטכני והתמקדה בבחינת קשיים לוגיסטיים. נמצא כי מחסור במשאבים (Andrews, 2009), נגישות מוגבלת למקום שהשירות ניתן בו והֶעדר תחבורה ציבורית (Okpala et al., 2009) פוגעים בקידום הפעילות הקהילתית. שיתוף הפעולה עם אנשי הקשר בקהילה ותפיסת הסטודנטים את תרומתם למקבלי השירות נבדקו במידה מצומצמת למדי. אפשר להניח כי קיים קשר בין שיתוף פעולה פורה ותחושה של תרומה לקהילה לבין חיזוק הערכתם של הסטודנטים את תרומתה של התכנית ואת משמעותה עבורם.

דילמה אחרת היא מידת המוטיבציה של הסטודנטים להיות מחויבים לתהליך ולאמץ את הערכים שהשותפות שואפת לקדם. מחקרים מלמדים כי פרחי הוראה שהשתתפו בפעילות

בקהילה, מגלים רמה גבוהה של שביעות רצון וחשים שלתהליך הייתה תרומה עבורם ברמה האישית-חברתית (Andrews, 2009; Chambers & Lavery, 2012; Domangue & Carson, 2008; Kirkland, 2014; Okpala et al., 2009). עם זאת, מדד זה אינו מהווה ערובה להמשך הפעילות החברתית בקהילה לאחר תום הקורס האקדמי (ארביב-אלישיב, 2010; Jenkins & Sheehey, 2009; Vadeboncoeur, Rahm, Aguilera, & LeCompte, 1996). באיזו מידה הפנימו המורים שבדרך תחושות של מחויבות לתהליך החברתי? אילו גורמים עשויים לסייע בחיזוק תהליך ההפנמה של ערכים חברתיים?

הבטחת תנאים תומכים בסביבה (החברתית והאקדמית) שהפרט פועל בה היא תנאי הכרחי לתפקוד יעיל שלו בחברה, לקידום המוטיבציה שלו ולהפנמה יעילה של מטרות וערכים רצויים. לפי תאוריית ההכוונה העצמית (SDT: Self-Determination Theory) של ראיין ודסי (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000), התפתחותם ושימורם של כל אלה מושפעים מאופיו ומאיכותו של המפגש בין הצרכים הבסיסיים של הפרט לבין האילוצים החיצוניים ומאפייני הסביבה (החברתית והאקדמית). תמיכת הסביבה במילוי הצרכים הבסיסיים של הפרט אמורה לקדם את ההתפתחות ואת המוטיבציה שלו, ואילו פגיעה במימוש הצרכים הללו תסכל את ההתפתחות ואת המוטיבציה של הפרט. תנאים סביבתיים תומכים עשויים אפוא לקדם הפנמת ערכים ולהגביר את שביעות הרצון של המורים שבדרך, והודות לכך גובר הסיכוי להמשך המעורבות החברתית גם לאחר תום הקורס האקדמי (Levesque-Bristol, Knapp, & Fisher, 2010).

המחקר המתואר במאמר זה מבקש לבחון את תפיסותיהם של סטודנטים המשתתפים בתכנית מעורבות חברתית באשר לתרומתה לטיפוח התודעה החברתית והעשייה החברתית שלהם. הערכתם של הסטודנטים עוסקת גם בסביבה האקדמית והחברתית אשר משפיעה על מעורבותם ועל שביעות רצונם מהתהליך.

שותפות אקדמיה-קהילה במכללת סמינר הקיבוצים

משנת הלימודים תשס"ז (2007-2006) נלמדת במכללת סמינר הקיבוצים תכנית המעורבות החברתית, אשר מחייבת את כל הסטודנטים לתואר ראשון במכללה להשתתף בפעילות חברתית בקהילה. תכנית זו היא אחד ממעגלי היישום של "יש דרך", תכנית ניסויית רחבה יותר הפועלת במכללה.[1] "יש דרך" היא מסגרת פדגוגית השואפת לטפח מחנכים "מכוונים קהילה", כאלה שהם בעלי תודעה חברתית ורוצים לפעול למען הקהילה במרקם הרב-תרבותי של החברה הישראלית. בוגרי המסגרת הם בעלי ידע חברתי ומקצועי מעמיק.

תכנית המעורבות החברתית משלבת בין קורס עיוני סמסטריאלי המתקיים במכללה לבין פעילות חברתית המתקיימת בקהילה. הקורס עוסק בהיבטים ביקורתיים של סוגיות חברתיות

1 שני מעגלי יישום נוספים של התכנית "יש דרך" הם פיתוח הדרכה פדגוגית מעורבת בקהילה ודמוקרטיזציה של החיים בקמפוס. מידע נוסף בנושא זה מופיע בהקדמה לספר של לוק (2011), **מורים נבוני חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה.**

בחברה הישראלית, והוא שואף להקנות ללומדים יכולת לבחון בביקורתיות את המציאות החברתית בארץ. הקורסים נלמדים במסגרת כלל-פקולטטית במתכונת של סדנאות (אלו מתמקדות במעורבות פעילה של הסטודנטים ובתמיכה הדדית [של המכללה בקהילה ולהפך]), והמרצים בהם מנוסים ובקיאים בתחומים הנלמדים. הפעילות הקהילתית מתקיימת במסגרות חברתיות בלתי-פורמליות מגוונות, והיא נקבעת בהתאם לנושא הקורס או ליוזמות של ראשי המסלולים. המפגש של פרחי ההוראה עם תלמידים במרחב הבלתי-פורמלי מאפשר להם להכיר את התלמידים במסגרות משמעותיות של חייהם, כמו גם "לתרגם" את התאוריה הנלמדת בקורס למציאות הקיימת בשדה. מפגש זה גם נועד לחזק את המודעות של הסטודנטים לחשיבות הטיפוח של תודעה חברתית ואזרחית בקרב תלמידיהם בעתיד. הקורס נלמד במשך סמסטר אחד, ואילו הפעילות הקהילתית מתקיימת במהלך כל השנה האקדמית. הקורסים המוצעים עוסקים בקשת רחבה של נושאים, ומטרתם לחשוף את הסטודנטים לפנים המורכבות של החברה הישראלית. כך למשל נלמדים קורסים העוסקים בקבוצות מודרות, בחברה האזרחית ובקבוצות שוליות בחברה. הפעילות החברתית מתבצעת בדרך של חונכות אישית או קבוצתית (בדרך כלל לילדים) המתקיימת במוסדות חינוך פורמליים, במוסדות חינוך בלתי-פורמליים ובארגונים חברתיים. ההשתתפות בתכנית המעורבות החברתית מוכרת כ-60 שעות לימוד אקדמיות.

על הפעילות בתכנית המעורבות החברתית מופקדת היחידה למעורבות חברתית שבמכללת סמינר הקיבוצים. יחידה זו אמונה על יצירת קשרים בין המכללה לגופים קהילתיים, החל ברשויות מקומיות וכלה בארגונים חברתיים ספציפיים. היחידה אף מופקדת על הקורסים האקדמיים ועל קידום תהליכי הלמידה שעניינם מעורבות חברתית. היחידה משתפת בפעילותה ראשי מסלולים, מדריכים פדגוגיים ומרצים. מטרת המחקר המוצג במאמר זה היא לעמוד על יעילות התכנית ועל מקורות אפשריים ליתרונותיה ולחולשותיה, וזאת בהתבסס על תפיסתם של הסטודנטים המשתתפים בה. את המחקר מנחות שלוש שאלות מרכזיות:

1. מהי תפיסתם של הסטודנטים המשתתפים בפעילות בקהילה באשר לתרומתה של פעילות זו לטיפוח תודעה חברתית, לתפיסת התפקיד של המורה ולמסוגלות ליזום חברתית?
2. באיזו מידה קיים קשר בין תפיסת התרומה של הפעילות בקהילה לבין מבנה ההזדמנויות בסביבה (האקדמית והקהילתית) ושביעות הרצון מהפעילות?
3. באיזו מידה קיים קשר בין המוטיבציה להמשיך בפעילות חברתית לאחר תום הקורס האקדמי לבין תפיסת התרומה של הפעילות בקהילה, מאפייני הסביבה ושביעות הרצון מהפעילות?

בהתבסס על הספרות המקצועית ניתן לשער כי סביבה אקדמית וסביבה קהילתית אשר תומכות במעורבות בקהילה, כמו גם תחושה של שביעות רצון מהפעילות בקהילה, מקדמות תפיסה חיובית של פרחי ההוראה בנוגע לתרומת התכנית בשלושה נושאים: תודעה חברתית, תפיסת התפקיד של המורה ומסוגלות לקדם יוזמות חברתיות. חיזוק שלושת הרכיבים האלה אמור להגביר את המוטיבציה להמשיך בפעילות חברתית.

מתודולוגיה

המשתתפים

המחקר נערך בשנת הלימודים תשע"א בקרב סטודנטים לתואר ראשון בהוראה שהשתתפו בתכנית המעורבות החברתית במכללת סמינר הקיבוצים. הסטודנטים למדו במסלולים: הגיל הרך, בית ספר יסודי, חינוך מיוחד, אנגלית, חינוך גופני ומדעי הרוח. הסטודנטים מהמסלולים הגיל הרך, בית ספר יסודי וחינוך מיוחד היו בשנה הראשונה ללימודיהם, הסטודנטים לאנגלית היו בשנה השנייה ללימודיהם, הסטודנטים לחינוך גופני היו בשנה השלישית ללימודיהם, ואילו בקרב הסטודנטים למדעי הרוח הייתה שונות בשנת הלימודים - ארבעה מהם היו בשנה הראשונה ללימודיהם, שלושה-עשר בשנה השנייה ושניים בשנה השלישית. מסגרת הדגימה כללה 315 סטודנטים לתואר ראשון אשר למדו ב-21 קורסים במהלך לימודיהם במכללה, אם כי בפועל השתתפו במחקר 200 סטודנטים. אף שהמחקר מתמקד בתכנית המעורבות החברתית הנלמדת במכללת סמינר הקיבוצים, מספרם הגדול של המשתתפים מאפשר למחקר לייצג תכניות דומות נוספות להכשרת מורים בחינוך הממלכתי.

