

מכינה קדם-אקדמית במכללה להכשרת מורים כהזדמנות שנייה לקבוצות חלשות הישג

טלי היוש, ברברה פרסקו

תקציר

המכללות האקדמיות לחינוך ממלאות תפקידים נוספים מלבד תפקידן המרכזי כמכשירות מורים. אחד התפקידים הוא לאפשר לקבוצות חלשות הישג להשלים ולשפר את תעודת הבגרות במסגרת המכינות הקדם-אקדמיות הצמודות אליהן. רק מיעוט מחקרים בוחן את הצלחתן. במחקר הנוכחי השתתפו 348 בוגרי מכינות קדם-אקדמיות שליד מכללה אחת להכשרת מורים. הנתונים נאספו בשאלון דואר וממאגר הנתונים של המכינה. מן הממצאים עולה שמרבית הבוגרים מצליחים להשלים את תעודת הבגרות, ומחציתם אף ממשיכים את לימודיהם במוסדות אקדמיים. ההבדלים בהישגים על פי הספרות המחקרית, הנעוצים לרוב במוצא או ברקע סוציו-אקונומי, נדחו. המסקנה היא שהתכנית מאפשרת הזדמנות שנייה לאוכלוסייה שהרקע החברתי וההישגים הלימודיים הקודמים שלה היו נמוכים מלכתחילה.

הקדמה

המכללות האקדמיות לחינוך ממלאות תפקידים נוספים מלבד תפקידן המרכזי כמכשירות מורים. מרביתן מציעות תכניות וקורסים לפיתוח פרופסיונלי של מורים בפועל (אבדור, 2002) וחלקן מפעילות מכינות קדם-אקדמיות, המבוססות על מדיניות חינוך הרואה חשיבות בקידום אוכלוסיות חלשות. מכללות רבות בוחנות את תכניות ההכשרה באמצעות סקרי בוגרים (כפיר, פרסקו וארנון, 1996), חלקן מקיימות הערכה של יחידות ושל תכניות ייחודיות וחלק קטן מהן חוקרות את התכניות לפיתוח פרופסיונלי של מורים (השתלמויות, השלמת תואר ראשון ועוד) (כפיר ופיגין, 1992; מרבה, 1994; נאסר ועמרני, 2001). רק מיעוטן מתמקד בבחינת הצלחתן של המכינות הקדם-אקדמיות.

המכינות הקדם-אקדמיות הוקמו כדי לאפשר לקבוצות חלשות (מבחינה חברתית ולימודית) להשלים את תעודת הבגרות ולשפרה. קבוצות אלה מורכבות בעיקר מאוכלוסייה נמוכת

מיצב, אשר הוגדרה כ"ראויה לקידום" במימון ממלכתי, וכן מאוכלוסייה מבוססת, חלשת הישג. ההנחה שעליה התבססה הקמתן של המכינות הקדם-אקדמיות הייתה, כי ההזדמנות הנוספת שניתנת לנושרים מהמסלול הרגיל בחינוך העל-יסודי תאפשר להם להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה ובחברה בכלל.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את השפעת הלימודים במכינה הקדם-אקדמית שליד מכללה אחת להכשרת מורים על הישגיהם ההשכלתיים של בוגריה. או במילים אחרות, לבחון באיזו מידה מהווה מכינה קדם-אקדמית שליד מכללה להכשרת מורים הזדמנות שנייה לבוגריה, שהם קבוצה חברתית בעלת נתוני פתיחה לימודיים וחברתיים נמוכים, ועד כמה היא אכן מאפשרת להם להינתק מעבר רצוף כישלונות ולהשתלב בלימודים גבוהים.

חשיבותו של המחקר רלוונטית בימים אלה בעיקר, משום שהמכינות הקדם-אקדמיות שליד מכללות להוראה מאוימות בסכנת סגירה מחוסר תקציב (הטיעון המוצהר). איום זה מעמיד את הסטודנטים מהשכבות החלשות מול הסכנה הריטואלית, כי שוב יהיו הם אשר "ישלמו" את מחיר הקיצוצים הכלכליים, אשר ישפיעו על סיכויי הניעות החברתית-כלכלית שלהם בהמשך דרכם.

סקירת ספרות

להשכלה תפקיד רב-משמעות בהתפתחות המקצועית ובהשגת סטטוס חברתי. ניכרת בשנים האחרונות מגמה, שלפיה אנשים רבים מאריכים את תקופת לימודיהם ולומדים תחומי ידע מגוונים ומורכבים; חברות מתפתחות ועתירות ידע וטכנולוגיה מבססות את תוצריהן ואת שירותיהן על ידע מתקדם זה. התפשטות ההשכלה, שהחלה בישראל מאז שנות ה-50, לא הביאה ליתר שוויון חברתי (יוגב, 1992; נהון, 1993). ההפך הוא הנכון; למרות שהשוויוניות היא עדיין אחד הרעיונות בעלי העוצמה הרבה ביותר בעידן המודרני, גורמת הרחבת ההשכלה לניצול דיפרנציאלי של ההזדמנויות הכרוכות בה בידי בני קבוצות חברתיות שונות. זאת בשל הקצאה או רכישה לא שוויונית של משאבים שונים - מולדים, משפחתיים וחברתיים. הפרט שנעצר במהלך רכישת ההשכלה נקלע למיקום חברתי נמוך.

למרות השיפור המשמעותי הרב שחל עם השנים ברמת ההשכלה של הקבוצות החלשות בחברה הישראלית - בעיקר מבחינת המוצא העדתי והסטטוס הסוציאקונומי, מתעדים מחקרים סוציולוגיים תהליך התפתחותי, שאינו מבטיח צמצום פערים השכלתיים. תהליך זה מעתיק את הפערים החברתיים מרמות ההשכלה הנמוכות לרמות הגבוהות יותר ומשפיע בסופו של דבר על הישגי הסטטוס התעסוקתי ועל רמת ההכנסה של קבוצות אלה (יפתחאל, 1998; סמוחה וקראוס, 1986). ממצא זה משמעותי במיוחד לאור העובדה כי בעוד שמערכת ההשכלה הגבוהה הורחבה לפני

יותר מעשור על ידי פתיחת מכללות אקדמיות ושלוחות של אוניברסיטאות זרות, הרי שלא גדל השוויון בהזדמנויות ההשכלתיות (הים-יונס, 2000). למעשה, הרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה גרמה לשימור אי-השוויון ואף להתגברותו, ונראה שמבנה חברתי זה אינו משתנה מדור לדור (Roter & Shamai, 1990).

מערכת הזדמנות שנייה

מדיניות הדוגלת במיתון אי-השוויון החברתי הניעה ארצות שונות, בהן ישראל, לפעול להקמת מערכת הזדמנות שנייה. הקמתה, טוענות איילון, שביט ושפירא (1992), היא עדות לניסיונה של החברה להגמיש את דרכי הניעות החברתית הקיימת באמצעות הצגת דרכים חלופיות להשגת השכלה. ההנחה שבסיס רעיון ההזדמנות השנייה היא שקידום השוויוניות והגברת הנגישות להשכלה הגבוהה עשויים לספק סיוע לפרטים אשר לא ניצלו כהלכה את ההזדמנות הראשונה לרכישת השכלה. האם מדיניות חינוכית זו, המכוונת לשיפור רמת ההשכלה, אכן מקדמת את האוכלוסיות החלשות ומצמצמת את אי-השוויון בחברה?

מסקירת הספרות העוסקת בתכניות השונות של מערכת ההזדמנות השנייה בארץ ובעולם עולה כי ניתן לאפיין את המערכת הזו בשלושה סוגים עיקריים: (1) תכניות המופעלות במסגרת הרגילה של החינוך העל יסודי ותומכות בתלמידים בסיכון, שסיכוייהם לסיים את הלימודים קטנים (Kitz & Nash, 1995). דוגמה לתכניות כאלה בארץ: "בכל זאת יש בגרות" (סבר, 1997) ותכנית מב"ר (רש, 1995); (2) תכניות המעודדות תלמידים לסיים לימודים על-יסודיים במסגרות אחרות, ובכך לאפשר להם לימודי המשך (Ruppert & Smit, 1996). דוגמה לתכנית כזו בארץ היא בתי הספר האקסטרניים (ענבר וסבר, 1986); (3) תכניות המיועדות למי שנשרו או נכשלו במסגרות הרגילות, כדי לשלבם מחדש במעגלים הפורמליים על מנת שיוכלו לרכוש השכלה גבוהה יותר. דוגמה לתכנית כזו היא הקולג' הטכני בבריטניה (Ainley) (technical college) (colleges), או ה-junior colleges בארצות הברית (Killacky & Valadez, 1997; Bolt Roberts, 1997; & Bailey, 1997), הקולג'ים הקהילתיים (community colleges), והמכניות הקדם-אקדמיות בישראל (אריאלי, 1997; שביט, 1990).

