



התפתחות אישית ומעורבות חברתית ממצאי מחקר הערכה בשנה "ל תשע"ה

מרץ 2017 ▪ אדר תשע"ז

הובלת הערכה מטעם ראמ"ה:

ד"ר טל רז

צוות ההערכה:

הובלה ואחריות למחקר הכמותי: ד"ר ליאת בסיס

וד"ר טל משען שפיגל – בסיס להערכה

אחריות למחקר האיכותני: חיים לפיד ולאה פס

תוכן עניינים

6	I. תמצית הממצאים	
6.....	א. רקע ומטרות הערכה	
7.....	ב. שיטה	
8.....	ג. עיקרי ממצאים	
13	II. הקדמה	
13.....	א. רקע	
14.....	ב. מטרות ושאלות ההערכה	
16	III. שיטה	
16.....	א. כלים כמותיים	
18.....	ב. כלים איכותניים	
19.....	ג. מבנה הדוח	
19.....	אופן הצגת הממצאים	
21	IV. עיקרי הממצאים	
21	תפיסת התכנית	
21.....	א. עמדות המנהלים, הרכזים והתלמידים בנוגע לתכנית	
28.....	ב. המשך לעומת חידוש	
31.....	ג. התנדבות מול חובה	
34.....	ד. סיכום ממצאים ותובנות לפרק תפיסת התכנית	
36	הטמעת התכנית ותפעולה	
36.....	א. הפעלת התכנית, המחויבות אליה ומשאביה בבית הספר	
	עמדות המנהלים, הרכזים והמחנכים כלפי המחויבות לתכנית, ההשקעה האישית והמוסדית הנדרשת להפעלתה והמשאבים העומדים לרשות מפעיליה :	
37.....		
41.....	שיתוף הפעולה מצד הרשות המקומית	
42.....	סיכום על המחויבות לתכנית, ההשקעה והמשאבים הנחוצים להפעלתה	
43.....	ב. הכנה, תמיכה והכשרה של הגורמים המפעילים ממעטפת התכנית	
47.....	ליווי הרכזים את המחנכים בהפעלת התכנית	
49.....	ג. הכנת ההורים לתכנית	
49.....	ד. הכשרת התלמידים	
49.....	1. סמינרים, ימי מוקד ושיעורים בכיתה	
51.....	2. דיונים על ערכים בבית הספר	
53.....	3. הכשרה במסגרת ההתנסות	
53.....	סיכום על הכשרת התלמידים	
54.....	ה. איתור מקומות להתנסות אישית עבור התלמידים	
59.....	סיכום לגבי איתור מקומות להתנסות אישית עבור התלמידים	

60.....	ביצוע התנסות מעשית פרטנית על ידי התלמידים	.ו.
64.....	פרויקט קבוצתי	.ז.
68.....	בקרה, ליווי פרטני ועיבוד	.ח.
73.....	בקרה על פעילות התלמידים	
74.....	סיכום בקרה, ליווי פרטני ועיבוד	
74.....	סיכום ממצאים ותובנות לפרק הטמעת ותפעול התכנית	.ט.
76	תפוקות ראשוניות שמניבה התכנית	
76.....	פוטנציאל לפיתוח יכולות אישיות וחברתיות בקרב התלמידים	.א.
80.....	פוטנציאל לתחושת שייכות ומחויבות לקהילה, לחברה ולמדינה	.ב.
81.....	ייחוס ערך אישי וחברתי למעורבות חברתית	.ג.
85.....	סיכום ממצאים ותובנות לפרק תפוקות ראשוניות שמניבה התכנית	.ד.
86	סיכום, תובנות והמלצות	.V.

רשימת לוחות

- לוח 1: ארץ לידה - תלמידים והוריהם ($N \approx 1087$)..... 17
- לוח 2: המשך התכנית בשנים הבאות – מנהלים, רכזים ותלמידים..... 25
- לוח 3: תדירות ההדרכה והליווי שמקבלים הרכזים..... 43
- לוח 4: תדירות פגישות הרכזים עם המורים..... 47
- לוח 5: תדירות ההכשרה מטעם בית הספר..... 50
- לוח 6: תדירות הדיונים בבית הספר..... 51
- לוח 7: תדירות ההכשרה במקום ההתנסות..... 53
- לוח 8: תדירות הגעת התלמידים למקום ההתנסות האישית..... 60
- לוח 9: תדירות הפגישות האישיות (או קבוצות קטנות)..... 68
- לוח 10: תדירות הפגישות האישיות..... 69
- לוח 11: תדירות הפגישות בקבוצות הקטנות..... 69

רשימת תרשימים

- 21 תרשים 1: שביעות רצון כללית – מנהלים ורכזים
- 24 תרשים 2: תפיסת מטרות התכנית – מנהלים ורכזים
- 25 תרשים 3: שביעות רצון כללית - תלמידים (N≈2012)
- 28 תרשים 4: השוואה לפעילויות דומות בעבר – מנהלים ורכזים
- 32 תרשים 5: חובת הפעלת התכנית בבתי הספר – מנהלים ורכזים
- 36 תרשים 6: הפעלת התכנית בבית הספר – מנהלים ורכזים
- 44 תרשים 7: הגורמים המלווים את הרכזים (N≈143)
- 44 תרשים 8: אפקטיביות ההכשרה של הגורמים המפעילים - מנהלים ורכזים
- 50 תרשים 9: הכשרה בבית הספר - תרומה נתפסת – מנהלים ורכזים
- 51 תרשים 10: דיונים על ערכים בבית הספר - תרומה נתפסת – מנהלים ורכזים
- 52 תרשים 11: דיונים על ערכים בבית הספר - תרומה נתפסת – תלמידים (N≈1851)
- 54 תרשים 12: הגורמים בהם נעזרו הרכזים לאיתור המקומות (N≈133)
- 55 תרשים 13: איתור מקומות להתנסות מעשית פרטנית – רכזים (N≈171)
- 57 תרשים 14: איתור מקומות להתנסות – תלמידים (N≈1823)
- 61 תרשים 15: התנסות אישית - אפקטיביות – רכזים (N=202)
- 62 תרשים 16: התנסות אישית - אפקטיביות – תלמידים (N≈1806)
- 62 תרשים 17: התנסות אישית - תרומה נתפסת – רכזים (N≈203)
- 63 תרשים 18: התנסות אישית - תרומה נתפסת – תלמידים (N≈1812)
- 64 תרשים 19: תפיסות המנהלים בנוגע לקידום פרויקט ויוזמות תלמידים בבית הספר (N≈217)
- 65 תרשים 20: תפיסות הרכזים את הפעלת הפרויקט הקבוצתי – רכזים (N≈192)
- 66 תרשים 21: תפיסת הפרויקט הקבוצתי- תלמידים (N≈1188)
- 66 תרשים 22: פרויקט קבוצתי - תרומה נתפסת - רכזים (N≈195)
- 67 תרשים 23: הפרויקט הקבוצתי - תרומה נתפסת - תלמידים (N≈1189)
- 70 תרשים 24: פגישות אישיות עם תלמידים - תרומה נתפסת – רכזים (N≈178)
- 71 תרשים 25: פגישות אישיות עם תלמידים - תרומה נתפסת – תלמידים (N=1846)
- 71 תרשים 26: הגורמים המעודדים והתומכים בתלמידים בהתנסות האישית (N≈1886)
- 76 תרשים 27: פוטנציאל ליכולות אישיות וחברתיות מפותחות - מנהלים ורכזים
- 77 תרשים 28: פוטנציאל ליכולות אישיות מפותחות – תלמידים (N≈2021)
- 80 תרשים 29: מחויבות ושייכות לקהילה – מנהלים ורכזים
- 81 תרשים 30: מחויבות ושייכות לקהילה – תלמידים (N=2046)
- 82 תרשים 31: שינוי תודעתי בנוגע לייחוס ערך אישי וחברתי למעורבות חברתית-מנהלים ורכזים
- 83 תרשים 32: שינוי תודעתי בנוגע לייחוס ערך אישי וחברתי למעורבות חברתית – תלמידים
- 84 תרשים 33: ייחוס חשיבות לערך מעורבות חברתית בבית הספר ופעולות להטמעתו – מנהלים

I. תמצית הממצאים

א. רקע ומטרות הערכה

התכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית היא פיתוח של תכנית המחויבות האישית, והיא מבוססת על הגישה הפדגוגית של "למידה מתוך שירות" (service learning). התכנית מיועדת להוביל תהליכים של למידה משמעותית, להעצים את הלומד ולקדם מעורבות חברתית ואזרחית. הגוף האחראי במשרד החינוך על התכנית הוא מינהל חברה ונוער, ושותפים לו המזכירות הפדגוגית והמנהל הפדגוגי.

מטרות התכנית ויעדיה, לפי מובילי התכנית, הם: (1) לטפח בוגר מעורב, בעל תודעה חברתית, אכפתי, אחראי, הרואה את המעורבות החברתית כדרך חיים (2) לעורר בתלמידים מוטיבציה למעורבות ולאחריות חברתית, קהילתית ואזרחית פעילה ולמיצוי צמיחה אישית בהקשר של עשייה חברתית (3) לסייע לתלמידים בהתפתחותם האישית ובבניית זהותם החברתית והתרבותית על מנת לקדם תחושת ערך עצמי, שייכות ומחויבות לקהילה, לחברה ולמדינה ו-(4) לעודד את התלמידים למצוא במעורבות החברתית ערך ברמה האישית והחברתית.

התכנית מתפרסת על פני שלוש השכבות י"א-י"ב. זו השנה הראשונה ליישומה של התכנית, ועל כן היא מתקיימת בשנה"ל תשע"ה רק בכיתות י'. התכנית הינה חובה לכלל התלמידים ומהווה תנאי לקבלת תעודת הבגרות.

התכנית משלבת בין התנסות מעשית במעורבות חברתית (באופן פרטני וקבוצתי) ובין למידה עיונית (סמינרים, ימי מוקד ושיעורים בכיתות), הכשרת התלמידים במקום ההתנסות ושעת ליווי פרטנית לכל תלמיד (באופן אישי או בקבוצות קטנות) לשם תמיכה, רפלקציה ועיבוד ההתנסות.

מחקר הערכה זה הינו *מחקר מעצב*, שהוחל בו במקביל להתחלת התכנית. זאת במטרה לאפשר למידה על התכנית ועריכת שינויים בה עוד בראשיתה, על מנת להגביר את האפקטיביות של יישומה והטמעתה.

מחקר ההערכה בחן את מידת יישומה והטמעתה של התכנית בבתי הספר השונים בארץ, את העמדות והתחושות כלפי התכנית מצד הגורמים המפעילים אותה בבתי הספר ואת העמדות והתחושות של תלמידי כיתות י' כלפיה.

איסוף הנתונים ששימשו להערכה התקיים בסוף שנת הלימודים תשע"ה, בסיום שנת התכנית הראשונה בפרויקט בכיתות י'. לצורך איסוף הנתונים נעשה שימוש במספר כלים, כמותיים ואיכותניים, אשר פותחו לטובת ההערכה הנוכחית:
כלים כמותיים:

א. שאלוני נייר ועיפרון *לתלמידים* – על השאלון השיבו 2201 תלמידים מ-108 כיתות י' (82% השבה).

ב. שאלון טלפוני *לרכזים* – על הסקר השיבו 204 רכזים (79% השבה).

ג. שאלון טלפוני *למנהלי בית הספר* – על הסקר השיבו 219 מנהלים (86% השבה).

כלים איכותניים:

א. 29 ראיונות עומק אישיים עם:

1. 11 *מנהלי בית הספר* (6 חינוך ממלכתי, 2 חינוך ממלכתי דתי ו-3 בתי ספר דוברי ערבית).

2. 11 *רכזים* (6 חינוך ממלכתי, 2 חינוך ממלכתי דתי ו-3 בתי ספר דוברי ערבית).

3. 7 *רכזי רשויות* (אחד מתוכם דובר ערבית).

ב. 11 קבוצות מיקוד עם *תלמידים*.

מועד איסוף הנתונים: מאי עד אוגוסט 2015.

תפיסת התכנית:

- **שביעות רצון כללית:** 78% מהמנהלים ו-69% מהרכזים דיווחו כי הם שבעי רצון מהתכנית במידה רבה או רבה מאוד. בקרב התלמידים 51% דיווחו כי הם שבעי רצון מהתכנית וההתנסויות שחוו במסגרתה במידה רבה או רבה מאוד ו-56% מהתלמידים דיווחו שהם תורמים לאחרים במסגרת התכנית. עם זאת, כ-35% מהרכזים והמנהלים חשים כי התכנית מעמיסה על התלמידים, ו-28% מהתלמידים דיווחו כי התכנית מעמיסה עליהם יותר מדי. זאת ועוד, רבע מהתלמידים ציינו כי התכנית היא בזבוז זמן עבורם ו-40% חשים כי בלתי אפשרי מבחינתם לשלב התנדבות במסגרת התכנית, במקביל לדרישות ולמאמצים הנתבעים מהם בשל הלימודים והבגרויות.
- **המשך לעומת חידוש:** מהראיונות האיכותניים עולה כי העמדה הדומיננטית בקרב המרואיינים הינה שהתכנית הנוכחית מהווה ביסודה המשך לתכניות דומות בעבר הלא רחוק. היא מהווה חידוש בהשוואה לתכניות קודמות אלו בעיקר בזכות היקפה המשמעותי ובשל היותה ממוסדת ומחייבת יותר. גם בראיונות הכמותיים עולה כי רוב המנהלים (66%) והרכזים (78%) תופסים את התכנית הנוכחית כמקיפה יותר מתכניות דומות שקדמו לה שהופעלו בבית הספר.
- יחד עם זאת, רק כמחצית מהמנהלים (59%) והרכזים (58%) תופסים את התכנית כאפקטיבית יותר מהתכניות הקודמות. מהראיונות האיכותניים עולה כי הסבר אפשרי לכך הוא ההיקף הרחב של התכנית, שבשלו בתי הספר משקיעים משאבים רבים בתפעול התכנית, מה שמשאיר פחות מקום להשקעה בהיבט של עיבוד החוויה.
- **חובה מול התנדבות:** רוב המנהלים (78%) והרכזים (72%) חשים כי השינוי שחל בפעילות הכרוכה במעורבות החברתית ובהתפתחות האישית וקביעתה כפעילות חובה היא צעד נכון שאינו מעורר התנגדות. יחד עם זאת, מהראיונות האיכותניים עולה כי אף על פי שהתכנית אינה מכוונת עוד להתנדבות אלא למעורבות חברתית, מושג ההתנדבות מרכזי מאוד באופן שבו המרואיינים מתארים ותופסים את התכנית. המרואיינים תופסים את העשייה בתכנית כ'התנדבות', ואצל חלקם הדבר מעורר סתירה, שכן 'ההתנדבות' היא חובה במסגרת התכנית.

הטמעה ותפעול של התכנית:

- **הכשרה ולווי:** 85% מהרכזים ציינו כי עברו קורס הכשרה. מבין הרכזים שקיבלו הכשרה, 63% ציינו כי הם חשים שקיבלו את כל ההנחיות הנדרשות להפעלת התכנית בבית הספר החיוניות להפעלת התכנית ו-57% ציינו כי קיימת התאמה בין ההכשרה, ההדרכה והלווי שמקבל בית הספר לבין הסוגיות שבהן הוא נתקל בתכנית.

- **השמה והיבטים לוגיסטיים:** באופן כללי, נראה כי ההשמה של התלמידים במקומות ההתנסות פועלת היטב, וכי ההיבטים הלוגיסטיים בתכנית מיושמים כמתוכנן: 85% מהרכזים ציינו כי כל המקומות שאותרו לפעילות אישית כללו היבט משמעותי של תרומה לאחר; 83% מהרכזים דיווחו כי ההעדפות שציין התלמיד בנוגע למקום הפעילות היו שיקול עיקרי בשיבוצו; ו-74% מהרכזים דיווחו כי התלמידים שובצו למקומות אשר יאפשרו להם לבטא את נטיותיהם וכישוריהם האישיים. יחד עם זאת, רק 47% מהרכזים ציינו כי היצע המקומות שאותרו לפעילות עבור התלמידים היה גדול ומגוון, ו-43% התקשו למצוא מקומות מגוונים לפעילות אישית עבור התלמידים.

מהראיונות האיכותניים עולה כי נוכח הגידול במספר התלמידים הפעילים בתכנית, מציאת מקומות מתאימים לכולם נתפסה כמשימה קשה, בעיקר בבתי הספר הגדולים. מה שהקשה על כך אף יותר היו הדרישות המחמירות לעמידה בדרישות ובנהלים בירוקרטיים, למשל הדרישה להסדרת ביטוח לתלמידים הנוטלים חלק בפרויקט - אחד מתוצרי הלוואי של המיסוד הגובר של פעילויות התכנית.

במלאכת האיתור נעזרו רכזות בתי הספר במידה לא מועטה ברכזות הרשות המקומית.

לצד איתור מקומות קיימים להשמת תלמידים התרבו הניסיונות של בתי ספר "לייצר" מקומות שיכולים להתאים לדרישות התכנית. בבתי ספר דוברי ערבית איתור מקומות לכל התלמידים המשתתפים בתכנית הוצג כמשימה קשה במיוחד. על כן, בהשוואה לבתי הספר דוברי העברית, במאזן בין הצורך באיתור מקומות לעומת הצורך ב"ייצור" מקומות להשמת תלמידי התכנית נטו בתי הספר דוברי הערבית באופן בולט יותר לטובת ה"ייצור".

- **מעורבות הרכזים והמנהלים בתכנית:** כצפוי, חשים הרכזים מעורבים יותר בתכנית (99%) בהשוואה למנהלים (83%). אולם גם רוב המנהלים טוענים כי הם מעורבים בתכנית במידה רבה, וכי התכנית דורשת מהם השקעה של זמן רב (49% מהמנהלים ו-94% מהרכזים). מהראיונות האיכותניים עולה כי התחושה הרווחת היא שהעומס נופל בעיקר על כתפי הרכזים, אשר לתחושתם, מבצעים

בהתנדבות את כל הנדרש מהם מבלי לקבל על כך תגמול הולם. המנהלים מציינים גם הם את הפער בין הדרישות הגדולות של התכנית במהדורתה החדשה לבין המשאבים שמשדר החינוך מעמיד לשם כך. נראה כי הדבר בולם במידת מה את מידת מעורבותם בפועל ביישום התכנית - הדבר הבא לידי ביטוי בעיקר במידת המחויבות שלהם לגיוס המחנכים לטובת התכנית.

- **ההתנסות האישית:** 95% מהרכזים ציינו כי ההתנסות האישית נתפסת כתורמת ביותר להתפתחותו האישית של התלמיד, ו-85% מהרכזים ו-62% מהתלמידים ציינו כי התלמידים תורמים תרומה משמעותית לחברה בתפקידיהם במסגרת הפעילות האישית.

- **ההתנסות הקבוצתית:** שיעורים נמוכים במעט נרשמו בכל הנוגע לפרויקט הקבוצתי – 73% מהרכזים ציינו כי הפרויקטים הקבוצתיים שהתלמידים מבצעים מציבים בפניהם אתגרים שמלמדים אותם על עצמם, ו-72% ציינו כי התלמידים נתרמים מאוד מהפרויקט הקבוצתי ברמת הפיתוח האישית. לעומת זאת 57% מהתלמידים ציינו כי הם מרגישים שהתרומה של הפרויקט הקבוצתי לחברה הוא משמעותי, ו-42% מהתלמידים ציינו כי הפרויקט הקבוצתי מציב להם אתגרים שמלמדים אותם על עצמם.

- **עיבוד ההתנסויות:** בראיונות האיכותניים עולה כי אין מתקיימים כמעט תהליכי עומק עם התלמידים, המכוונים לעיבוד משמעותי של ההתנסויות שצברו במסגרת התכנית. כמעט אין נעשית רפלקציה של ממש, והמפגשים האישיים, האמורים להתקיים מדי שבוע, לרוב אינם מתקיימים באופן סדיר, אלא על פי הצורך.

המחנכים והיועצת בבית הספר אינם מורגשים כשותפים משמעותיים בהפעלת התכנית, דבר המתבטא ברמה נמוכה ובלתי מספקת של עיבוד ורפלקציה עם התלמידים בנוגע להתנסויותיהם ובהגדלת העומס המוטל על הרכזים.

-

השפעות ראשוניות נתפסות של התכנית

- המנהלים (80%) והרכזים (82%) מעריכים את תרומת התכנית לפיתוח היכולות האישיות של התלמידים כגבוהה, וסבורים כי התכנית מאפשרת לתלמידים להביא לידי ביטוי יכולות אישיות כגון יזמות, עבודת צוות ויצירתיות (84%). יחד עם זאת, רק 46% מהתלמידים ציינו כי בעקבות התכנית הם מרגישים שהם מפתחים יכולות אישיות כזמות, עבודת צוות ויצירתיות.
- מהראיונות האיכותניים עולה כי תוצריה העיקריים של התכנית, כפי שהם נתפסים על ידי המנהלים, הרכזים והתלמידים, הם כדלקמן: ההבנה כי נתינה ועזרה לאחר הן בגדר תרומה לתורם, היכרות מעמיקה יותר של התלמידים עם עצמם, היחשפות לתחומי פעילות, לאוכלוסיות ולנושאים שלא הכירו קודם לכן, ורכישת מיומנויות בין-אישיות שנדרשות מהם לצורך הפעילות בתכנית.
- בבתי ספר דוברי ערבית אנשי הצוות והתלמידים כאחד רואים את התכנית כחוויה מעצימה ביותר לתלמידים.
- לעומת בתי ספר אחרים, בבתי ספר שבהם נהוגה רפורמת "עוז לתמורה" ניכרת שביעות רצון רבה יותר מהתכנית, התכנית נתפסת כפחות מעמיסה על התלמידים וההתנסויות והפגישות האישיות נתפסות כתורמות יותר לתלמידים.
- כמו-כן, בבתי הספר שבהם הייתה נהוגה בעבר התכנית למחויבות אישית, הכשרת הגורמים המפעילים בבית הספר נתפסת כאפקטיבית יותר, איתור המקומות להתנסות נתפס כאפקטיבי יותר והתכנית נתפסת במידה רבה יותר כבעלת פוטנציאל לפיתוח יכולות אישיות, ולהגברת תחושת המחויבות והשייכות לקהילה בקרב התלמידים.
- מיעוט בקרב מנהלים סבור כי התכנית אינה תורמת לתלמידים בתחומים חשובים שאינם מודגשים בה די – פיתוח חשיבה ביקורתית, חשיפה משמעותית יותר של התלמידים לאוכלוסיות ולנושאים שחורגים מן המוכר והידוע להם, קישור משמעותי יותר של התנסויות התלמידים במסגרת התכנית לתחומי למידה שונים.

לסיכום, על פי תפיסת המרואיינים, החידוש העיקרי בתכנית זו לעומת תכניות קודמות באותו תחום, הינו ההיקף הגדול יותר שלה, מיסודה והמחויבות שהיא מייצרת בבית הספר. התחושה היא כי בתכנית זו על חידושה יש משום צעד חיובי ונכון. עם זאת היא איננה נתפסת כאפקטיבית יותר באופן משמעותי בהשוואה לתכניות האחרות, ככל הנראה בשל העיבוד החלקי שנעשה עם התלמידים ביחס להתנסויות שעברו במסגרתה. הסיבה לכך, היא ככל הנראה השקעה של רוב המשאבים בתפעול המערכת ובעיסוק בבירוקרטיה (איתור המקומות ומעקב אחר נוכחות), שבגינה פחות משאבים מתפנים לעיבוד ולרפלקציה של הממד הרגשי והערכי של חוויות התלמידים.

התחושה הרווחת היא שהעומס נופל בעיקר על כתפי הרכזים, אשר לתחושתם, מבצעים בהתנדבות את כל הנדרש מהם מבלי לקבל על כך תגמול הולם. המחנכים והיועצת בבית הספר אינם מורגשים כשותפים משמעותיים בהפעלת התכנית, דבר המתבטא ברמה נמוכה ובלתי מספקת של עיבוד ורפלקציה עם התלמידים בנוגע להתנסויותיהם ולהגדלת העומס המוטל על הרכזים.

הרחבת התכנית בשנים הבאות מעוררת חששות בכל הנוגע לצד התפעולי של התכנית. חלק מבתי הספר, בעיקר במגזר הערבי, מתקשים כבר היום לאתר מקומות להתנסות אישית עבור התלמידים, ועל אחת כמה וכמה יתקשו להתמודד עם כך בשנים הבאות. לפיכך נראה כי חשוב להגדיר חלוקת תפקידים ברורה בין בעלי התפקידים בבית הספר בנוגע למעורבותם בתכנית ומעקב אחר יישומה של חלוקה זו בפועל. בנוסף חשוב להגדיר את תפקיד המחנכים והיועצת בבית הספר ולהכניס אליו. בנוגע למציאת מקומות השמה לתלמידים בתכנית - חלק מבתי הספר יזמו פתרונות יצירתיים ויצרו מקומות התנסות עבור התלמידים. מוצע, לפיכך, לקיים מאגר משותף של אתרים להשמה ולעודד שיתוף ידע בין בתי ספר.

הקשר עם הרשויות המסייעות באיתור המקומות להתנסות לא נתפס כמובן מאליו, וכיום הדבר תלוי מאוד באישיות שמאיישת תפקיד זה ברשות, במדיניות הרשות ובאיזו מידה מקודם נושא ההתנדבות בסדר העדיפויות של הרשות. לקראת הרחבת התכנית בשנים הבאות כדאי להכין את הרשויות ולהגדיר את הציפיות מולן על מנת שיוכלו להיערך בהתאם.

התכנית נתפסת כתורמת, כאפקטיבית יותר וכקלה יותר ליישום בבתי ספר שהצטרפו ל"עוז לתמורה". כדאי לבחון כיצד ניתן להיעזר ברפורמת "עוז לתמורה" על מנת לסייע בהטמעת תכנית זו.

ולבסוף, כמעט מחצית מהתלמידים דיווחו על קושי להתנדב במקביל ללימודים ולבגרויות. כיוון שיש להניח כי העומס האובייקטיבי של התלמידים יילך ויגדל בשכבות י"א וי"ב, כדאי להמשיך ולבחון כיצד התלמידים יתמודדו עם העומס הכרוך בתכנית.

II. הקדמה

א. רקע

התכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית מבוססת על הגישה הפדגוגית של "למידה מתוך שירות" (service learning), שמיזמת ברחבי העולם מראשית שנות השמונים של המאה שעברה. הגישה מקדמת תהליך של למידה משמעותית שכולל שלושה מרכיבים: שירות קהילתי משמעותי, תהליכים מובנים של עיבוד ורפלקציה על ההתנסות ולימוד עיוני. התכנית מיועדת להוביל תהליכים של למידה משמעותית, להעצים את הלומד ולקדם מעורבות חברתית ואזרחית.

מטרות התכנית ויעדיה לפי מובילי התכנית:

1. לטפח בוגר מעורב, בעל תודעה חברתית, אכפתי, אחראי ורואה את המעורבות החברתית כדרך חיים.
2. לעורר בתלמידים מוטיבציה למעורבות ואחריות חברתית, קהילתית ואזרחית פעילה ולמיצוי וצמיחה אישית בהקשר של עשייה חברתית.
3. לסייע לתלמידים ולקבוצה בהתפתחותם האישית ובבניית זהותם החברתית והתרבותית על מנת לקדם תחושת ערך עצמי, שייכות ומחויבות לקהילה, לחברה ולמדינה.
4. לעודד את התלמידים למצוא במעורבות החברתית ערך ברמה האישית והחברתית.

הגוף האחראי במשרד החינוך לתכנית וליישומה הוא מינהל, חברה ונוער. ושותפים לו המזכירות הפדגוגית והמינהל הפדגוגי.

התכנית מתפרסת על פני שלוש השכבות י-יא'-יב'. זו השנה הראשונה לתכנית, על כן היא מתקיימת כיום רק בכיתות י'. התכנית הינה חובה לכלל התלמידים והיא מהווה תנאי לקבלת תעודת בגרות.

התכנית משלבת בין התנסות מעשית במעורבות חברתית (באופן פרטני וקבוצתי) ובין למידה עיונית, הכוללת סמינרים, ימי מוקד ושיעורים בכיתות, הכשרת התלמידים במקום ההתנסות ושעת ליווי פרטנית לכל תלמיד (באופן אישי או בקבוצות קטנות) לשם תמיכה, רפלקציה ועיבוד ההתנסות. בכיתה י', השנה הראשונה לתכנית, התלמידים מבצעים 60 שעות התנסות אישית ו-30 שעות התנסות קבוצתית; בכיתה י"א, התלמידים מבצעים 30 שעות התנסות אישית ו-30 שעות התנסות קבוצתית; ובכיתה י"ב, התלמידים מבצעים 30 שעות התנסות קבוצתית בלבד. בכל שנה, התלמידים מקבלים 30 שעות ליווי פרטני ו-30 שעות למידה עיונית.

ההערכה הנוכחית, המבוססת על התנסות המעורבים בתכנית ועל תפיסותיהם, מכוונת להפקת תובנות ולקחים אשר ישמשו את מפעילי התכנית בעתיד, משמע, לספק לנוגעים בדבר מידע על הדרך בה מופעלת התכנית השנה, על הקשיים המתלווים להפעלתה, על דרך ההתמודדות עמם, על חלקים מתוכה שראוי להמשיך ולחזק לעומת חלקים אחרים שאותם יש לשנות ולשפר. הערכה זו הינה הערכה מעצבת, שהוחל בה במקביל להתחלת התכנית ואשר אמורה ללוות את השנים הראשונות של התכנית. מטרתה לאפשר למידה ועריכת שינויים בתכנית בעודה מתעצבת, על מנת להגביר את האפקטיביות של יישומה והטמעתה.

הערכה זו בחנה את מידת יישומה והטמעתה של התכנית בבתי הספר השונים בארץ, את העמדות והתחושות כלפי התכנית של הגורמים המפעילים אותה בבתי הספר ואת העמדות והתחושות של תלמידי כיתות י' כלפיה.

שאלות ההערכה מתייחסות לשתי רמות עיקריות של התכנית: האחת, רמת ההתארגנות אליה והשנייה, רמת היישום שלה ורמת תוצריה הראשוניים, כפי שהם באים לידי ביטוי באופן שבו הפעילויות השונות נחו על ידי מי שנטלו בהן חלק ובעמדותיהם של המעורבים בתכנית כלפיה. להלן פירוט שאלות ההערכה:

1. **יישום: כיצד מיושמת התכנית בכיתות י' בבתי ספר ברחבי הארץ?**

באילו קשיים נתקלים בתי הספר ביישום התכנית? כיצד מיושמת התכנית במקומות השונים שבהם היא מופעלת? מה, על פי תפיסת הנשאלים, פועל בה על פי התכנון, והיכן נוצרו קשיים ומדוע?

2. **תמיכה: באיזו מידה חשים בתי הספר כי הם מקבלים תמיכה**

והכשרה מהגורמים הפועלים במעטפת התכנית (מנהלי התכנית, חומרים על התכנית, רכזים מחוזיים)? מה נעשה בנושאי ההכשרה, ההכנה ובניית תכניות הפעולה? באילו תחומים הדבר נתפס כמספק, ובאילו תחומים הורגש חסר או אי-התאמה בין הצרכים לבין מה שנעשה בפועל כמענה לצרכים אלו?

