

מבוא

מתן שוויון הזדמנויות לילדים בעלי רקע מגוון, צמצום הפערים וקידומן של אוכלוסיות חלשות, הן חלק מהמטרות המוצהרות של מערכת החינוך בישראל (ברק, 2001, וייסבלאי, 2006). נושא השוויון כפי שהוגדר בסעיף 2(8) לחוק חינוך ממלכתי בשנת 1953, קובע כי מטרות החינוך הן "להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח לפי דרכם וליצור אווירה המעודדת את השונה והתומכת בו" (וייסבלאי, 2006, עמוד 3).

בשנות התשעים החלה התרחבות במערכת ההשכלה הגבוהה כדי לאפשר אליה נגישות של קבוצות ומגזרים אשר לא זכו לה בעבר, בהם תושבי הפריפריה, יוצאי אסיה ואפריקה ואנשים מהמגזר הערבי. כתוצאה מהתרחבות זו גדל שיעור הסטודנטים אשר החלו ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה (שפרמן, 2007).

על אף העלייה בשנים האחרונות ברמת ההשכלה של כלל אוכלוסיית ישראל בכל קבוצות הגיל, המוצא והמגדר (שפרינצק, בר ולוי-מזלום, 2005), קיים אי שוויון והבדלים חברתיים וכלכליים בין קבוצות אוכלוסייה שונות, היוצרים פערים בהשכלה ובהישגים חינוכיים בין בעלי רקע חברתי-כלכלי נמוך וגבוה, בין ישובים מבוססים ועניים, בין יהודים לערבים ובין ותיקים בארץ לבין עולים חדשים (אדלר ובלס, 2003, בן בסט, 2003, דוברת, 2005 בתוך: גזית, 2006, דגן-בוזגלו, 2007).

במטרה לספק פתרונות מתאימים, לקדם ולעודד אוכלוסיות של תלמידים מצטיינים מאזורי הפריפריה השונים בנגישות להשכלה גבוהה, משרד החינוך (בשיתופן של עמותות שונות) מתקצב ומפעיל תכניות חינוכיות שונות, כגון: "עתידים", "מדערום" או "הזנק" המאפשרות לתלמידים אלו הכרות עם עולם האקדמיה, תמיכה, ליווי אישי ומתן כלים שיאפשרו להם בעתיד לרכוש השכלה גבוהה איכותית ולהשתלב בתפקידי מפתח בשוק התעסוקה.

תכנית נוספת, בה אתמקד במחקר זה הינה תכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער" הפועלת במסגרת היחידה ל"נוער שוחר מדע" באוניברסיטת תל-אביב. במסגרת תכנית זו מגיעים תלמידים מצטיינים מאזורי הפריפריה השונים ברחבי הארץ. התלמידים המשתתפים בתכנית מגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך יחסית, חלקם אף באים ממקומות (כגון, שדרות ואשקלון) שמלבד הקושי הכלכלי ישנה מציאות יום יומית קשה, מתיחות וקושי ללמוד באופן סדיר. על אף כל הקשיים, תלמידים אלו בעלי יכולת לימודית גבוהה ונחשבים למצטיינים בלימודים באזור מגוריהם.

חשיבותו ותרומתו של המחקר הנוכחי מתבטא בהצגת השינויים בעמדות כלפי לימודים אקדמיים ועמדות כלפי התערות ומגורים במרכז הארץ, רמת שאיפה והישגיהם של תלמידים בתחילת השתתפותם בתכנית ובסיומה. בחינתם של שינויים אלו יאפשר ללמוד יותר הן על תרומותיה השונות של התכנית עצמה והן על מאפייניהם האישיים מנקודת מבטם של אוכלוסיית המחקר כתלמידים מצטיינים וכתושבי הפריפריה.

סקירת ספרות

היחידה ל"נוער שוחר מדע" והתכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער"*

היחידה לנוער שוחר מדע שהוקמה לפני כ-30 שנה, עוסקת בחינוך הבלתי פורמאלי למדע וטכנולוגיה, המתקיים במוסדות אקדמיים - אוניברסיטאות, מכללות ומכוני מחקר ופתוח. שיתוף הפעולה המתקיים בין האקדמיה ומשרד החינוך בארץ מייצג מודל ייחודי בעולם. מטרת המודל להרחיב את השכלת התלמידים המתעניינים במדע וטכנולוגיה ולהפגישם עם אנשי סגל העוסקים במחקר. במסגרת זו מוצעות לתלמידים פעילויות רבות לאורך כל השנה המהוות העשרה, העמקה והרחבה לנושאים הנלמדים בחינוך הפורמאלי. מלבד לימודי המדעים הטכנולוגיה מציעה היחידה חוגים, ימי עיון ופרויקטים מיוחדים המשלבים גם נושאים מתחומי ההומניסטיקה.

אחת התכניות ביחידה, בה בחרתי להתמקד הינה "אוניברסיטת קיץ לנוער" באוניברסיטת תל-אביב. תכנית זו פועלת מזה שבע שנים במהלך חופשת הקיץ של התלמידים. במסגרת זו לומדים כ- 50-60 תלמידי תיכון בגילאי 15-17 המגיעים מהפריפריה כגון, קריית שמונה, חצור הגלילית, עכו, חורפיש, מגידל כרום, דימונה, שדרות וכו'. כמו כן, הללו מגיעים ברובם מרקע חברתי-כלכלי חלש, ומהווים קבוצה הטרוגנית במיוחד (עולים חדשים, בדויים, יהודים, ערבים, דתיים ודרוזים) שבתהליך מהיר, הופכים לקבוצה עם מכנה משותף רחב ומחויבות הדדית.

הלימודים ממומנים על ידי מלגת לימודים מלאה הכוללת מלגת מחיה ומגורים במעונות הסטודנטים. כמו כן, במהלך הלימודים התלמידים המשתתפים בתכנית זוכים לסיוע, הבא לידי ביטוי במתן עזרה על ידי מתרגלים ושעות תגבור על ידי מדריכים שכבר למדו את אותו הקורס (תלמידים בוגרים שלמדו במסגרת התכנית הנוכחית) המסייעים להם בכתיבה, הבנה ופירוש המאמרים, ואף הכנה לקראת המבחן באמצעות מרתון לימודים ועוד.