הערכת תכניות להזדמנות שנייה

חוקרים העוסקים בחקר תכניות ההזדמנות השנייה מעלים ספקות באשר ליכולתן לממש את המצופה מהן ולתרום בפועל לקידום אוכלוסיית היעד - נושרי מערכת

החינוך או מי שלא הגיעו להישגים המאפשרים השתלבות במסלול ההשכלה הגבוהה (איילון, שביט ושפירא, 1992; Lee & Frank, 1990). ספקותיהם נובעים מן הממצאים המצביעים על כך שתכניות אלה מנוצלות בעיקר על-ידי תלמידים משכבות הביניים ולא מן השכבות הנמוכות (שפירא, שילד ושביט, 1988; Teichler & Kehn, 1995). ענבר וסבר (1986) גורסים, שעל מערכות אלה למלא שלושה תנאים בסיסיים כדי שיוכלו לספק חלופה אמיתית לנושרים ממערכת החינוך הרגילה: (1) נגישות - על התכנית להיות נגישה לכל הפונה אליה לשפר את הישגיו בתחום שבו הוא נכשל בעבר; (2) אפקטיביות - מערכות ההזדמנות השנייה חייבות לספק לתלמידיהן מיומנויות וכלים של ממש, אשר יאפשרו להם להתמודד בהצלחה בתחומים שבהם הם נכשלו קודם לכן; (3) שוויון התוצאות - על מערכת ההזדמנות השנייה לתת בידי בוגריה מיומנויות, כלים ובעיקר תעודות שוות ערך לאלה הניתנות במסגרת החינוך הרגיל (ענבר וסבר, 1986). במאמר מאוחר יותר, הציג ענבר הרחבה של התנאים הבסיסיים הללו (Inbar, 1990): (1) שהתלמיד נשר מהנתיב המקובל במסגרת ההזדמנות הראשונה; (2) שהתלמיד בעל יכולת להצליח בלימודים הגבוהים; (3) שהתכנית שבה לומד התלמיד היא אמיתית ומציעה אפשרות לפתוח מחדש את מה שנסגר בפניו בעבר; (4) שהתכנית מקנה לתלמיד משאבים והסמכות (certificates); (5) שהסמכות הרלוונטית מוכרת על-ידי המערכת החינוכית הרחבה ומאפשרת לתלמיד להיכנס מחדש למעגל הלימודים.

מכינות קדם-אקדמיות כמערכת הזדמנות שנייה

למרות התנאים הרבים להצלחת התכנית, מציינים מחקרים העוסקים במערכת ההזדמנות השנייה את המכינות הקדם-אקדמיות כחלופה מוצלחת ויוצאת דופן (שביט, 1990; Ayalon, Shapira & Shavit, 1992). המכינות הקדם-אקדמיות בישראל מכוונות בעיקר להשגת תעודת בגרות או תעודה שוות ערך, ובכך הן מאפשרות לבוגריהן להתגבר על המכשולים המתנים את סיכויי הקבלה למוסדות החינוך הגבוה (אריאלי, 1997; Yogev, 1992; Ayalon et al., 1994). תכנית התערבות זו, טוענת אריאלי (שם), פועלת בשלב מאוחר יחסית וללא תיוג שלילי. ממצאים מלמדים שבסוף שנת הלימודים תשנ"ב היו 86% מבוגרי המכינות הקדם-אקדמיות זכאים לתעודת בגרות, לעומת 58% שהיו זכאים לתעודה זו עם כניסתם למכינה. כמו כן, 61% מבוגרי המכינות הקדם-אקדמיות בתשנ"ג החלו את לימודיהם העל-תיכוניים והגבוהים בתוך ארבע שנים מסיום הלימודים במכינה, בעוד שרק 41% מקרב מקבלי תעודת הבגרות (מחזורים תשמ"ד-תש"ן), אשר

סיימו את לימודיהם במסגרת ההזדמנות הראשונה (בסוף כיתה י"ב), החלו ללמוד באוניברסיטאות בתוך שש שנים לאחר שנת המחזור (הלמ"ס, 1998). מרבית המחקרים העוסקים במכינות קדם-אקדמיות מתייחסים בעיקר למכינות הצמודות לאוניברסיטאות, שבהן לומדת אוכלוסייה "חזקה" יחסית מבחינה לימודית וחברתית. מעט מחקרים מתייחסים למכינות הצמודות למכללות להכשרת מורים. לפיכך, לא ברור אם הצלחה זו תקפה גם לגביהן.

הבדלים בין מכינות קדם-אקדמיות אוניברסיטאיות ומכללתיות

בעקבות התפתחותן המואצת של המכללות הוקמו מכינות קדם-אקדמיות הצמודות אליהן (כיום פועלות כ-12 מכינות כאלה). מסתבר כי קיימים הבדלים משמעותיים בין המכינות הקדם-אקדמיות האוניברסיטאיות והמכינות הצמודות למכללות בכלל, לבין המכינות במכללות להכשרת מורים בפרט. כללית, ניתן לראות כי הרקע הסוציאקונומי והלימודי של סטודנטים הלומדים במכינות האוניברסיטאיות גבוה יותר מזה של הלומדים במכינות המכללתיות, וכך גם לגבי רמת שאיפתם להצליח. השוואה בין המכינות הצמודות למכללות להכשרת מורים לבין מכללות שליד האוניברסיטאות מגלה שבמכללות להוראה, שיעור הלומדים לידי אסיה-אפריקה גבוה יותר (63% לעומת 33%, בהתאמה); אחוז הנשים גבוה יותר (76% לעומת 39%); ממוצע הציונים בבחינות הבגרות נמוך יותר (74 לעומת 78); ממוצע הציון הפסיכומטרי נמוך יותר (449 לעומת 525); שיעור הלומדים שלהם ציון פסיכומטרי נמוך מ-400 גבוה יותר (31% לעומת 4%); שיעור התלמידים שלאביהם השכלה יסודית ומטה גבוה יותר (45% לעומת 26%); ושיעור המסיימים בהצלחה את המכינה נמוך יותר (כ-70% לעומת כ-90%). מגמה זו, שלפיה בוגרי מכינות אוניברסיטאיות מצליחים במידה רבה יותר מבוגרי המכינות שליד מכללות להוראה, באה לידי ביטוי גם בשיעורי ההרשמה ללימודים גבוהים - 28% לעומת 60% בשנת תשנ"ה, ו-30% לעומת 63% בתשנ"ו (איילון ועמיתים, 1992; אריאלי, 1997; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1998; כהן ואורן, 1986).