175 מהמשתתפים במחקר (87.5%) היו נשים. גיל המשתתפים הממוצע היה 24.75 (סטיית תקן: 3.07 שנים). שיעור גבוה של סטודנטים (62.3%) דיווחו כי בחיי היום-יום הם מתעניינים בנושאים חברתיים במידה רבה או רבה מאוד. 134 סטודנטים (67%) דיווחו כי הם עסקו או עוסקים בפעילות התנדבותית בקהילה שאינה קשורה ללימודיהם במכללה. במסגרת המחקר גם נערכו ראיונות עם ראשי המסלולים, וזאת על מנת ללמוד על תפיסתם בסוגיות חברתיות אשר נכללות בתכנית הלימודים במסלול.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות מילוי שאלון דיווח עצמי. השאלון חולק לסטודנטים לקראת סוף שנת הלימודים באחד מקורסי החובה. בהקדמה לשאלון הובהרה מטרת המחקר; לסטודנטים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים וטשטוש פרטים מזהים). החלק הראשון של השאלון כולל שאלות שעניינן מאפייני רקע (מין, שנת לידה, עיסוק בפעילות התנדבותית בקהילה, מידת ההתעניינות בנושאים חברתיים) ומאפיינים לימודיים (מסלול, שנת לימודים). החלק השני עוסק בתפיסת תרומתה של המעורבות החברתית לטיפוח תודעה חברתית ועשייה חברתית - הן במישור הערכי הן במישור המקצועי. בחלק זה נבחנה גם רמת שביעות הרצון של המשיבים מהקורס האקדמי ומהפעילות בשדה. מרבית השאלות נוסחו כהיגדים "סגורים", והתשובות להן התבססו על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - במידה מעטה מאוד, 5 - במידה רבה מאוד); שאר השאלות היו פתוחות, ומטרתן הייתה לחשוף את תפיסתם הרחבה והמעמיקה יותר של הסטודנטים בנוגע לפעילות החברתית. השילוב במחקר בין נתונים כמותיים לנתונים איכותניים נועד לבטא את מִגוון התפיסות של הסטודנטים באשר לפעילות הקהילתית, ובדרך זו להבהיר תהליכים חברתיים.

השאלון התבסס על שאלונים קודמים שבדקו סוגיות דומות בקרב סטודנטים לתואר ראשון במכללת סמינר הקיבוצים; אותם הסטודנטים השתתפו בפעילות בקהילה במסגרת תכניות לימודים ייחודיות דוגמת שס"ק (דוניצה-שמידט ודביר, 2011) ותכנית המצטיינים (ארביב-אלישיב, 2010). במהלך בניית השאלון הוא חולק לקבוצת מיקוד אשר כללה את מרצי הקורסים החברתיים ואת ראשי התכנית. במסגרת זו נדונו סוגיות מרכזיות הכרוכות בפעילות הסטודנטים במקומות השירות, כמו גם בתהליך הלמידה בקורסים ובעת הפעילות בקהילה. לאחר בניית השאלון הוא הועבר להערכה של חוקר נוסף העוסק בתחום ולראשי התכנית במכללה. השאלון עודכן בהתאם להערות המעריכים, ולאחר מכן הועבר לאחת מקבוצות הסטודנטים שלמדו בתכנית כדי להקנות לו תקפות. הסטודנטים התבקשו להעיר את הערותיהם, ובהתאם למשוב שלהם נקבע הנוסח הסופי של השאלון.

נוסף על השאלון נערכו ראיונות עם ראשי המסלולים בתכניות לתואר ראשון במכללה. הראיונות התמקדו ב"אני מאמין" של ראש המסלול בנושא המעורבות החברתית, כמו גם באופן הכללתן של סוגיות חברתיות בתכנית הלימודים במסלול.

המשתנים

א. משתנים תלויים

המשתנים התלויים במחקר מבטאים את **תפיסת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית** בשלושה תחומים: (א) טיפוח תודעה חברתית; (ב) תפקיד המורה כמחנך חברתי; (ג) המסוגלות ליזום חברתית. משתנים אלה נבנו באמצעות ניתוח גורמים (PCA: Principal Components Analysis) - שיטה סטטיסטית לבניית משתנים חדשים בהתבסס על הקשרים בין המשתנים המקוריים (Kim & Mueller, 1978). ניתוח הגורמים מוצג בטבלה 1 שלהלן.

טבלה 1: **ניתוח הגורמים לתפיסת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית**

הגורם	טיפוח תודעה חברתית	תפיסת תפקיד המורה	מסוגלות ליזום חברתית
ביקורת על המצב החברתי	**.81**	.11	.25
אמפתיה לזולת	**.80**	.34	.17
הבנת בעיות חברתיות בחברה הישראלית	**.75**	.14	.37
קבלת השונה בחברה	**.73**	.46	.19
ביקורת על אי-שוויון חברתי	**.71**	.19	.38
הכרה בצרכים של אוכלוסיות חלשות	**.65**	.46	.23
הכרת אפיונים וצרכים של קבוצות באוכלוסייה	**.62**	.40	.29
העמקת הידע בנושא של עשייה חברתית	.55	.42	.34

הגורם	טיפוח תודעה חברתית	תפיסת תפקיד המורה	מסוגלות ליזום חברתית
הצורך לעודד תלמידים להכיר את קהילתם	.21	**.80**	.33
טיפוח סובלנות אל האחר בקרב תלמידים	.27	**.78**	.32
רגישות לצרכים של האחר	.45	**.73**	.20
עידוד התלמידים לסייע לחבריהם לכיתה בבעיות לימודיות או חברתיות	.21	**.60**	.39
תחושת מסוגלות ליזום שינוי בנושאים חברתיים	.26	.28	**.80**
תחושה ש"יש לי כלים" המאפשרים לפעול בקהילה	.33	.26	**.74**
תחושת מסוגלות ליזום פעילות יחד עם התלמידים שתטפח בקרבם אכפתיות ומחויבות לקהילה	.41	.30	**.74**
תחושת מסוגלות ליזום בבית הספר תכניות לקידום נושאים חברתיים	.24	.44	**.69**
שיעור השונות המוסברת (באחוזים)	28.33	23.16	20.16
ערך עצמי (eigenvalue)	4.82	3.94	3.43
מהימנות (ערכי אלפא של קרונבך)	.93	.87	.89

משתנה תלוי נוסף הוא **המוטיבציה להמשיך לעסוק בפעילות קהילתית** לאחר תום הקורס האקדמי. משתנה זה נמדד בסולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - בכלל לא, 5 - במידה רבה מאוד).

ב. משתנים בלתי-תלויים[2]

סביבה אקדמית

תמיכת הקורס האקדמי בפעילות החברתית - משתנה זה נבנה באמצעות ניתוח גורמים לעשרה היגדים. מהימנותם המשותפת של היגדים אלה גבוהה מאוד (אלפא של קרונבך: 0.93). כל ההיגדים עוסקים בתרומת הקורס לטיפוח המודעות החברתית: "הקורס חשף קשת רחבה של נקודות מבט בנושאים חברתיים"; "הקורס אִפשר העלאת דילמות פרקטיות מהמעורבות החברתית" וכן הלאה.

מסלול לימודים - משתנה זה מייצג את מסלול הלימודים האקדמיים של הסטודנט וכולל שש קטגוריות: 1 - הגיל הרך, 2 - יסודי, 3 - חינוך מיוחד, 4 - אנגלית, 5 - חינוך גופני, 6 - מדעי הרוח. לצורך הניתוח הרב-משתני הוגדרו שישה משתני דמה; המסלול "חינוך גופני" הוגדר כקטגוריית ההשוואה.

2 המשתנים המתוארים בחלק זה נמדדו בסולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - במידה מועטה מאוד, 5 - במידה רבה מאוד), אלא אם מצוין אחרת.

השנה שבה ביצע הסטודנט את הפעילות החברתית - שנה ראשונה, שנייה או שלישית ללימודיו האקדמיים.

סביבה קהילתית

סיוע איש הקשר - משתנה המבטא את מידת הסיוע של איש הקשר בקהילה למהלך הפעילות.

תחושת סיפוק

שביעות רצון מהפעילות החברתית - שביעות הרצון הכללית מהפעילות בקהילה.

תחושת התרומה לאחֵר - תפיסת הסטודנטים את מידת התרומה של הפעילות החברתית (לילדים, לקשישים וכן הלאה).

משתני פיקוח

התעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית - משתנה המבטא את מידת ההתעניינות הכללית בנושאים חברתיים.

עיסוק קודם בפעילות חברתית - כן או לא.

ניתוח הנתונים

לניתוח הנתונים הכמותיים שימשו טכניקות סטטיסטיות: ניתוחי שונות חד-כיווניים ומודלים של רגרסיה לינארית. מודל הרגרסיה הראשון אמד את ההשפעה של משתנים מסבירים על תפיסת הסטודנטים את תרומתה של המעורבות החברתית (שלוש משוואות בהתאם לסוג התרומה: טיפוח תודעה חברתית, תפיסת תפקיד המורה ומסוגלות ליזום חברתית). המודל השני אמד את ההשפעה של משתנים מסבירים על הרצון של הסטודנטים להמשיך בפעילות הקהילתית לאחר תום הקורס האקדמי.

ניתוח הראיונות והשאלות הפתוחות שבשאלון התבסס על גישה אינדוקטיבית. בשלב הראשון של ניתוח התשובות הן מוינו לפי הנושאים שהופיעו בהן. בשלב השני של הניתוח סווגו תשובות בנושאים דומים לקטגוריות המייצגות את הנושאים המרכזיים שצוינו בראיונות (Maykut & Morehouse, 1994).