התלמידים המועמדים עוברים תהליך מיון קפדני הכולל: המלצות מורים, ציונים גבוהים בביה"ס (ממוצע מעל 85), כתיבת חיבור וראיון אישי. מטרת התכנית היא לאפשר לתלמידים הכרות ונגישות עם האוניברסיטה, שתסייע ותדרבן אותם בעתיד להמשיך לקראת לימודים אקדמיים. התלמידים לומדים בקורסים של שנה א' במדעי החברה ביחד עם הסטודנטים "מן השורה". בין הקורסים הנלמדים, סטטיסטיקה, מבוא לסוציולוגיה, תקשורת וחברה, פילוסופיה פוליטית ועוד. התלמידים בוחרים מבין שמונת הקורסים המוצעים להם שלושה לפי בחירתם ובהתאם למספר המקומות פנויים. הצלחה בקורסים אלו מקנה להם נקודות זכות הנוקפות להם להמשך הלימודים האקדמיים לתואר ראשון. על אף הדרישות הגבוהות בקורסים אלה, הסטטיסטיקה, על פני השנים, מראה על הישגים גבוהים ביותר של המשתתפים בתכנית. מלבד זאת, תלמידים חווים חוויה של הצלחה משמעותית, שהייתה לגבי רבים עד כה בגדר חלום, והופכת עתה לשאיפה בגדר האפשר.

*המידע אודות היחידה ל"נוער שוחר מדע" ו"אוניברסיטת קיץ לנוער" נלקח מאתר אוניברסיטת תל-אביב:
<http://www2.tau.ac.il/news/hebnews.asp?month=7&year=2006>

מאתר משרד החינוך:
<http://cms2.education.gov.il/EducationCMS/Units/Scitech/TchumMadaim/NoarShocherMada/NoarShocherMada.htm>

ומאתר קו לחינוך:
http://www.snunit.k12.il/sachlav/db/online/upload/archive/online2003_12_04.html

עמדה מוגדרת כנטייה של היחיד להגיב ביחס חיובי או שלילי כלפי אובייקט נתון או הסמל שלו (Eagly & Chaiken, 1993). מאפייניה של העמדה הם יציבות, כלליות, עוצמה ומרכזיות. ניתן לזהות בעמדות שלושה ממדים. הממד הראשון, קוגניטיבי (הכרני) - מתייחס לדעותיו, מחשבותיו, אמונותיו של הפרט על נשוא העמדה. השני, הריגושי - ממד זה מתייחס לרגשותיו של הפרט כלפי אדם מסוים, מצב, התנהגות, רעיון וכו'. הממד השלישי, ההתנהגותי - מתייחס לנכונות הפעולה של הפרט לפעול כלפי עמדותיו (כהן ופרידמן, 2002). שלושת הממדים הנ"ל מעצבים ובונים את העמדות אשר מנחות את התנהגות הלמידה של הלומדים.

עמדות נרכשות, בדרך כלל, בגיל צעיר ומעצבות את תפיסותיו של הפרט. דרכי רכישתן כמו כל למידה נרכשות בתהליכי התניה קלאסית והתניה אופרנטית הנעשית באמצעות חיקוי מודלים, או בדרך קוגניטיבית, בה יש איסוף מידע והסקת מסקנות (כהן ופרידמן, 2002; Ramsden, 1998).

מאחר ואחד מאפיוני העמדה הוא יציבות ישנו קושי בשינוי של עמדות, אם כי הדבר אכן אפשרי. שינוי עמדות תלוי בשלושה גורמים והם: המשכנע, המסר והמשוכנע, כאשר כל אחד מהם יכול להשפיע עלינו לשנות את עמדותינו (כהן ופרידמן, 2002). על כן, התמקדות בשיפורן של עמדות יהיה הליך יעיל ומשמעותי יותר במהלך יצירתן מאשר הניסיון לשנות עמדות לאחר שאלו כבר גובשו (Dulski, Dulski & Raven, 1995).

זכאות לתעודת בגרות ואיכותה

"זכאות לתעודת בגרות איננה ביטוי מספק לבדיקת השוויון בין קבוצות. איכות התעודה – מספר יחידות הלימוד וציוני הבגרות – קובעים את ערכה של התעודה בקבלה לאוניברסיטה" (וייסבלאי, 2006, עמוד 2).

המושג איכות תעודה מתייחס לתעודת בגרות ברמה המאפשרת קבלה למוסדות להשכלה גבוהה. למרות השיפור שחל בשיעורי הזכאות לתעודת הבגרות במחוז הדרום, לא כל תעודות הבגרות מאפשרות נגישות למוסדות להשכלה גבוהה, הדבר נכון בכל הארץ. על כן, יש להעריך את התעודה לא רק בעצם קבלתה אלא גם לפי איכותה וההזדמנות שהיא נותנת לבעליה להתקדם בשלבי ההשכלה (גזית, 2006).

ניתוח סטטיסטי מקיף מלמד כי סיכויו של תלמיד הגר בתל אביב, רמת גן או רמת השרון להצליח בבחינות הבגרות גבוהים פי שניים מסיכויי תלמיד בערי פיתוח כמו שדרות, אופקים או קריית שמונה. באשר להישגי התלמידים המצטיינים - מי שעברו את בחינות הבגרות במתמטיקה ובאנגלית ברמה המוגברת של חמש יחידות לימוד, הניתוח הסטטיסטי מצביע על קיטוב באיכות החינוך בין התלמידים החזקים לחלשים. כלומר, סיכויי התלמידים המגיעים ממרכז הארץ להצטיין בבחינת הבגרות במתמטיקה, גבוהים פי חמישה ובבחינת הבגרות באנגלית פי שישה מסיכויי התלמידים המגיעים מאזורי הפריפריה (סער, 2002).

בנוסף, כאשר נבדקה הזכאות לתעודת בגרות "איכותית" - כזו המאפשרת קבלה לחוגים מבוקשים באוניברסיטאות, הפערים בין האוכלוסייה המבוססת והלא מבוססת גדולים פי חמישה במבחן בחמש יחידות במתמטיקה ופי שישה במבחן בחמש יחידות אנגלית (הלר, 2002). יתרה מכך, לפי נתוני סקר שנערך ב-2005 אדם עני שהצליח להגיע ללימודים גבוהים לא ילמד כנראה באחת האוניברסיטאות או מכללה פרטית, אלא במכללה אזורית פחות יוקרתית (גזית, 2006).