3. **הקניית ערכים ויכולות: כיצד תופסים התלמידים והצוותים בבתי**

הספר את ערך המעורבות החברתית, ומה חלקה של התכנית בתפיסה זו? כיצד התלמידים חווים את התכנית, מה משמעותי עבורם? האם התכנית נתפסת גם כבעלת פוטנציאל שלילי עבור התלמידים ובית הספר? באיזו מידה עשויה התכנית לייצר היכרות עם הקהילה הקרובה ותחושת שייכות אליה? כיצד תופסים צוותי בתי הספר את הפוטנציאל של התכנית בכל הנוגע לפיתוח היכולות האישיות של התלמידים?

4. הפקת לקחים: באילו דרכים מתקיים תהליך של הפקת לקחים
ולמידה ארגונית על ידי הנוגעים בדבר? מה הלמידה והלקחים שכבר
הופקו? האם קיימים מנגנונים להפקת לקחים בבתי הספר?

III. שיטה

לצורך ביצוע ההערכה נעשה שימוש במספר כלים אשר פותחו לטובת ההערכה הנוכחית, ביניהם כלים כמותיים (שאלונים) וכלים איכותניים (ראיונות עומק וקבוצות מיקוד).

א. כלים כמותיים

על הדגימה

מדגם בתי הספר נקבע על פי מדגם סקרי האקלים והסביבה הפדגוגית במיץ"ב בשנת תשע"ה. השאלונים למנהלים צורפו לשאלוני המיץ"ב והשאלונים לרכזים נערכו באותם בתי הספר שמנהליו נדגמו. לצורך שאלוני התלמידים נערך תת-מדגם ב- 109 בתי ספר שבהם נדגמה אקראית כיתה אחת משכבת י'.

הנתונים המוצגים משוקללים בהתאם לשיטת הדגימה, כדי שייצגו את כלל האוכלוסייה שהשתתפה בתכנית.

1. שאלון לתלמידי כיתות י'

השאלון כלל 87 שאלות. 58 מתוכן הינן שאלות המציגות היגדים שלגביהם נדרשו המשיבים לדרג את מידת הסכמתם על פי הסקאלה הבאה:

דירוג	1	2	3	4	5
הערכה	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד

21 שאלות בחירה סגורות, 3 שאלות נוספות היו שאלות פתוחות עליהן ענו המשיבים במלל חופשי ו-5 שאלות עסקו בפרטים דמוגרפים (לשאלון המלא ראה נספח 1 בקובץ הנספחים).

השאלון הועבר במהלך חודשים מאי עד יוני 2015 בתיאום עם הכיתות, והוא בוצע באמצעות נייר ועיפרון. על השאלון השיבו 2201 תלמידים, מ-108 כיתות י', המהווים 82% השבה ביחס לאלפון התלמידים באותן כיתות. 52% מהתלמידים בנים והיתר בנות. לוח 1 מציג את ארץ הלידה של התלמידים ושל הוריהם.

לוח 1: ארץ לידה - תלמידים והוריהם (N≈1087)

אחר	מערב אירופה: צרפת, אנגליה וכו' וכו'	מדינות ערב	ארה"ב, קנדה	אתיופיה	בריה"מ לשעבר: רוסיה, אוקראינה וכו' וכו'	ישראל	
2%	2%	1%	3%	2%	3%	89%	1. התלמידים
7%	4%	2%	4%	5%	13%	66%	2. האם
7%	5%	3%	5%	5%	12%	64%	3. האב

2. סקר טלפוני כמותי לרכזים

הרכזים הינם מורים בבית הספר, המנהלים את התכנית במסגרתו. הסקר כלל 99 שאלות. 71 מתוכן הינן שאלות המציגות היגדים שלגביהם נדרשו המשיבים לדרג את מידת הסכמתם על פי הסקאלה הבאה:

5	4	3	2	1	דירוג
במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	הערכה

בסקר נכללו 17 שאלות בחירה סגורות; 7 שאלות נוספות היו שאלות פתוחות, שעליהן ענו המשיבים במלל חופשי ו-4 שאלות עסקו בפרטים דמוגרפיים (לשאלון המלא ראה נספח 2 בקובץ הנספחים).

הסקר הועבר בחודשים מאי עד אוגוסט 2015. על הסקר השיבו 204 רכזים, המהווים 79% השבה. שישה נסקרים נפסלו כי התכנית אינה מתקיימת בבית הספר או שהם אינם משמשים כרכזי התכנית. ותק ההוראה הממוצע של הרכזים הינו 13 שנים (סטיית תקן 9, טווח 1-35). 62% מהרכזים הינם מחנכי כיתות אם והיתר אינם מחנכי כיתות. 41% שימשו בעבר כרכזי מחויבות אישית. 54% מהרכזים הם בעלי תואר ראשון, 42% בעלי תואר שני, 1% בעלי תואר שלישי ו-1% בעלי תעודת הוראה בלבד. 2% מהרכזים הם בעלי רמת השכלה אחרת.

3. סקר טלפוני כמותי למנהלי בתי ספר

הסקר כלל 64 שאלות. 44 מתוכן הינן שאלות המציגות היגדים שלגביהם נדרשו המשיבים לדרג את מידת הסכמתם על פי הסקאלה הבאה:

5	4	3	2	1	דירוג
במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	הערכה

6 שאלות בחירה סגורות, 5 שאלות נוספות היו שאלות פתוחות שעליהן ענו המשיבים במלל חופשי ו-9 שאלות עסקו בפרטים דמוגרפים (לשאלון המלא ראה נספח 3 בקובץ הנספחים).

הסקר נערך בחודשים מאי עד אוגוסט 2015. על הסקר השיבו 219 מנהלים, המהווים 86% השבה. 13 נסקרים נפסלו כי התכנית אינה מתקיימת בבית הספר (5%). 76% מנהלים בתי ספר מסוג חט"ע, 23% מנהלים בתי ספר מסוג חט"ב + חט"ע, ו-1% בתי ספר מסוג כללי א'-י"ב. הוותק הממוצע של המנהלים כמנהלי בית הספר הנוכחי הינו 7 שנים (סטיית תקן 6, טווח 1-40); הוותק הממוצע הכללי שלהם כמנהלים באופן כללי הינו 9 שנים (סטיית תקן 7, טווח 1-40); מספר השנים הממוצע של עבודת המנהלים כמורים לפני כן הינו 14 (סטיית תקן 9, טווח 0-41). מספר המורים הממוצע בבית הספר הינו 61 (סטיית תקן 42, טווח 10-347). 65% מבתי הספר הצטרפו לרפורמת עוז לתמורה. ב-73% מבתי הספר הייתה נהוגה בעבר התכנית למחויבות אישית, ב-31% הייתה נהוגה התכנית לבגרות חברתית.

ב. כלים איכותניים

1. ראיונות עומק אישיים

במהלך החודשים מאי עד אוגוסט 2015 בוצעו 29 ראיונות עומק אישיים עם 11 מנהלי בתי ספר (6 בחינוך הממלכתי, 2 בחינוך הממלכתי-דתי ו-3 בבתי ספר דוברי ערבית), 11 רכזי תכניות (6 בחינוך ממלכתי, 2 בחינוך ממלכתי-דתי ו-3 בבתי ספר דוברי ערבית) ו-7 רכזי רשויות (אחד מתוכם דובר ערבית).

ראיון העומק האישי היה מובנה למחצה. משמעות הדבר היא כי למראיין ניתנה האפשרות לספר את סיפורו בנושא הנדון, כאשר המראיין מסתייע באוסף של שאלות מנחות המכוונות לבניית תמונה מקיפה על הנושא הנחקר, מנקודת מבטו של המראיין.

השאלות המנחות הן מגוונות הן בדרך ניסוחן והן מבחינת ההיבטים השונים של הנושא הנחקר. כך למשל הן כוללות שאלות תיאוריות כלליות לצד שאלות ממוקדות, המכוונות להבהיר נקודות ספציפיות, לתת דוגמאות להמחשת הנושא ולחלוק עם המראיין בעת הצורך התנסות אישית וחוויות הנוגעות לנושא הנחקר. לצד שאלות תיאוריות, כולל מתווה הריאיון האישי שאלות המכוונות לבירור המשמעות שאותה מייחס המראיין לנושא או שאלות הקשורות להשוואה בין המצב שמתאר המראיין

למצבים אחרים דומים או מנוגדים. כמו כן, מתבקש המרואיין להעלות דימויים ומטפורות הקשורות לנושא במטרה להעלות על פני השטח מידע רלוונטי הקיים בתודעתו, אך שהוא אינו מודע לקיומו.

הדיאלוג הנוצר עם המרואיין בדרך זו מאפשר העלאה לרובד הגלוי את המידע והידע האצור בו בכל הקשור לנושא של התפתחות אישית ומעורבות חברתית, וכמו כן לאפשר למרואיין להבהיר לעצמו, תוך כדי השיחה, דילמות ותובנות שונות בהקשרים השונים הרלוונטיים לנושא.

2. קבוצות מיקוד עם תלמידי כיתות י'

במהלך החודשים מאי עד אוגוסט 2015, התקיימו 11 קבוצות מיקוד לתלמידי כיתות י'.

קבוצות המיקוד התקיימו בנוכחות התלמידים והתייחסו בעיקר לשני ממדים. הראשון הוא הממד האינפורמטיבי - התלמידים סיפרו על חוויותיהם החיוביות והשליליות במהלך העבודה ההתנדבותית שבה עסקו. הממד השני התייחס למשמעות שהתלמידים מייחסים לחוויה ולתהליך שעברו במהלך עבודתם.

ג. מבנה הדוח

ממצאי הדוח מובאים בחלוקה לשלושה נושאים עיקריים:

- תפיסת התכנית
- הטמעת התכנית ותפעולה
- תוצרים ראשוניים של התכנית

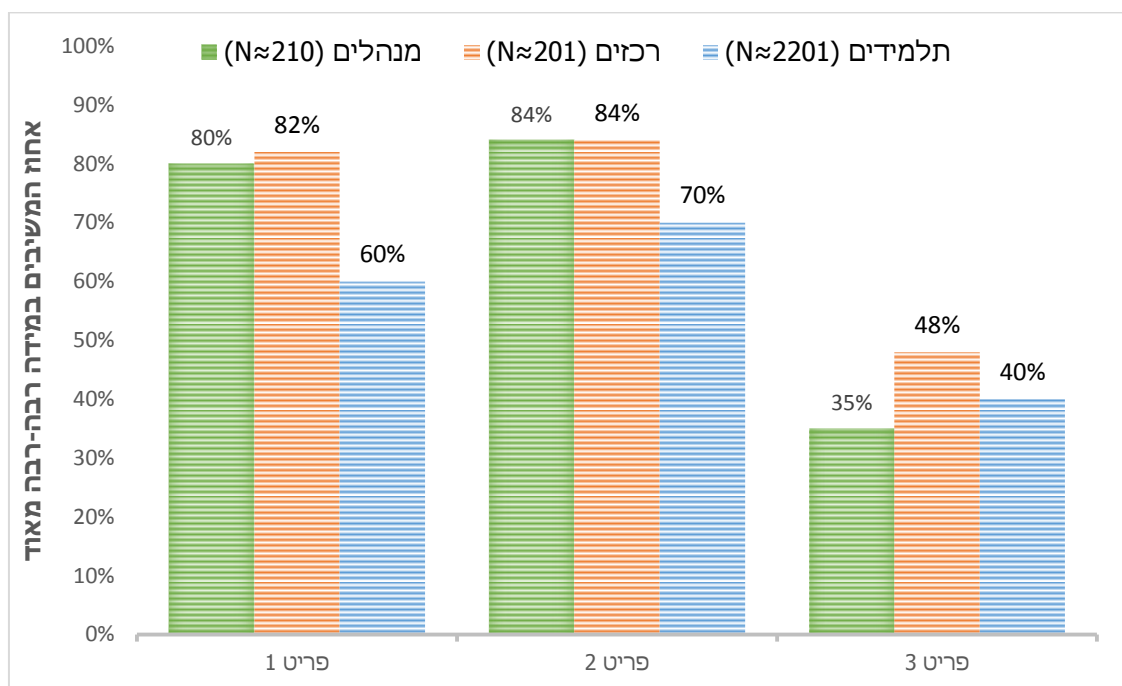
תחת כל נושא מוצגים הממצאים בחלוקה למדדי ההערכה. בתוך כל מדד מוצגים ממצאים מתוך השאלונים הכמותיים וניתוח איכותני מתוך הראיונות וקבוצות המיקוד.

אופן הצגת הממצאים

ממצאים מהשאלונים הכמותיים

במסגרת השאלונים הכמותיים נדרשו המשיבים להעריך את מידת הסכמתם עם פריטים בסקאלה שבין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד). עבור פריטים אלו מוצג שיעור המשיבים שהעריכו כל פריט בדירוג שבין 4-5 ("במידה רבה – רבה מאוד"). השאלונים הכמותיים מתייחסים לשלוש אוכלוסיות יעד: תלמידים, רכזים ומנהלים. אלו יופיעו באופן עקבי בדוח בצבעים שונים. **תלמידים יופיעו בצבע כחול**, **רכזים יופיעו בצבע כתום** ו**מנהלים יופיעו בצבע ירוק**.

תרשים לדוגמא:



כל אחד מארבעת הפילוחים המפורטים להלן, נבחנו לפי שני משתנים:

א. **עוז לתמורה** – האם בית הספר הצטרף לרפורמת עוז לתמורה (להלן – בתי ספר עם/ללא עוז לתמורה), המקנה למורים שעות פרטניות לליווי התלמידים. היות שהתכנית הנוכחית דורשת השקעה של שעות בקרב המורים, נבדקה האפשרות שעובדת קיומה או היעדרה של הרפורמה בבית הספר השפיעה על תפיסותיהם את התכנית. משתנה זה נבדק בקרב שלוש אוכלוסיות ההערכה: מנהלים, רכזים ותלמידים.

ב. **מחויבות אישית** – האם בעבר התקיימה בבית הספר תכנית מחויבות אישית בכיתות י'. התכנית הנוכחית מחליפה את תכנית המחויבות האישית, אם כי חלק מהמאפיינים בשתי התכניות דומים. נבדקה האפשרות שבתי ספר אשר התנסו בתכנית מחויבות אישית בעבר יתפסו באופן שונה את התכנית הנוכחית. משתנה זה נבדק בקרב המנהלים והרכזים.

ג. **מגזר-שפה** – בתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית.

ד. **פיקוח דוברי עברית** – בתי ספר ממלכתיים בהשוואה לבתי ספר ממלכתיים-דתיים.

אם נמצאו הבדלים משמעותיים (פער של מעל 10%) בממצאים בנוגע לפילוחים אלו, הם יצוינו בגוף הדוח. את כלל הפילוחים ניתן למצוא בנספחים 4-6.

ממצאים איכותניים

בדוח שזורים ציטוטים של המרואיינים השונים (לא בשם אומרם), ולשם הקלה על הקריאה יצרנו הבחנה ויזואלית בין סוגי התכנים המופיעים בדוח: ממצאים מופיעים על רקע לבן; **ציטוטים מופיעים על רקע אפור ובקו נטוי**.

IV. עיקרי הממצאים

תפיסת התכנית

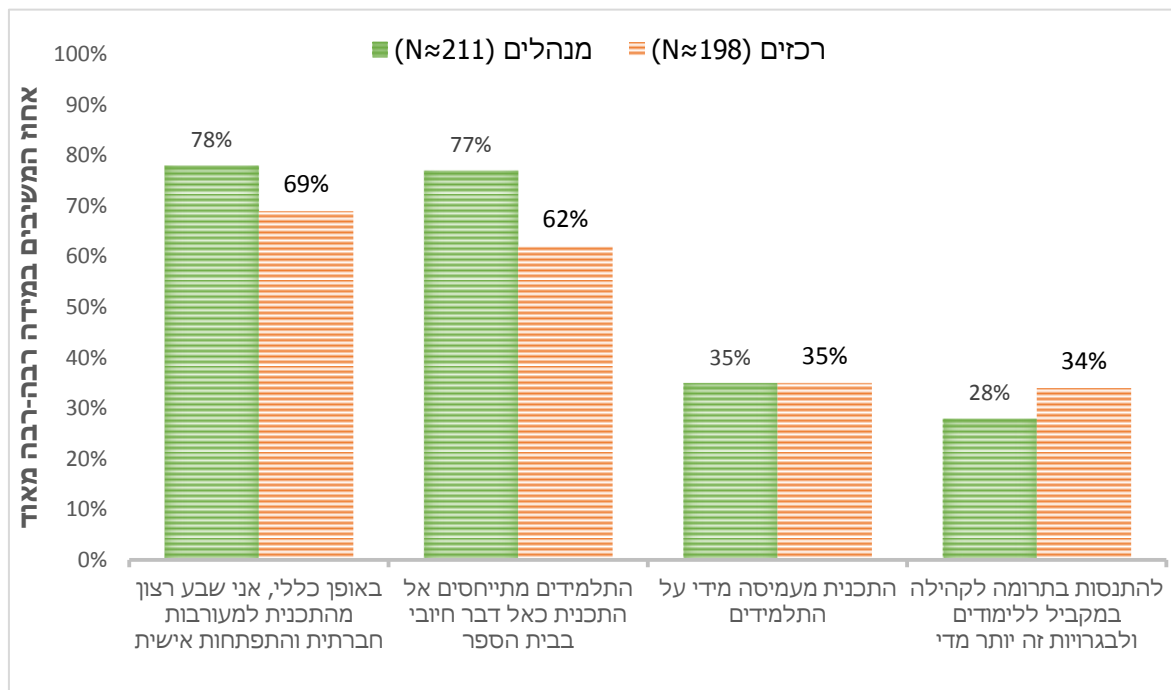
בפרק זה נציג את הממצאים ביחס לתפיסות הגורמים המפעילים והתלמידים את התכנית בבית הספר. בכלל זה נתייחס לתפיסת התכנית ולשביעות הרצון ממנה ביחס לתכניות קודמות בבית הספר.

א. עמדות המנהלים, הרכזים והתלמידים בנוגע לתכנית

בחלק זה נציג את עמדות המנהלים, הרכזים והתלמידים ביחס לתכנית. באיזו מידה אלו שבעי רצון מהתכנית, מה לדעתם "עובד טוב", מה "עובד פחות טוב" ומה הם היו מציעים לשנות.

תרשים 1 מציג את שביעות הרצון הכללית של המנהלים והרכזים מהתכנית.

תרשים 1: שביעות רצון כללית – מנהלים ורכזים



מהתרשים עולה כי הן הרכזים והן המנהלים מרוצים מהתכנית ומאמינים כי התלמידים רואים את התכנית כדבר חיובי. עוד ניתן לראות כי המנהלים מרוצים יותר מהרכזים בנוגע לתכנית. יחד עם זאת 35% מהמנהלים והרכזים מעריכים כי התכנית מעמיסה מדי על התלמידים.

עז לתמורה: גם המנהלים (82%) וגם הרכזים (74%) בבתי ספר עם עוז לתמורה שבעי רצון במידה רבה יותר בהשוואה למנהלים ולרכזים בבתי ספר ללא עוז לתמורה

(68% ו-61% בהתאמה). מנהלים ורכזים בבתי ספר ללא עוז לתמורה תופסים את התכנית כמעמיסה יותר על התלמידים (47% מנהלים ו-48% רכזים בבתי ספר ללא עוז לתמורה לעומת 29% מנהלים ו-26% רכזים בבתי ספר עם עוז לתמורה).

מחויבות אישית: מנהלים בבתי ספר אשר לא הייתה נהוגה אצלם התכנית למחויבות אישית (43%), תופסים את התכנית כמעמיסה יותר על התלמידים בהשוואה למנהלים שאצלם כן התקיימה התכנית בעבר (32%). רכזים בבתי ספר אשר בהם הייתה נהוגה התכנית למחויבות אישית (74%) שבעי רצון יותר מהתכנית הנוכחית בהשוואה לרכזים בבתי ספר שהתכנית לא הייתה נהוגה בהם בעבר (54%).

פיקוח דוברי עברית: מנהלים (81%) בבתי ספר ממלכתיים שבעי רצון יותר מהתכנית בהשוואה למנהלים (61%) בבתי ספר ממלכתיים-דתיים, אך גם הם וגם הרכזים בבתי הספר הממלכתיים תופסים אותה כמעמיסה יותר על התלמידים (40% מנהלים ו-39% רכזים בבתי ספר ממלכתיים לעומת 24% מנהלים ו-25% רכזים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים).

מגור שפה: מנהלים (88%) ורכזים (76%) בבתי ספר דוברי ערבית שבעי רצון יותר מהתכנית בהשוואה למנהלים (73%) ורכזים (66%) דוברי עברית, אך גם תופסים אותה כמעמיסה יותר על התלמידים (45% מהמנהלים ו-40% מהרכזים בבתי ספר דוברי ערבית לעומת 33% מהמנהלים ו-32% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית).

בדומה לממצאים הכמותיים, גם מהראיונות עולה כי למרבית המנהלים עמדה חיובית בסיסית כלפי התכנית. אצל מיעוטם מתלווה לכך אכזבה מסוימת מכך שהתכנית מכוונת את התלמידים להתנדבות לשמה, אך אינה מעודדת חשיבה ביקורתית או "רחבת אופקים" יותר.

"...מבחינה פעלתנית הם צריכים לתת הרבה שעות ביום ולכן צריך לנצל את זה לחינוך לאקטיביזם חברתי, מעורבות עם אמירה, אנשים דעתניים ועצמאיים, חשיבה עצמאית, מי שמבין את הסוגיה נותן יותר, כרגע אני עושה פעולות חיוביות, זה חשוב, אבל זה לא מלווה בשאלות עומק, משמעות, הסוגיות המתייחסות לכך. ממד של ביקורתיות, משמעות, לכן ההקשר לשיעור האזרחות להיסטוריה ולדברים נוספים יכול להועיל. הפתרונות לרצון לעצב אדם רגיש, תורם, דעתן, סקרן, פתוח, אכפתי הם שטחיים מדי, ואנחנו קצת מחמיצים, מילה מאוד חשובה, מעורבות, מחויבות ומחמיצים בטיפול שטחי..." (מנהל, ממלכתי)

תפיסות המנהלים בנוגע למה ש"עובד טוב" בתכנית (שאלה פתוחה) מוצגות לפי סדר שכיחות יורד:

- התכנים העוסקים בערכים חברתיים ובתרומה לקהילה
- התכנית מאפשרת הצלחות והתפתחות בתחומים נוספים מחוץ ללימודים
- התכנית הגבירה את השיח החברתי ואת ערך ההתנדבות בבית הספר

- התכנית מעלה את המוטיבציה של התלמידים להתנדב
- הפעילות הקבוצתית ושיתוף הפעולה בין התלמידים
- קיומה של מסגרת עם חוקים ברורים, אשר מסדירה את נושא ההתנדבות
- הקצאת רכז לתכנית מקלה על בית הספר ומקדמת את התכנית
- הליווי שהתלמידים מקבלים מבית הספר והרפלקציה שהם עוברים

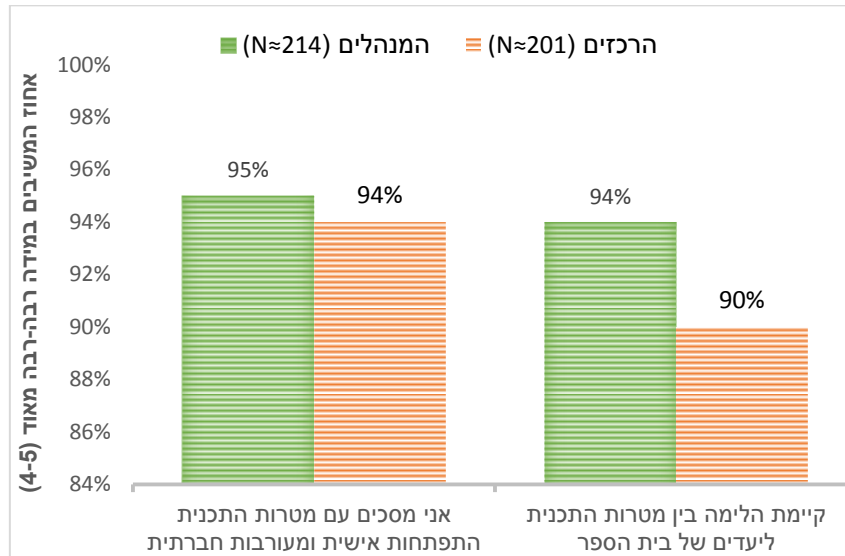
תפיסות הרכזים בנוגע למה ש"עובד טוב" בתכנית (שאלה פתוחה) מוצגות לפי סדר שכיחות יורד:

- התרומה לקהילה ומעורבות התלמידים בקהילה
- ההזדמנות להעצים תלמידים בתחומים לא לימודיים
- העובדה שהתכנית מספקת הנחיות ברורות, אשר מסדירות נושא ההתנדבות, ומחייבות את כל התלמידים להתנדב לאורך שלוש שנים במשך כמות שעות הנקבעת מראש
- הגברת המוטיבציה של התלמידים להתנדבות ועשייה חברתית
- הפרויקטים הקבוצתיים
- העובדה שצוות בית הספר נותן מקום ונרתם לעשייה חברתית, יוזם פרויקטים ותומך בתכנית בדרכים יצירתיות
- המטרה הראויה של התכנית
- ההתנסות האישית
- הליווי שהתלמידים מקבלים מבית הספר והרפלקציה שהם מקבלים
- שיבוץ התלמידים במוסד שהם מתחברים אליו והקשר של בית הספר עם המוסדות הללו
- הליווי וההדרכה שבית הספר והרכזים מקבלים במשך השנה מטעם משרד החינוך והרשות
- באופן כללי, התכנית עובדת בצורה טובה

מתשובות אלה עולה כי הן המנהלים והן הרכזים רואים בעצם העיסוק של התלמידים בערכים חברתיים ובתרומה לקהילה את התרומה הגדולה ביותר של התכנית. היבטים נוספים שצוינו על ידי המנהלים נוגעים להרחבת אופקים מעבר לתכנית הלימודים, הרחבת השיח החברתי של התלמידים ועוד. הרכזים העלו גם את ההזדמנות להעצים תלמידים בתחומים לא לימודיים ואת העובדה שהתכנית מסדירה את נושא ההתנדבות ומחייבת את כל התלמידים לקחת בו חלק באופן מסודר.

תרשים 2 מציג את תפיסת המנהלים והרכזים את מטרות התכנית.

תרשים 2: תפיסת מטרות התכנית – מנהלים ורכזים



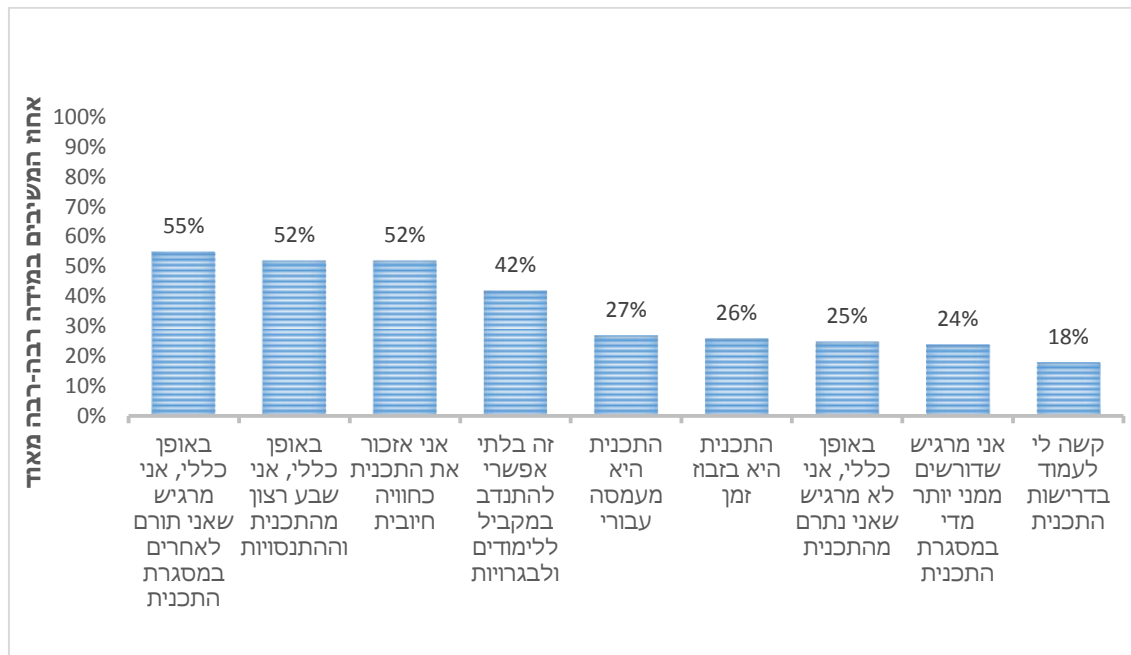
מהתרשים עולה כי רוב המנהלים והרכזים מסכימים עם מטרות התכנית ומרגישים שיש הלימה ביניהן לבין יעדי בית הספר. בנוסף, הרכזים נשאלו בשאלה פתוחה מהן לדעתם מטרות התכנית. רוב הרכזים ענו שמטרת התכנית הינה הקנייה של ערכי ההתנדבות ושל התרומה לקהילה (בדגש של השרשת ערכים אלו גם לעתיד); כמחצית ענו שמטרת התכנית הינה תרומה ומעורבות בקהילה וכן העצמת התלמידים (פיתוח היכולות האישיות ותחושת המסוגלות העצמית); שליש ציינו את העלאת המודעות החברתית וחשיפה לצרכים שונים בחברה.

מטרות אלו דומות למטרות הרשמיות של התכנית המתייחסות לתודעה חברתית, למוטיבציה למעורבות חברתית, לפיתוח אישי של התלמידים ולמציאת ערך אישי במעורבות החברתית. נראה כי הרכזים מודעים למטרות אלו ומזהים אותן בתכנית.

עד כה הצגנו את עמדות המנהלים והרכזים כלפי התכנית. ניתן היה לראות שמרבית המנהלים והרכזים הפגינו שביעות רצון כללית גבוהה יחסית מהתכנית. ניתן לייחס שביעות רצון זו להסכמה של האחרונים עם מטרות התכנית ועם הצורך בהסדרת נושא המעורבות החברתית, וכן לתפיסותיהם באשר לאופן שבו משפיעה התכנית על התלמידים מבחינת התכנים העשירים שבהם עליהם לעסוק, העצמתם האישית, ועצם תרומתם בפועל. כעת נעבור לבדוק את עמדותיהם של התלמידים.

תרשים 3 מציג את שביעות הרצון הכללית של התלמידים מהתכנית.

תרשים 3: שביעות רצון כללית - תלמידים (N≈2012)



מהתרשים עולה כי בניגוד למנהלים והרכזים, רק כמחצית מהתלמידים שבעי רצון מהתכנית במידה רבה-רבה מאוד. יחד עם זאת, רק כרבע מהתלמידים מרגישים שהמסגרת היא בזבוז זמן, מהווה מעמסה ותובעת מהם יותר מדי. זאת בניגוד לעמדות המנהלים והרכזים אשר תופסים את התכנית כמעמסה יותר על התלמידים.