ממצאים

תרומתה של המעורבות החברתית לגיבוש והעצמה של "תודעה חברתית מכוּונת קהילה" נבדקה בשלושה היבטים: טיפוח עמדות חברתיות, תפיסת תפקיד ההוראה ותחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות. בטבלה 2 שלהלן מוצגת תפיסתם של הסטודנטים את התרומה של השתתפותם בתכנית המעורבות החברתית בכל אחד מההיבטים הללו.

טבלה 2: **תפיסתם של הסטודנטים את תרומת הפעילות בקהילה**

	ממוצע	ס"ת
טיפוח תודעה חברתית	3.38	.98
תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי	3.21	1.07
מסוגלות ליזמות חברתית	2.84	1.06
N	200	

מהממצאים עולה כי הסטודנטים מעריכים את תרומתה של תכנית המעורבות בקהילה כבינונית. מבין שלושת ההיבטים של תרומה זו התרומה לתחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות היא הנמוכה ביותר. ניתוח איכותני של התשובות לשאלות הפתוחות בנושא זה מלמד כי רבים מהם (43%) אינם רואים בתכנית המעורבות החברתית מסגרת (רעיונית או ביצועית) אשר מקדמת שינוי בתפיסת החשיבות של פעילות למען הקהילה, אך סבורים שהיא מחזקת עמדות קיימות בנושא זה וחווים אותה כתורמת תרומה חשובה בהיבטים המוטיבציוניים של פעילות כזו. החשיפה למצוקות חברתיות עוררה בקרב הסטודנטים את התחושה כי פעילותם חשובה. מניתוח תוכן של תיאורי המשיבים עולה כי הם מייחסים תרומה חיובית לפעילות הקהילתית בהיבט של עזרה לזולת, וזאת אף שאינה גורמת בהכרח לשינוי עמוק בתפיסות בדבר חשיבות העזרה לזולת: "המודעות עולה, הרצון לשנות מתגבר, הרצון בשוויון ובמתן עזרה למי שצריך תמיד טוב"; "ברור לי שפעילות למען הקהילה היא דבר חשוב. הפעילות חשפה אותי לדברים שלא הייתי נחשפת אליהם בשום מסגרת אחרת"; "למודעות לזה שיש גם אוכלוסיות כאלה שאף אחד לא שומע את הקול שלהן".

אשר לתפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי נמצא כי הסטודנטים מייחסים לתכנית המעורבות תרומה בינונית למדי. רבים מהם (37.5%) מציינים כי מעורבותם החברתית תרמה במידה נמוכה לתהליך ההכשרה שלהם. מרביתם (58 סטודנטים) ציינו בתשובות לשאלות הפתוחות כי הם מתקשים להבין את הקֶשר בין הפעילות בקהילה לבין ההכשרה להוראה. חלקם טוענים כי אין קשר בין פעילותם ההתנדבותית לבין תחום התמחותם, ופרט לתרומה הערכית-מוסרית לא היו לפעילותם השלכות על התפתחותם המקצועית: "אני מבינה שתשומת הלב שהקדשתי לילדים חשובה להם, אבל זה לא נתן לי שום תרומה כמחנכת"; "אני לומדת גיל הרך ועשיתי מעורבות במוסד, ששם התלמידים הכי קטנים הם בני שמונה. זה תרם לי להעשרת הידע הפרטי ולא כמורה בעתיד"; "לא היה בהתנדבות שום דבר שקשור לחינוך, חוץ מהעזרה בשיעורי בית". לעומת זאת לא מעט סטודנטים (42.2%) טוענים כי הפעילות בקהילה תרמה תרומה רבה להכשרתם המקצועית. כמחצית מהם (34 סטודנטים) ציינו כי השתתפותם בתכנית המעורבות סיפקה להם התנסות נוספת במפגשים עם ילדים: "למדתי איך אפשר ללמד ילדים בלי להלחיץ אותם ואפילו להעלות מוטיבציה. למדתי איך לעמוד מול מספר תלמידים, ואיך אני עומדת מולם

כאדם סמכותי"; "העבודה נותנת סיפוק. אתה מרגיש שעזרת למישהו, ואחר כך הוא יכול להסתדר לבד בדומה למורה שמלמד בכיתה ועוזר לתלמידים חלשים יותר. כך נוצרת צמיחה".

הממצאים מצביעים אפוא על תרומה חשובה (אם כי מוגבלת) של תכנית המעורבות החברתית לטיפוח תודעה חברתית ולתפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי, ולעומת זאת על תרומה שולית של התכנית לתחושת המסוגלות של הסטודנטים ליזום ולקדם פרויקטים חברתיים בבית הספר. דומה כי בשלב הזה של הכשרתם (השנה הראשונה ללימודיהם במכללה) פרחי ההוראה מתקשים להבין את המשמעות של הפעילות הקהילתית בהקשר הרחב של מקצוע ההוראה. הדבר מדגיש את הקושי שבהתאמת תכניות כאלו לצרכים ולשאיפות של הסטודנטים. הנחת המחקר הייתה שקיים קשר בין תפיסתם של הסטודנטים את יעילות התכנית למאפייני הסביבה האקדמית והסביבה הקהילתית ולתחושת הסיפוק שלהם מהתהליך.

תמיכת הסביבה האקדמית במעורבות החברתית

תמיכת הסביבה האקדמית במעורבות בקהילה נבחנת לפי שלושה פרמטרים: הקורס האקדמי-חברתי, מסלול הלימודים ושנת הלימודים. **הקורס האקדמי** נמשך סמסטר אחד ומתקיים בד בבד עם הפעילות החברתית בקהילה. ממצאי המחקר מצביעים על קשר חיובי בין תפיסת הסטודנטים את הקורס האקדמי ככזה התומך בפעילות החברתית לבין הערכתם כי התכנית תורמת לטיפוח תודעה חברתית ($r=.39$), לתפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי ($r=.31$) ולתחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר ($r=.40$). עם זאת, הסטודנטים מעריכים כי הקורס האקדמי תומך בפעילותם החברתית בקהילה במידה בינונית בלבד ($M=3.54, SD=1.02$); הם אף מעריכים כי להארכת הקורס (שני סמסטרים במקום סמסטר אחד) תהיה תרומה מעטה למדי להצלחת הפעילות ($M=2.36, SD=1.44$).

ניתוח תוכן של תשובות הסטודנטים לשאלות הפתוחות משלים את התמונה. 61 מהסטודנטים (31%) ציינו נושאים אשר חסרו בקורס האקדמי. כך למשל ציינו המשיבים כי קיים חוסר ניכר במתן כלים רלוונטיים אשר יאפשרו לפעול יחד עם האוכלוסיות המוחלשות והמוסדות שאותן האוכלוסיות נמצאות בהם, כמו גם במסגרת תמיכה אשר תלווה את פעילותם בשטח ותעניק להם סיוע (לוגיסטי ובעיקר נפשי-רגשי) בהתמודדויות שהתנסות זו מזמנת להם. עוד צוינו הצורך בלמידת עמיתים או בקבוצת תמיכה אשר במסגרתה יתאפשרו "אוורור רגשי" ודיון בבעיות משותפות; הצורך בהנחיה ובליווי מקצועי (כמו למשל הדרכה בנושא של הנחיית קבוצות); הצורך בהכנה לקראת הפעילות והצפוי במסגרתה; והצורך בתמיכה בתחושת המסוגלות, מתן משוב וייעוץ באשר לתכנים של הפעילויות. המשיבים גם הדגישו כי הקורס אינו מספק מענה לצורך שלהם בתמיכה לנוכח הבעיות והקשיים שהם עצמם חווים במהלך מעורבותם בקהילה. תשובות אחרות התמקדו בביקורת על הֶעדר קשר בין התכנים הנלמדים בקורס לבין הפעילות בשדה, או בתחושה שהקורס אינו מלווה את הפעילות אלא מהווה רכיב נפרד ולא רלוונטי. מהתשובות הללו עולה כי קשר בין הרכיב התאורטי של הפעילות לרכיב המעשי, קשר המלווה בשיח שיתופי ובהדרכה פעילה, תומך בפעילות ומחזק את תחושת הסטודנטים כי היא תורמת להם.

עיקר הלמידה של הסטודנטים מתקיימת **במסלול לימודים** מסוים. מסלול הלימודים הוא מסגרת קוריקולרית דיסציפלינרית (במחקר הנוכחי הלימודים הם לתואר ראשון בהוראה) אשר מהווה את "בסיס האם" של הסטודנטים במהלך כל לימודיהם. באיזו מידה הסביבה האקדמית (מסלול הלימודים) תומכת בפעילות הקהילתית? על מנת לענות על כך יש לבדוק תחילה אם קיימים הבדלים בתפיסת תרומתה של תכנית המעורבות החברתית לפי מסלולי הלימודים. הממצאים מוצגים בטבלה 3 שלהלן.

טבלה 3: **ניתוח שונות חד-כיווני לבדיקת ההבדלים בתפיסת תרומתה של המעורבות החברתית לפי מסלול לימודים (בסוגריים: סטיית התקן)**

	הגיל הרך	יסודי	חינוך מיוחד	אנגלית	חינוך גופני	מדעי הרוח	F
טיפוח תודעה חברתית	3.35 (.99)	3.25 (1.09)	3.42 (.84)	3.28 (.95)	3.53 (.93)	3.40 (1.29)	.24
תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי[3]	3.17 (1.07)	3.23 (1.25)	3.27 (.95)	2.47 (.86)	3.51 (.80)	3.54 (1.42)	2.56*
מסוגלות ליזום חברתית[4]	2.70 (1.02)	2.78 (1.15)	2.83 (.86)	2.21 (1.11)	3.39 (.96)	3.36 (1.26)	3.89**
N	66	17	56	18	22	21	

p*<.05, p**<.01

הממצאים שבטבלה מצביעים על הבדלים בולטים בין מסלולי הלימודים במסוגלות של הסטודנטים לקדם יוזמות של מעורבות חברתית בבית הספר, כמו גם בתפיסת התפקיד שלהם כמחנכים המנחילים לתלמידיהם ערכים חברתיים. בשני ההיבטים הללו הערכות הסטודנטים אשר למדו במסלולי החינוך הגופני ומדעי הרוח היו גבוהות מִשל הסטודנטים במסלולים האחרים. לעומת זאת לא נמצאו הבדלים של ממש בין המסלולים בתפיסת תרומתה של המעורבות החברתית לטיפוח תודעה חברתית.