נגישות והשכלה גבוהה בישראל

בעשורים האחרונים, סוגית הנגישות להשכלה גבוהה מהווה דיון מרכזי העומד במרכזו של סדר היום במערכות להשכלה גבוהה בכל רחבי העולם (גורי-רוזנבליט, 2000). הצורך בלימודי השכלה גבוהה בישראל התחדד במידה רבה בשנות השבעים לאור התעוררות המודעות הפוליטית של שכבות חברתיות רחבות באוכלוסייה לגבי השפעתה וכוחה של ההשכלה הגבוהה כמשאב חיוני לקידום וכפתרון לאי השוויון הכלכלי והפער החברתי הקיים בארץ. משמעותו הכלכלית של תואר אקדמי התבררה כמשתלמת ביותר עם פריצת הגאות בהיי טק, חשיבות שחלחלה גם לשכבות אוכלוסייה המתגוררת באזורי הפריפריה (צחור, 2005). מודעות זו גרמה למספר הולך וגדל של צעירים הפונים ללימודים גבוהים. במקביל לכך, המוסדות להשכלה גבוהה החלו לפתוח את שעריהם ומעניקים הזדמנויות לקבוצות ורבדים רחבים יותר של האוכלוסייה וליצור ציבור רחב של סטודנטים, מגוון יותר ובעל פיזור רחב יותר של כישורים ויכולות (כפיר, פרסקו ופאול, 2006). גמליאל וקאהן (2004) טוענים לעומת זאת, כי תהליכי הקבלה לאוניברסיטאות בארץ מפלים לרעה קבוצות אוכלוסייה חלשות, ומראים כי מספר המועמדים מהקבוצות החלשות המתקבלים בפועל לאוניברסיטאות כאשר הבררה מתבססת על ציוני הקבלה הנפוצים (בגרות ופסיכומטרי), נמוך באופן משמעותי ממספר אלה שהיו צריכים להתקבל בפועל לו עמדו לרשות מקבלי ההחלטות נתונים על הישגיהם הלימודיים. גורם נוסף לקיבועם של פערי השכלה הוא אי יכולתם של הורים ממעמד כלכלי חברתי נמוך לממן השכלה גבוהה לילדיהם (גזית, 2006). בניגוד למשפחות ממעמד גבוה אשר בידיהם מצויים כלים לקידום כלכלי של ילדיהן אשר מאפשרות להן לספק קרש קפיצה לעתיד, משפחות אשר אינן יכולות לסייע לילדיהם הבוגרים בתמיכה כספית לתשלום שכר לימוד, מקשה על המשך הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה ולעיתים אף מונעת אותו (Semyonov and Lewin-Epstein, 2001).

מרכז ופריפריה

שילס (1975) מגדיר את המרכז והפריפריה כיחסי כוח מנוגדים של שליטה ותלות. המרכז מצוי בדרך כלל מבחינה גיאוגרפית במיקום מרכזי, אשר מאפשרים חרות כלכלית רחבה יותר וגישה למשאבים כלכליים רבים יותר. על פי התיאוריה של שילס, המרכז הוא בעצם תופעה של אמונות וערכים המושלים בתוך החברה. למרכז יש איכות סוציו - דמוגרפית ומיקום גיאוגרפי שכבה של עלית. הוא בעל הכוח, הנתפס כבעל משמעות מוסדית וערכית כאחת המפעילים סמכות

כלכלית, שלטונית, פוליטית, צבאית או תרבותית. משמש כמקור השראה מייצג, מפרש ומחדש ערכים וכללי התנהגות הזוכים לגייטימציה של הציבור (גלנור, 1985).

אזור פריפריאלי מבחינה גיאוגרפית נחשב כמקום המרוחק בלפחות בחמישים קילומטרים מעיר מרכזית. משמעות המילה פריפריה היא מצוי בצד החיצוני. במשמעות הקלאסית של תקופתנו, אזור הפריפריה נחשב לאזור המצוי בצד החיצוני של המעגל, מחוץ למרכז (אברהם, 1993).

הפריפריה לעומת המרכז, היא חסרת כוח, "נשלטת", ומושפעת מהפעילויות והתרחשויות במרכז (מבחינה פוליטית, כלכלית, תרבותית וכו') (Shils, 1975). הפריפריה הינן מסגרות חברתיות רחוקות או שוליות למרכז. הן מקבלות הנחיות או מוסכמות מבלי שתהיינה שותפות ליצירתן או להפצתן. על אף, שהפריפריה מנוכרות למרכז ואינן מסוגלות לחדור לתוכו יש בהן כמיהה מתמדת להשתתף בפעילויות המרכז ולהתקבל לתוכו (גרדוס, 1986).

במערכת היחסים בין המרכז לפריפריה אנו עדים לשתי תופעות מנוגדות. מחד, המסד שואף להעביר אנשים מהמרכז לפריפריה. זאת ניתן להסיק מן ההטבות, ההלוואות והמענקים שניתנים לאלה המעוניינים להשתקע, או להמשיך ולגור שם. מחד, יש כאן מעין ניסיון ליצור כוח משיכה מחוץ למרכז (צנטריפוגאלי) ומאידך, אזרחים מביעים את רצונם לעזוב את הפריפריה ולהגיע למרכז, במעין כוח משיכה אל המרכז (צנטריפטאלי) (אברהם, 1993).

רמת שאיפה של תלמידים

השאיפה למטרה הינה אחת התכונות המאפיינות את המין האנושי. לכל אדם אשר מתחיל פעולה מסוימת ישנה ציפייה ביחס לתוצאות פעולותיו. את קיומה של רמת השאיפה ניתן לגלות באמצעות הרגשות שמפגין האדם בהגיעו לתוצאה. שביעות רצון כשהביצוע שלו תואם את השאיפה, או אכזבה כשהביצוע נופל מרמת השאיפה.

תנאי ליצירת רמת שאיפה מסוימת בכל תחום הוא קיומה של סביבה המספקת תגמולים של הצלחה וכישלון על פי חוקיות קבועה (זיו, 1975). פחד מפני כישלון הוא תגובה רגשית הנובעת מפער בהישג המטרה וקובעים את רמת שאיפתם של בני אדם. תלמידים הפוחדים מכישלון אינם מציבים לעצמם רמת שאיפה מציאותית. כדי להתמודד עם תחושה זו הם נוקטים אחת משתי הדרכים הבאות: בדרך האחת, הפרט מציב רמת שאיפה גבוהה מאוד, וכשאינו משיג אותה הוא מתגונן ומנמק את כישלונו. בדרך האחרת מציב הפרט רמת שאיפה נמוכה מאוד, וכשהביצוע גבוה מעט מרמה זו נמנעת ממנו תחושת הכישלון. בדרך זו הוא תמיד משיג "יותר" מההישג שהציב לעצמו (זיו, 1975 ; Sears, 1940).