התנאים שהמכינות האוניברסיטאיות מציעות בהשוואה לאלה שמציעות המכינות הצמודות למכללות, מקלים יותר. למשל, באוניברסיטאות הפיקוח על המכינה ועל בחינות הסיום (שאינן בחינות הבגרות הרשמיות) גמיש והבחינות מתקיימות במועדים שונים. במכינות הצמודות למכללות להוראה, לעומת זאת, הפיקוח הוא של משרד החינוך ומועדי הבחינות אינם גמישים (להרחבה, ראו היוש, 2000). המחקר הנוכחי מתמקד בהישגי הבוגרים של מכינה קדם-אקדמית אחת, שליד מכללה לחינוך. שאלות המחקר היו:

1. מה הם המאפיינים של הלומדים במכינה הקדם-אקדמית?
 2. מהי תרומת הלימודים במכינה לשיפור מצב תעודת הבגרות?
 3. באיזה שיעור ממשיכים בוגרי המכינה ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה?
 4. באיזו מידה משתנים לימודיים ומשתנים חברתיים מסבירים את הישגי הבוגרים הן בסיום המכינה והן בהמשך דרכם?
- הנחת המחקר הבסיסית נשענה על הגישה שלפיה בעלי פוטנציאל להישגים ישיגו יותר מאחרים: הם ישפרו את ציוני הבגרות שלהם במידה רבה יותר, הם ישיגו זכאות לתעודת בגרות יותר משישיגו אותה האחרים, וימשיכו ללמוד במסגרות אקדמיות וישיגו תואר ראשון בשיעור גבוה. מחקרים שונים מצביעים על משתנים שונים, המתערכים בהישגי סטטוס חברתי כמו: היסטוריה לימודית (Kerckhoff, 1976), ציון פסיכומטרי של הפרט (אריאלי, 1997; Sewell, Haller & Portes, 1969), משתני סטטוס המשפחה (איילון ויוגב, 1997; יפתחאל, 1998; Blau & Duncan, 1967) ומשתנים דמוגרפיים (מוצא עדתי של ההורים ומגדר), אשר לפי הספרות נמצאו בישראל קשורים לנחיתות בהשכלה (איזונשטדט, לייסק ונהון, 1993). לפיכך נבדקו במחקר הנוכחי הישגי הבוגרים בזיקה למשתני רקע שונים.

שיטת המחקר

אוכלוסיית הבוגרים ומדגם המחקר

המחקר נערך כחלק ממעקב אחר בוגרי המכינה הקדם-אקדמית, הממוקמת באחת המכללות להכשרת מורים במרכז הארץ (ראו פרסקו, היוש ובכר, 2000). שאלוני דואר נשלחו לאוכלוסיית המחקר הכוללת 916 בוגרים שסיימו את המכינה בין השנים תש"ן-תשנ"ז. במדגם משתתפים 348 בוגרים שענו על השאלון, והם מהווים 38.2% מקרב הבוגרים בשנים אלה. שיעור התשובה אינו חריג עבור סקר מסוג זה (ראו למשל, הורניק ומאיר, 1989; Denton & Tsai, 1991). ההשוואה בין המשיבים והלא משיבים מצביעה על דמיון רב. מתוך 33 משתני רקע (חברתיים, דמוגרפיים ולימודיים), שמתוכם שישה היו משתני מעמד (השכלת אם, השכלת אב, מוצא אם, מוצא אב, משלח יד אם, משלח יד אב), שלושה היו משתנים של יכולת לימודית (כגון הציון במבחן הפסיכומטרי), 16 היו משתנים של היסטוריה לימודית (מאפייני הלימודים בתיכון וציוני בגרות קודמים ב-13 מקצועות לימוד) ואילו שמונה היו משתנים דמוגרפיים ואחרים (כמו מגדר, מוצא אב, מחזור במכינה). נמצאו הבדלים מובהקים לגבי שלושה משתנים בלבד: מחזור הסיום במכינה (השיבו יותר מהמחזורים המאוחרים), הסטטוס המקצועי של האם (השיבו יותר כאשר

הסטטוס גבוה יותר), והציון בבחינת הבגרות בחיבור בעת הכניסה למכינה (ממוצע הציונים של המשיבים היה במעט גבוה יותר) (ראו היוש, 2000, עמ' 44).

איסוף הנתונים

נתוני המחקר נאספו משני מקורות עיקריים: מאגר הנתונים במכינה ושאלון שנשלח בדואר לבוגרי המכינה. מהמאגר במכינה נאספו נתוני רקע בעת ההרשמה ונתונים הקשורים ללימודים לבחינות הבגרות. השאלון לבוגרים נבנה במיוחד לצורך סקר בוגרים והתייחס, באופן כללי, לעיסוקיו הלימודיים והתעסוקתיים של הבוגר מאז סיום לימודיו במכינה, משוב על הלימודים במכינה, עמדות בנושא השכלה ושאלות על פרטים אישיים (פרסקו, היוש ובכר, 2000). רק בעת ביצוע המחקר ולאחר שליחת השאלונים, נסתבר לנו כי במאגר המכינה חסרים נתונים חשובים המתייחסים לציוני הבגרות ולזכאות לתעודת בגרות לאחר הלימודים במכינה. (מצב זה נובע מהעובדה כי בוגרי המכינה עושים את בחינות הבגרות כלומדים אקסטרניים במועדים ובמקומות הנקבעים על ידי משרד החינוך. תוצאות הבחינות אינן נמסרות אוטומטית למכינה.) לפיכך, בחרנו להתמקד במדגם הבוגרים ועל מנת להשלים את החסר אף יצרנו עמם קשר בחלק מהמקרים. מסיבה זו, ובשל התופעה הטבעית של נתונים חסרים בשאלונים, העיבודים שיוצגו בהמשך מסתמכים על מספר נבדקים משתנה. להלן תיאור המשתנים הרלוונטיים למחקר המדווח כאן.

משתני המחקר

1. **נתוני רקע לימודיים:** שלושה נתונים שיקפו את הרקע הלימודי של הבוגר לפני שהגיע למכינה. הנתון הראשון הוא מצב תעודת הבגרות בעת ההרשמה למכינה כאשר הוגדרו שלושה מצבים (0=אין בגרות; 1=בגרות חלקית; 2=בגרות מלאה). הנתון השני הוא מסלול הלימודים בתיכון (0=מקצועי; 1=עיוני). הנתון השלישי הוא הציון שהוא השיג במבדק היכולת - המבחן הפסיכומטרי או מבחן הסף (שהוא מבדק הכניסה למכללות לחינוך). במקרה שהבוגר נבדק במבחן הסף, הומר ציונו לציון פסיכומטרי על סמך טבלת ההמרה של משרד החינוך והתרבות (1998).
2. **נתוני רקע חברתיים ודמוגרפיים:** המשתנים בקבוצה זו כוללים מגדר (0=זכר; 1=נקבה), מספר שנות לימוד אם, מספר שנות לימוד אב, מוצא אב, מוצא אם (0=ישראל; 1=אירופה-אמריקה; 2=אסיה-אפריקה), סטטוס מקצועי אם, סטטוס מקצועי אב (שנקבעו על פי סולם קראוס, בסולם מ-1 עד 100, קראוס והרטמן, 1994) וסיווג חברתי של יישוב המגורים בעת ההרשמה למכינה. הסיווג החברתי

של היישוב נעשה על פי דירוג הרשויות המקומיות לפי הרמה החברתית-כלכלית של האוכלוסייה, בסולם מ-3 עד 3+ (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1997). משתנה נוסף שנחקר נקרא "דגם האוכלוסייה". משתנה זה משרת את המכניות בקביעת זכאות לקידום סטודנטים במימון ממלכתי, והוא מבוסס על מדד של רקע חברתי (רחמן, 1983). הגדרתו של משתנה זה נסמכת בעיקר על הקריטריונים: הישגים (השכלה תיכונית של 10-12 שנות לימוד וחסרון תעודת בגרות); מצב סוציאקונומי (נקבע על ידי צבירה של 18 נקודות זכאות על-פי: השכלת הורים, גודל משפחה, ארץ מוצא, אזור מגורים, רמת בית הספר והמגמה, כמו גם תוספת ניקוד למקרים חריגים כמו נכות, מוות, עולים חדשים, בנים להורים ממוצא מזרחי או הורים פליטי שואה); נתונים על השירות בצה"ל וגיל (חיילים משוחררים או בעלי פטור, או כאלה ששירתו בשירות לאומי וגילם נע בין 20-25). ארבע דרגות מוגדרות ל"דגם האוכלוסייה" (דגם א' עד דגם ד'), כאשר הנמוכה מביניהן היא דגם א'. במחקר זה קיבצנו את המשתנה לשני ערכים: $0 = \text{דגם א'}$, שהם לומדים נתמכים - אוכלוסיית היעד של המכינה והקבוצה הגדולה ביותר במכינה זו; $1 = \text{שאר הלומדים במכינה}$, שהם לומדים במימון עצמי.