ממצאים אלו מלמדים כי הסטודנטים במסלולי החינוך הגופני ומדעי הרוח מעריכים כי המעורבות החברתית תורמת לטיפוח תפיסות מקצועיות יותר מכפי שמעריכים עמיתיהם הלומדים במסלולים האחרים. אשר למסלול מדעי הרוח התוצאות אינן מפתיעות, שכן במסלול זה רווחת תפיסה תרבותית ביקורתית השואפת להכשרת מורים "רגישים חברתית"

3 במבחן טוקי נמצא כי מקור השונות הוא בהבדלים בין צמדי המסלולים האלה: אנגלית-חינוך מיוחד, אנגלית-חינוך גופני, אנגלית-מדעי הרוח.

4 במבחן טוקי נמצא כי מקור השונות הוא בהבדלים בין צמדי המסלולים האלה: הגיל הרך-חינוך גופני, אנגלית-חינוך גופני, אנגלית-מדעי הרוח.

ומודעים לשליחותם החינוכית. יתרה מזאת, יותר ממחצית מהסטודנטים במסלול למדעי הרוח שהשתתפו במחקר למדו בתכנית לחינוך דמוקרטי. תכנית זו מבוססת על יוזמות חברתיות, והלימודים בה מכשירים את הסטודנטים ליזום פרויקטים חברתיים. מרבית הסטודנטים במסלול זה הם בעלי אוריינטציה חברתית גבוהה (בלי קשר ללימודיהם האקדמיים): נתוני המחקר מלמדים כי הסטודנטים במדעי הרוח מתעניינים במידה רבה בנושאים חברתיים בחיי היום-יום שלהם (ממוצע: 4.25, ס"ת: 64.), וזאת בניגוד לסטודנטים במסלולים האחרים (ממוצע: 3.64, ס"ת: 96.). לרבים מהם (90.5%) אף יש ניסיון קודם בפעילות חברתית, ושיעורם גבוה במידה רבה משיעור בעלי הניסיון בפעילות חברתית בקרב עמיתיהם במסלולים האחרים (65.5%). מלבד זאת, רובם בחרו בתכנית לחינוך דמוקרטי בשל הזדהותם עם האוריינטציה החברתית של תכנית הלימודים.

לעומת זאת במסלול החינוך הגופני התוצאות מפתיעות. מאפייני הסטודנטים הלומדים במסלול זה דומים למאפייני עמיתיהם הלומדים במסלולים האחרים במכללה (פרט לכך ששיעור הגברים במסלול זה גבוה משיעורם בשאר המסלולים), וגם הפרופיל הלימודי וההישגים הקוגניטיביים שלהם דומים לאלה של עמיתיהם (ארביב-אלישיב, 2014). יתרה מכך, הסטודנטים במסלול זה דיווחו כי רמת ההתעניינות היום-יומית שלהם בנושאים חברתיים היא בינונית (ממוצע: 3.27, ס"ת: 1.08); רמת ההתעניינות הזו נמוכה מִשל עמיתיהם ברוב המסלולים האחרים (הגיל הרך: 3.65, יסודי: 3.83, חינוך מיוחד: 3.87). גם שיעורם של בעלי ניסיון קודם בפעילות חברתית במסלול זה (55%) נמוך יותר מהשיעור הממוצע בשאר המסלולים (67.5%). מהו אפוא ההסבר לתוצאות המפתיעות שהוצגו לעיל?

ראשת המסלול לחינוך גופני הבהירה בריאיון עִמה כי תכנית הלימודים במסלול כוללת תכנים חברתיים שאינם מופיעים בתכנית הכללית של המכללה. היא טענה כי תכנית הלימודים במסלול מתאפיינת באוריינטציה חברתית, וזו מתבטאת בפעילויות קהילתיות שהסטודנטים מחויבים לבצע גם אם הם אינם מקבלים קרדיט אקדמי על כך: עריכת ימי ספורט לילדים המשתייכים לאוכלוסיות "קשות", עריכת ימי עיון מקצועיים הכוללים היבטים חברתיים או קידום פרויקט קמ"ע (קהילה מונחית עמיתים) - פרויקט חברתי שנועד להפגיש בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים, לייצר שיח משותף ולעודד סיוע הדדי במהלך הלימודים. ראשת המסלול הדגישה את מעורבותה האישית בתכנית המעורבות החברתית, ובעיקר את שאיפתה ליזום פעילות חברתית הרלוונטית לתחום ההתמחות במסלול. היא עצמה לוקחת חלק באיתור מרכזים שאפשר לבצע בהם פעילות חברתית ההולמת את ההכשרה של הסטודנטים, כמו למשל פגייה בבית חולים או מרכז לפעילות גופנית למניעת השמנה. לדבריה, "העובדה שהסטודנטים עושים משהו מעולם ההתמחות שלהם, עוזרת לפעילות החברתית. כך הפעילות הופכת ליותר משמעותית עבורם ויותר רלוונטית עבורם, הם יותר מרוצים, ויש סיפורים מאוד יפים ומאוד מרגשים". הפעילות החברתית הענפה במסלול לחינוך גופני ומעורבותה האישית של ראשת המסלול "מְמצבות" את הערכים החברתיים כחלק מהתרבות המסלולית, ובדרך זו הן תורמות

להוויה החברתית של הסטודנטים. חשוב לציין כי גם ראשי המסלולים האחרים שרואיינו הביעו תמיכה במעורבות חברתית של פרחי ההוראה במהלך הכשרתם. עם זאת, תכניות הלימודים במסלולים האלה היו בעלות גוון קהילתי מצומצם יחסית למסלול לחינוך גופני.

הסבר אפשרי נוסף לשונות בין המסלולים הוא ההבדלים ביניהם **בשנת הלימודים** שהפעילות החברתית נערכה בה: במסלול לחינוך גופני הפעילות החברתית התקיימה בשנה השלישית ללימודיהם של הסטודנטים, ואילו בשאר המסלולים היא התקיימה בשנתיים הראשונות ללימודים. ככלל ראשי המסלולים טוענים כי פעילות חברתית בשנים המתקדמות של הלימודים האקדמיים מאפשרת לסטודנטים התנסות משמעותית יותר, כזו המעניקה להם ידע וכלים להתמודד בשדה החינוכי. אולם מבחינה קוריקולרית עדיף כי הסטודנטים יעסקו בפעילות חברתית בשנה הראשונה ללימודיהם, כיוון שבשנים המתקדמות יותר הלימודים מתמקדים בהתנסות פדגוגית. מניתוח שונות חד-כיווני עולה כי שנת הלימודים אינה מהווה גורם המבחין בין הסטודנטים בתפיסה של תרומת המעורבות החברתית (טיפוח תודעה חברתית: $F=.04$, $p=.96$; תפיסת תפקידו של המורה: $F=.67$, $p=.51$; מסוגלות ליזמות חברתית: $F=2.15$, $p=.12$). ממצא זה מלמד כי קיים קשר חשוב בין האוריינטציה החברתית של המסלול לבין הערכת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית. סוגיה זו נבדקה בהמשך גם בניתוח הרב-משתני.

תמיכת הסביבה הקהילתית במעורבות החברתית

גם לתמיכה של המרחב הקהילתי במעורבות החברתית יש חשיבות רבה. בהקשר הזה המחקר עוסק בתפיסת הסטודנטים את סיועו של **איש הקשר בקהילה** למהלך הפעילות. ממצאי המחקר מלמדים כי קיים קשר בין תפיסה חיובית של הסטודנטים את האינטראקציה שלהם עם איש הקשר לבין הערכה גבוהה של תרומת המעורבות החברתית לטיפוח התודעה החברתית ($r=.21$), לגיבוש תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי ($r=.21$) ולתחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר ($r=.24$). שיתוף הפעולה עם איש הקשר בקהילה הוא אפוא רכיב חשוב בהצלחת הפעילות.

ניתוח תוכן של דברי המשיבים מצביע על הבדלים בין הסטודנטים בתפיסת האינטראקציה עם איש הקשר ($M=3.16$, $SD=1.51$). כחמישית מהם (42 סטודנטים) מתחו ביקורת נוקבת על תפקודו של איש הקשר ותיארו בעיות רבות בהתנהלותו: חוסר נגישות, נוכחות מועטה במקום הפעילות, חוסר עניין, אי-שיתוף פעולה, הֶעדר מודעות וקשב לצורכיהם וכן הלאה. לעומת זאת רבים אחרים (45 סטודנטים) חשו סיפוק רב מפעילותם של אנשי הקשר ומהסיוע שאלה סיפקו להם. אותם המשיבים טענו כי אנשי הקשר היו זמינים, גילו מעורבות בפעילות ואף סיפקו תמיכה לוגיסטית ורגשית (באמצעות הדרכה, שיחות, ייעוץ ומתן כלים להתמודדות).