ניתן להסביר את המושג רמת שאיפה מנקודת מבטו של בנדורה (Bandora, 1991), בנדורה הגדיר שאיפות לימודיות כמטרות חינוכיות, מטרות שהלומד מציב לעצמו בהתייחס על הערכה עצמית של יכולתו המכוונת לתחום של בית הספר או תהליך הלמידה.

החוקרים פגיין וכפיר (Kfir, 1988; Fejgin, 1995), מצאו ששאיפות לימודיות של תלמידים מושפעות באופן ישיר מהרקע החברתי של משפחותיהם. כך, שככל שהמשפחה משכילה ומבוססת יותר כך לילדיה יהיו שאיפות חינוכיות גבוהות יותר. בנוסף לכך, סגינר וורמולסט (Seginer & Vermulst, 2002) טוענים, שככל שהשכלת הורה גבוהה יותר כך ההורה יהיה בעל הכרות טובה יותר עם הלימודים ותהליך הלמידה, ובכך יש לו יותר מה להציע לילדיו.

כמו כן, הורים בעלי השכלה גבוהה מייחסים ערך גבוה יותר להשכלה, הבא לידי ביטוי בדרישות וציפיות גבוהות מצד ההורים מילדיהם ביחס ללימודים. דרישות וציפיות אלה תורמים לפיתוח שאיפות גבוהות יותר בהתייחס להשכלה ולהישגים לימודיים.

עמדותיו של הפרט כלפי הלמידה גם הם מהווים גורם משפיע ברמת השאיפה הלימודית. עמדות חיוביות אם כך, עשויות להגביר את רמת השאיפות ואילו עמדות שליליות עלולות להנמיך אותן (Abu-Hilal, 2000).

הישגים לימודיים והערכת תלמידים בחינוך הגבוה

"האמצעי השכיח ביותר בעזרתו ניתן לקבוע את מידת ההצלחה או ההישגים של תלמידים בתכנים או במיומנויות שרכשו בבית הספר הוא מבחן הישגים" (לוי, 1988, עמוד 69). זאת, מאחר ומדידת ההישגים מספקת מחד, מידע בעל אופי כללי ודיפרנציאלי לגבי התלמידים ומאידך, מדידת תחומי ותכני הנושאים הנלמדים. מכאן שהשימוש במבחן הישגים משמש לצורך קבלת החלטות הנוגעות בפרט ובכלל גם יחד (לוי, 1988).

הערכות תלמידים מאז ומתמיד היו כחלק אינטגרלי ובלתי נפרד מתהליך ההוראה - למידה והן אמצעי נוח להשגת מטרות שונות של החינוך (לוי, 1990; Walkout, 1997). פעולות הערכה אף גורמות ליצירת תחרות בין הלומדים. לעיתים דבר זה נובע מתוך הרצון להיות ראשון או בין הראשונים בקבוצת הלומדים ולעיתים, דבר זה משמש כתנאי כניסה למסלול מבוקש שרק מעטים יכולים להתקבל אליו.

למתן הערכות וציונים ללומדים ניתן להגדיר שלושה תפקידים ברורים. 1. מתן עידוד ללמידה עתידית. 2. מתן מידע על הלמידה שהתרחשה. 3. בחינת ההצלחה של המורה במילוי תפקידו (כפיר, פרסקו ופאול, 2006).

כאשר אנו רוצים לעודד את הלמידה נעשה זאת באמצעות מתן חיזוקים (אדר, 1975) ועל כן הציונים נועדו בדיוק למטרה זו. הציון משמש כמשוב להשקעה ואילו ההישג המדווח בציון נועד לעודד את הלומד להתמיד או להגביר את מאמציו (Cole, 1993).

הציונים בחינוך הגבוה שתפקידם המרכזי לטפח מוטיבציה, ניתנים בעיקרון על בסיס השוואתי. ישנם שני סוגים של השוואות. הראשון, הישג יחסי לקבוצה - הסטודנט מושווה ביחס להישגיהם של סטודנטים אחרים. השני, ציונים לפי סטנדרט קבוע - הישגי הסטודנט מושווה לפי רמת הישגים שהוגדרה מראש על ידי המרצה (כפיר, פרסקו ופאול, 2006).

שאלות המחקר

1. האם בעקבות השתתפות התלמידים במסגרת התכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער" יחול שינוי בעמדותיהם כלפי לימודים אקדמיים?
2. האם בעקבות השתתפות התלמידים במסגרת התכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער" יחול שינוי בעמדותיהם ביחס להתערות ומגורים בעתיד באזור המרכז?
3. האם בעקבות השתתפות התלמידים במסגרת התכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער" יחול שינוי ברמת השאיפה של התלמידים?
4. האם בעקבות השתתפות התלמידים במסגרת התכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער" הישגיהם במקצועות היסוד יהיו גבוהים יותר בסוף מחצית שנת הלימודים הבאה?

משתני המחקר

המשתנה הבלתי תלוי

1. השתתפות בתכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער"

המשתנים התלויים

1. עמדות כלפי לימודים אקדמיים
2. עמדות כלפי המרכז
3. רמת שאיפה לימודית
4. הישגים לימודיים

שיטת המחקר

אוכלוסייה

אוכלוסיית המחקר מורכבת מכל התלמידים המשתתפים בתכנית. קבוצה זו מונה 54 תלמידים בגילאי 15-17. מתוכם 17 בנים ו-37 בנות, 42 תלמידים מהמגזר היהודי ו-12 מהמגזר הלא-יהודי. התלמידים המשתתפים בתכנית זו הוגדרו כתלמידים המצטיינים בלימודיהם (ממוצע ציונים של 85 ומעלה) וגרים באזורים שהוגדרו כפריפריאליים.