3. **הישגי הבוגרים בתום הלימודים במכינה:** על מנת לבדוק את השפעת המכינה על הישגי הלומדים בה, התייחסנו למצב הבגרות לפני המכינה ואחריה, כאשר הוגדרו שלושה מצבים: $0 = \text{אין בגרות}$; $1 = \text{בגרות חלקית}$; $2 = \text{בגרות מלאה}$. נוסף לכך, הושוו ציוני הבגרות של הבוגרים לפני המכינה ואחריה ב-11 מקצועות לימוד. מכיוון שלבוגרים רבים לא היו ציונים קודמים, בחרנו במקצועות שבהם נבחנו לפחות עשרה בוגרים בשני המועדים. הציונים קודמו לפי "ממוצע בגרות אופטימלי", המחושב לפי הכפלת ציון הבגרות, מספר יחידות הלימוד (יח"ל) והוספת בונוסים לציונים ברמות של 4 ו-5 יחידות, כמקובל באוניברסיטאות בשנת תש"ס (ידיעון אוניברסיטת תל-אביב).

4. **המשך רכישת השכלה אחרי המכינה:** בהקשר זה בדקנו שני משתנים. הנתון הראשון הוא מסגרת הלימודים, כאשר מסגרות אפשריות הן: לא למד, למד במסגרת לא אקדמית, למד במכללה אזורית, למד במכללה לחינוך, למד באוניברסיטה. חלק מהבוגרים דיווחו על יותר ממסגרת לימודית אחת. לכן בשלב מאוחר יותר קודד משתנה זה לשני ערכים: $0 = \text{לא למד כלל במסגרת אקדמית}$, $1 = \text{למד במסגרת אקדמית}$. המשתנה השני הוא השגת תואר אקדמי "בוגר". משתנה זה נבדק רק עבור המחזוריים שסיימו בין 1990-1995, בהנחה שרק אלה יכלו לסיים תואר בתקופה שבין סיום המכינה לבין איסוף הנתונים. שני ערכים למשתנה: $0 = \text{אינו בעל תואר ראשון}$, $1 = \text{בעל תואר ראשון}$. לא יכולנו לדעת באילו

מסגרות הם סיימו את הלימודים אלא רק איזה תואר קיבלו. לכן לא ניתן היה להשוות בהמשך בין קבלת תואר ראשון ממכללה או מאוניברסיטה.

ממצאים

מאפייני הלומדים במכינה

בדיקת מאפייני הבוגרים מצביעה בבירור על קבוצה חלשה יחסית, הן מבחינת רקע לימודי ויכולת והן מבחינה חברתית. מרביתם (כ-79%) הוגדרו על ידי משרד החינוך כדגם א' (אוכלוסייה "ראויה לקידום במימון ממלכתי"). ואמנם נמצא כי ההיסטוריה הלימודית של הנחקרים מאשרת זאת: מעל לשליש מהבוגרים למדו בתיכון במסלולים מקצועיים, אשר מרביתם אינם מאפשרים השגת תעודת בגרות; רק 3% מהמדגם השיגו תעודת בגרות מלאה לפני ההרשמה למכינה, ולשליש לא הייתה אפילו תעודת בגרות חלקית. ממוצע הציונים במבחן הפסיכומטרי שנערך לפני כניסתם למכינה הוא 451 (סטיית תקן 61), שהוא ציון המינימום להשתלבות בחוגים אקדמיים באוניברסיטאות.

כ-97% מהמשיבים הם ילידי הארץ, 60% מתוכם בנים ובנות ליוצאי אסיה-אפריקה. 33.3% מהאימהות ו-34.4% מהאבות למדו עד 8 שנות לימוד, 48.7% מהאימהות ו-52.1% מהאבות למדו בין 9-12 שנות לימוד, 18% מהאימהות ו-13.5% מהאבות למדו 13 שנות לימוד ומעלה.

על פי סיווג מקצועות ההורים בסולם קראוס, הנע מ-1 עד 100, נמצא כי הסטטוס המקצועי של האבות נמוך (ממוצע 42.7, סטיית תקן 30.4) ושל האימהות נמוך מאוד (ממוצע 24.9, סטיית תקן 27.3). על פי מדד סוציאקונומי של היישובים בארץ, נמצא כי הבוגרים גרו בעת ההרשמה למכינה במגוון של יישובים מבחינת רמתם הכלכלית.

שיפור במצב תעודת הבגרות

ההשפעה המידית של המכינה על ההישגים נבחנה לפי שינויים בציונים בבחינות הבגרות במקצועות לימוד שונים ובשיעור הזכאות לתעודת בגרות. בלוח 1 מוצגת השוואת ממוצע ציוני הבגרות לפני המכינה ואחריה עבור הבוגרים במדגם. מכיוון שרוב הבוגרים הגיעו למכינה עם תעודת בגרות חלקית בלבד, מספר הבוגרים שנבחנו בשני מועדים אינו רב ומשתנה ממקצוע למקצוע. בלוח מוצגים רק מקצועות שבהם נבחנו לפחות עשרה בוגרים בשני מועדים.

לוח 1: השוואת ממוצע ציוני הבגרות לפני המכינה ואחריה, לפי מקצוע

t	מספר בוגרים	הפרש ציונים	אחרי המכינה		לפני המכינה		מקצוע
			סטיית תקן	ציון ממוצע	סטיית תקן	ציון ממוצע	
9.88***	48	33	22.0	83	22.0	50	מתמטיקה
9.45***	14	26	9.4	70	12.2	44	ידיעת העם והמדינה
5.94***	19	24	16.3	69	16.6	45	אזרחות
14.46***	93	23	15.7	93	16.5	70	אנגלית
7.87***	40	21	15.9	72	12.6	51	דקדוק
6.15***	11	20	10.1	70	6.6	50	תולדות עם ישראל
6.27***	29	18	9.4	72	14.4	54	ספרות
9.03***	50	18	13.9	67	8.6	49	תנ"ך
2.03	10	13	12.5	62	18.6	49	היסטוריה
4.05***	16	11	9.2	71	5.2	60	הבעה
6.52***	32	11	7.6	73	5.9	62	חיבור

$p \leq 0.01$.***

מלוח 1 ניתן לראות שבכל מקצועות הבגרות, ממוצע הציונים שהושג אחרי הלימודים במכינה גבוה מזה שהושג לפני תחילתה, בטווח שנע בין 11 ל-33 נקודות. הבדלים אלה נמצאו מובהקים סטטיסטית בכל המקצועות, מלבד היסטוריה. כן ניתן ללמוד, שהציונים הגבוהים ביותר הם הציונים במתמטיקה ובאנגלית, שני מקצועות הנחשבים משמעותיים בקביעת סיכויי הצלחה בלימודים אקדמיים.

מידע על אודות השגת תעודת בגרות אחרי סיום המכינה התקבל עבור 319 בוגרים. שיעור הבוגרים הזכאים לתעודת בגרות לפני ואחרי המכינה מופיע בלוח 2. מהלוח ניתן לראות, כי חל שיפור משמעותי. בעוד שבעת ההרשמה למכינה החזיקו 3% מהנרשמים בתעודת בגרות, בעת עריכת הסקר החזיקו בתעודה 89% מהבוגרים.

לוח 2: אחוז הזכאות לתעודת בגרות לפני הלימודים במכינה ואחריהם (N=319)*

זכאות לתעודת בגרות	לפני המכינה	אחרי המכינה
יש	3	89
אין	97	11
סך הכול	100	100

* ההבדלים מובהקים על פי מבחן χ^2 ברמת מובהקות של 0.01.

הישגים השכלתיים לאחר המכינה

ההישגים ההשכלתיים אחרי המכינה נבחנו לפי שיעור ההשתלבות במסגרות לימודים והשגת התואר "בוגר". מבדיקת שיעור השתלבותם של בוגרי המכינה במסגרות הלימודים השונות, אחרי סיום המכינה, מסתבר כי 15% לא המשיכו ללמוד, ושאר הבוגרים התפלגו באופן הבא: 26% למדו במסגרות לא אקדמיות, 20% למדו במכללות אקדמיות אזוריות, 15% במכללות אקדמיות לחינוך ואילו השאר (26%) למדו באוניברסיטה (הסכום מעט גדול מ-100%, כי חלק מהבוגרים ציינו יותר ממסגרת לימודית אחת). בדיקה מעמיקה יותר מראה כי כ-58% מכלל הנחקרים למדו במוסד אקדמי כלשהו לאחר סיום המכינה.