תחושת סיפוק

באיזו מידה קיים קשר בין שביעות הרצון של הסטודנטים מהפעילות החברתית לבין תפיסתם את תרומת הפעילות עבורם? ראשי המסלולים תיארו הבדלים בין הסטודנטים בתחושות בנושא

המעורבות החברתית - תגובות חיוביות המבטאות תחושות של סיפוק והנאה מזה ותגובות שליליות ומתחמקות מזה. גם מתשובות הסטודנטים עולה שונות בתחושות: מחציתם כמעט (47.5%) הביעו **שביעות רצון** גבוהה מהפעילות החברתית, כרבע מהסטודנטים (25.7%) הביעו שביעות רצון בינונית, והשאר (26.8%) הביעו שביעות רצון נמוכה. ניתוח תוכן של התשובות לשאלות הפתוחות מדגיש את ההבדלים בין תחושות הסטודנטים: חלקם רואים בפעילות החברתית תהליך המאפשר למידה והעשרה (חינוכית וערכית), צמיחה אישית והעצמה רגשית, ואילו אחרים טוענים כי העומס הרב פוגע בהירתמות לעשייה, ביכולת לחוש מחויבות לתכנית, בתחושת הסיפוק והמכוונות אליה, במחויבויות האקדמיות או באפשרות להתפרנס. כמו כן היו סטודנטים שהתלוננו על חוסר אפשרות לבחור בעצמם את מקום הפעילות.

לעומת זאת נמצא דמיון רב בין הסטודנטים בתחושת הסיפוק מ**התרומה לזולת**. רובם המכריע של הסטודנטים (80%) חשו כי פעילותם תרמה במידה ניכרת לאוכלוסיות שהם עבדו יחד עִמן במסגרת התכנית. הם תיארו את מעורבותם בתכנית ככזו התורמת לאוכלוסיות אלו (בעיקר לילדים) - פסיכולוגית, רגשית או חברתית - מעשירה את שגרת יומן, גורמת להן לחוש סיפוק ומטפחת את מיומנויותיהן החברתיות. הסטודנטים תפסו את הליווי לחניכיהם במסגרת התכנית כעוגן רגשי קבוע, יציב ואמין המאפשר קבלת תמיכה, ייעוץ והכוונה. יכולתם של המשתתפים להרוות את צימאונם של החניכים לאינטראקציה משמעותית וליחס אישי ולספק מענה לצורך הבסיסי בקשר ובשייכות (גם אם חלקית), נתפסה כתרומה חשובה ביותר עבור החניכים. הסטודנטים הדגישו גם את תרומתם לטיפוח ממדים קוגניטיביים ולימודיים בקרב החניכים באמצעות סיוע בהכנת שיעורי הבית, הקניית אסטרטגיות למידה והעשרה תרבותית. כל אלה חיזקו את תחושת הסיפוק של הסטודנטים ממעורבותם החברתית.

תחושת הסיפוק של מבצעי הפעילות החברתית מקדמת תפיסה חיובית שלהם בנוגע למעורבות החברתית. הודות לה נתפסים כיעילים יותר טיפוח התודעה החברתית (שביעות רצון: r=.53, תרומה לזולת: r=.42), תפיסת תפקידו של המורה (שביעות רצון: r=.57, תרומה לזולת: r=.43) והמסוגלות לקדם יוזמות חברתיות (שביעות רצון: r=.50, תרומה לזולת: r=.46).

תפיסת התרומה של המעורבות החברתית - ניתוח רב-משתני

בשלב הבא של המחקר נבחנה ההשפעה המשולבת של הסביבה האקדמית, הסביבה הקהילתית ותחושת הסיפוק על תפיסתם של הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית. בטבלה 4 שלהלן מוצגים מקדמי רגרסיה לינארית להערכת תרומתה של המעורבות החברתית: טיפוח תודעה חברתית, תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי והמסוגלות לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר.[5]

5 אף שניתוח זה בוצע בשלבים (בהתאם לקריטריונים אשר נבדקו במחקר), לא נמצאו הבדלים של ממש בין השלבים במובהקות ובגודל של מקדמי הרגרסיה. לפיכך בטבלה 4 מוצגים המקדמים במודל המסכם.

טבלה 4: **המקדמים ברגרסיה לינארית לאמידת הגורמים הקשורים בתפיסת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית**

	המשתנה הבלתי-תלוי	טיפוח תודעה חברתית	תפקיד המורה כמחנך חברתי	מסוגלות ליזום חברתית
סביבה אקדמית	מסלול לימודים (קטגוריית ההשוואה - חינוך גופני)			
	הגיל הרך	-1.24*	-1.67*	-2.01*
	יסודי	-1.24*	-1.46*	-1.87*
	חינוך מיוחד	-1.26*	-1.75*	-1.96*
	אנגלית	-.30	-1.41*	-1.44*
	מדעי הרוח	-1.01*	-.80*	-1.01*
	שנת הלימודים שהפעילות החברתית נערכה בה[6]	-.56*	-.74*	-.67*
	תמיכת הקורס האקדמי בפעילות החברתית	.22*	.13#	.22*
סביבה קהילתית	סיוע של איש הקשר בקהילה	-.03	-.07	-.02
תחושת סיפוק	שביעות רצון מהפעילות החברתית	.35*	.43*	.21*
	תחושה של תרומה לאחֵר	.07	.06	.14*
	עיסוק קודם בפעילות חברתית	-.08	.001	.02
	התעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית	.13	-.12	.21*
	קבוע	2.73*	3.82*	2.70*
	R^2	.44	.42	.44

p*<.05, p#<.07

תחילה נבחן את ההשפעה של מאפייני הסביבה האקדמית על תפיסת תרומתה של המעורבות החברתית. מהממצאים בטבלה עולה כי הסטודנטים במסלול לחינוך גופני אכן תופסים את פעילותם החברתית בקהילה ככזו התורמת לטיפוח תודעה חברתית, לתפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי ולתחושת המסוגלות שלו לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר יותר מכפי שתופסים אותה סטודנטים הלומדים במסלולים אחרים. היתרון של הסטודנטים במסלול החינוך הגופני נשמר גם לאחר פיקוח על המשתנים "שנת הלימודים שהפעילות החברתית נערכה בה", "סיוע של איש הקשר בקהילה", "שביעות רצון מהפעילות החברתית" ו"התעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית". דומה אפוא כי עיסוק נוסף וייחודי בסוגיות חברתיות בתכנית הלימודים

6 האינטראקציה בין מסלול הלימודים לבין שנת הלימודים לא הייתה מובהקת, ולכן היא הושמטה מהמודל.

הדיסציפלינרית עשוי לחזק משמעותית את תרומתה של המעורבות החברתית עבור הסטודנטים ללא קשר לקורס האקדמי הנלמד במסגרת התכנית ולשנת הלימודים של הסטודנטים. הטמעת תכנים חברתיים בתכנית הלימודים עשויה לסייע בטיפוח תובנות חברתיות של המחנכים.

מהטבלה עולה כי המקדמים של שנת הלימודים שהפעילות החברתית נערכה בה הם שליליים. לאחר פיקוח על מאפייני הפעילות החברתית נמצא כי סטודנטים שהשתתפו בתכנית המעורבות החברתית בשנים מתקדמות יותר ללימודיהם, תופסים את תרומת התכנית בכל אחד משלושת המדדים כנמוכה יותר מכפי שתופסים אותה אלה שהשתתפו בתכנית בשנה הראשונה ללימודיהם. אם כן, לאחר פיקוח על המאפיינים האקדמיים והסביבתיים של התכנית, לרבות על מסלול הלימודים, נמצא כי פעילות חברתית בשנים הראשונות ללימודים במכללה תורמת יותר לטיפוח תודעה חברתית, לתפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי ולתחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות. אפשר להניח שלמפגש של הסטודנטים עם הקהילה בשנה הראשונה ללימודיהם יש השפעה מעצימה וחיובית על הפנמת תהליכי צמיחה (מקצועית וחברתית) יותר מאשר מפגש כזה בשנים מתקדמות יותר ללימודים האקדמיים, יהא אשר יהא מסלול הלימודים של הסטודנטים. אשר לתמיכת הקורס האקדמי בפעילות החברתית, נמצא כי תרומתו חיובית בכל שלושת המדדים שנבדקו.

אשר לסביבה הקהילתית הרי במודל הרב-משתני לא נמצא קשר בין הסיוע של איש הקשר בקהילה לבין תפיסת התרומה של המעורבות החברתית. ומה באשר לתחושת הסיפוק? נמצא קשר חיובי בין רמת שביעות הרצון של הסטודנטים לבין תפיסתם את תרומת המעורבות החברתית. קשר מובהק סטטיסטית נמצא בין תחושה של תרומה לאחֵר לבין תחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר; אפשר להניח כי תחושה של תרומה לאחֵר מקדמת תפיסה של הצלחה, ולפיכך היא מחזקת את תחושת המסוגלות ליזום תכניות חברתיות בבית הספר.

שני המשתנים הנוספים במודל, "עיסוק קודם בפעילות חברתית" ו"התעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית", שולבו במודל כמשתני פיקוח. ככלל לא נמצא קשר בינם לבין תפיסתם של הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית, פרט לקשר החיובי המובהק בין ההתעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית לבין תחושת המסוגלות ליזום תכניות חברתיות בבית הספר.

ממצאי המודל מדגישים את תרומתה של הסביבה האקדמית בעיצוב "תודעה מכוּונת קהילה" של הסטודנטים. תכנית אקדמית אשר מושתתת על ערכים חברתיים ומקדמת פרויקטים חברתיים בסביבה הפנים-מוסדית והחוץ-מוסדית, ומלווה בקורס ייעודי המקנה כלים להתמודד עם הבדלים תרבותיים ועם מצוקה וקושי, תומכת במעורבות החברתית בקהילה ומעצימה את התחושה כי היא תורמת בהיבט הערכי ובהיבט המקצועי. גם לשביעות הרצון של הסטודנטים יש תפקיד מרכזי בגיבוש תודעה מכוּונת קהילה של הסטודנטים. ההשפעה של האינטראקציה עם איש הקשר בקהילה ושל תחושת התרומה לאחֵר היא שולית, אולם שביעות הרצון של הסטודנטים היא רכיב מרכזי בחוויית המעורבות החברתית ובתפיסת יעילותה.