כלי המחקר

1. שאלון עמדות ביחס ללימודים אקדמיים וביחס למגורים והתערות באזור המרכז

שאלון עמדות שחובר על ידי החוקרת יועבר לתלמידים בתחילתה ובסיומה של התכנית. השאלון מורכב משני חלקים. הראשון, בודק את עמדות התלמידים כלפי עמדותיהם ושאיפותיהם ללימודים אקדמיים. שאלון זה כולל 13 היגדים. השני, בודק את עמדותיהם כלפי מגורים והתערות באזור המרכז. שאלון זה כולל 11 היגדים. בכל אחד מההיגדים על התלמיד לציין עד כמה נכון המשפט עבורו על גבי סולם ליקרט של 1 (=בהחלט לא נכון) ועד 5 (=נכון בהחלט).

מטרתו של השאלון לערוך השוואה ולבדוק האם חל שינוי בעמדותיהם ותחושותיהם של התלמידים כלפי לימודים אקדמיים וכלפי מגורים במרכז הארץ לעומת הפריפריה בעקבות השתתפותם בתכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער".

במטרה לבדוק את מהימנות השאלון, לפני התחלת התכנית יועבר שאלון חלוץ לתלמידים שיבואו לשלב שלישי של מבחני מיון ומועמדים להתקבל לתכנית (רובם המכריע של תלמידים אלו אינם עומדים להתקבל ועל כן אין בעיה של הטיה בה התלמידים כבר יכירו את השאלון). מהימנות שאלוני העמדות (כולל שאלון החלוץ) ינותח באמצעות מדד עקיבות פנימית (אלפא של קרונבאך).

2. משחק לוח מטרה

משחק לוח מטרה, המכונה גם כ"קליעה לשאיפה" (זיו וזיו, 2001), יחולק לתלמידים בתחילת התכנית ובסיומה ומטרתו לבדוק את רמת השאיפה הלימודית של התלמידים. המשחק מחולק לשני שלבים. שלב ראשון, התלמידים מקבלים דף עם ציור לוח מטרה, מטבע ודף עם טבלה אותה הם ממלאים במקביל למשחק. בכל משחק הכולל שלוש זריקות מטבע אל עבר לוח המטרה על התלמיד לרשום בטבלה הראשונה כמה נקודות הוא היה מעוניין לקבל בכל זריקה,

כמה הוא חושב שיקבל ומספר הנקודות שאכן קיבל בפועל לאחר שזרק את המטבע. לבסוף, בכל משחק יציין התלמיד כמה נקודות קיבל בשלוש הזריקות יחדיו.

בשלב שני של המשחק, התלמידים ממלאים טבלה נוספת שמטרתה לעשות השלכה של המשחק ללימודים. התלמיד מציין את שלושת הקורסים אותם הוא לומד, את הציון שהיה מעוניין לקבל באותו קורס והציון האמיתי הוא חושב שיקבל.

לאחר שהתלמידים ייבחנו ויקבלו את תוצאות הבחינות, תיווסף עמודה נוספת ויירשם על ידי החוקרת הציון אותו התלמיד קיבל בפועל בכל קורס (התלמידים רושמים את שמם על גבי המשחק).

3. שאלון רמת שאיפה תלמיד בבית הספר התיכון בהשוואה לתכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער"

שאלון זה יחולק לתלמידים לאחר משחק "קליעה לשאיפה". שאלון זה מחולק לשני חלקים. הראשון, בוחן כיצד התלמידים תופסים עצמם בלימודים בתיכון לעומת האוניברסיטה. שאלון זה כולל 10 משפטים. בכל משפט על התלמידים לסמן עד כמה הם מסכימים עם כל אחד מהם על סולם של 1 (=כלל לא מסכים) ועד 10 (=מסכים במידה רבה מאוד).

השני, בודק כיצד התלמידים תופסים עצמם בלימודים וכיצד הם תופסים עצמם ביחס לאחרים ושואפים להיות באופן אישי. שאלון זה כולל עשרה משפטים בהם מצוין מאפיין או התנהגות של אדם מסוים. בכל משפט על התלמידים לסמן עד כמה הם מייחסים תכונה או התנהגות זו אליהם ועד כמה הם היו רוצים להיות כמו האדם המצוין.

4. הישגי התלמידים בינם לבין עצמם ובהשוואה לסטודנטים "מן השורה" הלומדים עמם

על מנת ללמוד על מידת הצלחתם של התלמידים המשתתפים בתכנית בינם לבין עצמם וביחס לסטודנטים הלומדים עמם ייבדקו הישגיהם בפועל. לצורך מטרה זו יושוו ממוצע ציוניהם של התלמידים במקצועות היסוד (מתמטיקה, לשון/ספרות ואנגלית) עמם הגיעו בתחילת השתתפותם בתכנית לעומת ממוצע ציוניהם במקצועות אלו בסיום מחציתו הראשון של שנת הלימודים הקרובה. בנוסף, תוצג השוואה בין ממוצע ציוני התלמידים בתכנית לעומת ממוצע הסטודנטים "מן השורה" מכלל הקורסים ובכל קורס בנפרד וייבדק באילו קורסים, אם בכלל, הישגי התלמידים בתכנית עלו מאלה של הסטודנטים.

הליך

איסוף הנתונים בכללותו יתבצע כשמונה חודשים. שאלון החלוף שיועבר ראשון יחולק כחודש לפני תחילת התכנית. לאחר מכן, במהלך פעילותה של התכנית במשך חודשיים, יועברו שאלוני העמדות והמשחק "קליעה לשאיפה" והשאלונים הנ"ל המתלווים אליו.

הנתונים אודות ציוני התלמידים במקצועות היסוד בתיכון לפני תחילתם של התלמידים בתכנית וכן הישגיהם של התלמידים בתכנית (ובהשוואה להישגי הסטודנטים) ייאסף מהיחידה ל"נוער שוחר מדע". נתונים אודות ציוניהם של התלמידים במקצועות היסוד בסיומה של מחצית הראשונה בתיכון (כחמישה חודשים לאחר שכבר נסתיימה התכנית) ייאסף באמצעות שליחת דואר אלקטרוני לתלמידים או באמצעות שיחה טלפונית.

לתלמידים יוסבר חשיבות ושיתוף הפעולה שלהם למחקר ויובהר להם שפרטיהם האישיים יישמרו בסודיות, המידע והשימוש בנתונים שייאספו ישמשו לצורכי המחקר בלבד.