מגזר שפה: התלמידים דוברי ערבית (60%) שבעי רצון מהתכנית וההתנסויות שלהם במסגרתה בהשוואה לתלמידים דוברי עברית (48%), אך הם גם תופסים אותה כקשה יותר לשילוב עם הלימודים והבגרויות (52% תלמידים דוברי ערבית בהשוואה ל-38% תלמידים דוברי עברית).

אמנם בקרב המנהלים והרכזים נמצא הבדל ברמת שביעות הרצון גם לפי שייכות בית הספר לתוכניות עז לתמורה ומחויבות אישית, אך הבדלים אלו לא התבטאו אצל התלמידים.

לוח 2 מציג את עמדות המנהלים והרכזים בנוגע להמשך התכנית בשנים הבאות (בחירה מתוך רשימה סגורה).

לוח 2: המשך התכנית בשנים הבאות – מנהלים, רכזים ותלמידים

תלמידים (N=1870)	רכזים (N=196)	מנהלים (N=211)	האם תרצה שהתכנית תמשיך גם בשנים הבאות?
46%	16%	32%	כן, אני רוצה שהתכנית תמשיך כמו שהיא
27%	79%	66%	כן, אני רוצה שהתכנית תמשיך אבל עם שינויים
27%	5%	2%	לא

מעניין לראות שבניגוד למנהלים ולרכזים אשר אמנם מעוניינים בהמשך התכנית, אך עם שיפורים מסוימים, מרבית התלמידים מעוניינים שהתכנית תימשך כפי שהיא.

כעת נציג את הצעות המנהלים, הרכזים והתלמידים לשיפור בתכנית (שאלה פתוחה) כפי שעלו, לפי סדר שכיחות יורד.

המנהלים:

- הרחבת אפשרויות ההתנדבות (גם ליוזמות חדשות של בתי הספר) וסיוע בהשמה
- הוספת שעות למורים ולרכזי התכנית
- צמצום שעות ההתנדבות (בעיקר ב"א ו"ב)
- הדרכה וליווי מצד משרד החינוך
- ההתנדבות לא צריכה להיות חובה
- הוספת תקציבים
- הרחבת האוטונומיה של בית הספר וגמישות בדרישות התכנית (למשל חלוקת השעות בין השנים, בין קבוצתי ואישי וכו')
- התאמות לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים
- הקצאת כלים שיאפשרו ליווי והערכה של התלמידים
- הסדרת התכנית והסדרת הקשר עם מוסדות ההתנדבות
- מערך הסעות

הרכזים:

- הקצאת תגמולים ושעות גם לרכזים וגם למורים
- הרחבת ההיצע של המקומות המאושרים להתנדבות ופתרון לעניין הביטוח
- הפחתת מספר שעות ההתנדבות (בעיקר לקראת הבגרויות)
- הסדרת הליווי וההדרכה מצד הגורמים המפקחים (משרד החינוך והרכזים האזוריים) עבור הרכז ובית הספר
- לאפשר לבית הספר גמישות מסוימת בתנאי התכנית, למשל בחלוקת השעות
- הסדרת תהליך הליווי והרפלקציה באופן ישיר יותר (כיום אין מספיק כלים ושעות שיאפשרו לבצע את התהליך)
- הבגרות לא צריכה להיות מותנת בהשתתפות בתכנית/ ההתנדבות לא צריכה להיות חובה
- הגברת שיתוף הפעולה והמודעות מצד גורמים בית ספריים
- הפעילות הקבוצתית (השעות שהיא דורשת, חומרים, הסעות וכדומה)
- מענה לאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים
- מחסור בתקציבים

- הסדרת מנגנון הבקרה והפיקוח על פעילות התלמידים בשטח - מה הם עושים במסגרת ההתנדבות, האם הם מגיעים לפעילות וכדומה
- הגברת שיתוף הפעולה לתכנית מצד הרשויות והקהילה
- פישוט הבירוקרטיה והקצבת שעות וכוח אדם שיטפלו בנושאים הבירוקרטיים

התלמידים:

- הפחתת היקף ההתנדבות בעיקר לקראת הבגרות
- שהתכנית לא תהיה חובה/ ביטול ההשתתפות בה כתנאי לקבלת תעודת הבגרות
- בית הספר לא מספיק רתום ומתחשב/ הרחבת הליווי מצד בית הספר
- שיפור ההכשרה
- אפשרויות גמישות יותר מבחינת השלמת שעות ההתנדבות
- שהפעילויות יהיו יותר כיפיות/מעניינות
- שיפור היחס במקום ההתנדבות/יחס המדריכים
- פישוט החלק הבירוקרטי (חתימה על שעות וכדומה)
- הרחבת אפשרויות ההתנדבות כך שיכללו מקומות קרובים יותר גיאוגרפית/ הנגשת מקום הפעילות באמצעות הסעות
- הרחבת תחומי האחריות והפעילות בעת ההתנדבות
- ביטול העבודות העיוניות

כחלק מהבחינה המעמיקה של הגורמים לשביעות רצון או לחוסר שביעות רצון מהתכנית, עלו ממצאים מעניינים ביותר באשר להצעות לשיפור התכנית. מצאנו שהמנהלים והרכזים כאחד סבורים כי הקצאת משאבים נוספים למלווי התכנית והגדלת היצע האפשרויות ומקומות ההתנדבות הם האמצעים העומדים בראש סדר העדיפויות לשיפור התכנית. התלמידים, מצדם, ענו ברובם כי יש צורך בהפחתת היקף ההתנדבות, בעיקר לקראת הבגרות, הצעה שהועלתה גם על ידי חלק מהמנהלים והרכזים.

נציג להלן את הסיבות שהתלמידים ציינו כי בגינן לא היו רוצים שהתכנית תמשיך (שאלה פתוחה) לפי סדר שכיחות יורד:

- התכנית מעמיסה על לוח הזמנים שלי ומקשה על למידה לבגרות
- אני לא חושב שנכון לחייב אנשים לתרום
- אני לא מעוניין להתנדב כרגע
- לא הרגשתי שאני תורם/ אני מעוניין לתרום במסגרת אחרת
- אני מתנדב בכל אופן, ולא מרגיש שאני מקבל ערך מוסף מהתכנית
- לא הרגשתי נתרם
- לא נהניתי מההתנסות בתכנית

- בגלל שההתנהלות לא מספיק טובה
- יותר מדי אדמיניסטרציה מסביב

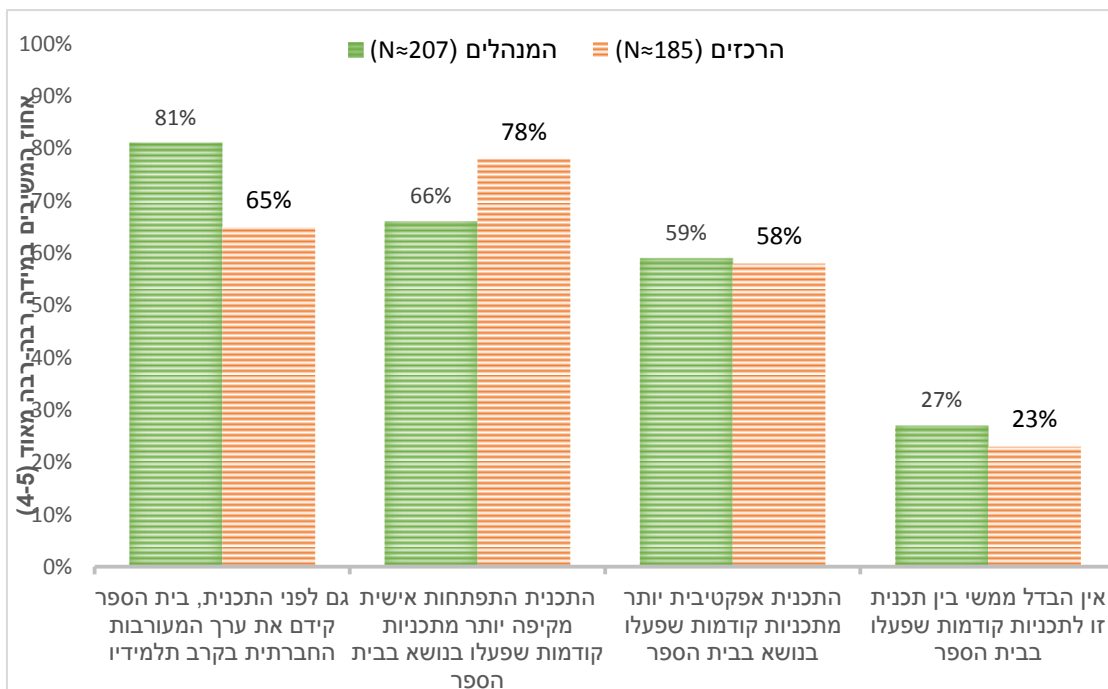
התמונה העולה מהנתונים המוצגים בלוח מעידה כי הגורם העיקרי העומד בפני רצונם של התלמידים להמשיך בתכנית הוא העומס שהיא יוצרת. הגורם השני נוגע לתפיסתם באשר לאופן שבו נכון לתרום – ניתן להבין כי בעיני התלמידים הכרח אינו מניע ראוי מספיק לתרומה. גורם שלישי התייחס למידת העניין שלהם בתרומה לקהילה בנקודת הזמן שבה הם נמצאים. רק מיעוט מקרב התלמידים ראו בהתנהלות בעייתית סיבה להפסקת התכנית.

ב. המשך לעומת חידוש

לאחר שבחנו את תפיסות המנהלים והרכזים בנוגע לתכנית ולהתנהלותה, עברנו לבחון תפיסות אלו בהשוואה לתכניות קודמות, דומות באופיין, שהתקיימו בבתי הספר. בתוך כך בדקנו באיזו מידה התכנית הנוכחית נתפסת כמחדשת עבור בית הספר, באיזו מידה התכנית מקיפה יותר ועד כמה היא אפקטיבית יותר ביחס לתכניות הקודמות, על פי תפיסות המנהלים והרכזים.

תרשים 4 מציג את עמדות המנהלים והרכזים בנוגע לתכנית הנוכחית בהשוואה לפעילויות דומות אשר התקיימו בבית הספר בעבר.

תרשים 4: השוואה לפעילויות דומות בעבר – מנהלים ורכזים



מהתרשים עולה כי רוב המנהלים והרכזים תופסים את התכנית הנוכחית כמקיפה ומחייבת יותר בהשוואה לתכניות קודמות. יחד עם זאת, רק קצת יותר ממחצית המנהלים והרכזים תופסים את התכנית כאפקטיבית יותר.

עז לתמורה: מנהלים בבתי ספר עם עוז לתמורה (63%) תופסים את התכנית כאפקטיבית יותר מתכניות קודמות, בהשוואה למנהלים בבתי ספר ללא עוז לתמורה (50%). רכזים בבתי ספר עם עוז לתמורה (79%) תופסים את הפיכת התכנית לפעילות חובה בכל בתי הספר כצעד נכון יותר בהשוואה לרכזים בבתי ספר ללא עוז לתמורה (65%).

מחויבות אישית: מנהלים בבתי ספר שבהם לא הייתה תכנית למחויבות אישית בעבר, תופסים את התכנית הנוכחית כמקיפה יותר (76%), מחייבת יותר (92%) ואפקטיבית יותר (76%) מתכניות אחרות שפעלו בבית הספר, בהשוואה למנהלים בבתי ספר שבהם הייתה כן תכנית למחויבות אישית בעבר (63%, 73%-ו-54% בהתאמה). רכזים בבתי ספר שבהם הייתה מחויבות אישית בעבר (76%), תופסים את הפיכת התכנית לפעילות חובה בכל בתי הספר כצעד נכון יותר בהשוואה לרכזים בבתי ספר שלא התקיימה בהם התכנית למחויבות אישית (60%).

פיקוח דוברי עברית: רכזים בבתי ספר ממלכתיים תופסים את התכנית כמקיפה (84%) ואפקטיבית (65%) יותר בהשוואה לרכזים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (62%-ו-43% בהתאמה).

מגזר שפה: מנהלים ורכזים דוברי ערבית תופסים את התכנית הנוכחית כמקיפה יותר (81%-ו-93% בהתאמה) ואפקטיבית יותר (74%-ו-93% בהתאמה) ביחס לתכניות אחרות שפעלו בבית הספר, בהשוואה למנהלים ורכזים דוברי עברית, אשר רואים את התכנית הנוכחית כפחות מקיפה (58%-ו-73% בהתאמה) ואפקטיבית (52%-ו-46% בהתאמה) ביחס לתכניות בעבר.

בניגוד לממצאים הכמותיים, המעלים כי המנהלים והרכזים תופסים את התכנית כמחדשת ואפקטיבית יותר מתכניות קודמות, העמדה הדומיננטית בקרב המרואיינים בראיונות העומק היא שהתכנית הנוכחית מהווה ביסודה המשך לתכניות דומות, וההבדל העיקרי הוא **ההיקף הרחב יותר** של התכנית הנוכחית והיותה **ממוסדת ומחייבת יותר**, זאת אף שעיקר הגידול בהיקף התכנית צפוי להתרחש רק בהמשך, כשהתכנית תגיע לכיתות י"א וי"ב.

"...כרגע אני לא מרגישה את הרפורמה במלוא עוצמתה... מחויבות אישית הייתה חובה גם קודם, השינוי הוא שהילד צריך להגיש רפלקציה... בעיני שאר השינויים יותר טכניים מאשר מהותיים. יש גם את העניין האישי מול הקבוצתי שאנחנו עוד לא עוסקים בו... אבל גם מבחינת היקף בי' אותו דבר לכן הדרמה בי' אינה גדולה אולי בעתיד בי"א וי"ב זה יהיה אחרת..." (מנהלת, ממלכת)

"...ההבדל העיקרי זה שזה הפך מזבנג של שנה אחת לתהליך רב שנים..."
(מנהל, ממלכתי)

"...אני רואה את התכנית כבאה לעשות סדר ולהתחיל תהליך של סטנדרטיזציה בדברים שנעשים ממילא בבית הספר זה שנים רבות. אצלנו מהיום שהגו במשרד החינוך את הנושא של מעורבות אישית הייתה הקפדה לבצע אותה... אני חושבת שהשר החליט לחייב ולהגדיר מחדש ולמסד את העשייה והנוכחות של התכנית..." (מנהלת, ממלכתי)

יחד עם זאת, אף שמדובר בשינוי "כמותי" ביסודו, חלק מן המרואיינים בראיונות העומק תופסים אותו כהבדל משמעותי לעומת העבר. זאת בעיקר בשל **המעמד הבכיר של תכנית זו, בהשוואה לתכניות רבות אחרות בבתי הספר, שמוקנים לה עקב המיסוד והגדלת ההיקף שלה.** לצד הראייה החיובית של הגידול, המיסוד והביסוס של התכנית יש גם לא מעט ביקורת על כך שהרחבה הניכרת של התכנית נעשתה מבלי שתוכן במקביל התשתית הארגונית המתאימה ומבלי לנתח את המשמעויות שעשויות להתלוות לכך.

"... כן יש לי קצת כעס כי השר יצר הרבה רפורמות מבלי שהכינו לכך תשתית תורתית וארגונית נאותה וזה גורם לנו בשטח לבלבול רב. אמרו תעשו ונשנה תוך כדי תנועה וזה לא הולך ככה, כי מי שמשלם על הטעויות אלה התלמידים וזה לא הוגן כלפיהם..." (מנהלת, ממלכתי)

"...השנה התכנית קיבלה תפנית כי יש מעורבות מאוד עמוקה של המנהלת בתכנית וגם מרחב האפשרויות שהועמדו לפני התלמידים רחב יותר... אבל השינוי הוא בעיקר שזה באגנדה של בית הספר ועולה לסדר היום ביוזמת ההנהלה. הצד הערכי תמיד היה חשוב כאן, אבל עכשיו יש לו משקל רב יותר..." (רכזת, ממלכתי דתי)

מהראיונות עולה כי באוכלוסייה דוברת הערבית בולטת יותר התפיסה כי התכנית שונה מקודמתה. ההשוואה שנעשית היא ביקורתית ביותר, ולפיה התכנית החדשה לוקחת דבר מועיל וחיובי ומגדילה אותו **לממדים לא ריאליים**, לפחות בעבור בתי ספר דוברי הערבית שיכולתם לאתר מקומות מתאימים לפעילות התלמידים נמוכה מיכולתם של בתי הספר דוברי העברית. כל זאת מבלי שיינתן לבתי הספר ולמנהליהם שום פתחון פה. לתחושתם, הטילו עליהם תכנית שאינה תואמת את אפשרויותיהם ועליהם פשוט לבצעה ותו לא.

"התכנית במתכונתה הנוכחית כבדה ומורכבת, היא גדולה על ביה"ס מבחינת היערכות ומבחינת הפעלה וניהול. במסגרת תכנית מחויבות התלמידים שבחרו להתנדבות עמד על כ-40 תלמידים, היום הוא כ-200. המעבר בעייתי מבחינה כמותית ואיכותית. אין לביה"ס משאבים בכדי לעמוד בפני דרישות כה גדולות, הרכז אינו מסוגל לשלוט בכך..." (מנהל)

"...זוהי תכנית טובה המכוונת לפיתוח "אישיותו האזרחית" של התלמיד על ידי הגברת הכרתו ומעורבותו בתוך הקהילה. אבל הממדים שלה לא הגיוניים עבורנו אבל לא נתנו לנו פתחון פה... הטילו את זה עלינו וזהו..." (רכז)

"...פורמאלית התכנית טובה... היא מכוונת לחיבור טוב לקהילה אבל היא לא מותאמת לנו. אין לנו תשתית ארגונית לקלוט את התלמידים, ואז יש חשש למניפולציות מצד מעט המוסדות שקיימים, ואם זה כך השגנו תוצאות הפוכות, חינכנו את תלמידינו להתנהגויות בלתי ערכיות". (מנהל)

ניתן לראות כי אף על פי שמרבית המנהלים והרכזים בבתי הספר השונים רואים את התכנית הנוכחית כמקיפה, מחייבת ואפקטיבית יותר בהשוואה לקודמותיה, הביקורת העיקרית שלהם נוגעת לכך שחסרה הכנה תשתיתית ארגונית מספקת, המאפשרת לבתי הספר להתמודד עם ההיקף הנרחב של התכנית. העניין מורגש בעיקר בבתי ספר של האוכלוסייה דוברת הערבית.

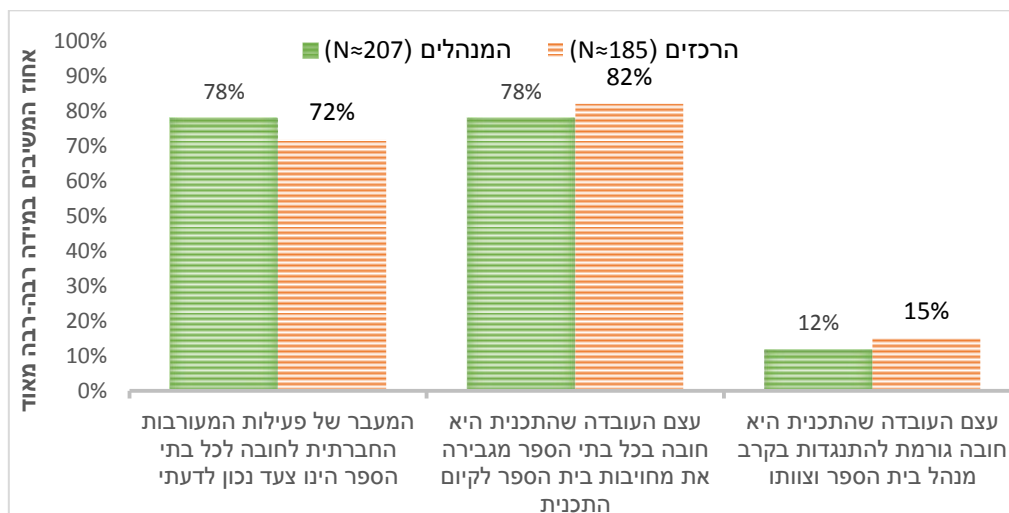
ג. התנדבות מול חובה

התכנית הנוכחית הוגדרה כתכנית חובה לכל בתי הספר בארץ, זאת בניגוד לתכנית המחויבות האישית בעבר, שהייתה נתונה לבחירת בית הספר. חלק זה יעסוק בתפיסת המנהלים והרכזים את המעבר מתכנית רשות לתכנית חובה בבית הספר, כיצד נתפס מעבר זה וכיצד הוא מתקבל.

בנוסף, תפיסת מובילי התכנית הינה שהתכנית אינה תכנית התנדבותית. פעילות התלמידים אינה התנדבות, אלא פעילות חובה של מעורבות חברתית. יחד עם זאת, השטח עדיין מתייחס לתכנית גם במונחים של התנדבות. בחלק זה נעסוק גם בפער זה שעלה מתוך ממצאים איכותניים שעלו מהשטח.

תרשים 5 מציג את עמדות המנהלים והרכזים לחובת הפעלת התכנית בבתי הספר.

תרשים 5: חובת הפעלת התכנית בבתי הספר – מנהלים ורכזים



מהתרשים עולה כי רוב המנהלים והרכזים מאמינים כי הפיכת התכנית לתכנית חובה לכל בתי הספר הינו צעד נכון, המגביר את מחויבות בתי הספר לקיום התכנית. נראה כי צעד זה אינו מעודד התנגדות בקרב הצוות.

לפי תפיסת מובילי התכנית אינה התנדבותית. פעילות התלמידים אינה התנדבות, אלא פעילות חובה של מעורבות חברתית. יחד עם זאת, אחת ההתייחסויות השכיחות העולות מהראיונות היא הסוגיה 'התנדבות מול חובה'. הסיבה לכך נעוצה בעובדה שהתכנית צמחה מתכניות שהדגישו את ערך ההתנדבות, אך לעומתן הפעילות במסגרתה היא בגדר חובה לתלמידים. גם שמה של התכנית שבו מוזכרים בנשימה אחת המונחים מעורבות אישית ומחויבות - מעביר מסר סותר ומבלבל - של משהו שיש בו גם מזה וגם מזה.

בעניין זה עולה מהראיונות כי קיימות שתי תפיסות שכיחות - האחת 'מתוך שלא לשמה בא לשמה'. לפיה התלמיד נכנס לתכנית מכורח החובה ואז מגלה את ערכה ואת משמעותה עבורו ועבור אלו שהוא מסייע להם, ומכאן הוא ממשיך בה מרצונו שלו. תפיסה זו מעלה שאלה לגבי הנחיצות בהגדרת התכנית כחובה בכיתות י"א וי"ב. מחד גיסא, אם ההשתתפות בתכנית מיועדת להפוך להתנדבות בכיתות הגבוהות, הרי שלכאורה אין בה עוד צורך, אולם מאידך גיסא, נוכח לחץ הלימודים והבחינות הגוברים צפויה יותר התנגדות מצד התלמידים להשקעה של שעות מרובות בתכנית.

"...ואז הם שואלים, אם זה חובה למה אתם קוראים לכך התנדבות? אחרי שלושה ארבעה חודשים הם אומרים אתם צדקתם אם לא הייתם מחייבים, לא הייתי עושה וזה חשוב..." (מנהל ממלכתי)

"...זה טוב שמחייבים אותם. צריך להביא עגל לשוקת..." (רכז ממלכתי דתי)

"...יש קונוטציה רעה לשם ולכך שבלי 60 שעות אין בגרות, אז איפה כאן ההתנדבות? זה מכעיס וזה עול כזה. אבל בתחילת שנה שהציגו את כל המקומות ומצאתי מקום – בכנפיים של קרמבו. נוער של צרכים מיוחדים. בחרתי להיות שם, וזה מאתגר ומעניין וגם אחרי 60 השעות ארצה להיות שם..." (תלמיד ממלכתי דתי)

התפיסה השנייה רואה את התכנית **כדבר כפוי בעיקרו**. פעילות שהתלמיד מבצע כנגד רצונו ולמרות העדפתו להקדיש את עיקר זמנו לנושאים אחרים, בעיקר להגיע להישגים גבוהים ככל הניתן בלימודים. זאת משום החשש שתישלל ממנו הזכות לקבל תעודת בגרות, עמדת ביניים מצביעה על התועלות שהתלמיד מקבל, בהווה ובעיקר בעתיד מהפעילות הזו, כמניע משמעותי בהירתמות שלו אליה. מדובר בעיקר ביחס מועדף שיקבל בשירות צבאי, או במוסדות השכלה גבוהה, בשל השתתפותו בתכנית.

"...אין זמן עכשיו לזה ואני סתם שם כי זה חובה. סדר העדיפויות שלי לא מאפשר להשקיע בזה. הייתי רוצה לעשות את 180 השעות האלה לפני הצבא ולא לבזבז עכשיו זמן..." (תלמידה ממלכתי)

"...אני לא מבין את החובה הזאת, הרי אם ארצה זה ידבר אלי אעשה את מרצוני כי זה מהנה אותי.. ככה זה סתם עול שמעורר כעס במיוחד בתקופת בחינות..." (תלמיד ממלכתי)

"...זה נראה משהו שנופל משמים. לא שאלו אותנו. אם לא היו מנחיתים עלינו לא היו עושים. זה מחויבות לא התנדבות, אבל עושים את זה..." (תלמידה ממלכתי)

מהראיונות עולה כי בבתי הספר דוברי הערבית ההתייחסות למה שמכונה שם "מעבר מהתנדבות לחובה" רבה וביקורתית יותר. מנהלים ורכזים חוששים מפגיעה בנכונות של התלמידים להתגייס לפעילות לאחר שהדבר הפך לחובה. התלמידים עצמם מתייחסים לכך במידה פחותה. בהקשר זה דווח על חשש של הורים ומורים כאחד שהפיכת פעילות התלמידים במסגרת התכנית מהתנדבות לחובה היא צעד מקדים להטלת חובת שירות לאומי על הצעירים הערביים. יתכן שחשש זה עומד, לפחות באופן חלקי, מאחורי הביקורת החריפה יחסית על הפיכת הפעילות בתכנית לחובה. הדיווחים של אותם מרואיינים עצמם על התרומה הנתפסת הרבה של התכנית לתלמידים מצביעים על כך שהחששות מפגיעה אפשרית ברמת ההיענות של התלמידים להצטרף לתכנית התבדו בעיקרם, אבל הביקורת והחשש בנושא זה עדיין קיימים.

"...התכנית מעולה לטיפוח רוח הנתנה וההשתייכות, מתאים לאוכלוסייה הערבית. אבל כמו שהיא היא גדולה על בית הספר... קיים חשש מתמיד שישנן

מטרות סמויות מאחורי התכנית שהוא מיועד בסופו של תהליך לשירות לאומי או לגיוס צבאי... " (מנהל)

"...התכנית מקשרת את הנערים עם הקהילה היא טובה אבל כמו שהיא היא לא מתאימה לנו בכפר. הקושי האולטימטיבי בהפעלת התכנית בכפר xxx מתבטא במחסור במסגרות קולטות, טכנית לא ניתן לשבץ כמאתיים תלמידים ברשת הארגונית המורשים לקלוט תלמידים הנמצאים בכפר. קושי שני בולט הוא החשש של התלמידים וההורים ואף חלק מהמורים, מקישור התכנית עם שירות לאומי/צבאי... " (רכז)

ד. סיכום ממצאים ותובנות לפרק תפיסת התכנית

- המנהלים (78%) והרכזים (69%) שבעי רצון מהתכנית במידה רבה יותר בהשוואה לתלמידים (52%).
- התכנית נתפסת, על פי רוב, כהמשך של תכניות שנעשו בעבר, המשלבות התנדבות ותרומה לקהילה. החידוש העיקרי בה הוא ההיקף שלה, שהינו משמעותי ביחס לתכניות קודמות, וכן היותה מחייבת יותר. רק כמחצית מהרכזים (58%) והמנהלים (59%) תופסים את התכנית כאפקטיבית יותר בהשוואה לתכניות שהתקיימו בעבר. כפי שנראה בפרק הבא, הדרך בהפעלת התכנית, הסבר אפשרי לכך שהתכנית אינה נתפסת כאפקטיבית יותר, הוא היקפה הרחב, שכן בתי הספר משקיעים משאבים רבים בתפעול התכנית ואילו היבט עיבוד החוויה מקבל פחות מקום.
- בראיונות ובסקרים שנערכו עלו גם המלצות והצעות לשיפור מצד המשתתפים בתכנית. מרבית המנהלים והרכזים הדגישו בעיקר את הצורך במשאבים נוספים ובהיצע רחב יותר של אפשרויות ומקומות להתנדבות. עוד הצעה שהועלתה על ידי תלמידים, רכזים ומנהלים כאחד, נוגעת להפחתת היקף התכנית, היקף אשר נחוה ככבד מדי וכמטיל עומס רב על כתפי התלמידים.
- למרות הגדרתה כתכנית למעורבות חברתית ולא כהתנדבות, המרואיינים תופסים את העשייה בתכנית כ'התנדבות'. אצל חלקם הדבר מעורר סתירה שיש ליישב ביחס לעובדת היותה של ההתנדבות חובה במסגרת התכנית.
- מנהלים, רכזים ותלמידים בבתי הספר דוברי הערבית סבורים כי קשה לבצע שילוב של התכנית עם הלימודים יותר מאשר בבתי ספר שאינם דוברי ערבית. בנוסף, ניתן ללמוד כי מנהלים ורכזים בבתי ספר שבהם מונהגת תכנית עוז לתמורה תומכים יותר בתכנית באופן כללי – הם יותר שבעי רצון מהתכנית,

רואים לחיוב את ההפיכה של התכנית למחייבת, מאמינים שהיא אפקטיבית יותר ופחות תופסים אותה כמעמסה בהשוואה למנהלים ולרכזים בבתי הספר ללא עוז לתמורה.

הטמעת התכנית ותפעולה

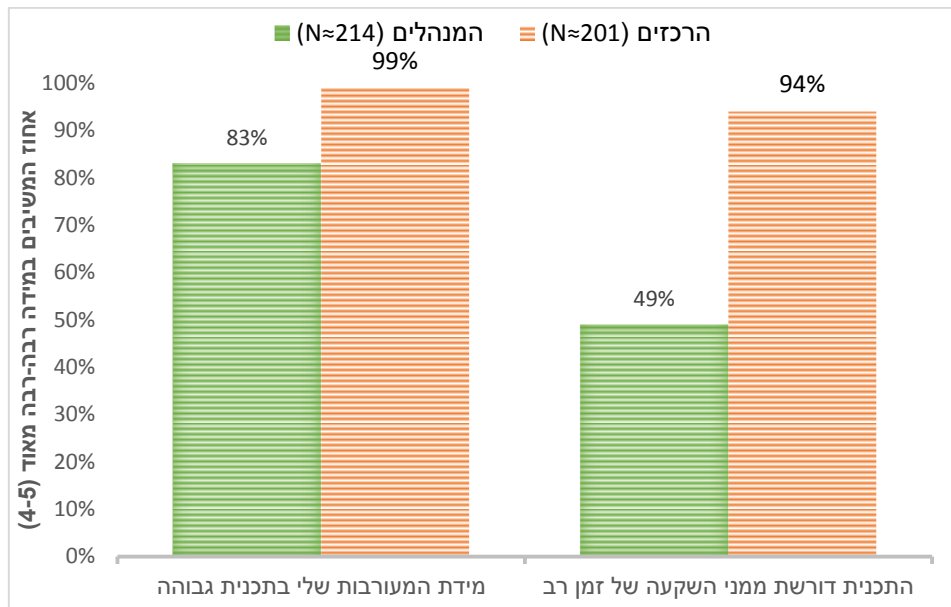
בפרק זה נתייחס לממצאים הנוגעים לאופן הטמעת התכנית ותפעולה, החל מהגורמים המפעילים והכשרתם לצורך הפעלת התכנית, דרך הכנת התלמידים ואיתור מקומות להתנסות בעבורם וכלה בפעולות עצמן של ההתנסות האישית והפרויקט הקבוצתי. דגש מיוחד יושם על מידת ההתאמה הנתפסת בין המשאבים העומדים לרשות מפעילי התכנית ובין אלו הנדרשים לשם כך, לפי דעתם של המרואיינים, עניין שתופס משקל רב בהתייחסותם לתפעול התכנית.