באיזו מידה תפיסתם של הסטודנטים את תרומת הפעילות החברתית משפיעה על המוטיבציה שלהם להמשיך בפעילות זו גם לאחר תום הקורס האקדמי? מרבית הסטודנטים (70.1%) הביעו

רצון להמשיך בפעילות החברתית במידה בינונית עד רבה מאוד, וכשליש (29.9%) טענו כי אינם מעוניינים להמשיך בה. מודל הרגרסיה הלינארית המוצג בטבלה 5 מבקש לברר באיזו מידה קיים קשר בין המוטיבציה של הסטודנטים להמשיך בפעילות החברתית לאחר תום הקורס האקדמי לבין תפיסתם את תרומת הפעילות הזו. שלושת הממדים המייצגים את תרומת הפעילות החברתית לסטודנטים מסבירים חלק נכבד (55%) משאיפתם של פרחי ההוראה להמשיך בפעילות מסוג זה. המקדמים שבטבלה מלמדים כי קיים קשר בין תפיסת התרומה של הפעילות החברתית לטיפוח תודעה חברתית ולתחושת המסוגלות ליזום פרויקטים חברתיים בבית הספר לבין המוטיבציה להמשיך בה. לא נמצא קשר בין תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי לבין המוטיבציה להמשיך בפעילות זו.

טבלה 5: **המקדמים ברגרסיה לינארית לאמידת הגורמים המשפיעים על המוטיבציה של הסטודנטים להמשיך בפעילות החברתית**

	המשתנה הבלתי-תלוי	1	2	3
תרומת הפעילות החברתית	טיפוח תודעה חברתית	.30*	.29*	.19
	תפקיד המורה	.10	.09	.01
	מסוגלות לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר	.58*	.59*	.59*
סביבה אקדמית	מסלול לימודים (קטגוריית ההשוואה - חינוך גופני)			
	הגיל הרך		.23	.04
	יסודי		.30	.12
	חינוך מיוחד		.34	.05
	אנגלית		.26	.15
	מדעי הרוח		.29	-.05
	שנת הלימודים שהפעילות החברתית נערכה בה		.003	-.10
	תמיכת הקורס האקדמי בפעילות החברתית		-.43	-.07
סביבה קהילתית	סיוע של איש הקשר בקהילה		.80	.01
תחושת סיפוק	שביעות רצון מהפעילות החברתית			.26*
	תחושה של תרומה לאחֵר			.04
	קבוע	.11	.21	.14
	R^2	.55	.55	.60

p*<.05

הוספת מאפייני הסביבה האקדמית והסביבה הקהילתית למודל לא שינתה במידה רבה את מובהקותם ואת גודלם של המקדמים המייצגים את תרומת הפעילות החברתית. יתרה מזאת, לא נמצא קשר בין אף אחד ממאפייני הסביבה האקדמית והסביבה הקהילתית לבין המוטיבציה להמשיך לעסוק בפעילות חברתית. הוספתה למודל של תחושת הסיפוק של הסטודנט לא שינתה את מקדם המסוגלות ברגרסיה הלינארית, אולם היא גרמה לכך שהמקדם של "טיפוח תודעה חברתית" איבד את מובהקותו הסטטיסטית. מידת שביעות הרצון של הסטודנט מהפעילות החברתית "מקזזת" אפוא את ההשפעה של טיפוח התודעה החברתית על המוטיבציה להמשיך בפעילות החברתית, והיא מהווה גורם אשר מווסת את ההשפעה הזו. עוד עולה מממצאי המודל שקיים קשר חיובי בין שביעות הרצון של הסטודנט מהפעילות החברתית לבין שאיפתו להמשיך בפעילות זו. לעומת זאת התחושה של תרומה לאחֵר אינה מובהקת סטטיסטית.

שביעות הרצון של הסטודנטים מהפעילות החברתית ותחושת המסוגלות שלהם לבצע פרויקטים חברתיים בבית הספר מהווים אפוא את הבסיס לחיזוק המוטיבציה להמשיך בפעילות זו. אפשר להניח כי שילוב בין תחושת סיפוק מהפעילות החברתית לבין הכרה ביכולת האישית ליישם בפועל יוזמות חברתיות, יוצר תחושת משמעות אשר מחזקת את תרומת השירות בקהילה עבור הסטודנטים, ובמידה רבה אף מאפשרת לפעילות החברתית להימשך ולהתקדם.

דיון

המחקר אשר תואר במאמר זה עסק בהערכתם של סטודנטים במכללת סמינר הקיבוצים את תרומתה של תכנית המעורבות החברתית שהשתתפו בה. תכנית זו מהווה נדבך בהכשרתם של הסטודנטים להיות מורים ומחנכים במערכת החינוך. היא מתבססת על "למידה מתוך שירות" (service learning), מודל אשר מבטא פדגוגיה חינוכית המעודדת מפגש ישיר בין פרחי ההוראה לבין הקהילה כדרך להבניית שינוי חברתי-חינוכי (Jenkins & Sheehey, 2009; Sherman & MacDonald, 2009; Swick, 1999, 2001; Valerius & Hamilton, 2001). לפי התפיסה החינוכית והחברתית שביסוד התכנית, המטרה היא להכשיר מורים אשר יהיו "אינטלקטואלים מעורבים" (בחברה ובקהילה) ומנהיגים חינוכיים המובילים אחרים בדרך מוסרית וחברתית (יוגב ומיכאלי, 2011). תפיסה זו מיושמת במתכונת דומה גם במכללות נוספות לחינוך. הערכת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית נבחנה בשלושה מעגלים משיקים: תודעה חברתית, תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי והמסוגלות ליזום חברתית.

מהממצאים עולה כי לפי תפיסת המשתתפים, התכנית תרמה לטיפוח היבטים אלה במידה בינונית בלבד. במובן הזה ממצאי המחקר אינם עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים, שכן אלה הצביעו על תרומה משמעותית של תכניות "למידה מתוך שירות" דומות (בעיקר לתפיסות ולכישורים המקצועיים הנדרשים בהוראה) (Grineski, 2003; Jenkins & Sheehey, 2009; Root et al., 2001; Swick, 2001; Valerius & Hamilton, 2001). בד בבד הסטודנטים במחקר מבטאים עמדות המצביעות על הבנת הקשיים הכרוכים במצוקה חברתית, כמו גם על

נכונות עמוקה שלהם לסייע לתלמידים להתגבר על קשיים אלה. לפי תפיסתם של הסטודנטים, התכנית תרמה - ולו במידת מה - לגיבוש עמדות חברתיות פעילות.

סטודנטים רבים ציינו את תרומת המעורבות החברתית לתפיסת התפקיד שלהם כמורים (תרומה בהיבט הלימודי). אותם הסטודנטים הדגישו את התרומה שסיפקה להם ההתנסות בהקניית ידע ומיומנויות לימודיות לילדים אשר השתתפו בתכנית המעורבות. עם זאת, רק מעטים זיהו את תרומת ההקשרים החברתיים של ההתנסות להבניית תפקידם כמחנכים. הסבר אפשרי לממצא זה הוא הקושי של פרחי ההוראה להפנים בשלב ההכשרה מושגים חברתיים ותפיסות חברתיות אשר רלוונטיים עבורם בהקשר המקצועי. ייתכן כי בהקשר של הכשרתם המקצועית הסטודנטים "מחפשים" כלים, אסטרטגיות לימוד ותכנים דידקטיים העוסקים ישירות בהוראה יותר מאשר נושאים חברתיים-ערכיים, ולכן הם מתקשים לעמוד על הרלוונטיות של התכנית לתפקודם כמורים ולתפיסת התפקיד שלהם. קושי זה עשוי להסביר גם את תחושת המסוגלות הנמוכה של הסטודנטים לתרגם את הידע והתודעה החברתית שלהם להובלת יוזמות חברתיות בהקשר המקצועי.

ממצאי המחקר מצביעים על המקום החשוב שממלאת הסביבה האקדמית בתפיסתם של הסטודנטים את תרומת הפעילות הקהילתית. סביבה אקדמית אשר מתמקדת בחיזוק הקֶשר בין הזירה החברתית-קהילתית לזירה המקצועית ומגבירה את הרלוונטיות של כל זירה לזירה האחרת, מסייעת "להפנים" ערכים חברתיים בתפיסת תפקיד ההוראה ולגבש תפיסה של מסוגלות עצמית לפעול למימוש יוזמות חברתיות. בדרך זו הסטודנטים חווים התנסות המאפשרת התפתחות: השלב הראשון הוא מודעות חברתית והכרה בצורך לשנות מציאות חברתית נתונה, השלב השני הוא "הפנמת" תפיסות מקצועיות, והשלב השלישי הוא פעולה.

חשוב לזכור שהשילוב בין התכנים החברתיים הנלמדים במסלול ההכשרה לבין תכנית המעורבות החברתית יוצר תַּצְרֵף (פאזל) חברתי משמעותי. אף שהמחקר אינו מנסה לבודד את ההשפעה של התכנית המכללתית, ממצאיו מובילים לטענה כי תכנית הנטועה במצע "מסלולי" עשיר של תכנים ופעילויות התואמים את ערכיה המרכזיים עשויה להוביל לתוצרים טובים יותר בהקשר החברתי. כך למשל הדגשת התכנים החברתיים במסלול לחינוך גופני במכללה עולה בקנה אחד עם אופייה של תכנית המעורבות החברתית, והדבר תורם להעצמת תהליכי ההפנמה של התכנים החברתיים אשר נבחנו במחקר. אולם דומה כי לא די בתכנים ה"מסלוליים" כדי להסביר את התוצרים החברתיים, ויש לעגן אותם במרחב התורם לשגשוגם. מהראיונות שנערכו עם ראשי המסלולים עלה כי אפיוני הסביבה האקדמית (המסלולית) מגבירים את ההזדהות עם ערכיה של תכנית המעורבות החברתית. הדבר נעשה באמצעות מִגוון פעילויות "מכוּוּנות קהילה", כמו גם באמצעות חיפוש דרכים להגברת הרלוונטיות של התכנית (כמו למשל פעילות התנדבותית במרכזים שקיים קשר בינם לבין תחומי העניין של התלמידים במסלול לחינוך גופני). דומה אפוא כי השילוב בין התכנים החברתיים הייחודיים למסלול החינוך הגופני לבין התכנים החברתיים של התכנית המכללתית מַבנה את ההבחנה בין המסלול לחינוך גופני למסלולים האחרים בנושא של העצמת תהליכי ההפנמה של המעורבות החברתית.