מגבלות המחקר

1. תוקף - במחקר זה משתתפים מעט נחקרים (N=54) ולכן לא ניתן לבדוק את תוקף המבנה (ניתוח גורמים) בשאלוני העמדות.
2. קבוצת ביקורת - קבוצת התלמידים המשתתפים בתכנית מקבלים תמיכה אינטנסיבית ועזרה בלמידה, לכן לא ניתן לדעת באיזו מידה היו מצליחים בתכנית ללא הסיוע.
3. מגבלת הזמן - המחקר הנוכחי מתמקד על השפעת השתתפות התלמידים בתכנית רק עד לסוף סמסטר הראשון ואינו עוקב ובוחר את ההשפעות השונות לטווח רחוק יותר.

ביבליוגרפיה

אברהם, א. (1993). **התקשורת בישראל מרכז ופריפריה: סיקורן של עיירות פיתוח**. תל אביב: ברירות.

אדלר, ח.; ובלס, נ. (2003). **אי-שוויון בחינוך בישראל**. בתוך יעקב קופ (עורך), **הקצאת משאבים לשירותים חברתיים** (עמ' 289-313). ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

אדר, ל. (1975). **ההנעה ללימודים ואישיות התלמיד**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

בן-בסט, א. (2003). **פערי השכלה ואי-שוויון כלכלי**. הרצאה בכנס על **עוני וחינוך בישראל**. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, אוקטובר.

בר-אל, צ.; נוימאיר, מ. (1995). **מפגשים עם הפסיכולוגיה**. אבן יהודה: ד. רכס.

ברק, א. (2001). **שוויון הזדמנויות בחינוך**. בתוך:

<http://www.knesset.gov.il/MMM/doc.asp?doc=m00061&type=pdf>. 23 ביולי 2001.

גורי-רוזנבליט, ש. (2000). **נגישות להשכלה גבוהה: היבטים חברתיים ותהליכי מיון: ניירות עמדה**. ירושלים: מכון ון ליר.

גזית, אורית. (2006). **עוני וחינוך בישראל: סקירת ספרות 1990-2005**. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

גלנור, י. (1985). **ראשיתה של הדמוקרטיה בישראל**. תל-אביב: עם עובד.

גמליאל, א.; וקאהן, ס. (2004). **חוסר הוגנת בקבלה לאוניברסיטאות: הגרסה המודרנית של משל "כבשת הרש"**. **מגמות, מ"ג(3)**, 433-445.

גרדוס, י. 1986. ריכוזיות וביזור, מרכזים ופריפריות בחברה הישראלית. **רבעון לכלכלה**, 126, עמ' 496-499.

דגן-בוזגלו, נ. (2007). **הזכות להשכלה גבוהה בישראל: מבט משפטי ותקציבי**. תל-אביב: מרכז אדווה.

דהאן כלב, ה.; ינאי, נ.; וברקוביץ, נ. (2005). **נשים בדרום: מרחב, פריפריה, מגדר**. מרכז בן גוריון לחקר ישראל, אוניברסיטת בן גוריון.

דוברת, ש. ושות' (2005). **התוכנית הלאומית לחינוך: כי לכל ילד מגיע יותר**. כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. ינואר 2005.

הלר, א. (2002). **דו"ח וסקירה על התפתחות הפערים החברתיים בישראל בעשרים השנים האחרונות**. ירושלים: כנסת ישראל, מרכז מחקר ומידע.

וייסבלאי, א. (2006). **נתונים על שוויון הזדמנויות בחינוך מגיל הגן ועד לאוניברסיטה**. בתוך: <http://www.knesset.gov.il/MMM/doc.asp?doc=m01585&type=pdf>. 3 באוקטובר 2006.

זיו, א. (1975). **פסיכולוגיה בחינוך**. תל-אביב: הוצאת יחדיו.

זיו, א.; וזיו, נ. (2001). **פסיכולוגיה בחינוך**. תל-אביב: הוצאת יחדיו.

כהן, א.; ופרידמן, ד. (2002). **פסיכולוגיה חברתית: עמדות - שינוי עמדות**. בתוך: <http://lib.cet.ac.il/Pages/item.asp?item=13595>.

כפיר, ד.; פרסקו, ב. ופאול, א. (2006). **כולנו מצוינים: על ציונים ועל הערכה בחינוך הגבוה**. מכון מופ"ת.

לוי, א. (1990). **הערכה בית ספרית**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות למודים.

לוין, ת. (1988). **תהליכי למידה, הוראה והישגים לימודיים במדעי הטבע בכיתות ט'. בתוך:** פ' תמיר, ת' לוין, א' לוי, ד' חן, ר' זוזובסקי (עורכים). **הוראת מדעי הטבע בישראל בשנות השמונים: הוראה ולמידה הישגים ועמדות (101-53)**. ירושלים: בהוצאת המרכז הישראלי להוראת המדעים ע"ש עמוס דה-שליט.

סבירסקי, ש.; ואטקין, א. (2004). **זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב 2002-2003**. תל-אביב: מרכז אדווה.

- סער, ר. (2002). "בתל אביב מצטיינים במתמטיקה פי 5 מבאופקים". *הארץ*, 10 ביולי 2002.
- צחור, ז. (2005). אוניברסיטה בדרך, או הדרך עצמה. *פנים*, 34.
- שפרינצק, ד.; בר, א.; ולוי-מזלום, ד. (2005). *מערכת החינוך בראי המספרים, התשס"ה-2005*. ירושלים: מדינת ישראל, משרד החינוך והתרבות והספורט, המינהל לכלכלה ולתקציבים, תחום כלכלה וסטטיסטיקה.
- שפרמן, קרין. (2007). אי-שוויון בהשכלה הגבוהה בישראל. *פרלמנט*, 54, המכון הישראלי לדמוקרטיה. ירושלים: המכון הישראלי.
- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 75-84.
- Bandura, A. (1991). Human agency: The rhetoric and the reality. *American Psychologist*, 46, 157-162.
- Chen, M., & Erenberg, T. (1993). Test scores, homework, aspiration, and teachers' grades. *Studies in Educational Evaluation*, 19, 403-419.
- Cole, W. (1993, January, 6). By rewarding mediocrity we discourage excellence. *The Chronicle of Higher Education*, B1-B2.
- Dulski, R.E. Dulski, R.E. Raven, R.J. (1995). Attitudes Toward Nuclear Energy: One Potential Path for Achieving Scientific Literacy. *Science Education*, 79(2), 167-187.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers
- Fejgin, N. (1995). Factors contributing to the academic excellence of American Jewish and Asian students. *Sociology of Education*, 68(1), 18-28.
- Kfir, D. (1988). Achievements and aspirations among boys and girls in high

school: A comparison of two Israeli ethnic groups. *American Educational Research Journal*, 52(2), 213-236.