א. הפעלת התכנית, המחויבות אליה ומשאביה בבית הספר

בחלק זה נתייחס לעמדות המנהלים והרכזים ביחס להפעלת התכנית בבית הספר, מידת ההשקעה הנדרשת מהם, המחויבות שלהם לתכנית ותפיסת המשאבים העומדים לרשותם לצורך כך. כמו כן, נתייחס לתפיסת תפקיד המחנכים בהפעלת התכנית כפי שעולה מהראיונות עם המנהלים והרכזים. לבסוף, נתייחס למידת שיתוף הפעולה שלה זוכה בית הספר מהרשות המקומית ולעמדות רכזי הרשות ביחס לכך.

תרשים 6 מציג את עמדות המנהלים והרכזים בנוגע להפעלת התכנית בבית הספר.

תרשים 6: הפעלת התכנית בבית הספר – מנהלים ורכזים



מהתרשים עולה כי הן הרכזים והן המנהלים רואים עצמם מעורבים מאוד בתכנית. כצפוי, הרכזים מעורבים בתכנית יותר מהמנהלים, והתכנית דורשת מהם השקעה של זמן רב יותר. יחד עם זאת, 83% מהמנהלים טוענים כי הם מעורבים בתכנית במידה רבה.

פיקוח דוברי עברית: לפי תפיסתם של מנהלים בבתי ספר ממלכתיים (61%), התכנית דורשת מהם השקעה של זמן רב יותר בהשוואה למנהלים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (25%).

מגזר שפה: לפי תפיסתם של מנהלים בבתי ספר דוברי ערבית (69%), התכנית דורשת מהם השקעה של זמן רב יותר בהשוואה למנהלים בבתי ספר דוברי עברית (45%).

עמדות המנהלים, הרכזים והמחנכים כלפי המחויבות לתכנית, ההשקעה האישית והמוסדית הנדרשת להפעלתה והמשאבים העומדים לרשות מפעיליה:

המנהלים

במצאים הכמותיים עלה כי כמחצית מהמנהלים סבורים כי התכנית דורשת מהם השקעת זמן רב. בהתאם לכך, מהראיונות עולה כי **מרבית המנהלים מותחים ביקורת על הפער בין המשאבים הגדולים הנדרשים לשם הפעלת התכנית לבין המשאבים שמעמיד משרד החינוך לרשות בית הספר לשם כך.**

בניגוד לממצא הכמותי שלפיו 83% מהמנהלים תופסים את מידת המעורבות שלהם בתכנית כגבוהה, **עולה מהראיונות כי מרבית המנהלים מעורבים בפרויקט במידה חלקית.** הם מאצילים את מרבית הסמכויות על הרכז/ת, מקבלים דיווחים תקופתיים, אבל אינם מפעילים את מלוא ההשפעה שלהם בנקודות התורפה הבולטות של התכנית, שאחת מהן היא מעורבותם הבלתי מספקת של המחנכים.

נראה כי המנהלים מגיבים כך, גם אם לא באופן ישיר, **לחוסר האיזון בין המשאבים הנדרשים לפרויקט בסדר גודל כזה לאלו שהועמדו לרשותם.** מצב עניינים זה מחריף את נטיית המנהלים להימנע מלתת לתכנית קדימות כה גבוהה שתפגע במטלות אחרות, חשובות לא פחות של בית הספר, שכן אף שהתכנית חשובה בעיניהם, ההשקעה בה אינה תואמת תמיד את סדר העדיפות הרצוי בעיניהם.

"...הזמן שאנחנו מפנים להתנדבות הוא תוצר של עניין וחשיבות. אצלנו זה מתחבר לחינוך התורני שזה ערך גם ברמה הדתית, אנחנו לא מדגישים את זה כך אבל מבחינתי זה מחובר. מבחינת התלמידים זה יותר חיבור לקהילה המחויבות אליה... xxx אחראית על הנושא ואני מעורב דרכה בתכנית, היא עושה מעל ומעבר. מה שמוקדש לנושא על ידי המשרד אינו מספיק וזה יחמיר בהמשך... אני יודע שצריכה להיות הכנה יותר מקצועית לבעיות הרגשיות ולמעקב ולמעורבות של המחנכים, אבל חייבת להיות לכך התייחסות גם של המשרד..." (מנהל, ממלכתי דתי)

"...התכנית עדין בראשיתה ואני חושבת שבמשרד לא היו מחוברים עד הסוף לשטח. כי הדרישות [הן] מעבר למשאבים שיש לתכנית. אני מאוד מעורבת אבל יש הרבה סימני שאלה. מה התפקיד של המחנך בתכנית, עד כמה הוא מעורב

ואחראי על הפעילות של החניכים שלו? האם הרכז יכול לנהל פעילות של שלוש שכבות? אלה שאלות שיצטרכו לתת להן תשובות... " (מנהלת, ממלכתי)

המנהלים בבתי ספר דוברי הערבית מחויבים לקיום התכנית עוד יותר ממנהלים בבתי ספר דוברי עברית, אבל **הביקורת שלהם על העול הנוסף שהוטל עליהם בתכנית החדשה ועל הפער בין המשאבים שניתנו להם לשם כך להשקעה הדרושה בפועל - חריפה במיוחד.**

אולם בעת ובעונה אחת ההתרשמות היא **שהמנהלים בבתי הספר דוברי הערבית מגויסים להפעלת התכנית באופן מלא ומחויב יותר מעמיתיהם בבתי הספר דוברי העברית.** זאת, כנראה, עקב תחושתם שבשל ההרחבה הבלתי סבירה בממדי התכנית היא לא תוכל להתבצע ללא עזרתם, וגם משום שתרומתה לתלמידים נראית להם משמעותית וחשובה במיוחד. כמה מן המנהלים מצהירים בביטחון שהמשך התכנית בממדים הצפויה בלא שינויים מתבקשים תביא לקריסה בבתי הספר שלהם תוך שנתיים-שלוש.

"...אני צריך להיות פעיל בתחזוקת התכנית, אחרת בתנאים שלנו היא לא תשרוד... מורים ממודרים יכולים לטרפד כל תכנית. לכן, קיימנו ישיבת צוות ייעודית לנושא ופתחנו דיון ערני, המחנכים ורכזי המקצועות עבדו על אותם מוטיבים בצוותים קטנים, אני חייב כל הזמן לשמור על התהליך..." (מנהל)

"...ישר בהתחלה בניתי פורום מלווה ותומך בתכנית המורכב מהרכזת, צוות המחנכים והיועצת, זהו מעין צוות מורים המסייע לרכזת בהפעלת ולווי התכנית... הצוות הזה בנה תכנית פעולה בשלבים, וכל אחד ידע מה התפקיד שלו. מורה שלא הייתה לו גישה מתאימה ואוריינטציה ועמדות התומכות בעשייה חברתית החלפתי אותו, אני צריך שיתוף פעולה מלא בכדי שהתכנית תצליח..." (מנהל)

"...אני משקיע הרבה בתכנית כי אחרת היא לא תחזיק... הרכז עובד קשה הרבה יותר ממה שהוא מקבל בכסף. אין בתכנית שום התחשבות באפיונים של הערים הערביות, אין לנו מקומות מסודרים לקליטת תלמידים ואנחנו כל הזמן מייצרים לבד תכניות, בצורה כזו התכנית תקרוס תוך שנתיים שלוש..." (מנהל)

הרכזים

הרכזים נתפסים כציר מרכזי להפעלת התכנית ולהצלחתה. למרות הממצא הכמותי, שלפיו 94% מהרכזים מרגישים שהתכנית מצריכה מהם השקעת זמן רב, ולמרות טענות חוזרות ונשנות כי **התגמול שהם מקבלים על מילוי תפקיד זה אינו הולם** את ההשקעה הרבה הנדרשת מהם - **מרביתם מחויבים ומגויסים כל כולם לתכנית.** נשמעות הערכות מצד רכזים ומנהלים כי חוסר הלימה זה, שיוצר תחושת התמרמרות וניצול מצד הרכזים, אם לא יתוקן, יוביל בעתיד לשחיקה ולירידה

באינטנסיביות שבה פועלים הרכזים היום, ובעיקר אם המערכת תתייחס להשקעת היתר של הרכזים כאל מובן מאליו.

"... אני לא אוכל להרשות לעצמי שתלמידים יפלו. זה אחריות ואכפתיות שלי. כי זה המון עבודה וזה מרגיז כי המורים לא תמיד שותפים וזה נופל עלי כאילו שכל התכנית זה אני... אין לי מספיק שעות ואין לי תנאים, לא טלפון לא מקום ואין לי אמצעים לעבוד מסודר. דורשים הרבה אבל לא נותנים תנאים וזה פוגע..."
(רכזת, ממלכתי דתי)

גורם נוסף שמביא לתסכול בקרב הרכזים ולפגיעה בתכנית עצמה, הוא **מגבלות האמצעים העומדים לרשותם כדי להפעיל את התכנית במלואה**. הדבר בא לידי ביטוי בעיקר בהשפעה המוגבלת שיש לרכזים על המחנכים, ובייחוד כשאין לכך מחויבות של ממש מצד המנהלים. הרכזים יכולים להבטיח את הפעלת התכנית ולטפל בשלל הבעיות שנוצרות אגב כך, אבל מדבריהם עולה כי **ללא המחנכים התוכנית אינה מסוגלת להגיע ברמה הפרטנית לכל תלמיד ותלמיד, כנדרש**.

"... התפקיד שלי כרכזת זה לשבץ, לעקוב, לשמוע את התלמידים, להכיל, לעזור להם לעכל במידת הצורך. זה מעבר לזמן שהמערכת תקצבה... לפי התפיסה שלי המחנך צריך ללוות אותם ולסייע במידת הצורך לנתח ולהפנים את מה שעבר או עברה התלמידה. אבל כמו שאמרתי, המחנכים לא תמיד בנויים להקשיב ולהכיל גם את חוויות ההתנדבות. הם מאוד עסוקים וגם לא תמיד יש להם את הכלים לכך..." (רכזת, ממלכתי)

"... כולם מעורבים בעשייה, השאלה היא עד כמה. אני לא יודעת עד כמה מחנך שואל ילד איך הוא מרגיש בפעולות שלו במחויבות, מה הקושי שלו. זה חשוב לי שהמחנך יוכל לעקוב ולזהות אם יש קשיים. יש ילדים שישר באים ומספרים על קושי ואחרים שהם מסתגרים ושותקים, אותם אני רוצה לזהות, ואני לא בטוחה שאני מצליחה ולא שהמחנך יודע לשים את היד על ילד כזה. וחסר העניין של המחנכים פוגע בתכנית..." (רכזת, ממלכתי)

בקרב הרכזים בבתי הספר דוברי הערבית עולה תחושה דומה של פעלתנות רבה, עבודה סביב השעון, וניכר שהיא אף חריפה יותר מאשר בקרב עמיתיהם בבתי הספר דוברי העברית. זאת בשל הקושי הרב במיוחד לתפעל את התכנית בהיקפה הרחב יותר. גם הביקורת על תגמול שאינו תואם את ההשקעה הרבה, וגם דברי השבח למה שמפיקים ממנה התלמידים גדולים במיוחד. בשונה מבתי הספר דוברי העברית, בבתי הספר דוברי הערבית מרבית הרכזים הם גברים. שוני נוסף הוא שהם לא עברו ברובם השתלמות ייעודית לקראת התכנית. ייתכן שהיותם גברים המתארים עצמם ברובם כבעלי ניסיון רב בהוראה ובמילוי תפקידים שונים במערך בית

הספר, מתקשר לרושם העולה מן הראיונות עמם שהם דומיננטיים ובעלי יכולת השתלבות ברשות אף יותר מן הרכזות בבתי הספר דוברי העברית.

"...אני פחות מרוצה מהתגמול שאני מקבלת עבור עבודתי המתישה, זה משדר תחושת זלזול, אני משוכנעת שהמשרד מודע להיקף העבודה הנדרשת מהרכזות ובכל זאת מקצה תגמול מינימלי..." (רכזת)

"...ההכנה שעברתי מצד המשרד היא מינורית, המדריכה הופיעה בביה"ס 2-3 פעמים, אני נערכתי בכוחות עצמי ומהניסיון שלי ברשת ומהכוונת רכו יחידת הנוער ברשות..." (רכזת)

"...זה לא מעשי שאני אעשה כל מה שנדרש לבדי, אני אציע בתוקף שהמחנכים ייקחו על עצמם חלק משמעותי בליווי התלמידים". "אינני מסוגל להוביל את כל מרכיבי התכנית לבדי." (רכזת)

"במתכונת הנוכחית ובמספר השעות המוקצה לרכז הייתי מהסס מאוד לקבל את התפקיד או להמליץ עליו לחבר אם הוא חבר שאיני רוצה להתנגם בו". (רכזת)

מחנכים (כפי שעולה מהראיונות עם המנהלים והרכזים)

מאופי הפרויקט והיקפו עולה כי המחנך אמור להיות החוליה המקשרת העיקרית בין המערכת המפעילה את התכנית, בעיקר הרכז, לבין רמת הכיתה והתלמיד כפרט. החל בהכנת הכיתה כולה לתכנית במישור הערכי והפסיכולוגי, דרך עזרה וייעוץ בבחירת מקום הפעילות המתאים לתלמיד וכלה בליווי ובעיבוד ההתנסות של התלמיד במקום שבו פעל, בכלל זה הערכת עבודת הגמר בדמות יומן המסע. בפועל, כמעט על הכול מוסכם שמתוך מכלול התפקידים החשובים הללו **מרבית המחנכים מסתפקים בהצגת התכנית וקישורה לשאלה הכללית של ערכים**. כל יתר המטלות נעשות בידי מרבית המחנכים במידה מועטה בלבד, אם בכלל. ההסבר לכך הוא **שעל המחנכים מוטל עומס רב, וכיוון שהם אינם מקבלים תגמול נוסף על עשייתם במסגרת התכנית, מרביתם עושים בעניין זה את המינימום ההכרחי ותו לא**. את הנטייה הזו מחזקת ההימנעות של מנהליהם, שגם להם יש מכלול שלם של העדפות וצרכים שמעבר לתכנית, לא להפעיל על המחנכים בעניין זה לחץ רב מדי. התוצאה היא שלא רק חולייה זו, הנתפסת כמשמעותית, אינה תורמת את חלקה המצופה לתכנית, אלא שלגבי עניין זה משתררת גישה של מעין משיכת כתף, תסכול, ותקווה מעורפלת שהדבר יסתדר בעתיד מעצמו.

"...יש עוד הרבה קשיים כי אני לא שולטת בכול. המחנך צריך להיות שותף למעקב ולליווי וזה לא כך... אני לא מאשימה אותו, הוא מבחינתו עשה את שלו כשקיבל את הערכה וקיים שעת חינוך בנושא, הוא לא רואה את התפקיד שלו כמלווה, וזה חבל כי לו יש הקשר עם התלמידים..." (רכזת, ממלכתי דתי)

"... התכנית לא בנויה עד הסוף. הנקודה הכי חלשה השנה הייתה המעורבות של המחנכים בתכנית. המחנך לא מטפל בבעיות של התלמיד במחויבות, וזה יוצר נתק מסוים. אני חושבת שצריך לשתף את המחנכים גם בתכנים ולא רק שהם ימלאו הנחיות ויבצעו שעת חינוך בנושא..." (מנהלת, ממלכתי)

"...הקושי הכי גדול אחרי מציאת מקומות זה המעקב אחרי כל הפעולות. כאן היה צורך לגייס את המחנכים, כי להם יש יותר כלים וזמן למעקב. אבל מצד שני המחנך מאוד עמוס, יש עליו הרבה משימות ולפעמים קשה לבקש ממנו עוד משהו..." (רכזת, ממלכתי)

"...המחנכים בדרך כלל לא פעילים מאוד בנושא המחויבות.. גם רן ארז נותן על זה את הדעת שולח אגרות לכל ציבור המורים שהפילו על המורים יותר מדי ולא נעשתה חשיבה עד הסוף..." (מנהלת, ממלכתי)

שיתוף הפעולה מצד הרשות המקומית

59% מהמנהלים זוכים לשיתוף פעולה מלא מצד הרשות המקומית במידה רבה-רבה מאוד.

פיקוח דוברי עברית: מנהלים מבתי ספר ממלכתיים (71%) זוכים לשיתוף פעולה גבוה יותר בהשוואה למנהלים מבתי ספר ממלכתיים-דתיים (39%).

מגזר שפה: מנהלים דוברי עברית (65%) זוכים לשיתוף פעולה גבוה יותר בהשוואה למנהלים דוברי ערבית (54%).

עמדות רכזי הרשות, כפי שעולות מהראיונות

רכזי הרשות תופסים את הקשר שלהם לתכנית בראש ובראשונה כמי שאחראים לאיתור והרשאה של מקומות השמה לתלמידים. לאחר מכן הם מציינים את מעורבותם בטיפול במקרים שבהם מתעוררת בעיה בפעילות התלמיד במקום ההשמה. רבים מהם רואים עצמם גם כאחראים להנחות ולהשפיע "מלמעלה" על אופן ביצוע התכנית על ידי בית הספר.

מבחינת בתי הספר הציפייה מרכז הרשות היא בעיקר להסדרת מקומות לפעילות התלמידים. מידת התרומה בפועל של רכז הרשות לאיתור מקומות ולסיוע בהפעלה השוטפת של התכנית, הכוללים לעתים שותפות מסוימת בהובלת התכנית כולה - משתנה מרכז לרכז. היא מושפעת גם ממשתנים כגון מחויבות הרשות לנושא ההתנדבות בתחומה, שהתכנית נתפסת כחלק ממנו, ממעמדו של הרכז ברשות וממערכת היחסים שמתפתחת בין רכז הרשות לרכז ולמנהל של בית הספר. במקרים רבים עולה תמונה טיפוסית שבה יש רכז רשות, שלו תפקיד משמעותי באיתור מקומות לתלמידים, אבל למרות זאת נדרשת פעילות משלימה לא מועטה של בית הספר להשלמת המשימה.

"...יש כלפינו טענות מבלי שיבינו את התפקיד שלנו מול התפקיד שלהם, אנחנו לא בתחרות כי אם באותו פרויקט שלכול צד יש תפקיד..." (מנהל חברה ונוער)

"...בתי הספר מצפים שאנחנו במינהל נספק מקומות אבל אנחנו לא יכולים, אנחנו יכולים להוסיף מספר מקומות אבל הפוטנציאל מאוד מוגבל, מה שנתר הוא לחשוב מחוץ לקופסה על דברים שמשלבים את בין בית הספר לקהילה ולבנות מקומות שבהם בית הספר, עם היכולות שלו, יכול להשפיע ולהתחבר לקהילה..." (מנהל חברה ונוער)

"...אני בקשר רציף עם בתי הספר, מסייעת איפה שאפשר ודוחפת את הנושא ברמה העירונית. זה אומר שתהיה מודעות עירונית לנושא המחויבות וההתנדבות. ויש לכך הכרה בעיר... אני גם רוצה למצב את תפקיד הרכז כתפקיד יוקרתי בבית ספר שיהיה עליו מאבק ותחרות. לצערי זה עדיין לא כך וזה מראה שלמרות שאנחנו פעילים הרבה מאוד זמן בנושא לא הצלחנו לתת לזה פן יוקרתי וחשוב..." (רכזת רשות)

"...עם כל הצניעות, ללא התערבותי בגיוס המסגרות הקולטות, הנושא לא היה מתרומם, הפעלתי את כל כובד משקלי בכדי להשיג את הסכמת המסגרות". בנוסף לכך, "דחפתי את מועצת התלמידים לתמוך בתכנית, אני מחסידי ההתנדבות, זה בונה חברה בריאה ולא מנוכרת..." (רכז רשות דובר ערבית)

סיכום על המחויבות לתכנית, ההשקעה והמשאבים הנחוצים להפעלתה

כמעט כל המנהלים והרכזים מסכימים עם מטרות התכנית וחשים כי קיימת הלימה בין מטרות התכנית ליעדים של בית הספר. יחד עם זאת, 94% מהרכזים מעריכים כי התכנית דורשת מהם השקעה של זמן רב במידה רבה-רבה מאוד. בהתאם, כמעט כל המעורבים בהפעלת התכנית חוזרים ומציינים כי לתכנית בסדר גודל כזה **נדרשים משאבים גדולים בהרבה ממה שהמערכת הקצתה לכך**. כך נוצר פער בין השקעה לתגמול ובין האמצעים העומדים לרשות המפעילים לתפוקות הנדרשות מהם. לעתים חוסר התגמולים המספיקים, התגמול למחנכים למשל הופך מבחינת הרכזים לחוסר אמצעים מספיקים, שהרי במצב עניינים זה המחנכים אינם משקיעים ואינם מעורבים מספיק בתכנית. **התחושה הרווחת בקרב המרואיינים היא כי המערכת מצפה שבעלי התפקידים המעורבים בתכנית יתנדבו לגשר על הפערים הללו, מה שאכן מתממש במקרה של הרכזים, אך לא במקרה של המחנכים**. בהתאם לכך, מעידים רוב המנהלים והרכזים על מעורבות גבוהה בתכנית במידה רבה-רבה מאוד.

מצב עניינים זה אינו מגביל כרגע את הפעילות והמעורבות של הרכזים והמנהלים

בתכנית, אך חלק מהמרוויינים מעלה את החשש שלאורך זמן ובעיקר נוכח ההגדלה הצפויה בהיקף הפעילות בשנים הבאות – האיזון העדין המונע תחושות ניצול עלול להיות מופר, בשל הפער בין השקעת המעורבים בהפעלת התכנית ובין התגמול שהם מקבלים בעבורו.

ב. הכנה, תמיכה והכשרה של הגורמים המפעילים ממעטפת התכנית

חלק זה עוסק בהכשרה, בליווי ובתמיכה שמקבלים הרכזים והמנהלים מ'מינהל חברה ונוער' במשרד החינוך וממעטפת התכנית. כמו כן, נעסוק בחלק זה בתהליך הליווי של הרכזים והמחנכים בנוגע להפעלת התכנית ובתהליך הכנת ההורים לתכנית.

85% מהרכזים ציינו כי עברו קורס הכשרה המכין אותם להפעלתה של התכנית בבית הספר.

מהראיונות עולה כי **כמעט כל הרכזים תפסו את קורס ההכשרה כמקצועי ויעיל.**

"...כרכזת התכנית עברתי השתלמויות על ידי משרד החינוך, מפגש מדי פעם, פגישה על ידי מנהל חברה ונוער עם המפקחת, ויש מדי פעם ליווי ברמת הקבוצה עם עוד רכזים מבתי ספר אחרים..." (רכזת, ממלכתי דתי)

"...יש קורס שנתי של רכזי חינוך חברתי, והוא גמר את הקורס, אבל אין קורסים או הכנה למחנכים, לצוות המורים, זה עדיין לא היה. השנה הכול ברמה של דיבורים. אין עוד באמת הכשרה, יש מצגות יפות, אין תכלול. אני ציפיתי שXX יבוא עם רעיונות להכשרת מורים..." (מנהל, ממלכתי)

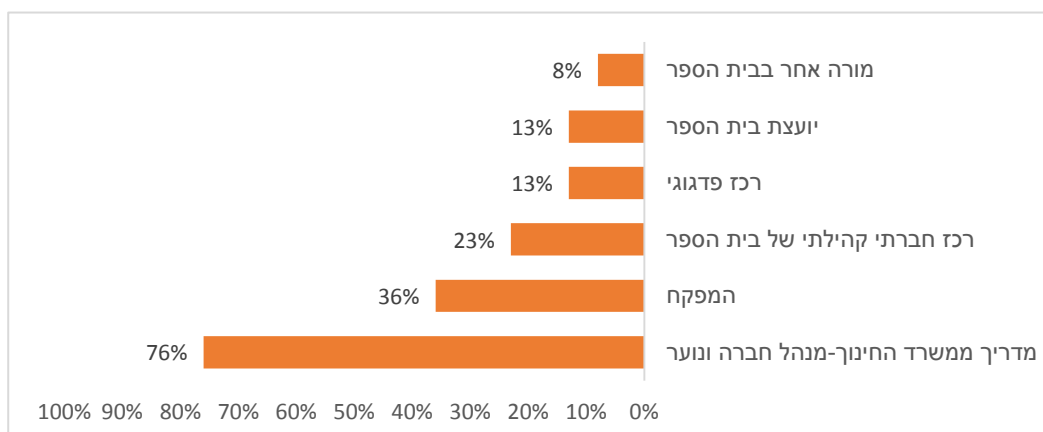
לפי דיווח הרכזים, 74% מהם המשיכו לקבל הדרכה וליווי גם בסיום קורס ההכשרה. לוח 3 מציג את תדירות ההדרכה והליווי שקיבלו בתכנית (מתוך רשימה סגורה).

לוח 3: תדירות ההדרכה והליווי שמקבלים הרכזים

רכזים (N=142)	באיזו תדירות מקבל את הליווי או ההדרכה?
20%	פעם בשבוע-שבועיים
19%	פעם בשלושה שבועות-חודש
61%	באופן לא קבוע, במידת הצורך

תרשים 7 מציג את הגורמים שמהם מקבלים הרכזים ליווי והדרכה לאחר סיום קורס ההכשרה, תוך כדי הפעלת התכנית (ייתכנו מספר מלווים לרכז אחד).

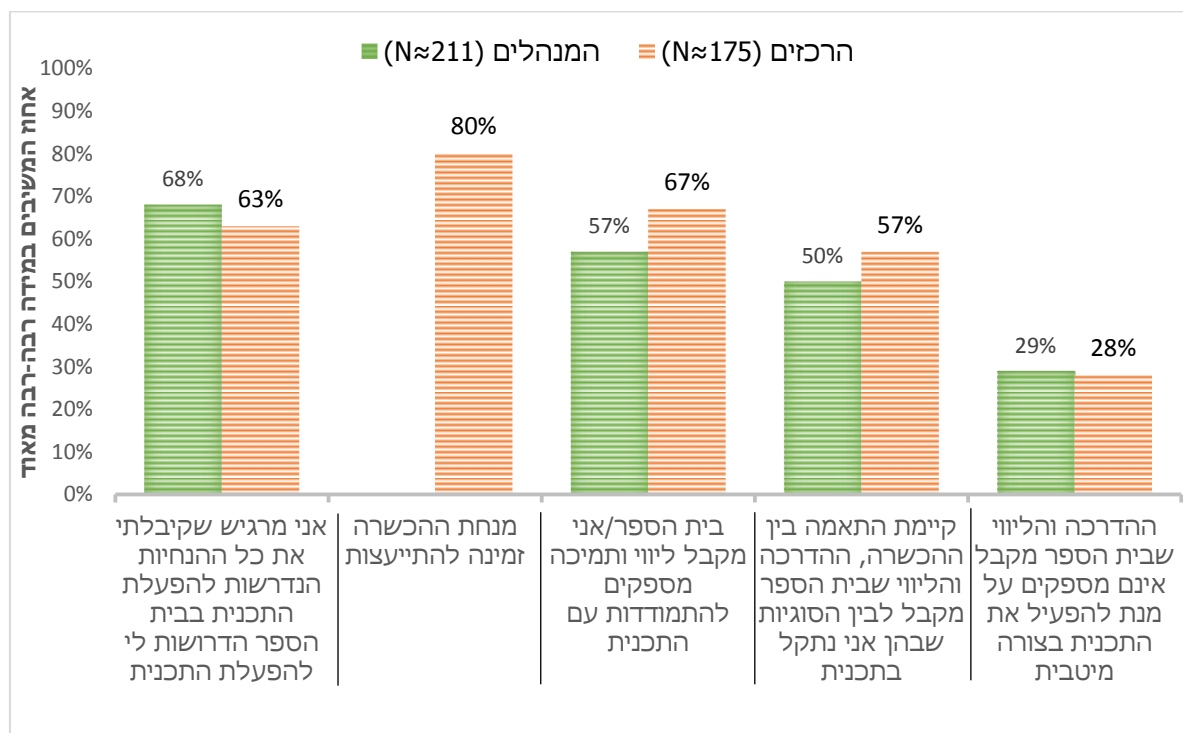
תרשים 7: הגורמים המלווים את הרכזים (N≈143)



33% ציינו כי קיבלו ליווי מגורם 'אחר'. דוגמאות לגורמים שצוינו בקטגוריה 'אחר': רכז של הרשות, קולגות מבתי ספר אחרים, המנהל/ת. נראה כי רוב הרכזים מקבלים תמיכה וליווי ממדריך משרד החינוך-מנהל חברה ונוער.

תרשים 8 מציג את תפיסות המנהלים והרכזים בנוגע להכשרה ולליווי שהם מקבלים ממעטפת התכנית, לטובת הפעלתה בבית הספר.

תרשים 8: אפקטיביות ההכשרה של הגורמים המפעילים - מנהלים ורכזים



מהתרשים עולה כי כשני שלישים מהמנהלים והרכזים מרגישים כי קיבלו את כל ההנחיות הנדרשות להפעלת התכנית בבית הספר. כמעט 30% מהמנהלים והרכזים חשים כי לצורך הפעלה מיטבית של התכנית אין די בהדרכה ובליווי שהם מקבלים.

זאת בהתאמה ל-61% מהרכזים אשר ציינו כי הם מקבלים ליווי והדרכה לפי צורך (ולא באופן קבוע).

עז לתמורה: מנהלים (56%) ורכזים (64%) בבתי ספר ללא עז לתמורה חשים כי קיימת יותר התאמה בין ההכשרה והליווי שהם מקבלים לבין הסוגיות שבהן הם נתקלים בתכנית בהשוואה למנהלים (41%) ולרכזים (49%) בבתי ספר עם עז לתמורה.

מחויבות אישית: רכזים בבתי ספר אשר הייתה נהוגה בהם בעבר התכנית למחויבות אישית (64%), חשים כי קיימת יותר התאמה בין ההכשרה והליווי שהם מקבלים לבין הסוגיות שבהן הם נתקלים בתכנית בהשוואה לרכזים בבתי ספר שלא הייתה נהוגה בהם תכנית זו (33%).

פיקוח דוברי עברית: מנהלים בבתי ספר ממלכתיים (69%) חשים כי הם מקבלים ליווי, תמיכה והדרכה מספקים יותר בהשוואה למנהלים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (34%).

מגור שפה: רכזים דוברי עברית (70%) חשים כי הם מקבלים ליווי, תמיכה והדרכה מספקים יותר בהשוואה לרכזים דוברי ערבית (58%).