הבדיקה של השגת תואר ראשון התייחסה לבוגרים של חמישה מחזורים שהייתה להם אפשרות לסיים את לימודיהם במוסד להשכלה גבוהה ולהשיג תואר "בוגר" באוניברסיטה או במכללה (קרי, עברו לפחות ארבע שנים ממועד סיום המכינה. מן הממצאים עולה כי 52% מכלל הנחקרים בתת-מדגם זה, הלומדים בהשכלה הגבוהה, סיימו את לימודיהם וקיבלו תואר אקדמי. מחציתם קיבלו תואר "בוגר" (B.A.) ומחציתם קיבלו תואר "בוגר בהוראה" (B.Ed.). כ-84% מבעלי תואר "בוגר" (B.A.) סיימו את לימודיהם באוניברסיטה ורק 16% סיימו במכללה אזורית.

הקשר בין הישגי הבוגרים לבין משתנים לימודיים ותברתיים

אחת ממטרות המחקר הייתה לבחון אם משתני הרקע מסבירים את ההישגים הלימודיים של הבוגרים (השגת תעודת בגרות, השתלבות בהשכלה הגבוהה והשגת תואר בוגר). מבדיקה של שבעה משתנים - מסלול בתיכון, מצב בגרות בכניסה למכינה (כאן הוגדרו רק שני מצבים - 0=אין בגרות, 1=בגרות חלקית או מלאה), ציון פסיכומטרי, מגדר, דגם אוכלוסייה, מספר שנות לימוד אם וסיווג חברתי של יישוב המגורים, נמצאו שני משתנים הקשורים להצלחה בבחינות הבגרות: מסלול הלימודים בתיכון והציון הפסיכומטרי. שני משתנים אלה נמצאו קשורים לציונים הסופיים של הבוגרים בבחינות הבגרות בשבעה מקצועות לימוד: מתמטיקה, אנגלית, ספרות, דקדוק, הבעה, תנ"ך ואזרחות. על פי הממוצעים (ראו לוח 3), ניתן לראות שהבוגרים שלמדו במסלול העיוני הם בעלי הישגים גבוהים יותר מהבוגרים שלמדו במסלול המקצועי. ההפרשים בין שתי הקבוצות נעים בין 3.6 נקודות במבחן בהבעה ל-7.4 נקודות במבחן במתמטיקה, ונמצאו מובהקים ברמת מובהקות של $p=0.01$ לפחות.

לוח 3: נתונים על הקשר בין ההצלחה בבחינות הבגרות לבין מסלול לימודי (ממוצעים וסטיות תקן) וציון פסיכומטרי (מקדמי מתאם פירסון)

מקדם מתאם פירסון בין הציון הפסיכומטרי לציון במבחן הבגרות** (מס' נבדקים)	ציוני הבגרות לפי מסלול לימוד בתיכון*		מקצוע	
	מקצועי	עיוני		
.27 (n=190)	75.8 (21.4) 106	83.2 (19.5) 130	ממוצע (ס.ת.) N	מתמטיקה
.30 (n=199)	84.4 (16.0) 130	89.7 (17.1) 165	ממוצע (ס.ת.) N	אנגלית
.16 (n=192)	69.4 (9.8) 115	73.7 (8.8) 115	ממוצע (ס.ת.) N	ספרות
.24 (n=176)	65.1 (14.0) 114	72.0 (13.7) 109	ממוצע (ס.ת.) N	דקדוק
.36 (n=129)	68.9 (7.7) 84	72.5 (8.6)	ממוצע (ס.ת.) N	הבעה
.29 (n=175)	64.1 (14.9) 116	70.1 (13.4) 118	ממוצע (ס.ת.) N	תנ"ך
.24 (n=129)	64.0 (15.0) 87	70.5 (11.0) 70	ממוצע (ס.ת.) N	אזרחות

* כל ההפרשים בין הממוצעים המובהקים על פי מבחן t ברמת מובהקות של 0.01. לפחות.

** כל המתאמים מובהקים ברמת מובהקות של 0.05. לפחות.

באותו לוח מוצגים גם מקדמי מתאם פירסון בין ציוני הבגרות לבין הציון במבחן הפסיכומטרי. מן הממצאים עולה כי קיים קשר חיובי מובהק בין הציונים בבחינות הבגרות הללו לבין הציון הפסיכומטרי, אם כי עוצמת הקשרים בדרך כלל נמוכה. הקשרים החזקים ביותר נמצאו בבחינה בהבעה ($r=0.36$) ובבחינה באנגלית ($r=0.30$). בשלב הבא בחנו את היכולת של משתני הרקע לנבא את ההשתייכות לקבוצה ה"משיגה"

ולקבוצה ה"לא משיגה". מכיוון שהמשתנים התלויים המגדירים הישגים לימודיים לאחר המכינה (השגת תעודת בגרות, כניסה ללימודים אקדמיים והשגת תואר בוגר) הם קטגוריאליים, הפרוצדורה המתבקשת (אם כי לא היחידה) היא ניתוח הבחנה (discriminant analysis) (ראו Pedhazur, 1982). באמצעות שלושה ניתוחי הבחנה (אחד עבור כל משתנה תלוי), בדקנו אם משתני הרקע של הבוגרים כמכלול מסוגלים להסביר את החלוקה של הנבדקים ל"משיגים" ול"לא משיגים", וכן מהי תרומתם של כל אחד ממשתני הרקע לחלוקה זו. לוח 4 מציג את התוצאות של שלושת ניתוחי ההבחנה.

לוח 4: הבחנת הישגי הבוגרים על ידי משתני רקע לימודיים וחברתיים - ניתוחי הבחנה (מקדמי הפונקציה ומובהקות המקדם)

השגת תואר ראשון - מתוך כולם (5 מחזורים) (N=160)		כניסה ללימודים אקדמיים (N=263)		השגת תעודת בגרות אחרי המכינה (N=251)		משתני המחקר
p	β	p	β	p	β	
.43	.01	.00	.73	.02	.33	מסלול בתיכון (0=מקצועי; 1=עיוני)
.01	.58	.14	.29	.00	.61	מצב בגרות בכניסה למכינה (0=מקצועי; 1=חלקי או מלא)
.05	.53	.03	.30	.03	.25	ציון פסיכומטרי
.21	.46	.10	-.34	.01	-.56	מגדר (1=זכר; 2=נקבה)
.37	-.26	.54	-.22	.18	.20	דגם אוכלוסייה
.27	-.30	.29	-.16	.88	.04	מספר שנות לימוד אם
.06	-.44	.57	.03	.42	-.24	סיווג חברתי של יישוב מגורים
.1411		.0808		.1056		eigenvalue
20.40		20.01		24.64		χ^2
.00		.01		.00		p
.35		.27		.31		מתאם קנוני
-אין=.27 יש=.52		לא=.34 כן=.23		-אין=.90 יש=.12		group centroids

עיון בלוח 4 מלמד, כי משתנים לימודיים וחברתיים כמכלול מבחינים באופן מובהק בין הבוגרים שהשיגו תעודת בגרות לבין הבוגרים שלא השיגו אותה; בין הבוגרים שנכנסו ללימודים אקדמיים לבין הבוגרים שלא המשיכו ללמוד בחינוך הגבוה; ובין הבוגרים שהשיגו תואר ראשון לבין הבוגרים שלא השיגו תואר ראשון. כל שלוש פונקציות ההבחנה מובהקות על פי חי בריבוע ברמת מובהקות של 01. לפחות. ניתן ללמוד על התרומה של כל משתנה, לימודי וחברתי, לניבוי הישגי הבוגרים ממקדמי הביתא. לגבי השגת תעודת בגרות, משתנים לימודיים (מסלול לימודים, מצב תעודת הבגרות בכניסה למכינה, הציון הפסיכומטרי) ומגדר הם המשתנים המובהקים בפונקציה המבחינה (מקדמי הביתא מובהקים ברמת מובהקות של 05. לפחות). בקבוצת הבוגרים שהשיגה תעודת בגרות אחרי המכינה נמצאים יותר גברים, בעלי בגרות חלקית או מלאה בכניסה למכינה, מסיימי מסלול עיוני בבית הספר התיכון ובעלי ציונים גבוהים במבחן הפסיכומטרי. לגבי הכניסה ללימודים אקדמיים, המשתנים הלימודיים חשובים בהבחנה, אולם, בדומה לניתוח הקודם, המסלול בתיכון והציון הפסיכומטרי הם המשתנים הבולטים ואילו מצב הבגרות בכניסה למכינה אינו משתנה מבחין מובהק. לגבי השגת תואר אקדמי, המשתנים התורמים באופן מובהק להבחנה בין הבוגרים שהשיגו תואר לבין אלה שלא סיימו את לימודי התואר הם משתנים לימודיים (הפעם מצב תעודת הבגרות ההתחלתי והציון הפסיכומטרי). כאן תורם (אמנם במובהקות של 06). גם משתנה חברתי - סיווג חברתי של יישוב המגורים. מסתבר שהשייכות לקבוצת הבוגרים שסיימה תואר ראשון גבוהה יותר בקרב אוכלוסייה שבאה מיישובים המוגדרים "נמוך" בסולם החברתי. מן האמור ניתן לראות את חשיבותם של המשתנים הלימודיים להישגים אחרי המכינה.

דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי, כאמור, הייתה לבחון אם מכינה קדם-אקדמית שליד מכללה להכשרת מורים משיגה את המטרות שלשמן היא הוקמה - לתרום לאוכלוסיית היעד ולקבוצות חברתיות שנשרו מהמסלול הרגיל בחינוך העל-יסודי להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה ובחברה בכלל. זאת בעיקר בשל העובדה שבמכללות להכשרת מורים בכלל ובמכינה הנחקרת בפרט לומדות אוכלוסיות שאינן חזקות מבחינה לימודית וחברתית, בהשוואה לאלה הלומדים במכינות הצמודות לאוניברסיטאות.

האם המכינה קידמה את האוכלוסייה שהיא נועדה לשרת?

ממצאי המחקר מצביעים על כך, שהמכינה הקדם-אקדמית הנחקרת שינתה את מבנה ההזדמנות של בוגריה: חל שיפור כללי ומשמעותי בשיעורי הזכאות לתעודת

בגרות, וכן חל שיפור בציונים. שיפור זה הוביל לכך שקרוב ל-60% מהבוגרים הצטרפו למוסדות להשכלה גבוהה, ורבים מהם אף השלימו את לימודיהם במוסדות אקדמיים וקיבלו תואר "בוגר".

לאור ההיסטוריה הלימודית הקודמת של הנחקרים ולנוכח הרקע חברתי-כלכלי בינוני-נמוך, נוכל להעריך כי אילמלא המכינה, קבוצה זו לא הייתה מצליחה להירשם למוסדות אקדמיים או להגיע להישגים שהוצגו לעיל. למעשה, רבים מבוגרים אלה לא היו מתקבלים למכינות הקדם-אקדמיות האוניברסיטאיות שבהן סף הקבלה מחמיר יותר (זורמן ורגב, 1994). משתמע מכך שהמכינה הנחקרת אכן משמשת "קרש קפיצה" להשכלה הגבוהה עבור בני קבוצות חלשות ומסייעת בהרחבת ההזדמנויות החברתיות והתעסוקתיות הפתוחות בפניהם.

עוד ממצא מעניין מצביע על העובדה שמיעוט מבוגרי המכינה ממשיכים ללמוד במכללות להכשרת מורים, עובדה המעידה כי ביכולתם של המסיימים להשתלב במערכות השונות של ההשכלה הגבוהה ולא דווקא במכללה שלצדה הם למדו או בדומות לה.

האם בעלי פוטנציאל נתרמים מלימודיהם במכינה יותר מאחרים?

אי-יציבות או אי-הצלחה בלימודים קודמים עלולות להוות מחסום משמעותי וגורם המתנה את סיכויי קבלתו של פרט ללימודים גבוהים (סבירסקי, 1990; Ayalon, 1995; Teichler & Kehn, 1994). מסיכום בדיקת הקשרים בין ההישגים הלימודיים לבין משתני הרקע הלימודיים והחברתיים נמצא, כי מרבית המשתנים המבחינים קשורים ברקע הלימודי ורק משתנה אחד קשור ברקע חברתי. מסלול הלימודים בתיכון, מצב הבגרות בכניסה למכינה והציון הפסיכומטרי נתגלו כמשמעותיים ביותר הן בקביעת ההישגים במכינה והן בהקשר להישגים אחרי המכינה. כן נמצא המגדר כבעל השפעה מובהקת על הזכאות לתעודת בגרות. מממצאים אלה ניתן ללמוד כי בעקבות הלימודים במכינה מיטשטשים ההבדלים הנובעים מהמיצב החברתי ומונצחים בעיקר הבדלים הקשורים לתחום הלימודי. כלומר, תלמידים בעלי פוטנציאל לימודי גבוה מנצלים טוב יותר את הלימודים במכינה.

ממצא מעניין, אמנם ברמת מובהקות מעט נמוכה מהמקובל (0.06), הוא הקשר של הסיווג החברתי של יישוב המגורים עם השגת תואר ראשון. לא נמצא יתרון לבוגרים מיישובים מבוססים אלא להפך, דווקא סטודנטים שבאו מיישובים המסווגים נמוך מבחינה חברתית השיגו תואר ראשון בשיעור גבוה בהשוואה לאחרים. זאת בניגוד לממצאים שעליהם מצביעה ספרות ענפה בנושא (איילון, 1990, 1992; יפתחאל, 1998; Blau & Duncan, 1967; Semyonov, 1991) ולמחקרם של אדלר, לוי-אפשטיין ושביט (2003), המראים כי קיימת השפעה שלילית של מקום המגורים על ההישגים

בבגרות, וכי אין השפעה של מקום המגורים על הישגים גבוהים יותר, זאת לאחר פיקוח על שייכות אתנית, שנמצאה כגורם המנבא. ייתכן כי ממצא ייחודי זה קשור בהתערבות של משתנים נוספים, כמו סביבת הלימודים שממנה מגיעים הלומדים, ששירותיה דלי אמצעים, אך אינה מעידה בהכרח על יכולת שכלית נמוכה. כך שכאשר לסטודנט שמגיע בסביבה זו ניתנת במסגרת המכינה הזדמנות, הוא מנצל אותה ומתקן את העוול שנגרם לו. עוד ייתכן גם שסטודנטים בעלי מוטיבציה גבוהה במיוחד מנצלים גם הם את קרש הקפיצה החברתי שניתן להם במסגרת המכינות. הירתמות זו לשפר את ההזדמנות לבאים ממחוזות רחוקים עשויה לאפשר לבעלי פוטנציאל הנכשלים במסגרות הקיימות להצליח ולסגור פערים. משמעותו של גורם היישוב כאן היא רבה, בעיקר באשר לטענה כי האוכלוסייה המבוססת במכינות הקדם-אקדמיות בישראל ובקולגים הקהילתיים בארצות הברית עושה בדרך כלל שימוש יעיל יותר בנתיב החינוכי המוצע לה בהשוואה לכל אוכלוסייה אחרת (איילון, 1992; שביט, 1990; Cohen & Brawer, 1996).

נראה כי מסלול הלימודים "מלווה" את הישגיהם של הבוגרים לאורך כל הדרך, החל מרמת הציונים והזכאות לבגרות וכלה בהשתלבות בלימודים אקדמיים ובהשגת תואר "בוגר", ממצאים התואמים ממצאי מחקרים אחרים העוסקים בתהליכי ההקצאה והמיון בבתי הספר (למשל, איילון, 1990). ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שהלימודים במסלול העיוני מביאים את הבוגרים להישגים לימודיים טובים יותר בהשוואה ללימודים במסלולים המקצועיים. אמנם אין המחקר הנוכחי בודק מדוע השפעת מסלול הלימודים היא עקבית כל כך בהקשר להישגים. אולם ברור שהקצאת פרטים למסלול לימודים (גם אם היא מבוססת בתחילת הדרך על כישורים ועל הישגים קודמים) מנווטת את הישגיהם בהמשך ואף עלולה בעקיפין לפגום בסיכויי ההתקדמות שלהם בעתיד. עובדה זו מחייבת את הנוגעים בדבר לרגישות יתרה בתהליכי הברירה והמיון של תלמידים.