Ramsden, J.M. (1998). Mission impossible? : Can anything be done about Attitudes to Science?. *International Journal of Science Education*, 20(2), 125-137.

Sears, P.S. (1940). Level of aspiration in academically successful and unsuccessful children, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 35, 498-536.

Seginer, R., & Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspiration, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of cross cultural Psychology*, 33(6), 540-558.

Semyonov, M., & Lewin-Epstein, N. (2001). The impact of parental transfers on living standards of married children. *Social Indicators Research*, 54(2), 115-137.

Shils, E. (1975). *Center and periphery: Essays in macro sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Walhout, D. (1997). Grading across a career. *College Teaching*, 45(3), 83-88.

לתלמידים שלום רב!

אנו פונים אליכם במסגרת סקר בנושא לימודים אקדמיים בתכנית "אוניברסיטת קיץ לנוער".
נבקשך לדרג באיזו מידה כל אחד מהמשפטים הבאים נכונים עבורך על סולם בן 5 דרגות, כאשר הדרגה
1- מציינת "בהחלט לא נכון" ועד לדרגה 5- "בהחלט נכון".
השאלון הינו חסוי ותשובותיכם ישמשו למטרות המחקר בלבד.

אנו מודים לכם על שיתוף הפעולה.

שאלון עמדות כלפי לימודים ושאיפות אקדמיות

מִשְׁפָּט	בְּהַחֲלֵט לֹא נִכּוֹן	לֹא נִכּוֹן	לֹא בְּטוֹחָה/ה	נִכּוֹן	בְּהַחֲלֵט נִכּוֹן
-----------	---------------------------	-------------	--------------------	---------	-----------------------

5	4	3	2	1	1. במסגרת "אוניברסיטת קיץ" אני מעוניין/ת לבחור קורסים בתחומים בהם אולי אלמד בעתיד.
5	4	3	2	1	2. אני חושבת/ת שהצלחה בלימודים אקדמיים יאפשרו לי בעתיד להתקבל לכל עבודה שארצה.
5	4	3	2	1	3. אני בטוח/ה שאצליח להוציא ממוצע ציונים גבוהים (מעל 85) בקורסים שאלמד.
5	4	3	2	1	4. אני בטוח/ה שארצה ללמוד בעתיד באוניברסיטה.
5	4	3	2	1	5. אני מוכן/ה להשקיע זמן רב בלימודים על מנת שאצליח להוציא ציונים יותר גבוהים.
5	4	3	2	1	6. אני חושבת/ת שהציונים שאקבל בקורסים במסגרת "אוניברסיטת קיץ לנוער" יהיו דומים לשאר הציונים שאקבל בעתיד בתואר.
5	4	3	2	1	7. במידה והדבר היה אפשרי הייתי נרשם/ת למספר רב יותר של קורסים.
5	4	3	2	1	8. אני בעתיד אלמד באוניברסיטה גם אם לא אצליח בקורסים במסגרת "אוניברסיטת קיץ לנוער".
5	4	3	2	1	9. חשובה לי יותר הצלחה בלימודים מאשר בילוי עם חברים.
5	4	3	2	1	10. במידה ואצליח בקורסים מעבר למצופה אשקול להדריך תלמידים בשנה הבאה בפרויקט.
5	4	3	2	1	11. אני חושבת/ת שהשתתפות במסגרת פרויקט זה יאפשרו לי לקבל ציונים טובים יותר גם בבגרויות.
5	4	3	2	1	12. אני חושבת/ת שהשתתפות במסגרת פרויקט זה יאפשרו לי לקבל ציונים טובים יותר באוניברסיטה.
5	4	3	2	1	13. רמת הלימודים באוניברסיטת תל-אביב גבוהה מזו של אוניברסיטת בן-גוריון בבאר שבע.

נבקשך לדרג באיזו מידה כל אחד מהמשפטים הבאים נכונים עבורך על סולם בן 5 דרגות, כאשר הדרגה 1- מציינת "בהחלט לא נכון" ועד לדרגה 5- "בהחלט נכון".

שאלון עמדות כלפי מגורים והתערות באזור המרכז

משפט	בהחלט לא נכון	לא נכון	לא בטוח/ה	נכון	בהחלט נכון
1. אני מעוניין/ת לגור בעתיד במרכז הארץ.	5	4	3	2	1
2. מקומות הבילוי במרכז הארץ טובים מאלו שבאזור מגוריי.	5	4	3	2	1
3. אני נוהגת/לבלות במרכז הארץ לעיתים קרובות.	5	4	3	2	1

5	4	3	2	1	4. במידה והדבר היה אפשרי, הייתי מעדיף/ה ללמוד במסגרת פרויקט "אוניברסיטת קיץ לנוער" באזור מגוריי ולא במרכז.
5	4	3	2	1	5. כשאני מגיע/ה למרכז הארץ קל לי להתמצא ולהגיע למקום היעד שלי.
5	4	3	2	1	6. אני חושב/ת שמגורים באזור המרכז יאפשרו לי להתקדם יותר בעתיד (מבחינת שכר, לימודים ברמה טובה יותר וכו') מאשר אם אמשך לגור באזור מגוריי.
5	4	3	2	1	7. אני מרגיש/ה בטוח/ה להסתובב לבד במרכז הארץ.
5	4	3	2	1	8. הייתי מעוניין/ת שיהיו יותר מקומות בילוי ותרבות באזור מגוריי וכך לא אצטרך להגיע למרכז.
5	4	3	2	1	9. הייתי מעוניין/ת שיהיו לי יותר חברים מאזור המרכז.
5	4	3	2	1	10. אני חושב/ת שאנשים הגרים באזור המרכז זוכים לחינוך ותרבות במידה רבה יותר מאשר באזור מגוריי.
5	4	3	2	1	11. אני חושב/ת שאם הייתי גר/ה באזור המרכז אז הציונים שלי בביה"ס היו גבוהים יותר.