הנתונים הבאים מציגים את התחומים שלגביהם חשים מנהלי בית הספר והרכזים כי יש להם כלים להתמודדות במסגרת התכנית ותחומים שלגביהם הם חשים כי חסרים להם כלים להתמודדות (שאלה פתוחה), לפי סדר שכיחות יורד:
מנהלים – תחומים שבהם יש לבית הספר כלים:

- בבית הספר קיימים גורמים מקצועיים בעלי ידע בנושא (למשל מורים ורכזים שקיבלו הכשרה)
 - קיימת מוטיבציה/ מעורבות בקרב הסגל (מתבטא בדרך כלל בחניכה ובהקניית ערכים חברתיים לתלמידים)
 - יש לבית הספר קשר עם הקהילה ועם מוסדות התנדבות
 - התכנית מתחברת היטב למטרות ולפעילות בבית הספר
 - בית הספר מקבל סיוע מהרשות
 - קיימת נכונות בקרב התלמידים
 - קיימת תמיכה מצד ההורים
 - קיימת הדרכה/ליווי מטעם משרד החינוך
- מנהלים: תחומים שבהם חסרים לבית הספר כלים
- חסרים מוסדות להתנדבות/ קושי בניהול תהליך ההשמה
 - חסרות שעות של מחנכים/רכזת התכנית
 - חסרים ליווי והכשרה של גורמים בית ספריים
 - חסרים כלים שיהיה בהם כדי לספק ליווי והערכה הולמים עבור התלמידים (כלים פיזיים כמו הסעות ושעות של מורים ורכזים וכן כלים טיפוליים)

- מחסור בתקציבים
 - הסעות למקומות ההתנדבות
 - חסרות התאמות של התכנית לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים (נוער בסיכון, קשיים כלכליים, לקויות למידה)
 - תגמול הולם לרכזים/מורים
 - הסדרת הקשר בין בית הספר למקומות ההתנדבות
 - חסר מידע על השלכותיה של התכנית על התלמידים
 - אין ביטוח לתלמידים וזה מגביל את מקומות ההתנדבות
 - חסרים תמיכה ושיתוף פעולה של הרשות
- רכזים – תחומים שבהם יש להם כלים:

- קשר ממוקד ורציף עם הקהילה ועם מוסדות ההתנדבות
- תמיכה מצד בית הספר והסגל החינוכי
- היכרות עם הנהלים והמטרות של התכנית
- כלים המאפשרים ליווי ורפלקציה של התלמידים
- כלים המאפשרים את הכשרת התלמידים
- יכולות אישיות וניסיון
- יש יוזמות ורעיונות לפעילויות ולתרומה של התלמידים
- הדרכה מטעם משרד החינוך/ גורמים מקצועיים אחרים
- היכרות עם התלמידים
- כלים ליישום הפעילות האישית
- כלים ליישום הפעילות הקבוצתית
- יש לי שעות שמוקצות לטובת הנושא

רכזים – תחומים שבהם חסרים להם כלים:

- סיוע בתהליך ההשמה/ מציאה ואישור של מקומות נוספים
- מידע נוסף על התכנית, הכשרה וליווי (של הרכזים)
- רתימה והדרכה של גורמים חינוכיים בבית הספר
- התמודדות פרטנית עם הבעיות שעולות בשטח
- בקרה על ביצוע
- כלים להוצאה לפועל של הפעילות הקבוצתית
- הטמעה של תהליך הליווי והרפלקציה של התלמידים
- העלאת המוטיבציה להתנדב בקרב התלמידים
- התאמה לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים
- הקצאה של שעות נוספות/ כוח אדם נוסף
- תקציבים
- קושי להתמודד עם כמויות הבירוקרטיה

מתשובות אלו ניתן להבין כי קיומם של גורמים מקצועיים אשר ניתן לפנות אליהם בעת הצורך, משרה תחושה כי לבית הספר יש את הכלים להתמודד עם התכנית, הן בעיני הרכזים והן בעיני המנהלים. יחד עם זאת, הרכזים מציינים את הצורך שלהם במידע, הכשרה וליווי מקיפים יותר מצד גורמים מקצועיים - כלי שחסר להם בהתמודדות עם התכנית.

אמביוולנטיות דומה נצפית גם בתפיסת המעורבות והמוטיבציה של הסגל החינוכי בבתי הספר. אף על פי שהמנהלים והרכזים רואים בתמיכה מצד בית הספר והסגל החינוכי שלו תחום שבו לבית הספר יש כלים להתמודד עם התכנית, רתימה והדרכה של גורמים חינוכיים בבית הספר צוינה גם בפי רבים מהרכזים כתחום בעייתי שבו חסרים לבית הספר כלים להתמודדות עם התכנית.

התקשורת החיובית המתקיימת בין גורמים בבתי הספר לגורמים בקהילה ובמוסדות ההתנדבות צוינה על ידי המנהלים ובעיקר על ידי הרכזים ככלי העומד לרשותם בהתמודדות עם התכנית.

אשר לתחומים שבהם חסרים לבתי הספר הכלים או ההכשרות במסגרת התכנית, הן המנהלים והן הרכזים ציינו בראש ובראשונה את הקושי באיתור מקומות התנדבות ושיבוץ תלמידים אליהם. בנוסף, הדגישו המנהלים את המחסור בשעות המוקצות לרכזי התכנית לעיסוק בה.

חשוב לציין כי כמעט רבע מהרכזים העידו כי כלל לא חסרים להם כלים, ורק מנהלים בודדים העידו כי הדרכה וליווי מטעם משרד החינוך משמשים כלי שבית הספר מחזיק בו על מנת להתמודד עם התכנית.

ליווי הרכזים את המחנכים בהפעלת התכנית

82% מהרכזים ציינו כי הם מקיימים פגישות שוטפות עם המורים בנוגע לתכנית בבית הספר.

לוח 4 מציג את תדירות פגישות הרכזים עם המורים (מתוך רשימה סגורה).

לוח 4: תדירות פגישות הרכזים עם המורים

רכזים (N=168)	באיזו תדירות מתקיימות פגישות עם המורים בנוגע לתכנית?
24%	פעם בשבוע-שבועיים
32%	פעם בשלושה שבועות-חודש
42%	באופן לא קבוע, במידת הצורך

אשר למטרות הפגישות הללו, נציג את תשובות הרכזים לפי סדר שכיחות יורד (שאלה פתוחה):

- מעקב אחר התקדמות התלמידים בתכנית
- הדרכות ועדכונים בנוגע לתכנית
- איתור קשיים וצרכים ומציאת פתרונות
- ליווי המורים ומעקב אחר התקדמותם בתכנית
- שיתוף והתייעצות עם המורים במטרה ליזום, לשפר ולהעצים את העשייה
- רתימת המורים לפרויקטים
- סיוע למורים בהתמודדות עם הפרויקטים הקבוצתיים/כיתתיים

בניגוד לנתונים הכמותיים על תדירות המפגשים עם הרכזים, בראיונות עולה כי המחנכים קיבלו מידע על התכנית ועל חלקם בה, אבל כמעט לא נערכו להם פעולות הכשרה מסודרות, שיבהירו להם מה תפקידם ומה מצופה מהם במסגרת התכנית. הכנה זו, שבסך הכול הייתה חלקית ומוגבלת, היא תוצר של שלושה גורמים המחזקים זה את זה - ראשית, מדובר בתכנית הממשיכה תכנית שקדמה לה, ולכן הצורך בהכנה אינו נתפס כמשמעותי במיוחד, שנית, היקפה הרחב של התכנית מקשה על כוח האדם המצומצם המפעיל אותה להגיע לכדי רמת הכנה גבוהה ומלאה, בעיקר כשהמורים מגויסים לכך אך בקושי. נוסף על כך, פערים בין מקומות שונים ברמת ההכנה של המחנכים מקשים על הערכה כוללת יותר בדבר היקף ההכנה המתקיימת מול ההכנה הנדרשת.

"...אין הכנה מיוחדת למחנכים אבל המחנך יודע מה אופי הכיתה, תבחר מה שנכון לכיתה שלך. זה לא רק מערך שיעור, זה לתמרן ולעבוד נכון מול מה שיש לך בכיתה. (מנהל, ממלכתי)

"...ברמת ההתמודדות של התלמידים, התלמיד צריך לקבל הכשרה במקום ההתנדבות שתעזור לו להתמודד. ובבית הספר היועצת והמחנכת אמורים להימצא בתמונה. היועצת נכנסת לשיחה על קשיים. תלמיד שמגיע לבעיה אין לי אפשרות בקרה על התמיכה הרגשית שהמקום נותן..." (רכזת, ממלכתי דתי)

"... לא הייתה לי הדרכה או הכנה, לא הבנתי מה הקושי שלו והיה לי קשה. לא ידעתי איך להסביר, זה אומר שאני אמרתי לו מה צריך לעשות והוא לא קלט טוב. זה נתן לי הרגשה לא טובה שאני לא מצליח לעזור ורציתי לעזוב..." (תלמיד, ממלכתי)

מהראיונות עולה כי בבתי הספר דוברי הערבית חלק חשוב בהכנה היה הצגת התכנית להורים. גיוס התמיכה שלהם לתכנית, נעשה לעתים תוך טיפול בחששות ובהתנגדויות לה. בין היתר עלו חששות מצד הורים שחששו משילוב בנותיהם במקומות "לא צנועים" מספיק, וכן החשש שהתכנית היא בגדר הקדמה ל"שירות לאומי".

"נערכתי בשלבים אחרי שהצגתי את התכנית לכיתות והדגשתי את תרומתה הישירה לתלמיד, זימנתי את כל ההורים והצגתי בפניהם את התכנית תוך הדגשת הרווח האישי לתלמידים והרווח החברתי לכפר. זימנתי אסיפה משולשת תלמידים-הורים-נציגי מסגרות לשם סגירת "החוזה" באופן רשמי. לדעתי, הפעולה הכי מוצלחת שהיה לה השפעה גדולה הינה זימון התלמידים, ההורים והנציגים ביחד..." (רכז)

ד. הכשרת התלמידים

עד כה עסקנו באופן הטמעת התכנית ותפעולה מהפך של הגורמים המפעילים והמלווים אותה והממשקים ביניהם, לרבות הליווי המתקבל מגורמים מקצועיים במשרד החינוך ובקהילה, התמיכה והמעורבות של סגל בית הספר, הקשר עם הגורמים הרלוונטיים בקהילה וכו'. כעת נעבור לבחון את דרך ההכנה של התלמידים לתכנית. חלק זה יבחן לעומק את עמדותיהם של המעורבים בתכנית על אודות ההכשרה שהתלמידים מקבלים, תוך התייחסות לאפקטיביות שלה, להיקפה, לתכניה וכן לקשיים שהתלמידים חווים במהלכה.

1. סמינרים, ימי מוקד ושיעורים בכיתה

במסגרת התכנית ישנו גם חלק תיאורטי, עיוני, הכולל סמינרים, ימי מוקד ושיעורים על ערכים בכיתה, המלווים את פעילות התלמידים בשדה. **מהראיונות האיכותניים עולה כי ההכנה לתלמידים כללה, במרבית המקרים, מתן מידע נרחב על התכנית ועל הנדרש מהם במסגרתה.** כמו כן נערכו דיונים במסגרת שיעור חינוך על ערך ההתנדבות. בחלק קטן מהמקומות, מד"א לדוגמה, עברו התלמידים הכשרה מתקדמת ייעודית לקראת שילובם בפעילות בהם, ביוזמת מקומות אלו ובביצועם.

"... ההכנה כללה דיונים בכיתות על ערך ההתנדבות, הצגת המידע על התכנית החדשה ודרישותיה ויום מוקד עם יריד של מקומות להתנדבות..." (רכז ממלכתי דתי)

92% מהמנהלים ו-92% מהרכזים ציינו כי מתקיימת הכשרה בבית הספר (ימי מוקד, סמינרים, שיעורים) עבור התלמידים לקראת מילוי תפקידם בהתנסות האישית. יחד עם זאת, רק 53% מהתלמידים ציינו כי השתתפו בפעילויות מסוג ימי מוקד וסמינרים בבית הספר. **נראה כי קיים פער בין תפיסות המנהלים והרכזים לבין תפיסות התלמידים בנוגע להכשרה המלווה בבית הספר.** ייתכן שהתלמידים אינם יודעים לקשר בין השיעורים וימי המוקד בבית הספר לבין התכנית, ושיש לשקף להם קשר זה.

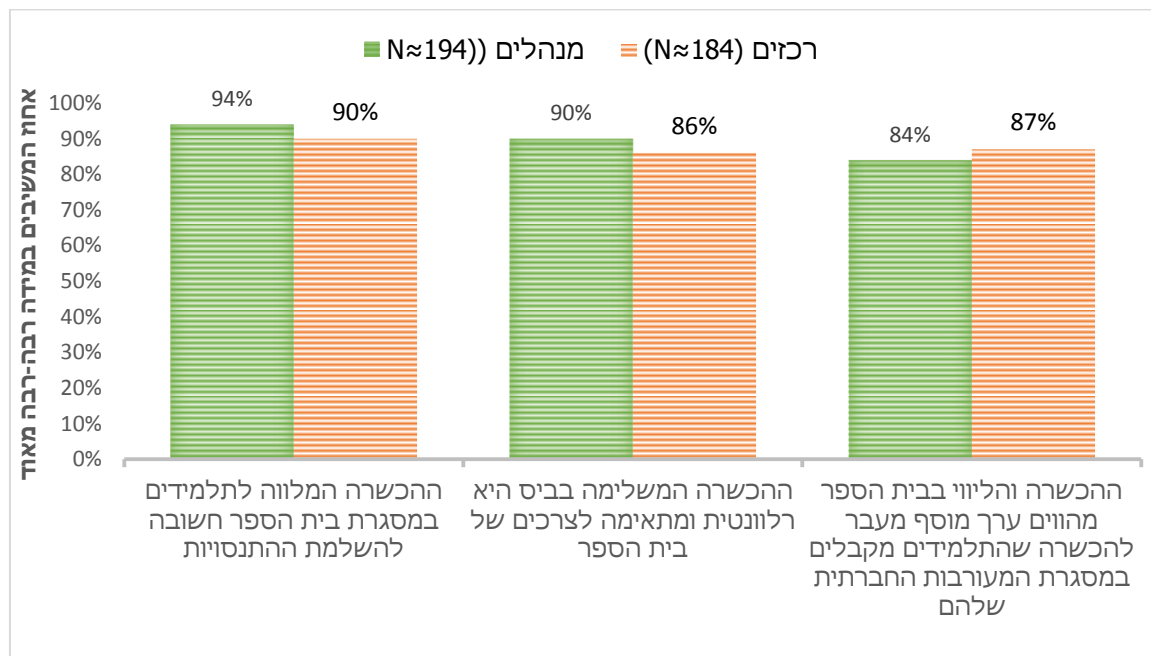
לוח 5 מציג את תדירות ההכשרה מטעם בית הספר עבור התלמידים.

לוח 5: תדירות ההכשרה מטעם בית הספר

תלמידים (N=1886)	מנהלים (N=196)	רכזים (N=186)	באיזו תדירות מתקיימת הכשרה בבית הספר?
18%	40%	31%	פעם בשבוע-שבועיים
11%	19%	20%	פעם בשלושה שבועות-חודש
71%	41%	49%	באופן לא קבוע, במידת הצורך

תרשים 9 מציג את תפיסות המנהלים והרכזים את תרומתה של ההכשרה המלווה של התלמידים בבית הספר.

תרשים 9: הכשרה בבית הספר - תרומה נתפסת - מנהלים ורכזים



מהתרשים עולה כי על אף תדירותה הנמוכה, כפי שעלתה בלוח הקודם, הן המנהלים והן הרכזים מעריכים את ההכשרה בבית הספר כחשובה וכבעלת ערך מוסף בהשוואה להכשרה שמקבלים התלמידים במסגרת מקום ההתנסות.

פיקוח דוברי עברית: מנהלים בבתי ספר ממלכתיים (88%) מעריכים כי ההכשרה בבית הספר מהווה ערך מוסף שהוא מעבר להכשרה במקום ההתנסות - במידה רבה יותר בהשוואה למנהלים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (74%).

2. דיונים על ערכים בבית הספר

כחלק מהליווי בשיעורים בכיתה, מתקיימים עם התלמידים דיונים בנושא ערכים. לוח 6 מציג את תדירות קיום הדיונים בנושא ערכים בבית הספר (מתוך רשימה סגורה).

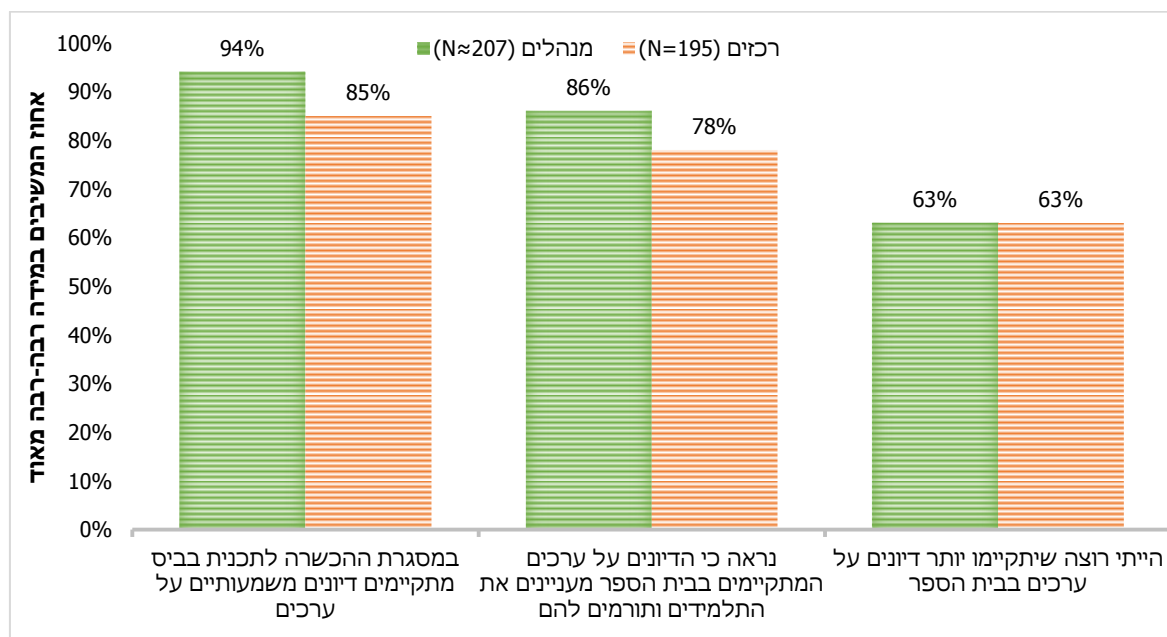
לוח 6: תדירות הדיונים בבית הספר

תלמידים (N=2047)	מנהלים (N=194)	רכזים (N=201)	באיזו תדירות מתקיימים דיונים בבית הספר?
36%	57%	45%	פעם בשבוע-שבועיים
13%	27%	32%	פעם בשלושה שבועות-חודש
30%	16%	20%	באופן לא קבוע, במידת הצורך
21%	0%	2%	כלל לא

מהלוח עולה פער משמעותי בין תדירות הדיונים, כפי שהיא נתפסת על ידי הרכזים והמנהלים, לבין תדירותם כפי שהיא נתפסת על ידי התלמידים. המנהלים והרכזים תופסים את הדיונים כמתקיימים בתדירות גבוהה יותר. ייתכן כי התלמידים אינם מזהים כי מתנהל דיון על ערכים, וחשוב לשקף להם זאת.

תרשים 10 מציג את תפיסות המנהלים והרכזים את תרומתם של הדיונים על ערכים המתקיימים בבית הספר.

תרשים 10: דיונים על ערכים בבית הספר - תרומה נתפסת - מנהלים ורכזים



מהתרשים עולה כי ברוב בתי הספר מתקיימים דיונים משמעותיים כחלק מההכשרה של התלמידים בבית הספר וכי הדיונים נתפסים כמעניינים את התלמידים וכתורמים להם. עוד עולה כי המנהלים מעריכים את הדיונים בבית הספר כמשמעותיים יותר ומעניינים יותר את התלמידים בהשוואה לרכזים, אך גם שיעור גבוה בקרב הרכזים סבור כך. על אף תדירות הדיונים הגבוהה, העולה מהלוח לעיל, כשני שלישים מהמנהלים ומהרכזים היו רוצים לקיים יותר דיונים על ערכים בבית הספר.

עז לתמורה: מנהלים בבתי ספר עם עוז לתמורה (69%) היו רוצים שיתקיימו יותר דיונים בבית הספר במידה רבה יותר בהשוואה למנהלים בבתי ספר ללא עוז לתמורה (56%).

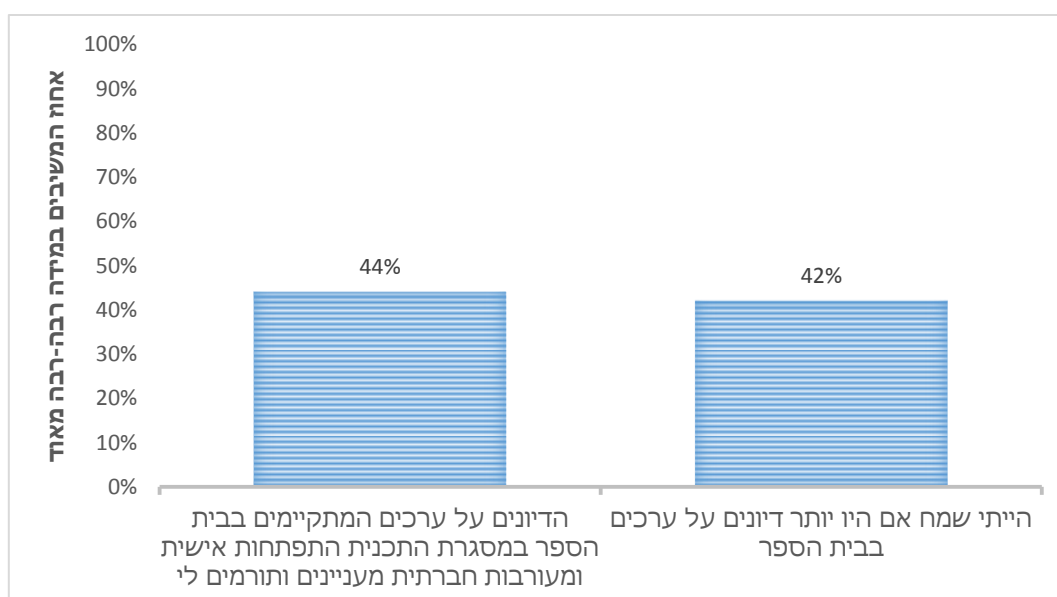
מחויבות אישית: רכזים בבתי ספר אשר התקיימה בהם התכנית למחויבות אישית בעבר (91%) תופסים את הדיונים כמשמעותיים ומעניינים את התלמידים במידה רבה יותר בהשוואה לרכזים בבתי ספר אשר בהם לא התקיימה תכנית זו בעבר (67%).

פיקוח דוברי עברית: מנהלים ורכזים בבתי ספר ממלכתיים תופסים את הדיונים כמשמעותיים יותר (95%-ו-91% בהתאמה) והיו רוצים כי יתקיימו יותר דיונים (88%-ו-68% בהתאמה), בהשוואה למנהלים ורכזים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים אשר תופסים את הדיונים כמשמעותיים (88%-ו-72% בהתאמה) ופחות מעוניינים ביותר דיונים (74%-ו-50% בהתאמה).

מגור שפה: מנהלים (74%) ורכזים (77%) דוברי ערבית היו רוצים שיתקיימו יותר דיונים בבית הספר במידה רבה יותר בהשוואה למנהלים (59%) ורכזים (57%) דוברי עברית.

תרשים 11 מציג את תפיסת התלמידים את התרומה של הדיונים על ערכים המתקיימים בבית הספר.

תרשים 11: דיונים על ערכים בבית הספר - תרומה נתפסת – תלמידים (N≈1851)



מהתרשים עולה כי פחות ממחצית התלמידים מעריכים את הדיונים בנושא ערכים כתורמים ומעניינים. בהתאמה לנתון מהלוח לעיל, המציג כי כ-50% מהתלמידים מעריכים כי לא מתקיימים כלל דיונים על ערכים בבית הספר או שהם מתקיימים אך באופן לא קבוע, לפי צורך, 42% ציינו כי היו שמחים אם היו מתקיימים יותר דיונים על ערכים בבית הספר. כמו כן נראה כי המנהלים והרכזים תופסים את הדיונים כתורמים יותר לתלמידים, בהשוואה לתפיסות התלמידים.

מגזר שפה: תלמידים דוברי ערבית תופסים את הדיונים כמעניינים וכתורמים להם (51%) והיו רוצים שיתקיימו יותר דיונים (51%), בהשוואה לתלמידים דוברי עברית (40%-1-38% בהתאמה).

3. הכשרה במסגרת ההתנסות

הכשרה נוספת שמקבלים התלמידים במידת הצורך, היא הכשרה לתפקיד הספציפי שאותו הם מבצעים, במסגרת מקום ההתנסות ובאחריותו. 58% מהתלמידים מקבלים הכשרה לתפקיד במקום ההתנסות (על פי ציפיות מובילי התכנית, קיומה של ההכשרה והיקפה תלוי במקום ההתנסות). לוח 7 מציג את תדירות ההכשרה במקום ההתנסות (מתוך רשימה סגורה).

לוח 7: תדירות ההכשרה במקום ההתנסות

תלמידים (N=1239)	באיזו תדירות מתקיימת הכשרה במקום ההתנסות?
36%	פעם בשבוע-שבועיים
19%	פעם בשלושה שבועות-חודש
45%	באופן לא קבוע, במידת הצורך

54% מהתלמידים מעריכים כי ההכשרה שהם מקבלים במסגרת ההתנסות עוזרת להם לבצע את תפקידם בצורה טובה יותר, במידה רבה-רבה מאוד.

סיכום על הכשרת התלמידים

מתפיסות המנהלים, הרכזים והתלמידים לגבי ההכשרה שמקבלים התלמידים במסגרת התכנית עולה כי קיים פער משמעותי בין תפיסות המנהלים והרכזים ובין תפיסות התלמידים. פער זה ניכר הן בתפיסות לגבי תדירות הפעילויות והדיונים השונים הנוגעים לתכנית ולתכניה והן לגבי התרומה של הדיונים הללו. יחד עם זאת, הן הגורמים האחראיים והן התלמידים מעוניינים כי יתקיימו יותר דיונים על ערכים בבית הספר. ייתכן שיש צורך להדגיש בפני התלמידים את הקשר והרלוונטיות של הפעילויות שהם עוברים להתנדבות ולמעורבות הקהילתית, או לחילופין להנכיח ולהבליט יותר את פעילויות ההכשרה המתקיימות, כדי שהתלמידים יחושו כי התכנים העולים במסגרת

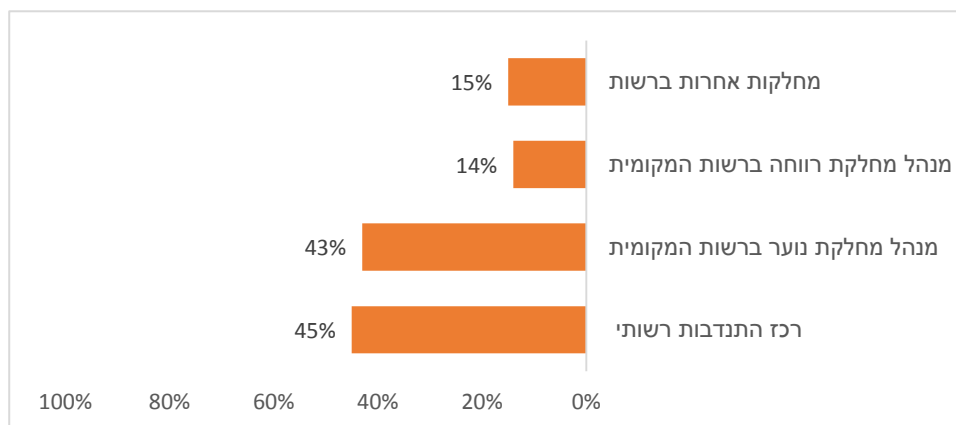
התכנית מדוברים יותר וכי יש להם יותר מקום במסגרת השיעורים בבית הספר. העובדה שרכזים בבתי ספר אשר הייתה בהם בעבר תכנית למחויבות אישית תופסים את הדיונים כמשמעותיים ומעניינים את התלמידים במידה רבה יותר בהשוואה לרכזים בבתי ספר שלא הייתה בהם תכנית כזו - עשויה לנבוע מניסיון הרכזים בהובלת דיונים מעין אלה, תובנות וניסיון העשויים לשמש פתח ללמידה הדדית של בתי ספר, לצורך בניית מערכים חינוכיים בנושא.

ה. איתור מקומות להתנסות אישית עבור התלמידים

במסגרת התכנית על התלמידים לקחת חלק בהתנסות מעשית פרטנית במגוון מקומות בבית הספר ומחוצה לו. בכיתה י' משך ההתנסות הינו 60 שעות הנפרסות על פני שנת הלימודים. ההתנסות המעשית מתבצעת לאורך השנה, בזמן קבוע מראש, לפחות שתי שעות בשבוע לאחר שעות הלימודים. מקום ההתנסות נבחר תוך התחשבות ברצון התלמידים. מגמת ההתנסות היא תרומה לאחר אשר אינה מתוגמלת חומרית. באופן רשמי, האחריות על מציאת מקומות להתנסות אישית עבור התלמידים מוטלת על רכו הרשות. בפועל, **87%** מהרכזים ציינו כי הם אחראים באופן אישי למציאת המקומות להתנסות אישית עבור התלמידים. **76%** נעזרים לשם כך בגורם נוסף.

תרשים 12 מציג את הגורמים שבהם נעזרו הרכזים לאיתור המקומות עבור התלמידים.