השפעה דומה נמצאה גם בהקשר למבחנים הפסיכומטריים, אשר סוגיית הוגנותם והשימוש בהם בהרשמה לאוניברסיטאות שנויה במחלוקת. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך, שלסטודנטים שציוניהם גבוהים במבחנים אלה היו הישגים טובים יותר הן במכינה והן באקדמיה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד גם עם טענתה של אריאלי (1997), כי היכולת הלימודית היא המשמעותית.

מגמה דומה לזו שהוצגה לעיל, הנוגעת למסלול הלימודים ולציונים הפסיכומטריים, עולה גם בהקשר למצב הבגרות בכניסה למכינה. נמצא כי מצב הבגרות בכניסה למכינה מהווה גורם בסיכויי הצלחה בעתיד - בזכאות לתעודת בגרות ובהשגת תואר ראשון. ממצאים אלה מחזקים את הטענה כי אי יציבות או אי הצלחה בלימודים קודמים

עלויות לפגום ביכולתו ובעתידו של הפרט; הן מהוות מחסום בעל משמעות וגורם המתנה את סיכויי הקבלה ללימודים גבוהים (סבירסקי, 1990; Ayalon, 1994). מעניין לציין כי גברים, יותר מנשים, השיגו במחקר הנוכחי זכאות לבגרות, ממצא שונה מהדגם המוכר שלפיו לנשים שיעורי זכאות גבוהים משל גברים (הרשקוביץ, 1994). ייתכן שניתן לקשור את הישגי הגברים במכינה הנחקרת לתפקידן המוצהר של המכינות הקדם-אקדמיות לאפשר לתלמידים אשר לא מימשו את ההזדמנות הראשונה להשיג תעודת בגרות. במקרה זה, ניתנת לגברים אשר לא מימשו את ההזדמנות הראשונה הזדמנות נוספת להשגת התעודה המיוחלת.

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על הצלחתה של המכינה הקדם-אקדמית הנחקרת במתן הזדמנות שנייה לבוגריה. המכינה פותחת, למעשה, את שעריה בפני כולם, לרבות בפני אוכלוסייה חלשה מבחינה לימודית וחברתית. הלומדים בה, שנכשלו במסגרות הרגילות, מצליחים לשפר את הישגיהם הלימודיים ולהשיג תעודת בגרות רגילה ושוות ערך לזו הניתנת במסגרת החינוך הרגיל. המכינה משנה אפוא את מרחב ההזדמנויות ההשכלתיות והחברתיות שיעמדו בפני בוגריה בסיום לימודיהם. כלומר, מדובר במערכת יעילה ומוצלחת של הזדמנות שנייה (ענבר וסבר, 1986; Sever & Inbar, 1990).

נזכיר כי אמנם יש להיזהר כאשר מסיקים מסקנות מנתונים המסתמכים על מדגם שלא נבחר באקראי אלא לפי סלקציה עצמית. עם זאת, המדגם במחקר הנוכחי, שהוא קרוב ל-40% מאוכלוסיית הבוגרים במוסד הנחקר, נמצא דומה מאוד לאוכלוסייה הנחקרת מבחינת הרקע הלימודי והחברתי. לכן, נראה לנו שלנתונים שהצגנו ולמסקנות שהסקנו תוקף אמפירי סביר.

מכל האמור, נראה כי המכינה ממלאת למעשה את התפקיד החברתי שיועד לה - היא מסייעת בצמצום פערים. המכינה מסייעת לסטודנטים משכבות חברתיות חלשות ובעלי פוטנציאל מבחינה לימודית, ומהווה עבורם קרש קפיצה, בגיל שונה ובמקום אחר, לקידום ולהעצמה של סיכוייהם למוביליות חברתית. הצלחתה של המכינה הנחקרת, הצמודה למכללה להכשרת מורים משמעותית, בעיקר בהתחשב בכך שלמכינות דומות נרשמת מלכתחילה אוכלוסייה חלשה מבחינה לימודית וחברתית אשר ייתכן כי לא הייתה כלל מגיעה להישגים דומים, כאמור, בעיקר לנוכח העובדה שהאוניברסיטאות מסננות את הנרשמים למכינות בחסותן.

איננו יודעות אם ממצאי המחקר הנוכחי מאפיינים את כל המכינות שליד כל המכללות להכשרת מורים. בניסיון לבחון מה מאפיין את המכינה הנחקרת ואת ההישגים של בוגריה קיימנו עם מנהלת המכללה שיחה ובה נמסר לנו, כי המכינה מקצה משאבים כספיים רבים בטיפוח אוכלוסיית התלמידים. לכך יש ביטוי באיכות

המורים, במספרן הרב של שעות ההוראה, במעקב, בטיפוח ובהכוון פרטניים, בקשר שוטף עם התלמידים ובפעולות שונות של העשרה. כלומר, ניתן לומר כי השקעה רבה מביאה כנראה תועלת.

לסיכום, עולה השאלה, האם הכוונה לסגור את המכינות הקדם-אקדמיות שליד המכללות להכשרה להוראה היא צעד נכון כלפי האוכלוסייה המגיעה אליה, שממילא אין לה סיכויים להתקבל למכינות הקדם-אקדמיות שליד האוניברסיטאות? מנגד אפשר להעלות את השאלה, האם תפקידן של המכללות האקדמיות לחינוך תם בהשגת יעדים כמו חלוקת תארים אקדמיים והכשרת מורים? האין מתפקידן של המכללות לחינוך לשאוף להשתתף במפעל המיועד לקדם את רמת ההשכלה בארץ בכלל, ובקרב שכבות חברתיות חלשות בפרט? שהרי, כפי שמצביעים ממצאי המחקר הנוכחי - בהינתן הזדמנות מתאימה ובהפניית המשאבים הדרושים מצליחות אוכלוסיות אלה - שאילולא מפעל זה היו נשארות הרחק מאחור - לגבור על פערים ועל אי שוויון. נראה לנו שמהלכים בכיוון זה יתגלו בעתיד כחסכוניים יותר וכבעלי השפעה על הדימוי העצמי ועל תעצומות הנפש.

ביבליוגרפיה

- אבדור, ש' (2002). סקר מיפוי מאפייני השתלמויות מורים ודרכי פעולתם של מרכזי ההשתלמויות במכללות האקדמיות לחינוך בשנה"ל תשס"ב. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אדלר, א', לוי-אפשטיין, נ' ושבזיט, י' (2003). ריבוד חברתי וערי הפיתוח בישראל: דיון מחודש בשאלות ישנות. סוציולוגיה ישראלית, ה(2), 365-394.
- אייזנשטדט, ש"נ, ליסק, מ' ונהון, י' (1993). עדות בישראל ומיקומן החברתי. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- איילון, ח' (1990). הקשר בין מאפייני יישוב המגורים לבין סיכויי תלמידים להשתלב בחינוך העיוני. דו"ח מס' 56 המוגש למכון גולדה מאיר לחקרי עבודה וחברה. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- איילון, ח' (1992). יישוב מגורים, מוצא עדתי וסיכויי תלמידים להשתלב בחינוך העיוני. מגמות, לד(3), 383-401.
- איילון, ח' ויוגב, א' (1997). גורמי הטיה בחיזוי הצלחה בלימודים באוניברסיטה. נייר דיון מס' 3-97. תל-אביב: המרכז לפיתוח על-שם פנחס ספיר, ליד אוניברסיטת תל-אביב.

איילון, ח', שביט, ר' ושפירא, ר' (1992). מקומן החברתי חינוכי של מסגרות חלופיות לרכישת תעודת בגרות. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך.