שם התלמיד _____

משחק לוח מטרה "קליעה לשאיפה"

לתלמידים שלום רב,

המשחק הבא מחולק לשני שלבים:

שלב א'

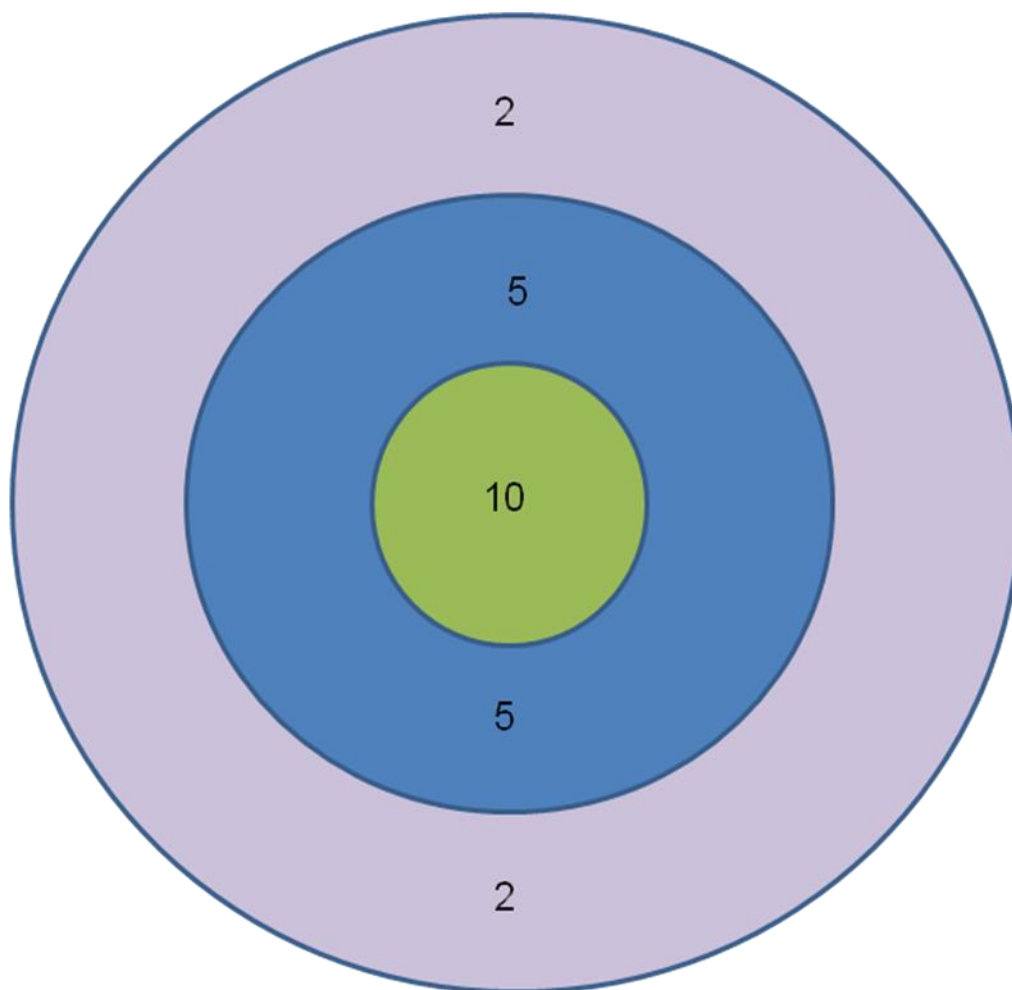
בטבלה הראשונה עליכם לרשום את סה"כ הניקוד (בין 0 ל- 30) אותו הייתם רוצים לקבל בכל משחק הכולל שלוש זריקות בכל פעם. לאחר מכן רשמו את הניקוד אותו אתם חושבים שתקבלו בפועל. לבסוף, רשמו את סה"כ הניקוד אותו קיבלתם בפועל בכל משחק.

תודה על שיתוף הפעולה!

טבלה 1:

סה"כ ניקוד בפועל	ניקוד בפועל	זריקה	סה"כ ניקוד שאני חושב/ת שאקבל	סה"כ ניקוד שהייתי רוצה לקבל	משחק
		1			1
		2			
		3			
		1			2
		2			
		3			
		1			3
		2			
		3			
		1			4
		2			
		3			
		1			5
		2			
		3			

משחק לוח מטרה



שלב ב'

בטבלה שלפניכם ציינו את שמות הקורסים הנכם לומדים. לאחר מכן, בכל קורס רשמו את הציון אותו אתם מעוניינים לקבל והציון אותו אתם חושבים שתקבלו בפועל.

טבלה 2:

שם הקורס הנלמד	ציון שהייתי	ציון שאני
----------------	-------------	-----------

רוצה לקבל	חושב/ת שאקבל	
		.1
		.2
		.3

שאלון רמת שאיפת תלמיד בבית הספר התיכון לעומת האוניברסיטה

תלמידים יקרים,

לפניכם 10 משפטים. בכל אחד מהם ציינו בסקאלת המספרים באיזו מידה הנכם מסכימים עם הנאמר בסולם של 1- כלל לא מסכים ועד 10 - מסכים במידה רבה מאוד. השאלון מנוסח בלשון זכר לצורך נוחות אך מופנה אל שני המינים.

- אני בדיוק כמוה כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
- הייתי רוצה להיות בדיוק כמוה כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
3. עומאר מכיר את המרצה באופן אישי.
- אני בדיוק כמוהו כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
- הייתי רוצה להיות בדיוק כמוהו כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
4. שירה היא תלמידה שאינה נכשלת במבחנים.
- אני בדיוק כמוה כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
- הייתי רוצה להיות בדיוק כמוה כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
5. תלמידים אחרים בכיתה רואים את מיכאל כתלמיד מצטיין.
- אני בדיוק כמוהו כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
- הייתי רוצה להיות בדיוק כמוהו כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
6. נאדין היא תלמידה המשתתפת בדיונים הנערכים במהלך השיעור.
- אני בדיוק כמוה כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
- הייתי רוצה להיות בדיוק כמוה כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
7. רונן הוא תלמיד שעוזר לתלמידים אחרים.
- אני בדיוק כמוהו כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
- הייתי רוצה להיות בדיוק כמוהו כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
8. אפרת היא תלמידה הלומדת מכישלונותיה.
- אני בדיוק כמוה כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
- הייתי רוצה להיות בדיוק כמוה כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
9. אוהד הוא תלמיד המממש את יכולותיו הלימודיות.
- אני בדיוק כמוהו כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
- הייתי רוצה להיות בדיוק כמוהו כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
10. ורד חושבת שהיא אחת התלמידות המצטיינות בכיתה.
- אני בדיוק כמוה כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא
- הייתי רוצה להיות בדיוק כמוה כן ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! ___ ! לא