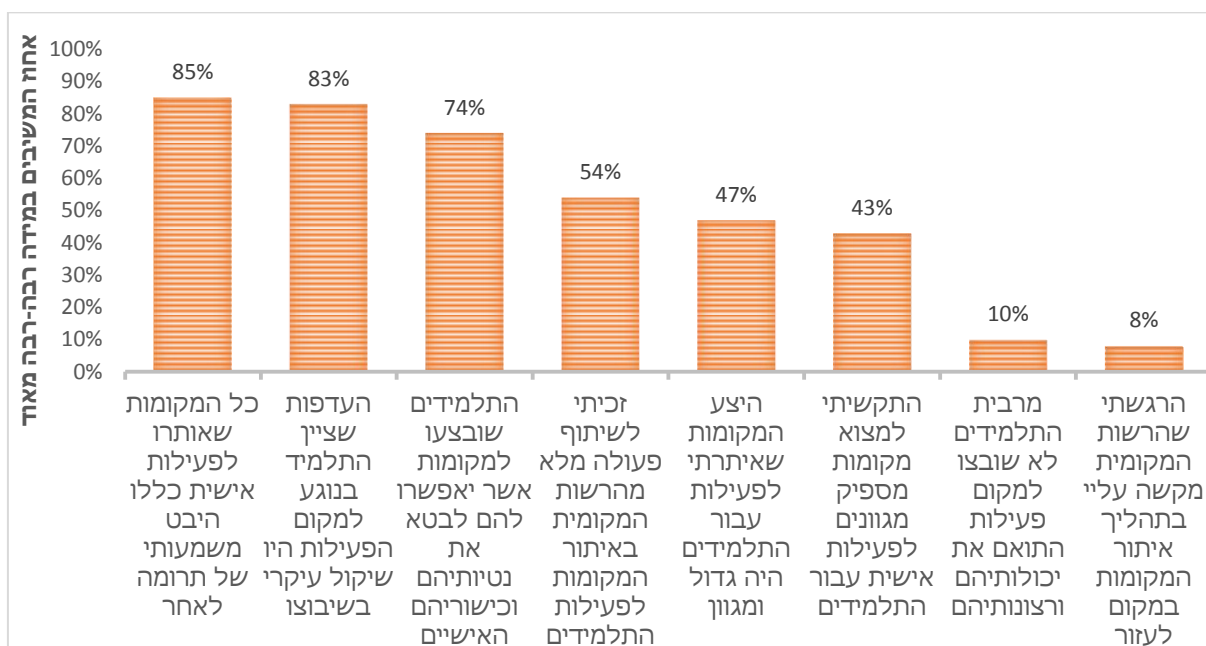
תרשים 12: הגורמים בהם נעזרו הרכזים לאיתור המקומות (N≈133)



כמחצית מהרכזים בחרו באופציה 'אחר'. רובם לא פירטו. דוגמאות לתשובות שבהן כן פורט הגורם 'אחר': תלמידים, רכו חברתי בבית הספר, מתנ"ס, מנהל/ת בית הספר. בהתאם לכך, גם מהראיונות עולה כי במלאכת האיתור נעזרו רכזות בתי הספר במידה לא מועטה ברכזות הרשות המקומית.

תרשים 13 מציג את עמדות הרכזים בנוגע לאופן שבו הם איתרו מקומות להתנסות מעשית פרטנית ושיבצו בהם תלמידים.

תרשים 13: איתור מקומות להתנסות מעשית פרטנית – רכזים (N≈171)



מהתרשים עולה כי על אף הקושי שכמעט מחצית מהרכזים (43%) חווים במציאת מגוון רחב של מקומות, רוב הרכזים (85%) מצליחים למצוא מקומות הכוללים היבט משמעותי של תרומה לאחר, הם מביאים בחשבון את העדפות התלמידים כשיקול עיקרי בשיבוצם, והתלמידים משובצים למקומות אשר יאפשרו להם לבטא את נטייתיהם וכישוריהם האישיים. כמחצית מהרכזים ציינו כי זכו לשיתוף פעולה מלא של הרשות המקומית.

מחויבות אישית: רכזים אשר בבית ספרם הייתה נהוגה התכנית למחויבות אישית, זוכים ליותר שיתוף פעולה מצד הרשות המקומית באיתור מקומות (56%), חשים שהיצע המקומות שאיתרו גדול ומגוון יותר (52%) והתקשו פחות במציאת מקומות (39%), בהשוואה לרכזים אשר בבית ספרם לא הייתה נהוגה תכנית זו (46%, 33% ו-50% בהתאמה).

פיקוח דוברי עברית: רכזים בבתי ספר ממלכתיים זוכים ליותר שיתוף פעולה מצד הרשות המקומית באיתור מקומות (57%), חשים שהיצע המקומות שאיתרו גדול ומגוון יותר (51%) והתקשו פחות במציאת מקומות (39%) בהשוואה לרכזים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (46%, 39% ו-52% בהתאמה).

מגור שפה: רכזים דוברי עברית ציינו יותר כי העדפות התלמידים היו שיקול עיקרי בשיבוצו (88%), זכו ליותר שיתוף פעולה מהרשות המקומית (60%) והתקשו פחות במציאת מקומות (42%), בהשוואה לרכזים דוברי ערבית (70%, 39% ו-51% בהתאמה).

הקשיים שבהם נתקלו הרכזים במהלך איתור המקומות להתנסות (שאלה פתוחה) מוצגים לפי סדר שכיחות יורד:

- קושי למצוא מגוון מקומות אשר יכילו את כל כמות התלמידים

- קושי לאתר מקומות מתאימים (מקומות שעומדים בקריטריונים של התכנית ושגם התלמידים עומדים בקריטריונים שלהם)
- קושי לבטח את התלמידים
- קושי למצוא מקום שיכול להתאים לתלמידים מבחינת השעות שבהן הם זמינים להתנדבות
- קושי למצוא מקומות התנדבות בגלל מאפייני האוכלוסייה
- קושי למצוא מקומות נגישים גיאוגרפית
- קושי לקבל אישור להתנדב במוסדות (קושי בירוקרטי)
- קושי להיענות לבקשות התלמידים ולהתאים את ההתנדבות לתחומי העניין שלהם
- קושי בקשר השוטף עם המוסדות ובפיקוח על הנעשה בהם
- קושי להעמיד הסעות לצורכי ההתנדבות
- קושי להסביר למוסדות על התכנית וצרכיה
- אין כרגע קושי שלא הצלחנו לפתור

בהתאם לנתונים הכמותיים המעלים כי כמחצית מהרכזים מציינים כי הם מתקשים למצוא מספיק מקומות להתנסות עבור התלמידים, הן מהלוח המוצג לעיל והן מהראיונות עולה כי נוכח הגידול במספר התלמידים הפעילים בתכנית, **מציאת מקומות מתאימים לכולם נתפסה כמשימה קשה**. זאת בעיקר בבתי ספר גדולים. **מה שהקשה עוד יותר על כך היו הדרישות המחמירות לעמידה בדרישות ובנהלים בירוקרטיים**, ביטוח לתלמידים, למשל, שהוא אחד מתוצרי הלוואי של מיסוד הפעילויות הללו. במלאכת האיתור נעזרו רכזות בתי הספר במידה לא מועטה ברכזות הרשות המקומית.

לצד איתור מקומות קיימים, עולה מהראיונות כי התרבו הניסיונות של בתי ספר "לייצר" מקומות שיכולים להתאים לדרישות התכנית. לעתים היו אלה פעילויות שונות בבתי הספר עצמם ולעתים מחוצה לו. למרות הקושי הכרוך בכך, מפעילי התכנית בבתי הספר מדווחים על כך שנמצאו מספיק מקומות לכל תלמיד ותלמיד, אם כי לעתים הושגה הצלחה זו, כך נראה, במחיר של יצירת מקומות או הכשרת מקומות לפעילות סתמית למדי. כך או כך, החשש של מפעילי התכנית הוא שיהיה קשה הרבה יותר ואולי אף בלתי אפשרי למצוא מספיק מקומות הפעלה גם בשנים הקרובות, עם כניסתם הצפויה של תלמידי כיתות י"א וי"ב לתכנית.

"...עכשיו יש קושי וסרבול, לפני התכנית היה פשוט ובלי טופסולוגיה. הסרבול וחוסר הבהירות, למשל טופסי ביטוח עם ניסוח משפטי, מי יכול לחתום על טופס כזה. חיפשנו מקומות ונסענו לבתי אבות או בספריות ואין להם ביטוח..."
(מנהל, ממלכתי)

"... כך שמהרגע שזה חובה, ומגדירים מספר שעות, יש לסייע במציאת מקומות. אין עזרה בזה, הרשות מנסה אבל ללא הצלחה... ויש ביורוקרטיה של דחייה בגלל ביטוח וכדומה. אנחנו מנסים למצוא כאן מקומות, ואז את השאלה עד כמה העבודה משמעותית, עזרה לתלמיד חלש כן, אבל סיוע במשרד במשלוח מכתבים או באיסוף ניירת בעיני פחות משמעותית ופחות תורמת לתלמיד..." (מנהלת, ממלכתי)

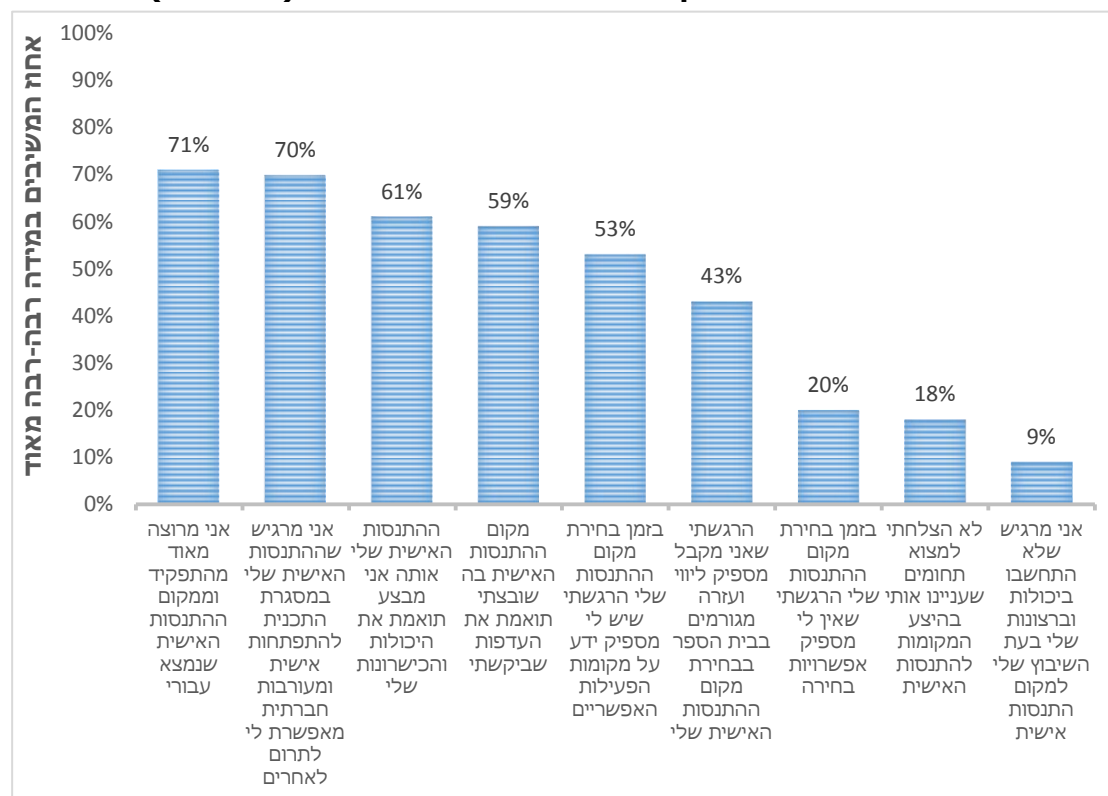
"... קשה לי לומר שכל התלמידים עשו עבודה שתרמה להם.. לפעמים שיבצנו תלמידים בעבודות סתמיות כי לא היה להם מקום אחר, וזה מבחינתי הקושי בתכנית, אין מספיק מקומות שיכולים להעניק משמעות ואז אנחנו מוצאים פתרונות סתמיים בכדי למלא את השעות..." (מנהלת, ממלכתי)

"אנחנו בית ספר גדול שעוסק כבר כמה שנים בנושא, אין מספיק מקומות באזור שלנו. כבר השנה הייתה לנו בעיה למצוא לכולם מקום... יש לנו מורים מעורבים שפתחו כמה תכניות מקומיות וזה מזלנו... התכניות הן להדרכה בבתי ספר בנושא אלכוהול ועישון, או הדרכת ילדים בגן בנושאי מדע... אלה תכניות משמעותיות שנותנות הרבה לתלמידים..." (רכזת, ממלכתי)

"...השנה הסתדרנו ורוב התלמידים מצאו מקומות, הייתה נשירה קטנה מאוד אבל השאלה מה הלאה, כשייכנסו עוד שכבות לתכנית - זה יכול להיות לא מציאותי..." (רכז, ממלכתי)

תרשים 14 מציג את תפיסות התלמידים בנוגע לאיתור המקומות להתנסות אישית בעבורם.

תרשים 14: איתור מקומות להתנסות – תלמידים (N≈1823)



בהתאם לתחושות הרכזים, כפי שעלו מהתרשים לעיל, עולה כי רוב התלמידים מרוצים מהתפקיד וממקום ההתנסות שנמצא עבורם ומרגישים כי מקום ההתנסות מאפשר להם לתרום לאחרים.

מגזר שפה: תלמידים דוברי ערבית הרגישו יותר כי ההתנסות תואמת את היכולות והכישרונות שלהם (71%), שהם מקבלים מספיק ליווי ועזרה מגורמים בבית הספר (61%) ושיש להם יותר ידע על מקומות ההתנסות בזמן הבחירה (62%), בהשוואה לתלמידים דוברי עברית (51%, 35%-ו-49% בהתאמה). אולם הם פחות העריכו כי מקום ההתנסות תואם את ההעדפות שביקשו (51% תלמידים דוברי ערבית בהשוואה ל-62% תלמידים דוברי עברית).

בהמשך לנתונים הכמותיים, מהראיונות עולה כי **הצגת המקומות לתלמידים נעשתה בימים מרוכזים**. חלק מהתלמידים היו משובצים כבר לפעילויות שונות בשל העובדה שהשתייכו קודם לכן למסגרות מוכרות על ידי המערכת. בקרב האחרים, רובם בחרו מקום על סמך המידע שהוצג להם ועשו זאת בכוחות עצמם. אלה שהיו מעוניינים בכך יכלו להיעזר ברכז או בגורמים אחרים לצורך הבחירה. בדומה לנתונים הכמותיים, **מרבית התלמידים מדווחים שיצאו מתהליך השיבוץ הזה בתחושה שקיבלו מה שרצו, או בקירוב לכך. מיעוט נאלצו להתפשר ולקבל מקומות בלתי אטרקטיביים בעיניהם.**

"אנחנו נכנסים לכל השכבה, 16 כיתות בי, מסבירים על הפרויקט, תולים מקומות השמה, מפרסמים באתר בית הספר, יש ערב הורים, דפי מידע, מצגת שריכזה השכבה, המחנכים מקבלים, יש יום מוקד בשני סבבים... כל סבב שעה וחצי-שעתיים, כל מקום מביא מצגת, מנסה למכור את עצמו, נותנים לתלמידים זמן לחשוב והם יכולים להיכנס לאתר של כל מקום לבחון, ואז משריינים יומיים לשיבוץ כניסה לתוכנה, עדיפות ראשונה ושנייה... יש כאלה שחוקרים אותנו, מתעניינים עוד, ואחרים בוחרים וזהו..." (רכז ממלכתי)

"עשינו יום מוקד לכל השכבה... אצלנו בבית ספר דתי זה לא חדש הנתניה היא ערך שתמיד היה חשוב... השנה זה קבל תפנית של חובה ולכן הצגנו את האפשרויות בצורה מסודרת. הייתה בחירה והתלמידים יכלו להתלבט ולהחליט..." (רכז ממלכתי דתי)

"...אחרי היום המרוכז זה ממש לשכת עבודה, תלמידים נרשמים ואז מתחילים מסמכים, ולאחר מכן השאלון התלמיד ממלא טופס רפלקסיה..." (רכזת ממלכתי)

בבתי ספר דוברי ערבית איתור מקומות לכל התלמידים המשתתפים בתכנית הוצג בראיונות כמשימה קשה במיוחד. ההסבר לכך הוא שבמקומות היישוב הערביים יש תשתית שירות נמוכה יחסית, דבר שמפחית ממספר המקומות שיש בהם פוטנציאל לשילוב תלמידים בפעילות. **על כן, בהשוואה לבתי הספר דוברי העברית, המאזן בין הצורך באיתור מקומות להשמת התלמידים נטה בבתי הספר דוברי הערבית באופן בולט יותר לטובת "הייצור".** בתי הספר האמורים יזמו פרויקטים גדולים יחסית של טיפול בעזובה ובהזנחה במרחב הציבורי ברשות ובבית הספר. באופן כזה נפתרה בעיית הפעלת התלמידים לשנה הנוכחית, אבל החשש כי הבעיה תחריף פי כמה וכמה בשנים הקרובות, עם הצטרפות שכבות י"א וי"ב לתכנית, עלה בבתי הספר דוברי ערבית באופן אינטנסיבי יותר מאשר בבתי הספר דוברי העברית.

"...ביקרתי בליווי רכז הנוער במועצה בכל המסגרות הכשרות לשם גיוסם לתכנית, ויחד ניסינו למצוא עוד מקומות, כי אין אצלנו תשתית, אבל נצלנו את זה ויזמנו פעילות כמו איתור הקשישים הבודדים ופיתוח תכנית לתמוך בהם וכדומה..." (רכז)

"...שיבצנו תלמידים למסגד לשם טיפוח וניקיון שוטף, לאחר כחודש התלמידים יזמו בעצמם מבצע ניקיון בכל השכונה, אנשי הדת ודיירי השכונה הצטרפו אליהם וזה קצר הרבה אהדה בכל הכפר כך שכל הכפר הרוויח..." (מנהל)

סיכום לגבי איתור מקומות להתנסות אישית עבור התלמידים

נראה כי על אף הקושי הגדול שרכזים חווים באיתור מגוון מקומות להתנסות, רוב הרכזים מצליחים במשימה ואף עושים זאת תוך התחשבות בהעדפות התלמיד ובחירה במקומות המאפשרים לתלמידים לבטא את נטיותיהם וכישוריהם האישיים. כראייה לכך, התלמידים מרוצים ממקום ההתנסות שנמצא עבורם. הקושי של הרכזים נובע בעיקר מהדרישות המחמירות שיש למקומות התנדבות ומהטיפול בנושאים בירוקרטיים הדרושים לשם אישור מקום התנדבות.

בבתי הספר דוברי הערבית נראה שהקושי גדול אף יותר, היות שאיתור מקומות התנסות כרוך ביצירת אפשרויות להתנדבות שלא היו קיימות בעבר ושלא בהכרח יישמרו בעתיד. בדומה לממצאי הסעיף הקודם, גם כאן רכזים אשר בבית ספרם הייתה נהוגה התכנית למחויבות אישית, מרגישים כי איתור המקומות להתנסות אישית היה אפקטיבי יותר באופן כללי. ייתכן, על כן, שראוי כי רכזים אלה ילמדו את שיטות העבודה שלהם וישתפו בידע ובניסיון שצברו לרכזים בבתי ספר שבהם לא הייתה נהוגה תכנית מחויבות אישית בעבר.

1. ביצוע התנסות מעשית פרטנית על ידי התלמידים

86% מהתלמידים לוקחים חלק בהתנסות אישית. 78% מתוכם עושים זאת מחוץ למסגרת בית הספר.

הסיבות שציינו התלמידים לאי-השתתפותם בהתנסות הפרטנית (שאלה פתוחה) מוצגים לפי סדר שכיחות יורד:

- אין לי זמן
- לא מעוניין/לא אוהב שמכריחים אותי
- לא מצא מקום להתנסות
- לא מצא את מקום ההתנסות שלו מעניין/תורם/משמעותי
- עוד לא התחלתי/אשלים בתקופת הקיץ/ אתחיל בקרוב
- הפסיק באמצע
- מתנדב במקום אחר
- פעיל בצופים

בהמשך לעדויות קודמות לפיהן התלמידים תופסים את התכנית כעומס, גם כאן אנו רואים כי הסיבה שבאמצעותה מרבית התלמידים מסבירים את אי-השתתפותם בהתנסות הפרטנית היא חוסר בזמן. בהפרש לא גדול, ציינו תלמידים רבים כי התנגדותם להתנדבות נובעת מהעבודה שהיא נעשית ב"כוח". ממצא זה הוא ביטוי לקושי שעמו מתמודדים מנהלים ורכזים בסוגיית התנדבות המחייבת, המאפיינת את השיח בנושא, שאותה הזכרנו בפרק על אודות תפיסת תכנית. במקום שלישי דורג "אי-מציאת מקום להתנסות" כגורם המונע מהתלמידים שמעוניינים בהתנסות פרטנית לבצע אותה.

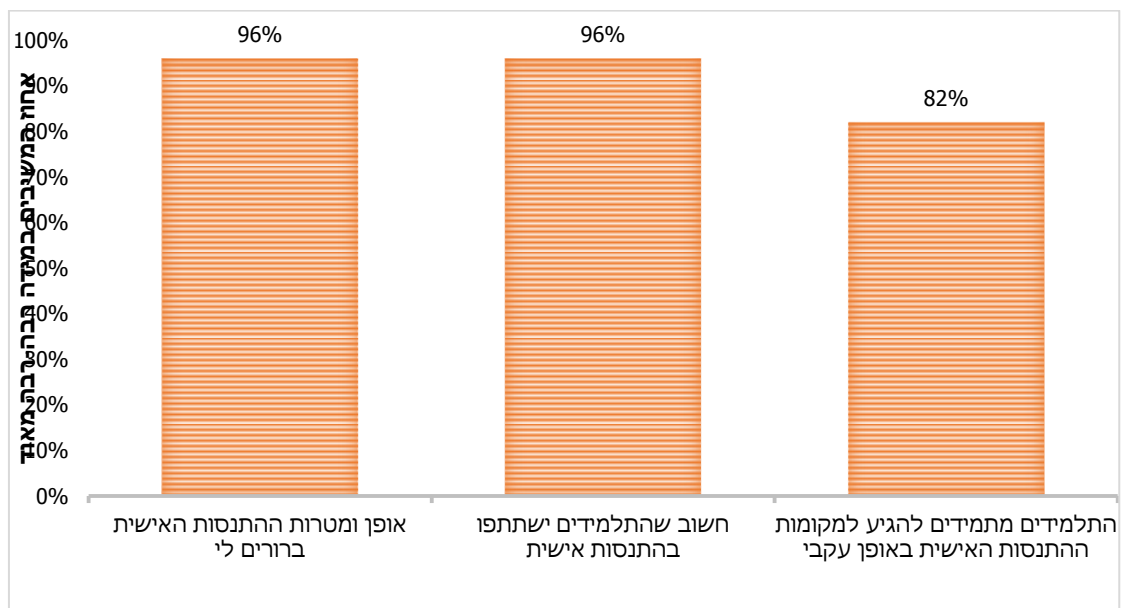
לוח 8 מציג את תדירות ההגעה של התלמידים למקום ההתנסות (מתוך רשימה סגורה).

לוח 8: תדירות הגעת התלמידים למקום ההתנסות האישית

תלמידים (N=1806)	באיזו תדירות אתה מגיע למקום ההתנסות האישית שלך?
11%	פעם בשבועיים או פחות
40%	פעם השבוע
30%	פעמיים בשבוע
19%	יותר מפעמיים בשבוע

תרשים 15 מציג את תפיסות הרכזים בנוגע לאפקטיביות ההתנסות האישית של התלמידים.

תרשים 15: התנסות אישית - אפקטיביות – רכזים (N=202)

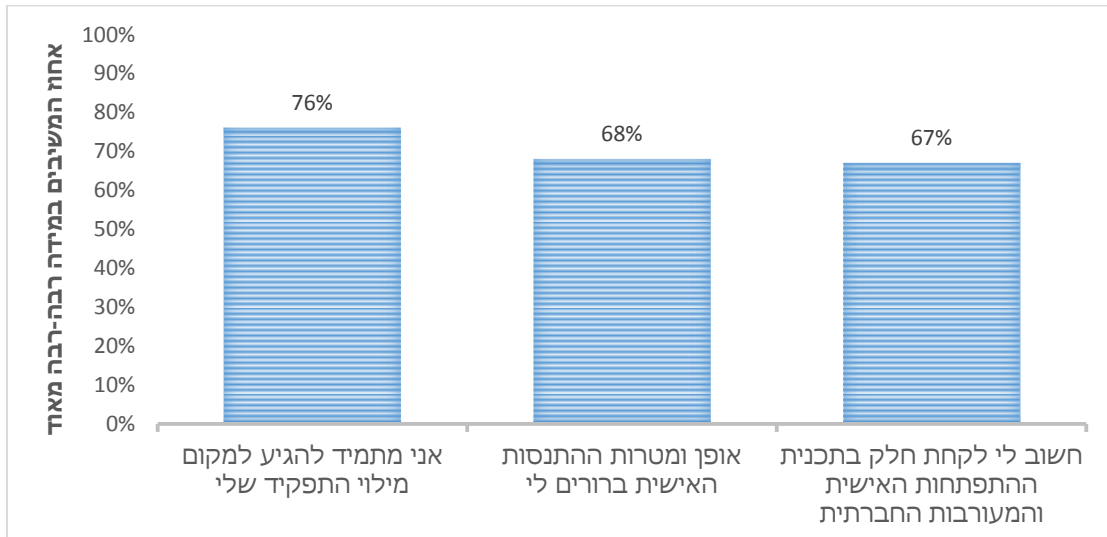


מהתרשים עולה כי הרכזים מעריכים את ההתנסות האישית כאפקטיבית וכי חשוב שהתלמידים ייקחו בה חלק.

מחויבות אישית: רכזים בבתי ספר אשר הייתה נהוגה בהם התכנית למחויבות אישית בעבר, מבינים יותר את אופני ההתנסות אישית ואת מטרותיה (98%) ומעריכים יותר כי חשוב שהתלמידים ישתתפו בה (98%), בהשוואה לרכזים בבתי ספר אשר לא הייתה בהם נהוגה תכנית זו (88%-88% בהתאמה).

תרשים 16 מציג את תפיסות **התלמידים** בנוגע לאפקטיביות ההתנסות האישית.

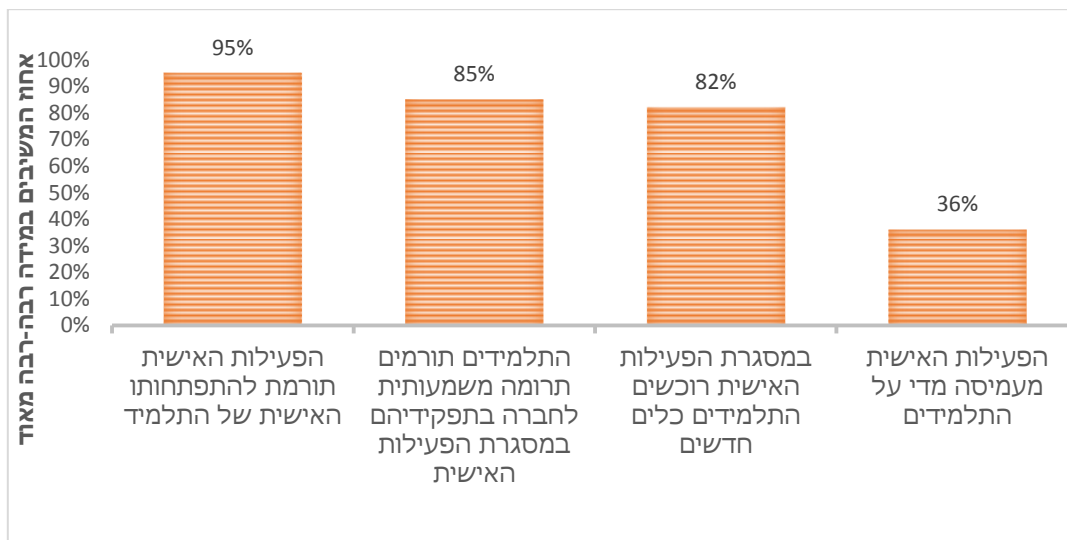
תרשים 16: התנסות אישית - אפקטיביות - תלמידים (N≈1806)



מהתרשים עולה כי בהתאמה לתפיסות הרכזים, רוב התלמידים מקפידים להגיע למקום ההתנסות. יחד עם זאת, אף שלרובם חשוב להם לקחת חלק בתכנית ומטרות ההתנסות האישית ברורות להם, עדיין יש שיעור ניכר שאינו שותף לתחושה זו (כ-30%).

תרשים 17 מציג את תפיסות הרכזים את התרומה לתלמידים כתוצאה מההתנסות האישית שלהם בתכנית.

תרשים 17: התנסות אישית - תרומה נתפסת - רכזים (N≈203)



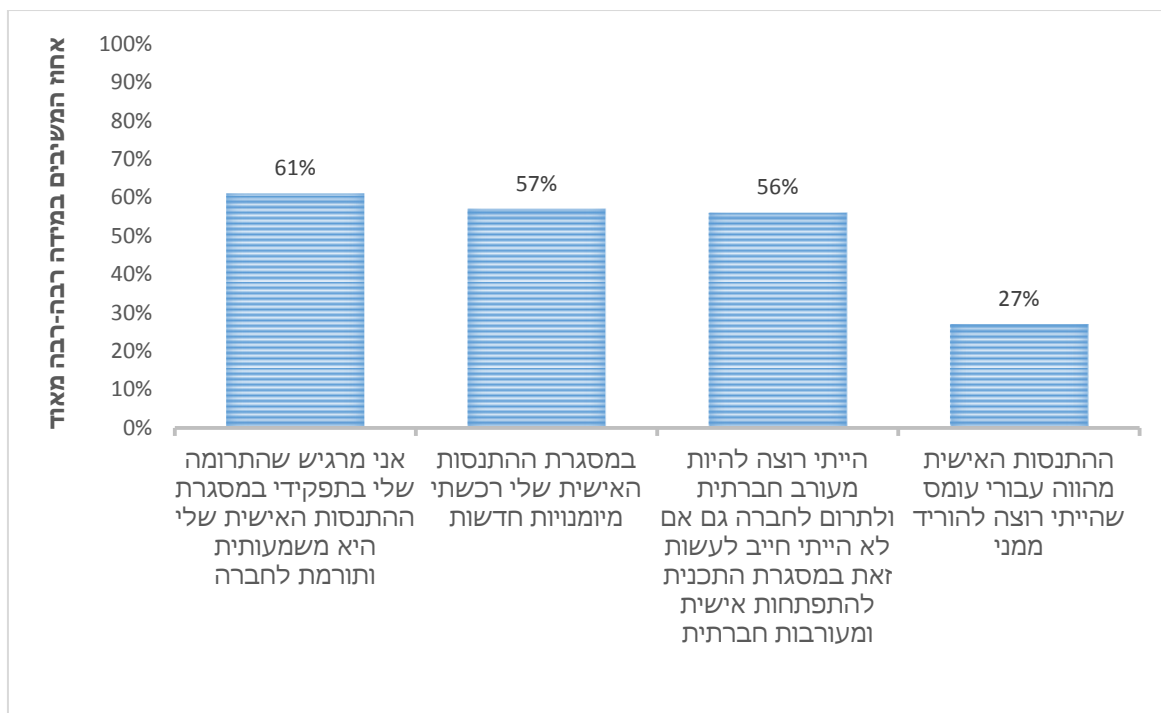
כמעט כל הרכזים מעריכים כי ההתנסות האישית תורמת להתפתחותם האישית של התלמידים וכי התלמידים תורמים במהלכה תרומה משמעותית לחברה.

עוז לתמורה: רכזים בבתי ספר עם עוז לתמורה (30%) מעריכים כי ההתנסות האישית מעמיסה פחות על התלמידים בהשוואה לרכזים בבתי ספר ללא עוז לתמורה (43%).

מחויבות אישית: רכזים בבתי ספר אשר הייתה נהוגה בהם בעבר התכנית למחויבות אישית תופסים את ההתנסות האישית כתורמת יותר לחברה (89%) ומפתחת יותר את התלמידים (87%) בהשוואה לרכזים אשר לא הייתה נהוגה בהם תכנית זו בעבר (75%-ו-67% בהתאמה), אך גם כמעמיסה יותר על התלמידים (38% לעומת 28% בבתי ספר בהם לא הייתה נהוגה תכנית למחויבות אישית בעבר).