גם לחוויה האישית יש מקום מרכזי בהערכת הסטודנטים את תרומתה של התכנית. מהממצאים עולה ששביעות רצון מהתכנית מחזקת את תחושתו של פרח ההוראה כי המעורבות החברתית תרמה לו בכל ההיבטים אשר נבדקו: טיפוח תודעה חברתית, תפיסת תפקידו של המורה והמסוגלות ליזום חברתית (מסוגלות זו חורגת מהשפעת הסביבה האקדמית שפרח ההוראה לומד בה). לפיכך תחושת סיפוק של הסטודנטים מסייעת לחזק את תוצריה החיוביים של התכנית: היא מאפשרת לידע ולעמדות חברתיות מוסריות להיטמע בזהות האישית והמקצועית של פרח ההוראה, ואף מחזקת את תחושתו כי ביכולתו לפעול ולהניע שינוי מכוון קהילה.

מה הם הגורמים המעוררים את המוטיבציה להמשיך להשתתף בפעילות חברתית? מחקרים קודמים מלמדים כי שביעות רצון מתהליך המעורבות החברתית אינה מהווה ערובה להמשך הפעילות החברתית בקהילה לאחר תום הלימודים האקדמיים (ארביב-אלישיב, 2010; Jenkins & Sheehey, 2009; Vadeboncoeur et al., 1996). לעומת זאת במחקר הנוכחי נמצא כי תחושת סיפוק של הסטודנטים מהפעילות החברתית, כמו גם תחושת המסוגלות שלהם לבצע פרויקטים חברתיים בבית הספר, מַבנות את התשתית המוטיבציונית להמשך קיומם של תהליכים חברתיים מסוג זה. הסטודנטים תופסים את היכולת לתרגם את התובנות החברתיות לפעילויות ממשיות כגורם המקדם תהליכים חברתיים-חינוכיים, כלומר ליכולת זו יש חלק חשוב בגיבוש אופן התבוננות חדש במציאות החברתית.

הסבר אפשרי לממצאים האלה מספקת תאוריית ההכוונה העצמית של ראיין ודסי (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994; Ryan & Deci, 2000). לפי התאוריה הזו, את תהליכי ההפנמה של תובנות מעצבת התפיסה של מאפיינים סביבתיים - האם הם מהווים גורמים התומכים בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים, או האם הם מדכאים את הצרכים האלה? במחקר הנוכחי מאפיינים אלה הם גורמים הנטועים בסביבה האקדמית: תכנית הלימודים ומאפייני הקורס האקדמי המלווה. גורמים אלה מַבנים את תפיסתם של המשתתפים בתכנית באשר ליעילותה; הם מבטאים את הצורך בקיומה של רשת מלווה ומסייעת במוסד האקדמי, רשת אשר תטפח את המכוונות החברתית בהיבט הערכי ובהיבט המקצועי. תחושה של הסטודנטים כי התכנית מצליחה ליצור מסוגלות שלהם ליזום חברתית בבית הספר, מַבנה את התשתית המוטיבציונית הנדרשת כדי להמשיך בפעילות חברתית גם לאחר תום התכנית. מתוך המעגלים המשיקים נבנים אפוא תהליכי ההפנמה של האידאולוגיה החברתית-קהילתית.

לווסק-בריסטול ואחרים (Levesque-Bristol et al., 2010) בחנו את הגורמים שעשויים להשפיע על הצלחת תכניות של "למידה מתוך שירות" אשר מבוססות על תאוריית ההכוונה העצמית. הם מצאו שסביבה לימודית התומכת בצורכי הלומדים מחזקת רכיבים מוטיבציוניים (אלה מתבטאים בתחושת שייכות ובתחושת מסוגלות), ואלה בתורם מגבירים את המוטיבציה להשתתף בתכנית (מוטיבציה זו מתאפיינת בתפיסה של הכוונה עצמית, כלומר הבחירה נובעת מהזדהות עם התכנית, ממציאת משמעות בה ומהנאה ממנה). החוקרים טוענים כי תפיסה כזו של הכוונה עצמית מובילה לקבלת תוצרי למידה רצויים, לרבות פיתוח מיומנויות של פתרון

בעיות ועיסוק בפעילות ציבורית. ממצאים דומים עולים גם ממחקרים נוספים (Kolenko, Porter, Wheatley, & Colby, 1996; Village, 2006).

שביעות הרצון של פרחי ההוראה היא רכיב מרכזי בתפיסתם את תרומת התכנית לטיפוח ערכים חברתיים ומקצועיים. היא עשויה לתרום לגיבוש זהות אישית ומקצועית המתמקדת בסוגיות ובערכים חברתיים, זהות החותרת ליישום פעיל של הערכים החברתיים מתוך מעורבות ועניין אותנטיים במתרחש בקהילה. מהמחקר הנוכחי עולה אפוא כי יש להתמקד בהבנת הגורמים שעשויים להעצים או לדכא את שביעות רצונם של המשתתפים בתכנית. המטרה איננה לְרצות את הסטודנטים, אלא להגביר את נכונותם לאמץ את עקרונותיה ולהפנימם.

תמיכה של המערכת האקדמית בצרכיו הבסיסיים של פרח ההוראה (תמיכה בין-אישית וחיזוק תחושת המסוגלות שלו באמצעות הקניית ידע, כלים ומיומנויות רלוונטיות) עשויה להגביר את פניוּתו הרגשית לתכנית, ובהתאם לכך לאפשר תיעול של משאביו הפנימיים והחיצוניים ללמידה ולעשייה למען אחרים. הפנמת האידאות החברתיות מעניקה תחושת משמעות ותחושת מסוגלות ליישם את האידאות הללו, ואלו עשויות להניב פירות ולהעיד על השפעת התכנית לטווח ארוך. בדרך זו האידאות הגדולות שהתכנית מושתתת עליהן עשויות לזכות לתרגום ממשי, פעיל ומתמשך לפעילויות מעשיות בשדה.

אחת המגבלות המרכזיות של המחקר הנוכחי היא התבססותו על דיווח עצמי של המשתתפים. דיווח עצמי כזה בודק את תפיסותיהם של המשתתפים באשר להיבטים הנבחנים, והוא משקף תוצרים של תפיסת המציאות (ולאו דווקא את המציאות עצמה). מחקר המבוסס על דיווח עצמי אינו יכול ללמד על תרומת התכנית לידע הממשי שרכשו הסטודנטים ולמסוגלות שלהם לפעול, וגם אין ביכולתו להעריך את טיב ועומק עמדותיהם החדשות של הסטודנטים בעקבות השתתפותם בתכנית. מגבלה נוספת של המחקר היא משך הזמן הקצר למדי של קיומו. בחינה מעמיקה של תוצרי ההשתתפות בתכנית ושל תרומתה לפרט ולקהילה מצריכה מחקר אורך המעניק "פרספקטיבה של זמן": האם הידע, העמדות ותחושת המסוגלות שרכשו המשתתפים עמידים לאורך זמן? האם הפנמתם עמוקה דיה ומוטמעת היטב בזהותם האישית והמקצועית?

במחקרי המשך עתידיים אין להסתפק בהצגת תפיסותיהם האישיות של המשתתפים, אלא לבטא מערך מבוקר ומאוזן יותר של תפיסות. כמו כן על מסגרת הזמן של המחקר להיות רחבה יותר; מסגרת זמן כזו מאפשרת לעקוב אחַר בוגרי התכנית כעבור שנתיים-שלוש, כלומר לאחר קליטתם במערכת החינוכית וסיום תקופת ההתמחות (סטאז') שלהם, ולבחון את אופן היישום של עמדותיהם החברתיות בעבודתם המקצועית. האומנם עמדותיהם החברתיות משתלבות בתפיסת התפקיד שלהם? האומנם ידע חדש מועבר לדור חדש של לומדים? נוסף על כך יש להעריך את פעילותם ועיסוקם בסוגיות חברתיות בחיי היום-יום. הערכה כזו תאפשר לעמוד על מידת ההפנמה של עקרונות חברתיים ותעיד על מידת ההתאמה של התכנית לתפיסות המודלים אשר מנחים אותה.

מודל השותפות בין האקדמיה לבין הקהילה מתווה מסגרת פדגוגית למפגש של גישות פרופסיונליות עם המציאות החברתית. מפגש כזה מקדם את התפיסה הרואה במורה

אינטלקטואל מעורב חברתית (יוגב ומיכאלי, 2011). גישה חינוכית זו מעלה על נס את ההיבט ההתנסותי ואת הרלוונטיות של ההכשרה לשדה החינוכי לא רק מתוך הזווית הצרה של ההתנסות הפדגוגית, כי אם מתוך תפיסה חברתית רחבה המייעדת מקום חשוב לטיפוח חשיבה ביקורתית. חשיבה כזו מתוֹעלת לטיפוח אקטיביזם חברתי ולהובלת שינוי מתוך המערכת החינוכית.

מקורות

ארביב-אלישיב, ר' (2010). **הערכת המעורבות החברתית בתכנית המצטיינים**. דוח מחקר. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

ארביב-אלישיב, ר' (2014). **אינפלציה בציונים בהכשרה להוראה: המקרה של מכללת סמינר הקיבוצים**. דוח מחקר. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

גולן, ד' ורוזנפלד, י' (2015). למידה מהצלחות של קורסים משלבי עשייה באקדמיה בישראל. **גילוי דעת**, **7**, 13-36.