אריאלי, מ' (1997). הערכת תרומתן של המכינות הקדם-אקדמיות למערכת ההשכלה הגבוהה, ממצאי מחקר מעקב במחזורים תשנ"ב ותשנ"ג. דו"ח 240. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

הורניק, י' ומאיר, נ' (1989). ניתוח-על של אי תגובה בסקרי דואר. מגמות, ל"ב, 366-400. היוש, ט' (2000). הישגים השכלתיים של בוגרי מכינות קדם-אקדמיות ליד מכללה להכשרת מורים. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך למדעי החברה והרוח בסוציולוגיה של החינוך. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

הים-יונס, א' (2000). מאין ולאן? המכינות הקדם-אקדמיות בפקוח האגודה לקידום החינוך - תיעוד היסטורי-מחקרי ומבט לעתיד. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1998). תלמידים ובוגרי מכינות קדם-אקדמיות והשתלבותם בלימודים על-תיכוניים וגבוהים: מחזורי תשנ"ג-תשנ"ז. פרסום 10. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה והאגודה לקידום החינוך בישראל.

הרשקוביץ, ש' (1994). מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל - מגמות והתפתחות. דו"ח סטטיסטי 1994. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה, הוועדה לתכנון ולתקצוב.

זורמן, ר' ורגב, ע' (1994). האוריינטציה הלימודית וההישגים הלימודיים של תלמידי המכינות הקדם-אקדמיות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

ידיעון אוניברסיטת תל-אביב (2000). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

יוגב, א' (1992). התפשטות ההשכלה בישראל. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב והוצאת מסדה.

יפתחאל, א' (1998). אי שוויון זה עניין של גיאוגרפיה. פנים, 4, 32-42.

כהן, א' ואורן, כ' (1986). הבדלים בין מועמדי מכללות, מכינות ואוניברסיטאות בסוללת המרכז ובמספר משתני רקע. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

כפיר, ד' ופייגין, נ' (1992). התלמידים במוסדות להכשרה להוראה והאקדמיזציה של ההכשרה. הישגים, בעיות והתפתחויות. דו"ח מספר 4 של מחקר האקדמיזציה במוסדות להכשרה להוראה. בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה.

כפיר, ד', פרסקו, ב' וארנון, ר' (1996). השתלבות בעבודה של בוגרי עשרה מחזורים של ההכשרה להוראה במכללת בית ברל. דפים, 22, 71-83.

מרבה, ד' (1994). הערכת לימודי אנגלית במכינות קדם-אקדמיות: חקר מקרה במכינה אחת. עבודת גמר לקראת קבלת תואר מוסמך למדעי החינוך. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.

משרד החינוך, התרבות והספורט (1998). שינוי בשיטת מיון המועמדים למוסדות ההכשרה לקראת שנת הלימודים תש"ס, המרת ציון פסיכומטרי לציון סף לצורך חישוב ציון משולב. דו"ח פנימי.

נאסר, פ' ועמרני, נ' (2001). אקדמיזציה של מורים בפועל: היבטים של שביעות רצון מהלימודים ומהשילוב בקורסים משותפים עם סטודנטים להוראה, ותרומת הלימודים למורה ולהורה. בתוך ר' זוזבסקי, ת' אריאב וע' קינן (עורכות), הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות (עמ' 13-24). תל-אביב: מכון מופ"ת.

נהון, י' (1993). התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות התעסוקה. בתוך ש"נ אייזנשטדט, מ' ליסק וי' נהון (עורכים), עדות בישראל ומיקומן החברתי. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

סבירסקי, ש' (1990). חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים. תל-אביב: ברירות. סבר, ר' (1997). בכל זאת יש בגרות, לימודי בגרות לתלמידי נושרי-השכלה יוצאי אתיופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המכון לחקר הטיפול בחינוך.

סמוחה, ס' וקראוס, ו' (1986). מוצא עדתי בתור גורם בהשגת סטטוס בישראל. מגמות, כ"ט, 284-305.

ענבר, ד' וסבר, ר' (1986). הזדמנות שניה ובתי ספר אקסטרניים. פרסום 109. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המכון לחקר הטיפול בחינוך.

פרסקו, ב', היוש, ט' ובכר, ש' (2000). בוגרי המכינה הקדם-אקדמית ליד בית ברל: הסתכלות אחורה של הלומדים במכינה ומצבם הלימודי והתעסוקתי כיום. בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

קראוס, ו' והרטמן, מ' (1994). שינוי ביוקרת המקצועות בישראל בשנים 1974-1989. מגמות, ל"ו(1), 78-87.

רחמן, ד' (1983). המכינות הקדם-אקדמיות - המטרות, מאפיינים ומבנה ארגוני. סקר מצב קיים בתשמ"ג והצעה להמשך מחקר. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד - המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

רש, נ' (1995). הערכת ניסוי: הפעלת מועדי חורף בבחינות בגרות לתלמידי כיתת מב"ר. פרסום מס' 138. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך.

שביט, ר' (1990). המכינות הקדם-אקדמיות בישראל - מימושה של יההזדמנות השניה על ידי צעירים בני קבוצות אוכלוסיה שונות. עבודת גמר לקראת קבלת תואר מוסמך במדעי הרוח. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.

שפירא, ר', שילד, ע' ושביט, ר' (1988). סקר בוגרי מכינות קדם-אקדמיות בישראל - דפוסי השכלה, קריירה, עמדות, הישגים ובעיות. נייר לדיון למרכז לפיתוח על-שם פנחס ספיר, ליד אוניברסיטת תל-אביב. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

Ainley, P., & Bailey, B. (1997). The business of learning: Staff and student experiences of further education in the 1990 (*ERIC ED412807*).

Ayalon, H. (1994). Monopolizing knowledge? The ethnic composition and curriculum of Israeli high schools. *Sociology of Education*, 67, 254-278.

Ayalon, H., Shapira, R., & Shavit, R. (1992). A second chance for higher education: Academic preparatory programs in Israel. *Research in Higher Education*, 33, 497-510.

Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New-York: Wiley.

Bolt, J. R., & Roberts, K. J. (1997). What are performance indicators and can they be used to manage colleges? A comparative study of similar colleges in the US and the UK. AIR 1997 Annual forum paper (*ERIC ED41859*).

Cohen, A. M., & Braver, F. B. (1996). *The American community college*. San Francisco: Jossey Bass.

Denton, J. J., & Tsai, C. Y. (1991). Two investigations into the influence of incentives and subject characteristics on mail survey response's in teacher education. *Journal of Experimental Education*, 59(4), 352-356.

Inbar, D. (Ed.). (1990). *Second chance in education*. London: Falmer Press.

Kerckhoff, A. C. (1976). The status attainment process: Socialization of allocation? *Social Forces*, 55, 368-381.

Killackey, J., & Valadez, J. R. (Eds.). (1997). Portrait of the rural community college. New directions for community colleges, number 90. (*ERIC ED384407*).

- Kinnick, M. K., Rickes, M. F., Bach, S., Walleri, D., Stoering, J., & Tapang, B. (1997). Student transfer and outcomes between community colleges and a university within and urban environment. AIR 1997 Annual forum paper. (ERIC ED410895).
- Kitz, W. R., & Nash, R. T. (1995). Applying effective instructional strategies for teaching dyslexic students in a remedial college algebra course. *Annals of Dyslexia*, 45, 143-160.
- Lee, V., & Frank, K. A. (1990). Students characteristics that facilitate the transfer from two year to four year colleges. *Sociology of Education*, 63, 178-193.
- Pedhazur, E. J. (1982). *Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction (2nd edition)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Roter, R. & Shamai, N. (1990). Education policy. In M. Inbar (Ed.), *Economic and social policy in Israel: The first generation* (pp. 185-225). Lanham, MD: University Press of America.
- Ruppert, N. B., & Smith, M. J. (1996). Ensuring success for at-risk students at the high school. (ERIC ED394939).
- Semyonov, M. (1991). Country of origin. Gender and the attainment of socioeconomic status: A study of stratification in the Jewish population in Israel. *Research in Social Stratification and Mobility*, 10, 325-343.
- Sever, R., & Inbar, D. (1990). Evaluating second chance educational programs: A conceptual framework. In D. Inbar (Ed.), *Second chance in education* (pp. 289-300). London: Falmer Press.
- Sewell, W. H., Haller, O., & Portes, J. (1969). The early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, 82-92.
- Teichler, U., & Kehn, M. B. (1995). Towards a new understanding of the relationships between higher education and employment. *European Journal of Education*, 30, 115-132.
- Yogev, A. (1994). Second chance education and alternative routes. In T. Hausen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 5363-5367). London: Pergamon Press.