תרשים 18 מציג את תפיסות התלמידים את התרומה של ההתנסות האישית.

תרשים 18: התנסות אישית - תרומה נתפסת – תלמידים (N≈1812)



מהתרשים עולה כי הרכזים תופסים את התרומה של ההתנסות האישית כגבוהה יותר לעומת תפיסות התלמידים: יותר ממחצית מהתלמידים מרגישים שהתרומה שלהם בתפקיד בהתנסות האישית היא משמעותית ותורמת לחברה וכן כי רכשו מיומנויות חדשות במסגרתה.

סיכום ביצוע התנסות מעשית פרטנית על ידי התלמידים

נראה כי מרבית התלמידים משתתפים בהתנסות פרטנית ומגיעים למקום ההתנדבות בתדירות של פעם בשבוע לפחות. אלו שאינם שותפים להתנסות זו אינם עושים זאת מסיבות של לחץ זמנים, אי-מציאת מקום ראוי להתנסות או חוסר עניין. התלמידים

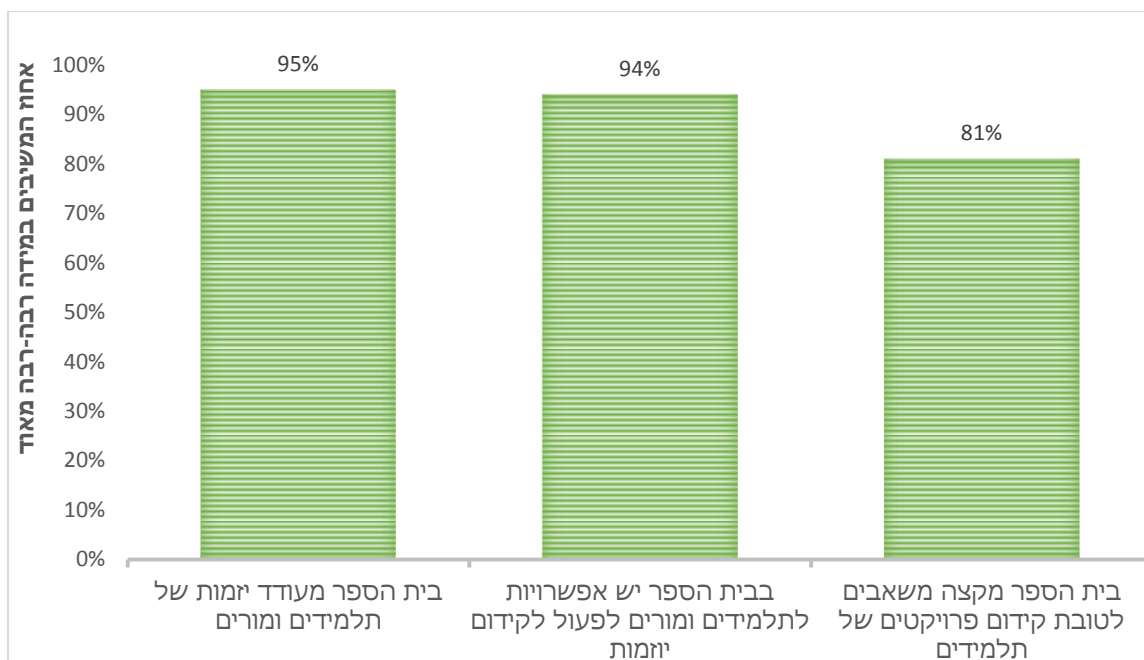
והרכזים רואים בהתנסות האישית תרומה משמעותית הן לחברה והן להתפתחותו האישית של התלמיד עצמו.

ז. פרויקט קבוצתי

במסגרת התכנית על התלמידים לקחת חלק בפרויקט הקבוצתי. בכיתה י' משך הפרויקט הינו 30 שעות (כולל הכנה, תכנון, עיבוד וסיכום) הנפרסות על פני שנת הלימודים. ההתנסות בפרויקט מתארגנת בקבוצה בשילוב עם למידה עיונית סדנאית משותפת. הפרויקט יכול להתבצע על ידי כל הקבוצה, על ידי חלקה או על ידי בודדים מתוכה. הפרויקט מאפשר לתלמידים ליזום את הנושא והתחום של ההתנסות. הפרויקט מאפשר לתלמידים לפעול בצוות ולחזק מיומנויות של יזמות ומנהיגות. בכיתה י' מוקדש זמן רב יותר להכנה העיונית, כולל פיתוח כלים ראשוניים ליזמות חברתית.

תרשימים 19-20 מציגים את עמדות המנהלים והרכזים בנוגע להפעלת הפרויקט הקבוצתי ולקידום יוזמות של התלמידים בבית הספר.

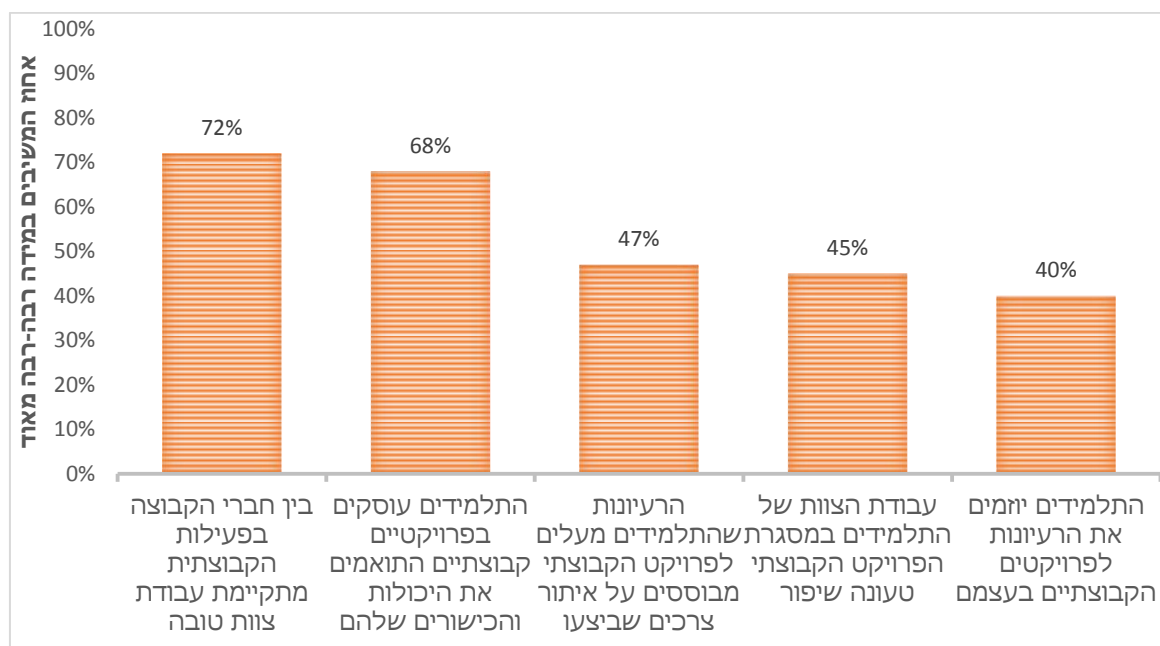
תרשים 19: תפיסות המנהלים בנוגע לקידום פרויקט ויוזמות תלמידים בבית הספר (N≈217)



מהתרשים עולה כי רוב המנהלים מעריכים שבית הספר מעודד יזמות ומאפשר לתלמידים ולמורים לפעול לקידומן. 81% מהמנהלים מקצים משאבים לטובת קידום הפרויקטים של התלמידים.

מחויבות אישית: מנהלים בבתי ספר שבהם לא הייתה נהוגה בעבר התכנית למחויבות אישית (88%) מציינים כי הם מקצים יותר משאבים לטובת קידום פרויקטים של תלמידים, בהשוואה למנהלים בבתי ספר שבהם כן הייתה נהוגה תכנית זו (78%).

תרשים 20: תפיסות הרכזים את הפעלת הפרויקט הקבוצתי – רכזים (N≈192)

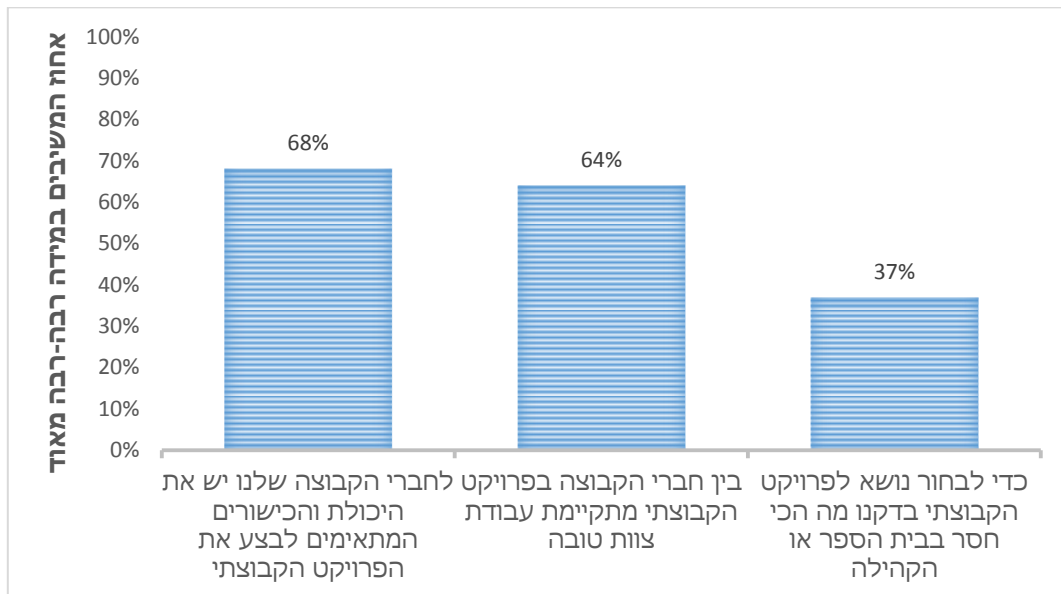


מהתרשים עולה כי רוב הרכזים מעריכים כי מתקיימת עבודת צוות טובה בין חברי הקבוצה בפרויקט הקבוצתי, אך כמעט מחצית סבורים כי היא גם טעונה שיפור. כמעט מחצית מהרכזים ציינו כי הרעיונות שהתלמידים מעלים לפרויקטים, מבוססים על איתור צרכים שביצעו, וכי התלמידים יוזמים את הרעיונות לפרויקטים בעצמם.

מגזר שפה: רכזים דוברי ערבית מעריכים יותר כי התלמידים יוזמים את הרעיונות לפרויקטים בעצמם (67%) ומעלים את הרעיונות יותר על בסיס איתור צרכים שביצעו (70%) בהשוואה לרכזים דוברי עברית (31%-ו-38% בהתאמה). 55% מהתלמידים ציינו כי נבחר פרויקט לקבוצה.

תרשים 21 מציג את עמדות התלמידים בנוגע לפרויקט ההתנסות הקבוצתית.

תרשים 21: תפיסת הפרויקט הקבוצתי – תלמידים (N≈1188)

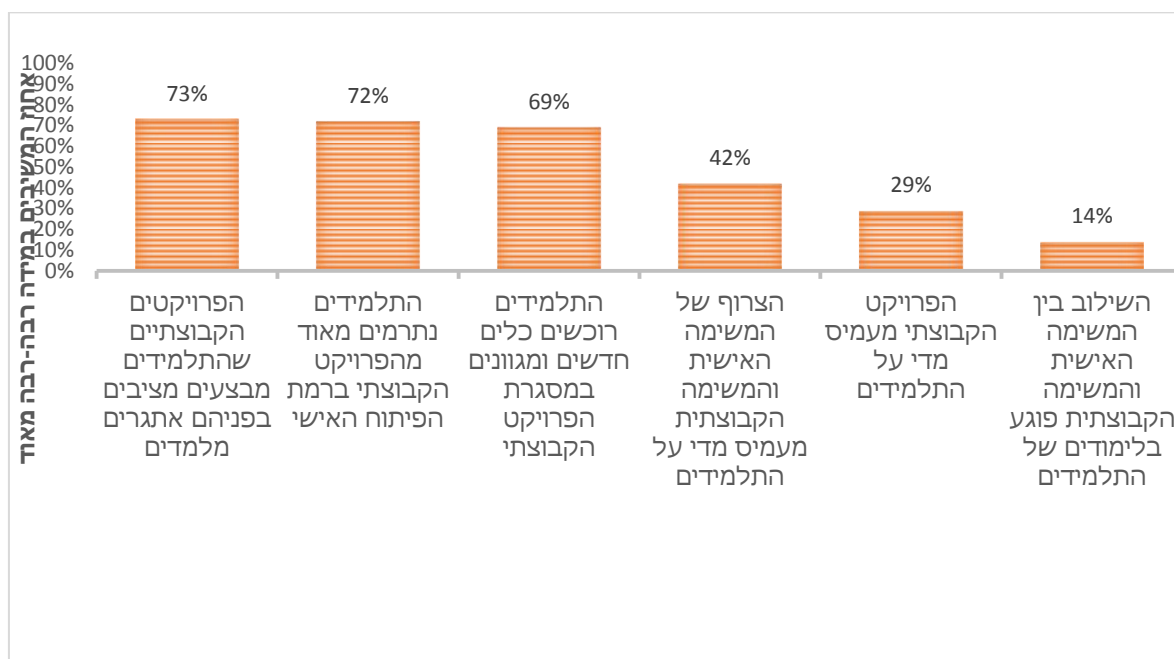


מהתרשים עולה כי בדומה לרכיבים, כשני שלישים מהתלמידים מעריכים כי לחברי הקבוצה יש את היכולות והכישורים הדרושים לביצוע הפרויקט הקבוצתי וכי מתקיימת עבודת צוות טובה ביניהם.

פיקוח דוברי עברית: תלמידים בבתי ספר ממלכתיים מציינים יותר כי על מנת לבחור נושא לפרויקט הקבוצתי בדקו מה הכי חסר בבית הספר או הקהילה (41%), בהשוואה לתלמידים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (25%).

לאחר שהתוודענו לעמדות הגורמים המעורבים בהתנסות הקבוצתית לפני ביצועה, נבדוק גם מהן התחושות העולות בעת הרצת הפרויקט הקבוצתי בפועל. תרשימים 22-23 מציגים את תפיסות הרכיבים והתלמידים את התרומה של הפרויקט הקבוצתי.

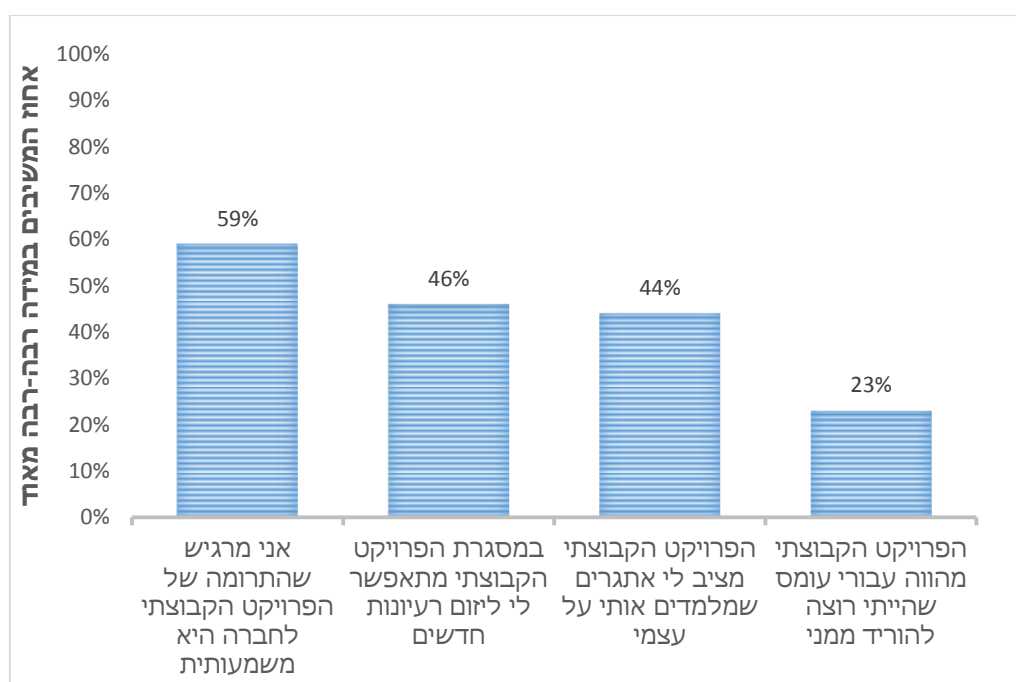
תרשים 22: פרויקט קבוצתי - תרומה נתפסת - רכזים (N≈195)



מהתרשים עולה כי הרכזים מעריכים שהפרויקטים הקבוצתיים מציבים אתגרים בפני התלמידים וכי הם נתרמים מהם מאוד ברמת הפיתוח האישי ורוכשים במהלכם כלים חדשים. 42% מעריכים כי הצירוף של ההתנסות האישית וההתנסות הקבוצתית מעמיס מדי על התלמידים, אך רק 14% מעריכים כי עומס זה פוגע בלימודיהם.

עז לתמורה: רכזים אשר בית ספרם הצטרף לרפורמת עז לתמורה תופסים את ההתנסות המעשית הקבוצתית כתורמת יותר עבור התלמידים, בהשוואה לרכזים אשר בית ספרם לא הצטרף לרפורמה.

תרשים 23: הפרויקט הקבוצתי - תרומה נתפסת - תלמידים (N≈1189)



מהתרשים עולה כי 59% מהתלמידים מעריכים כי התרומה של הפרויקט הקבוצתי לחברה היא משמעותית. בניגוד לרכזים אשר 72% מהם תופסים את הפרויקט הקבוצתי כתורם מאוד לפיתוח האישי של התלמידים, רק כמחצית מהתלמידים מרגישים שהפרויקט מאפשר להם ליזום רעיונות חדשים ומציב להם אתגרים שמלמדים אותם על עצמם. 23% מרגישים שהפרויקט מהווה עבורם עומס שהיו רוצים להסיר מעליהם.

מגזר שפה: שיעור גבוה יותר מקרב התלמידים דוברי הערבית מרגישים שהפרויקט מאפשר להם ליזום רעיונות חדשים (62%) מציב להם אתגרים שמלמדים אותם על עצמם (62%) וכן כי הם תורמים יותר לחברה (69%), בהשוואה לתלמידים דוברי עברית (38%, 35% ו-54% בהתאמה).

אם כן, נוכחנו לדעת כי כלל הגורמים המעורבים בהתנסות הקבוצתית רואים בה התנסות חשובה בעלת תרומה משמעותית ליכולותיהם האישיות של התלמידים וליכולתם לעבוד כצוות. מרבית הרעיונות לפרויקטים הקבוצתיים נולדו מתוך איתור צורך אמתי בסביבה שבה פעלה הקבוצה ומרבית התלמידים מאמינים כי פעילותם מהווה תרומה משמעותית לחברה. יש לציין כי חלק גדול מהרכזים (42%) רואים בהתנסות הקבוצתית מעמסה כאשר היא מתווספת להתנסות האישית, לעומת חלק מצומצם יותר מהתלמידים שסבור כך (23%).

ח. בקרה, ליווי פרטני ועיבוד

בתכנית זו מושם דגש חזק יותר על פיתוח התלמידים, על תפיסת הערך האישי שלהם במעורבות החברתית ועל היכולות האישיות והחברתיות שלהם. אחד האופנים שבהם הדבר בא לידי ביטוי הוא הליווי הפרטני הניתן לתלמידים לצורך עיבוד החוויה ורפלקציה עליה. לשם כך התלמידים מקבלים גם שעות פרטניות או מפגשים בקבוצות קטנות.

84% מהרכזים ציינו כי מתקיימות פגישות אישיות או בקבוצות קטנות עם התלמידים בבית הספר. 88% מהרכזים ציינו כי הם מקיימים פגישות כאלו בעצמם.

לוח 9 מציג את תדירות הפגישות האישיות (או בקבוצות קטנות) שמתקיימות עם התלמידים (מתוך רשימה סגורה).

לוח 9: תדירות הפגישות האישיות (או בקבוצות קטנות)

רכזים (N=179)	באיזו תדירות מתקיימות פגישות אישיות (או קבוצות קטנות) עם התלמידים?
34%	פעם בשבוע-שבועיים
16%	פעם בשלושה שבועות-חודש
50%	באופן לא קבוע, במידת הצורך

לוח 10 מציג את תדירות הפגישות האישיות שקיימו התלמידים במסגרת בית הספר (מתוך רשימה סגורה).

לוח 10: תדירות הפגישות האישיות

תלמידים (N=1600)	באיזו תדירות מתקיימות פגישות אישיות עם התלמידים?
19%	פעם בשבוע-שבועיים
11%	פעם בשלושה שבועות-חודש
25%	באופן לא קבוע, במידת הצורך
44%	לא קיבלתי הדרכה אישית

לוח 11 מציג את תדירות הפגישות בקבוצות קטנות שקיימו התלמידים במסגרת בית הספר (מתוך רשימה סגורה).

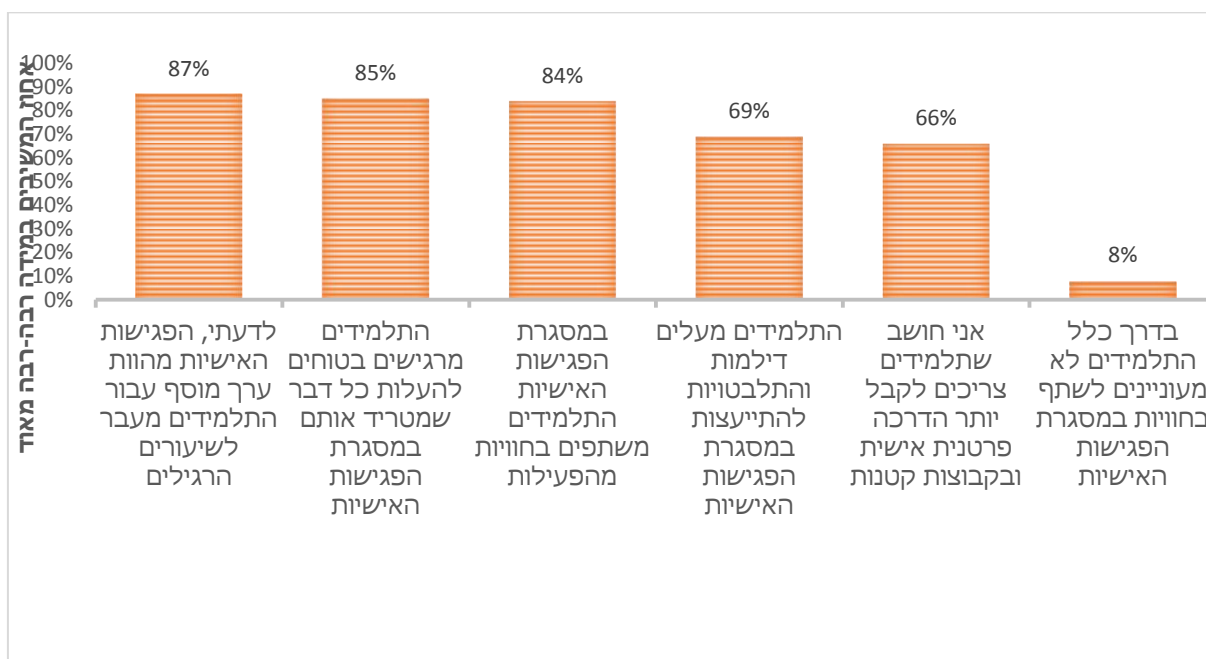
לוח 11: תדירות הפגישות בקבוצות הקטנות

תלמידים (N=1585)	באיזו תדירות מתקיימות הפגישות בקבוצות קטנות עם התלמידים?
19%	פעם בשבוע-שבועיים
10%	פעם בשלושה שבועות-חודש
25%	באופן לא קבוע, במידת הצורך
46%	לא קיבלתי הדרכה בקבוצה קטנה

אנו למדים כי יש פער בין הדיווח של הרכזים על הפגישות שהם מקיימים עם התלמידים לבין דיווחי התלמידים. 84% מהרכזים מעידים כי מתקיימות פגישות (אישיות או בקבוצות קטנות), ואילו 44% מהתלמידים מעידים שלא קיבלו הדרכה אישית ו-46% שלא קיבלו הדרכה קבוצתית. יחד עם זאת, אנו רואים כי מחצית מהרכזים מעידים על קיומן של פגישות עם התלמידים באופן שאינו קבוע, אשר נעשות רק במידת הצורך. ייתכן שהפער בדיווח נובע מהאופן בו הרכזים והתלמידים מגדירים פגישה, כאשר הרכזים רואים בהתייעצות עמם מפגש הדרכתו והתלמיד אינם תופסים זאת כך.

תרשים 24 מציג את תפיסות הרכזים את התרומה הנתפסת של הפגישות האישיות עם התלמידים במסגרת התכנית.

תרשים 24: פגישות אישיות עם תלמידים - תרומה נתפסת – רכזים (N≈178)



מהתרשים עולה כי רוב הרכזים מעריכים כי הפגישות מהוות ערך מוסף עבור התלמידים וכי התלמידים משתפים בחוויות מההתנסות ומרגישים בטוחים להעלות כל דבר שמטריד אותם.

עז לתמורה: רכזים בבתי הספר עם עז לתמורה מעריכים כי התלמידים משתפים יותר (88%) ומעלים דילמות במידה רבה יותר בפגישות האישיות (75%), בהשוואה לרכזים בבתי ספר ללא עז לתמורה (78%-ו-57% בהתאמה).

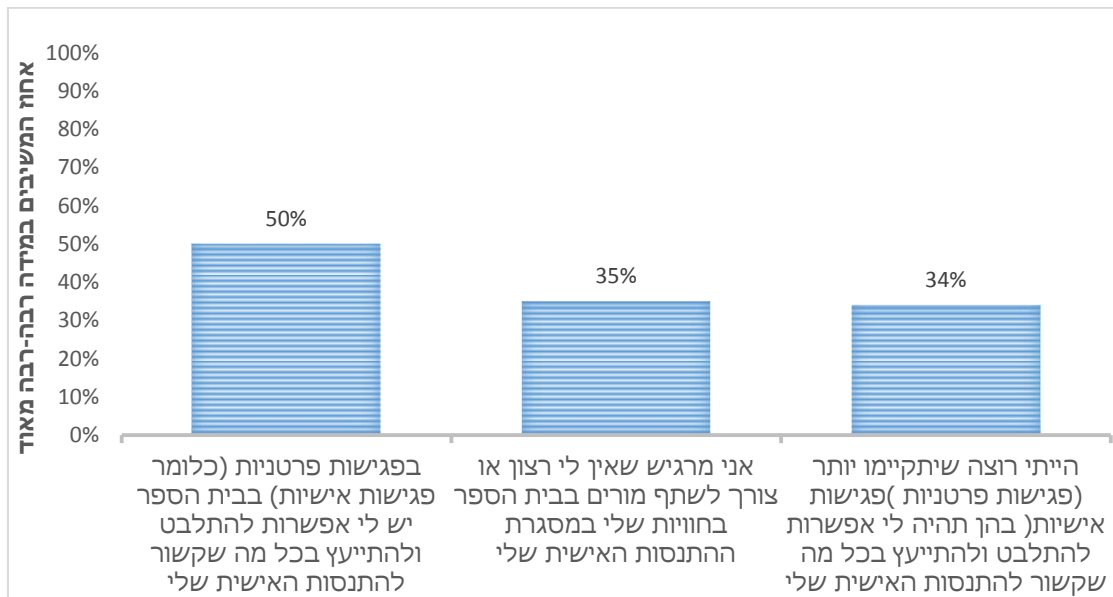
מחויבות אישית: רכזים בבתי ספר אשר הייתה נהוגה בהם התכנית למחויבות אישית, מעריכים כי תלמידים משתפים יותר (90%) ומעלים דילמות במידה רבה יותר בפגישות האישיות (73%), בהשוואה לרכזים בבתי ספר אשר לא הייתה נהוגה בהם תכנית זו (67%-ו-56% בהתאמה).

פיקוח דוברי עברית: רכזים בבתי ספר ממלכתיים (72%) מעריכים יותר כי תלמידים מעלים דילמות במסגרת הפגישות האישיות, בהשוואה לרכזים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (58%).

מגזר שפה: רכזים בבתי ספר דוברי ערבית מעריכים כי בפגישות האישיות טמון ערך מוסף גבוה יותר (94%), התלמידים משתפים יותר בחוויות מהפעילות (98%) ומעלים יותר דילמות והתלבטויות (80%) בהשוואה לרכזים דוברי עברית (84%, 80%, ו-65%, בהתאמה). כמו כן, רכזים בבתי ספר דוברי ערבית מאמינים שתלמידים צריכים לקבל יותר הדרכה פרטנית אישית ובקבוצות קטנות (90%) בהשוואה לרכזים בבתי ספר דוברי עברית (50%).

תרשים 25 מציג את תפיסות התלמידים לגבי התרומה של הפגישות האישיות הנערכות עמם במסגרת התכנית.

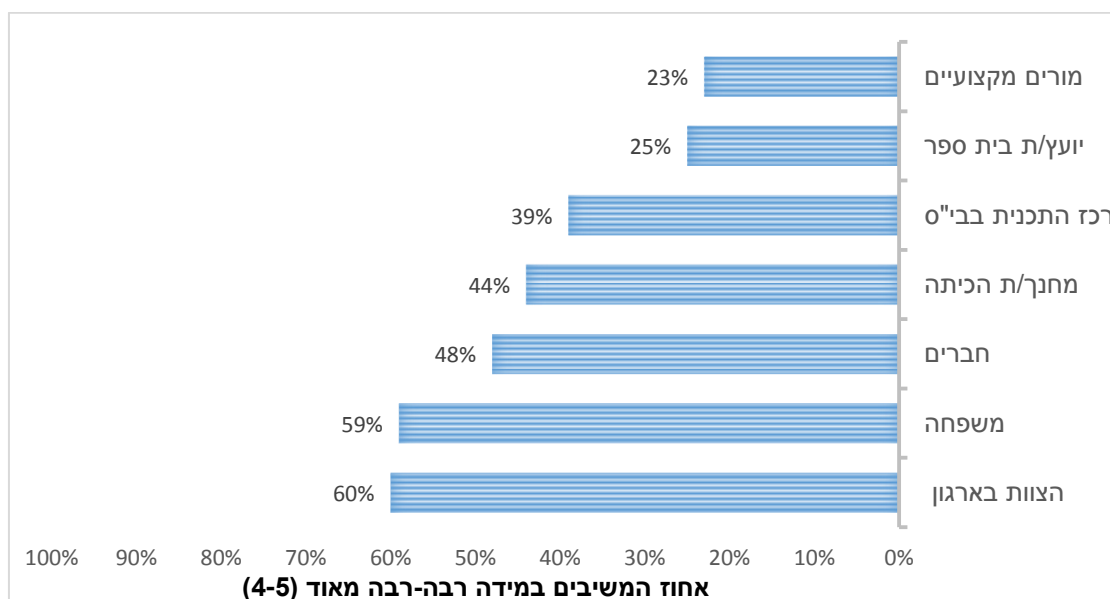
תרשים 25: פגישות אישיות עם תלמידים - תרומה נתפסת – תלמידים (N=1846)



מהתרשים עולה כי בניגוד לרכזים, התופסים את הפגישות האישיות כתורמות מאוד לתלמידים, רק מחצית מהתלמידים רואים בפגישות האישיות מרחב המאפשר להם להתלבט ולהתייעץ בכל הקשור להתנסות האישית. 34% מהתלמידים היו רוצים יותר פגישות אישיות לצורך שיתוף והתייעצות. כשליש מהתלמידים מרגישים שאין להם רצון או צורך לשתף את המורים בחוויות שלהם מההתנסות האישית.