דוניצה-שמידט, ס' ודביר, נ' (2011). למידה תוך שירות בקהילה: הערכת תכנית שס"ק. בתוך ח' לוק (עורכת), **מורים נבוני חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה** (עמ' 107-125). תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

הראל, ר' (1992). השירות לקהילה כמכשיר להכשרת המורים לעתיד. **דפים**, **15**, 106-114.

הראל, ר' ופייגין, נ' (1998). למידה באמצעות שירות: יישום והערכה של מודל הוראה חדש. **דפים**, **26**, 180-195.

וולפלינג, ש' (1999). **להיות חונך בתכנית פר"ח: השפעת התנסות על התפתחות בגרות מקצועית**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת תל אביב.

יוגב, א' ומיכאלי, נ' (2011). להשיב רוח חברתית אל הכשרת המורים: התשתית הרעיונית והמבנית של הכשרת המורים בתוכנית הניסויית "יש דרך". בתוך ח' לוק (עורכת), **מורים נבוני חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה** (עמ' 27-52). תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

כ"ץ, י', דור-חיים, פ', מצליח, א' ויעקב, ל' (2007). **שותפות אקדמיה-קהילה: דו"ח שנתי מסכם בעקבות תהליך למידה והערכה של אחד-עשר קורסים אקדמיים**. ירושלים: צפנת - מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני.

לוק, ח' (עורכת) (2011). **מורים נבוני חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה**. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

קלויר, ר' (2015). למידה תוך שירות בקהילה (Service Learning). **לקסי-קיי**, **3**, 17-19.

שמר-אלקיים, ט' ואיתן, י' (2011). התוכנית למעורבות חברתית בחינוך היצירתי. בתוך ח' לוק (עורכת), **מורים נבוני חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה** (עמ' 145-164). תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

Allen, R. (2003). The democratic aims of service learning. *Educational Leadership*, *60*(6), 51-54.

Andrews, D. J. C. (2009). "The hardest thing to turn from": The effects of service-learning on preparing urban educators. *Equity & Excellence in Education*, *42*(3), 272-293.

Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, *39*(3), 251-263.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, *67*(2), 221-239.

Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualization of service learning within education. *Teachers College Record*, *105*(9), 1674-1692.

Carlson, C. (2006). The Hampton experience as a new model for youth civic engagement. *Journal of Community Practice*, *14*(1-2), 89-106.

Chambers, D. L., & Lavery, S. (2012). Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(4), 128-137.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, *62*(1), 119-142.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, *1990* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Domangue, E., & Carson, R. L. (2008). Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *27*(3), 347-367.

Donnison, S. & Itter, D. (2010). Community service learning: A first year transition tool for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, *35*(3), 59-74.

Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, *49*(2), 95-109.

Ferrari, J. R., Dobis, K., Kardaras, E. I., Michna, D. M., Wagner, J. M., Sierawski, S., & Boyer, P. (1999). Community volunteerism among college students and professional psychologists: Does taking them to the streets make-a-difference? *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, *18*(1-2), 35-51.

Flippo, R. F., Hetzel, C., Gribonski, D., & Armstrong, L. A. (1993, April). *Literacy, multicultural, and socio-cultural considerations: Student literacy corps and the community*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, San Antonio, TX.

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.

Gray, M. J. (2000). Making the commitment to community service: What it takes. *About Campus*, *5*(2), 19-24.

Green, J., Dalton, R., & Wilson, B. (1994, February). *Implementation and evaluation of TEACH: A service-learning program for teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA.

Grineski, S. (2003). A university and community-based partnership: After-school mentoring for low-income youth. *School Community Journal*, *13*(1), 101-114.

Howard, J. (Ed.). (2001). *Service-learning course design workbook*. Ann Arbor, MI: OCSL Press.

Jenkins, A., & Sheehey, P. (2009). Implementing service learning in special education coursework: What we learned. *Education*, *129*(4), 668-682.

Jordan, N. R., Andow, D. A., & Mercer, K. L. (2005). New concepts in agroecology: A service-learning course. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, *34*, 83-89.

Karaman, A. C. (2014). Community service learning and the emergence of systems thinking: A teacher education project in an urban setting in Turkey. *Systemic Practice and Action Research*, *27*(5), 485-497.

Kim, J-O., & Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. London and Newbury Park, CA: Sage.

Kirkland, D. E. (2014). "They look scared": Moving from service learning to learning to serve in teacher education – a social justice perspective. *Equity & Excellence in Education*, *47*(4), 580-603.

Kolenko, T. A., Porter, G., Wheatley, W., & Colby, M. (1996). A critique of service learning projects in management education: Pedagogical foundation, barriers, and guidelines. *Journal of Business Ethics*, *15*(1), 133-142.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Levesque-Bristol, C., Knapp, T. D., & Fisher, B. J. (2010). The effectiveness of service-learning: It's not always what you think. *Journal of Experiential Education*, *33*(3), 208-224.

Madsen, S. R. (2004). Academic service learning in human resource management education. *Journal of Education for Business*, *79*(6), 328-332.

Markus, G. B., Howard, J. P. F., & King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *15*(4), 410-419.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.

Maynes, N., Hatt, B., & Wideman, R. (2013). Service learning as a practicum experience in a pre-service education program. *Canadian Journal of Higher Education*, *43*(1), 80-99.

McKenna, M. W., & Rizzo, E. (1999). Student perception of the "learning" in service-learning courses. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, *18*(1-2), 111-123.

Nandan, M. (2010). Service learning partnership between university and school students: Experimental learning inspired through community research. *Journal of College Teaching & Learning*, *7*(7), 25-35.

O'Donnell, L., Stueve, A., San Doval, A., Duran, R., Haber, D., Atnafou, R., Johnson, N., Grant, U., Murray, H., Juhn, G., Tang, J., & Piessens, P. (1999). The effectiveness of the Research for Health Community Youth Service learning program in reducing early and unprotected sex among urban middle school students. *American Journal of Public Health*, *89*(2), 176-181.

Okpala, C. O., Sturdivant, L., & Hopson, L. (2009). Assessment of the impact of service learning on academic growth of college students. *Journal of College Teaching & Learning*, *6*(4), 65-68.

Power, A. (2013). Developing the music pre-service teacher through international service learning. *Australian Journal of Music Education*, *2*, 64-70.

Pritchard, I. A. (2001). Community service and service-learning in America: The state of the art. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Rocheleau, J. (2004). Theoretical roots of service-learning: Progressive education and the development of citizenship. In B. W. Speck & S. L. Hoppe (Eds.), *Service-learning: History, theory, and issues* (pp. 3-21). London and Westport, CT: Praeger.

Root, S. (1997). School-based service: A review of research for teacher educators. In J. A. Erickson & J. B. Anderson (Eds.), *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education* (pp. 42-72). Sterling, VA: Stylus Publishing; Washington, DC: American Association for Higher Education.

Root, S., Callahan, J., & Sepanski, J. (2001). Service-learning in teacher education: A consideration of qualitative and quantitative outcomes. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 223-244). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Rowls, M., & Swick, K. J. (2000). Designing teacher education course syllabi that integrate service learning. *Journal of Instructional Psychology*, *27*(3), 187-195.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.

Schmidt, M. E., Marks, J. L., & Derrico, L. (2004). What a difference mentoring makes: Service learning and engagement for college students. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *12*(2), 205-217.

Sherman, A., & MacDonald, L. (2009). Service learning experiences in university science degree course. *Innovative Higher Education*, *34*(4), 235-244.

Stavrianopoulos, K. (2008). Service learning within the freshman year experience. *College Student Journal*, *42*(2), 703-712.

Steiner, S., Warkentin, B., & Smith, M. (2011). Community forums: A unique approach to community service-learning. *Canadian Journal of Education*, *34*(1), 282-307.

Swick, K. J. (1999). Service-learning in early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, *27*(2), 129-137.

Swick, K. J. (2001). Service-learning in teacher education: Building learning communities. *The Clearing House*, *74*(5), 261-264.

Toole, J. C. (2001). Civil society, social trust, and the implementation of service-learning. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 53-82). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Vadeboncoeur, J. A., Rahm, J., Aguilera, D., & LeCompte, M. D. (1996). Building democratic character through community experiences in teacher education. *Education and Urban Society*, *28*(2), 189-207.

Valerius, L., & Hamilton, M. L. (2001). The community classroom: Serving to learn and learning to serve. *College Student Journal*, *35*(3), 339-344.

Village, D. (2006). Qualities of effective service learning in physical therapist education. *Journal of Physical Therapy Education*, *20*(3), 8-17.

Warter, E. H., & Grossman, J. M. (2001). An application of developmental-contextualism to service-learning. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 83-102). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

נספח
מקדמי מִתאם בין המשתנים במחקר

		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.	טיפוח עמדות חברתיות	.72*	.72*	.39*	-.01	.21*	.53*	.42*	-.06	.24*	.66*
2.	תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי	-	.71*	.31*	.001	.21*	.57*	.43*	.001	.19*	.60*
3.	מסוגלות ליזום חברתית		-	.40*	.12	.24*	.50*	.46*	.04	.33*	.72*
4.	תמיכת הקורס האקדמי בפעילות חברתית			-	.11	.26*	.37*	.21*	-.03	.26*	.29*
5.	שנת הלימודים שהפעילות החברתית נערכה בה				-	.09	.09	.01	-.02	-.11	.02
6.	סיוע של איש הקשר בקהילה					-	.45*	.33*	.03	.17*	.26*
7.	שביעות רצון מהפעילות החברתית						-	.60*	.04	.27*	.57*
8.	תחושה של תרומה לאחֵר							-	.01	.24*	.47*
9.	עיסוק קודם בפעילות חברתית								-	.26*	.13
10.	התעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית									-	.33*
11.	מוטיבציה להמשיך בפעילות חברתית										-