תרשים 26 מציג באיזו מידה כל גורם מעודד ותומך בתלמידים בהתנסות האישית.

תרשים 26: הגורמים המעודדים והתומכים בתלמידים בהתנסות האישית (N≈1886)



42% ציינו כי גורם "אחר" מעודד אותם. רובם לא פירטו מיהו הגורם האחר. דוגמאות לתשובות שפירטו כן את זהות הגורם ה'אחר': שכנים, קומונרים, מנהל/ת בית הספר, רבנים.

מהתרשים עולה כי התלמידים נעזרים בעיקר בגורמים מחוץ לבית הספר: הצוות בארגון, המשפחה והחברים.

יחד עם זאת, בניגוד לתדירות הפגישות האישיות, כפי שהיא עולה מהמצאים הכמותיים, מהראיונות עולה כי תהליך עיבוד ההתנסויות חלקי בלבד. מפעילי התכנית, רכזים ומנהלים מצהירים ברובם שעיבוד ההתנסויות של התלמידים במסגרת התכנית חשוב והכרחי, כיוון שבאמצעותו יוכלו התלמידים להפיק את מלוא הערך החינוכי והאישי הטמון בפעילות. ואולם בפועל הדבר מתקיים במידה מועטה בלבד, והעיבוד אינו נתפס כחלק אינטגרלי מתהליך הליווי. הדבר נובע, בין היתר, מהעובדה שהמשימה העומדת בראש מעייניהם של מפעילי התכנית בנקודת זמן זו, היא השמתם והפעלתם של כל התלמידים במסגרות נאותות. לנושא העיבוד של התנסויות התלמידים אין להם כרגע מענה מתאים.

מהראיונות עולה כי העיבוד שכן מתבצע, בעיקר על ידי המחנכים, הוא לרוב ראשוני, שטחי, אקראי למדי ורחוק מלהקיף את כל התלמידים הפעילים במסגרת התכנית. **עבודת הרפלקציה, שכל תלמיד מחויב למסור בסיום השנה לשם בדיקה וקבלת משוב מן המחנך, אמורה להבטיח לפחות מינימום הכרחי של עיבוד ההתנסות על ידי כל תלמיד ותלמיד. בפועל הדבר מתקיים באופן חלקי, כיוון שהמחנכים לא מחויבים לכך באופן מלא, הטיפול בעבודות הללו אינו שלם והוא משתנה מבית ספר אחד למשנהו. במקומות מועטים יחסית עיבוד של פעילויות התלמידים, הנתפס כמשמעותי. זאת לרוב כחלק מן התרבות הארגונית הנהוגה במקום בלא קשר לתכנית. מרבית התלמידים אינם רואים כל בעיה בהיעדר עיבוד משמעותי של התנסויותיהם.** הם אינם מזהים צורך כזה ואינם חושבים שהדבר נחוץ להם. ייתכן שהדבר נובע מכך שלעתים נדירות בלבד נדרשים התלמידים לבצע עיבוד של חוויות האישיות לעולמות תוכן משמעותיים אחרים, ועל כן די להם בחוויה האישית שלהם או בשיתוף ספונטאני של חברים בה.

נראה שהיעדר תהליך עיבוד משמעותי של התנסויות התלמידים ופעילותם בתכנית גורם באופן כללי להפחתה מסוימת בתחושת הלמידה המשמעותית וההעשרה שלהם. הדבר מאפשר לתלמידים ולמערכת גם יחד "לחיות בשלום" עם מצב שבו עצם הנוכחות של התלמיד במקום שנקבע לו וביצוע הפעילות שנקבעה לו במסגרת הזו הם למעשה הדבר הוודאי והעיקרי שיש לצפות לו.

"... כשאני חושבת על הפעילות כמחנכת אני מרגישה בעיקר את תחושת הנתק בחוויה. אנחנו שולחים אותם לעשות תהליך חינוכי אבל אין למחנך זמן ללוות את התהליך, כי ילד עובר חוויה אבל לנו אין זמן לליווי ברמה האישית אנחנו לא

פנויים לעבד את החוויה אתו... יומן המסע הוא לא פתרון לעיבוד שוטף..."
(רכזת, ממלכתי)

"...מבקשים מהמחנך ללוות, אבל מחנכים הם גם מורים עיוניים וזה קשה להם
שזה בא על חשבון שעות לימוד, המורה הבודד נבחן על סמך ציונים, לא נמדד
אם הוא עבר בפרס ההתנדבות, שלא לדבר שלא תמיד יש להם את הכלים ללוות
את התלמיד..." (רכז, ממלכתי)

" התחום של העיבוד והליווי של מה שהתלמידים עושים מוזנח. רצינו לעשות אבל
זה הולך לאיבוד. קשה לגייס את המחנכים ובינתיים זה רק בגדר של הצהרה..."
(מנהלת, ממלכתי)

"... היה טבעי אם המחנך או היועצת היו שואלים אותי מה קורה... וזה לא המצב.
אולי פעם אחת שאלו אותי כשהעליתי את הנושא. וזה כשהתווכחתי עם כל
המורים שישחררו אותי ביום שלישי מהפעילות במחויבות... זה לא עולה על דעתם
להתייחס לכך. כשאני באה עם סימן כחול שואלים אותי מה קרה בבית? למה לא
שואלים מה קורה במחויבות אישית?..." (תלמידה, ממלכתי)

בקרה על פעילות התלמידים

מהראיונות עולה כי הבקרה והליווי של פעילות התלמידים היא מינימלית מאוד, מתמקדת בנוכחות התלמידים במקומות הפעילות, זאת באמצעות כרטיסי נוכחות שהתלמידים אמורים להחתיים. רמת האמינות של הדיווחים הללו אינה אחידה, היא תלויה במידת מיסוד הפעילות (מקצת הפעילויות נעשות באופן חופשי על ידי התלמידים ונבחנות בתפוקות לא בנוכחות), במידת ההקפדה של מקום הפעילות על נורמות של דיווח ובתלמידים המדווחים עצמם. התערבות של רכז או של גורמים אחרים מתרחשת במקרה של אירועים חריגים כמו בקשה של תלמיד להעביר אותו לפעילות אחרת או, מה שפחות שכיח, תלונות על ניצול תלמידים בידי מפעיליהם למטרות לא ראויות, תלמידים שאינם מגיעים למקום הפעילות או שאינם מתפקדים שם כראוי.

"...אני לא יכולה לומר שאני יודעת מה קורה עם התלמיד במקום ההשמה. יש לי דיווח על נוכחות ועל דברים חריגים כמו למשל שתלמיד לא הופיע הרבה זמן או שניצלו תלמידים לאיסוף בקבוקים... אבל אני לא יכולה ללוות את התלמיד ולראות עם מה הוא מתמודד בפועל..." (רכזת, ממלכתי)

"...הליווי מתחלק לשניים – כל איש קשר מהשטח מתקשר אלי כשיש בעיה. למשל תלמיד שלא הגיע כמה פעמים, איש הקשר מלווה או איש קשר שרוצה לשבח הצטיינות של התלמיד, סוג שני זה מדריך מעורבות צעיר (ממצ), שהוא תלמיד, הוא מקבל את הכרטיסים שהם ממלאים ומזין לתוכנה ואנחנו רואים... זה עיקר הליווי..." (רכז, ממלכתי)

"... יש לי קשר עם כל העמותות מקומות ההתנדבות על ידי אנשי קשר. יש מקומות ששולחים לי פעם בחודש דוח על התלמידים, לפעמים אני פוגשת אותם במפגשים של הרשות או שאני מתקשרת להתעדכן. ברמת ההתמודדות של התלמידים התלמיד צריך לקבל הכשרה במקום ההתנדבות שתעזור לו להתמודד. ובבית הספר היועצת והמחנכת אמורים להימצא בתמונה..." (רכזת, ממלכתי דתי)

"... אחת השאלות היא מה זה עושה לילד הצעיר? האם התלמידים מלווים כמו שצריך מפני מפגש טראומטי, עם חולים תשושים. האם התלמידים הודרכו והוכנו מספיק. איך מפגישים אנשים צעירים עם אוכלוסיות קשות ולזה לא הייתה ואין הכנה וזה מטריד מאוד..." (מנהל, ממלכתי)

"...הליווי הוא חלקי וטכני בלבד, הוא אינו מספק כי הנער או הנערה נמצאים במקומות מורכבים והשאלה מי מסייע להם להתמודד עם החוויה נשארה עדיין ללא מענה..." (מנהל, ממלכתי)

"...החכמה היא לאתר בעיות לפני שהן צצות. ברגע שיש קושי ולו הקטן ביותר עלי לאתר אותו לפני שיתפתח ויהיה לבעיה. וזה אין לי כי אין כמעט ליווי, בקטע הזה אני לא בטוחה שהצלחתי וזה מטריד מאוד כי אנחנו שולחים את התלמידים למקום שאין לנו מושג מה קורה להם שם. אני יודעת ש[כאשר] יש בעיה רצינית אז יש התערבות שלנו אבל הייתי רוצה יותר ליווי ויד על הדופק וזה אין, כי אין זמן ולא ברור מי צריך לעשות את זה..."

סיכום בקרה, ליווי פרטני ועיבוד

לסיכום, נראה כי יש פער משמעותי בין תפיסת הרכזים, המאמינים שבפגישות טמון ערך מוסף חשוב התורם מאוד לתלמידים לבין תפיסת התלמידים. רק 50% מהתלמידים רואים בפגישות כמקום להתבלטות ולהתייעצות ו-35% מהם אינם מרגישים רצון או צורך לשתף את המורים בחוויותיהם. כמו כן, רוב התלמידים מציינים כי גורם חיצוני לבית הספר הוא אשר מעודד ותומך בהם במהלך ההתנסות. יתרה מכך, מהראיונות עולה כי התלמידים לא חווים תהליך עיבוד משמעותי של ההתנסות, והבקרה והליווי שנעשים הם מינימליים בלבד.

ט. סיכום ממצאים ותובנות לפרק הטמעת ותפעול התכנית

- תחושת הרכזים והמנהלים היא שהתכנית מצריכה מבית הספר משאבים רבים, יותר מאלו שהוקצו לה. הרכזים מוצאים עצמם "מתנדבים" ומשקיעים שעות רבות מתוך תחושת אחריות לדאוג לכך שהמערכת תפעל, מה שיוצר תחושת תסכול וניצול. חוסר המשאבים בקרב המנהלים בא לידי ביטוי בעיקר בכך

שהם אינם מעלים את התכנית לראש סולם העדיפויות של בית הספר, ומידת הלחץ שהם מפעילים על המחנכים למעורבות בתכנית מוגבלת. זאת אף שהם תופסים את התכנית כחשובה וכתורמת.

- כתוצאה מהמחסור במשאבים, מרבית ההשקעה נעשית בשלב האיתור של מגוון מקומות ההתנדבות ושיבוץ התלמידים למקומות אלו. השקעה זו מוכיחה את עצמה מבחינת התלמידים, אשר רובם שבעי רצון מתהליך השיבוץ, אך לאחר מכן ניכרת הפחתה במידת הליווי וההדרכה שהתלמידים מקבלים.
- היות שהמנהלים אינם לוחצים על המחנכים, האחרונים אינם מורגשים כשותפים במידה מספקת בהפעלת התכנית. מעורבותם המוגבלת של המחנכים מתבטאת במידת עיבוד נמוכה של התנסויות התלמידים, הדיונים בתכנים ובממדים הערכיים של התכנית העולים מההתנסויות הם שטחיים, הבקרה והליווי אחר מהלך ההתנדבות הוא מועט, והדבר מגדיל את העומס המוטל על הרכיזים וגורם לתלמידים לחפש את העידוד והתמיכה שהם זקוקים להם אצל גורמים חיצוניים.
- ההתנסות האישית נתפסת כתורמת ביותר להתפתחותו האישית של התלמיד, ביחס לפעילויות האחרות בתכנית. ההתנסות הקבוצתית נתפסת כתרומה חשובה, אך כזו היוצרת עומס על התלמידים.

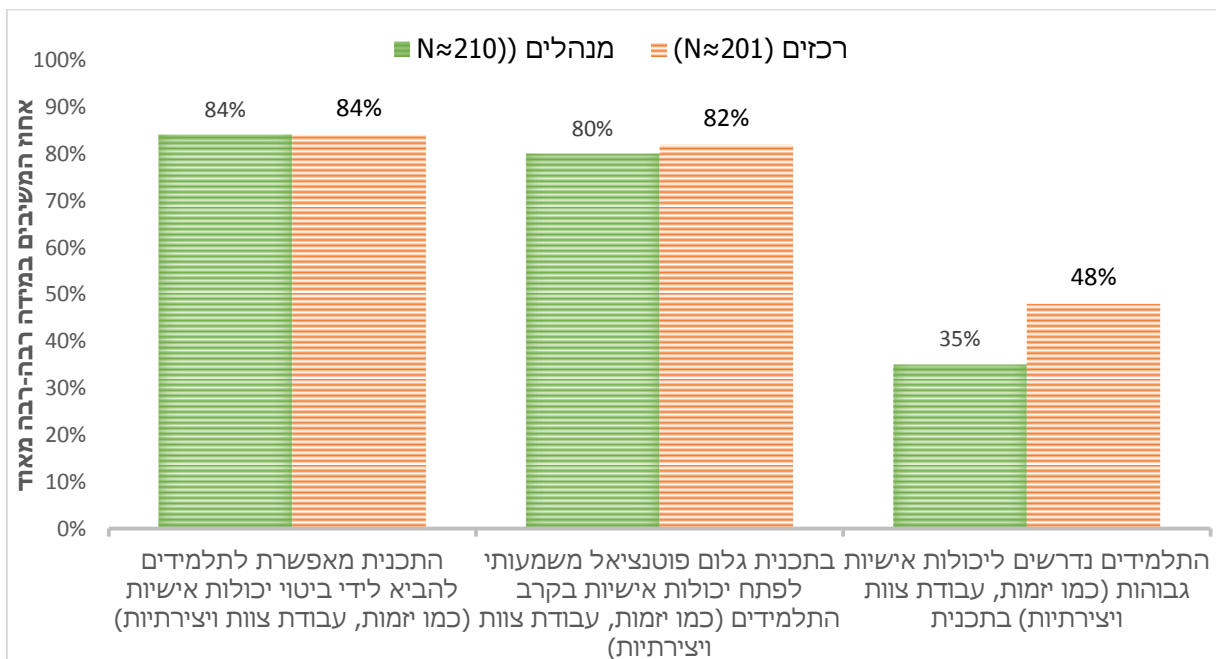
תפוקות ראשוניות שמניבה התכנית

אחת ממטרות התכנית היא סיוע לתלמידים בהתפתחותם האישית ובבניית זהותם החברתית והתרבותית. בתוך כך פועלת התכנית כדי לקדם את תחושת הערך העצמי של התלמידים ואת שייכותם ומחויבותם לקהילה, לחברה ולמדינה. מטרה נוספת היא לעודד את התלמידים למצוא במעורבות החברתית ערך ברמה האישית והחברתית. בפרק זה נציג את הממצאים ביחס לפוטנציאל התכנית לפיתוח התלמידים בהיבטים שונים, ובהם יכולות אישיות וחברתיות, תחושת מחויבות ושייכות לקהילה.

א. פוטנציאל לפיתוח יכולות אישיות וחברתיות בקרב התלמידים

בהמשך למטרות התכנית המצוינות מעלה, תרשים 27 מציג את תפיסות המנהלים והרכזים בנוגע לפוטנציאל התכנית לסייע בפיתוח יכולות אישיות וחברתיות בקרב התלמידים.

תרשים 27: פוטנציאל ליכולות אישיות וחברתיות מפותחות - מנהלים ורכזים



מהתרשים עולה כי בעוד רוב המנהלים והרכזים מאמינים כי בתכנית קיים פוטנציאל לפתח יכולות אישיות בקרב התלמידים וכי היא מאפשרת להם לבטא יכולות אישיות, רק שליש מהמנהלים ופחות ממחצית מהרכזים מעריכים כי התלמידים נדרשים ליכולות אישיות גבוהות במסגרת התכנית.

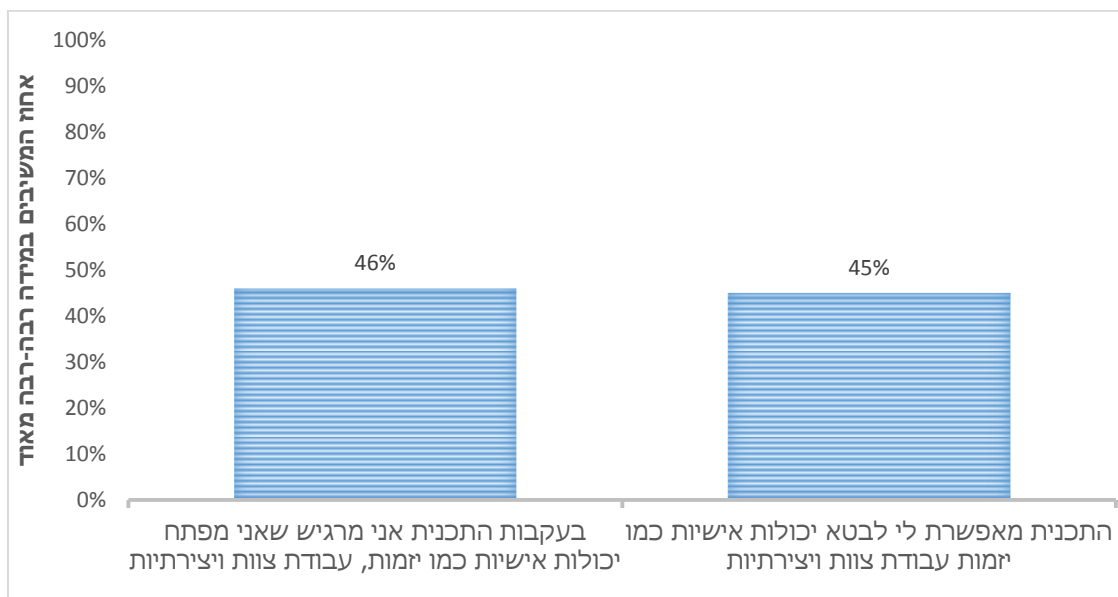
עו לתמורה: רכזים בבתי ספר עם עוז לתמורה (87%) תופסים את הפוטנציאל לפיתוח יכולות אישיות בקרב התלמידים כגבוה יותר בהשוואה לרכזים בבתי ספר ללא עוז לתמורה (73%).

מחויבות אישית: רכזים אשר בבית ספרם הייתה נהוגה התכנית למחויבות אישית (83%), מעריכים את הפוטנציאל של התכנית לפיתוח יכולות אישיות בקרב התלמידים כגבוה יותר בהשוואה לרכזים אשר בבית ספרם לא הייתה נהוגה תכנית זו (76%).

מגור שפה: מנהלים ורכזים דוברי ערבית (94%) מעריכים את הפוטנציאל לפיתוח יכולות אישיות בקרב התלמידים כגבוה יותר בהשוואה למנהלים ורכזים דוברי עברית (78%).

תרשים 28 מציג את תפיסות **התלמידים** בנוגע לפיתוח היכולות האישיות במסגרת התכנית.

תרשים 28: פוטנציאל ליכולות אישיות מפותחות – תלמידים (N≈2021)



מהתרשים עולה כי גם בהיבטים אלו, כמו בתרשימי התרומה הנתפסת שהובאו בפרק הקודם, קיים פער בין תפיסות הרכזים לתפיסות התלמידים - רק כמחצית מהתלמידים מרגישים שהם מפתחים יכולות אישיות במסגרת התכנית וכי היא מאפשרת להם לבטא יכולות כאלה במסגרתה.

מגור שפה: תלמידים דוברי ערבית (55%) מעריכים יותר כי בעקבות התכנית הם מפתחים יכולות אישיות וכי התכנית מאפשרת להם לבטא יכולות אלה, בהשוואה לתלמידים דוברי עברית (43%).

בדומה לממצאים הכמותיים בכל הנוגע לתוצרי התכנית, מצטיירת תמונה דומה למדי מתוך הראיונות עם מפעיליה, בעיקר רכזים ומנהלים, ועם התלמידים הפועלים במסגרתה. רובם מדווחים כי ההתנסות של מרבית התלמידים במקומות שהם פועלים בהם היא חיובית בעיקרה - **תוצריה העיקריים של התכנית הם ההבנה כי נתינה ועזרה לאחר היא בגדר תרומה לתורם; היכרות מעמיקה יותר של תלמידים עם**

עצמם; היחשפות לתחומי פעילות, לאוכלוסיות ולנושאים שלא הכירו קודם לכן ורכישת מיומנויות בין-אישיות שנדרשות לצורך הפעילות.

"...התלמידים מפיקים מזה, אפילו אלו שמקטרים. אם לא היו מגיעים למקום אם לא היו מייחסים אותם. רובם מרוצים. בהתחלה לא הייתי מרוצה עכשיו סבבה. הם מספרים איך זה להיראות כרופא ממד"א, ואלו שעובדים עם קשישים זה מתקשר להם לעבודה על השואה. או מה עשו ליהודי האסלם. זה מרחיב אופקים, חיים אמתיים, מוציא מהווסטסאפ ונותן כישורי נתינה, ועבודת הצוות נותנת כישורי עבודת צוות, ואחריות, פוגשים חוזקות וחולשות שלהם, חמלה... זה מעשיר את עולם החוויות שלהם..." (מנהלת, ממלכתי)

"...זה בעיקר ההבנה שלא רק מקבלים אלא גם נותנים. זה משנה דרמטית את תחושת השייכות של התלמידים, מעודד ודוחף מאוד להתנדב. חלק מהתלמידים עושים הרבה יותר מהמחויבות שלהם מבחינת שעות. לא רק להשיג את תעודת הבגרות החברתית אלא מהלב ממש..." (מנהל, ממלכתי דתי)

"...יש תלמידי שקרה להם שינוי מרגע שהתחילו להתנדב, כגילוי אחריות מנהיגות ותכונות של יוזמה והובלה. הם הצליחו בלימודים הרבה יותר בגלל ההתנדבות כי הם נעשו יותר אחראיים..." (רכזת, ממלכתי דתי)

מיעוט המרואיינים, בעיקר בקרב המנהלים, מעלה ספקות בנוגע לתמונת מצב רווחת זו באשר לתרומה החיובית שיש לתכנית על מרבית התלמידים. לטענתם מדובר בהתנסות שטחית, שאינה מגיעה לידי בחינה יותר מקיפה או ביקורתית של החברה, התנסות שנשארת מבחינת המעורבים בה בגבולות המוכר והידוע, משום שהיא מוגבלת לסביבה הקרובה של התלמידים. כמו כן ספק אם ללקחים ולמסרים החיוביים שהתלמידים מקבלים מן הפעילויות שבהן הם נוטלים חלק יהיו השפעות לטווח ארוך, אשר יטביעו בהם חותם גם לאחר סיומה של התכנית.

"... התרומה מוגבלת כי זה שטחי ולא מחובר. זה מנותק מהקולות הקיימים בבית הספר, זה מנותק מתכנית הלימודים וזה פגם כי אין עיבוד כמו שצריך... אבל זאת חוויה לחלק מהתלמידים..." (מנהלת, ממלכתי)

"... אני לא בטוחה שיש לפעילות השפעה עמוקה על התלמידים... אני בתחושה שלחזון של משרד החינוך אפשר לחתור אליו אבל אנחנו לא שם כי גם אין את התנאים לכך, אין את העיבוד והחיבור הנדרש, זה רחוק משינוי ממש..." (רכזת, ממלכתי)

עוד עולה מקבוצות המיקוד כי לצד התלמידים הרבים שיוצאים נשכרים מהתכנית, לפי הדעה הרווחת, **קיים מיעוט של תלמידים, שלגבי גודלו קיימות דעות שונות,**

שאצלו המצב נתפס באופן שונה, שכן פעילות תלמידים אלה במסגרת התכנית אינה נתפסת כתורמת או כמועילה להם. חלק מהתלמידים בקבוצה זו לא נקלטו במקומות שרצו; חלקם הושמו ופעלו במקומות שלא נראו להם או נתפסו על ידם כלא מעניינים; היו מהם שהשתתפו בפעילות באופן חלקי ומקוטע; אחרים לא השלימו עם החובה שהוטלה עליהם להשתתף בפעילות הזו, גם כשעשו אותה בלית ברירה. מבחינתם ההשתתפות בתכנית פוגעת בנושאים שחשובים להם יותר: הישגים בלימודים או פעילות אחרת שחשובה להם הנעשית מחוץ לבית הספר.

"... אני לא מרגישה שזה מחויבות מבחוץ אלא מחויבות מבפנים. זה תחושה של מחויבות ואחריות. יש לך תפקיד, סומכים עליך, ואם לא תבוא אתה חסר שם וצריכים אותך..." (תלמידה, ממלכתי)

"... אני מרוויחה - פיתוח אחריות, ילד בן 13 מחכה לי, זה מדהים, זה מרגש וגם בגרות חברתית וכלים איך להחזיק בעצמך, לנהל משהו וגם לעבוד בצוות..." (תלמידה, ממלכתי)

"... הייתי בצוות ההנצחה וזה דבר שילווח אותי כי זה לפגוש משפחה אבל, גם להיות אמפטי וגם להשתלב בצוות שיש לו מטרה.. אין לי ספק שזה תרם..." (ממלכתי)

"... והשתתפנו בפעילות חנוכה, הכירו בזה שעות התנדבות, אבל לא הרגשתי שתרמתי לקהילה, זה סתם טכני. וכך כל החברות שלי במגמה..." (ממלכתי)

"... אני לא רואה בזה משהו טוב... זה בזבוז זמן שאין לי..." (ממלכתי)

"... אני בצוות של ליצני מצווה. אנחנו הולכים לבתי אבות ולבית חולים וזה נותן הרבה לאנשים וגם לי... זה נתן לי ביטחון עצמי ופיתח בי אחריות..." (ממלכתי דתי)

החלוקה בין מרבית התלמידים שמשתלבים בתכנית וחווים בה התנסויות חיוביות ותורמות לבין מיעוט שלא משתלב בה, לא נהנה ממנה ולא מפיק ממנה תועלת רבה קיימת גם בבתי הספר דוברי הערבית. **אולם בבתי הספר דוברי הערבית הצד החיובי של המשוואה מתואר בצבעים עזים יותר מאשר בבתי הספר דוברי העברית. אנשי הצוות והתלמידים כאחד רואים את הפעילות הזו כחוויה מעצימה ביותר לתלמידים.** דגש מיוחד מושם על ההזדמנות שהיא מעניקה לתלמידים לצאת מן הבועה ולהשתלב בנעשה בקהילה שלהם, לתרום תרומה של ממש לשיפור חזות העיר וחזות בית הספר וכיצא באלה. לאפקט החיובי במיוחד של התכנית תורמת כפי הנראה גם העובדה שביישובים דוברי הערבית הרבה פחות נפוצות מסגרות בלתי פורמליות שמקיימות פעילות ערכית-קהילתית-התנדבותית מאשר

ביישובים דוברי העברית, ועל כן מבחינת התלמידים בבתי הספר דוברי הערבית קיים כאן חידוש רב יותר.

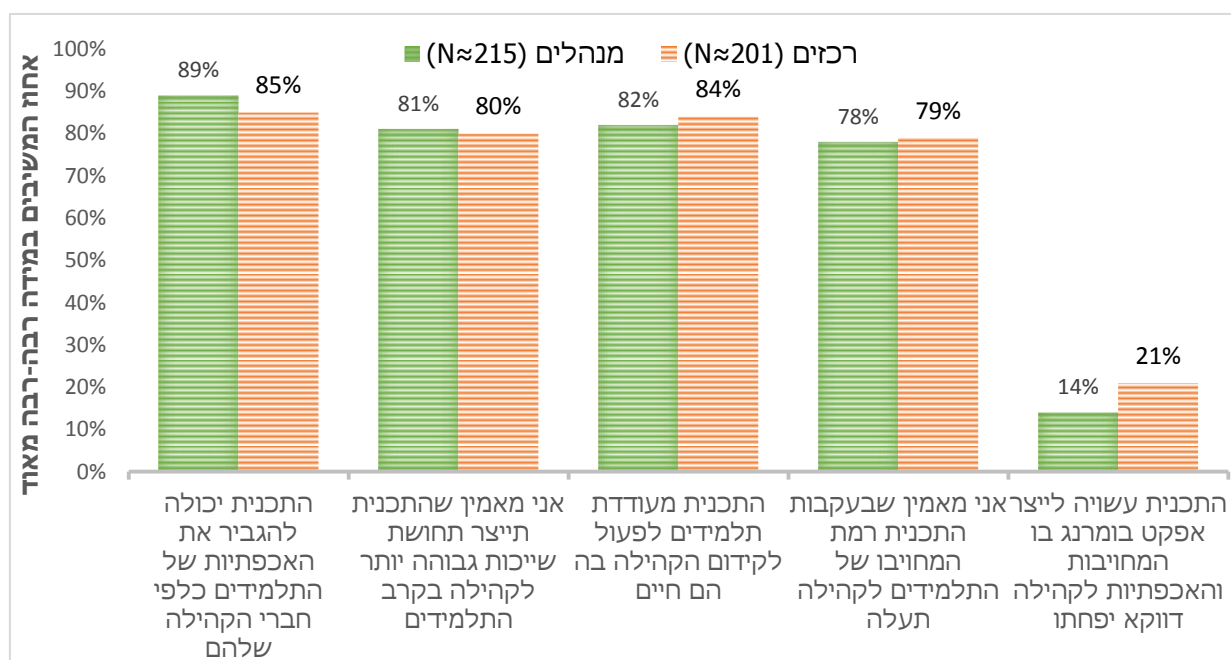
"...הייתי ביישנית ומסתגרת. ההתנדבות נתנה הזדמנות לפרוץ ולהיות יוזמת ומעורבת יותר, למדתי להכיר דברים חדשים והרגשתי שאני ממש מתפתחת אישית תוך כדי זה שאני עוזרת לאחר...".

"...רכשתי כלים להבנת החיים שמחוץ לבית הספר, אני יותר עצמאי ובוטח בעצמי הכרתי אנשים חדשים, ומבצע הניקיון שעשינו בשכונה במרכז הכפר עשה אותנו מפורסמים, כולם מכירים אותנו ומכבדים אותנו".

ב. פוטנציאל לתחושת שייכות ומחויבות לקהילה, לחברה ולמדינה

בהמשך למטרות התכנית - הגברת תחושת השייכות והמחויבות לקהילה, לחברה ולמדינה - מציג תרשים 29 את תפיסות המנהלים והרכזים בנוגע לפוטנציאל התכנית לפתח תחושת מחויבות ושייכות לקהילה בקרב התלמידים.

תרשים 29: מחויבות ושייכות לקהילה – מנהלים ורכזים



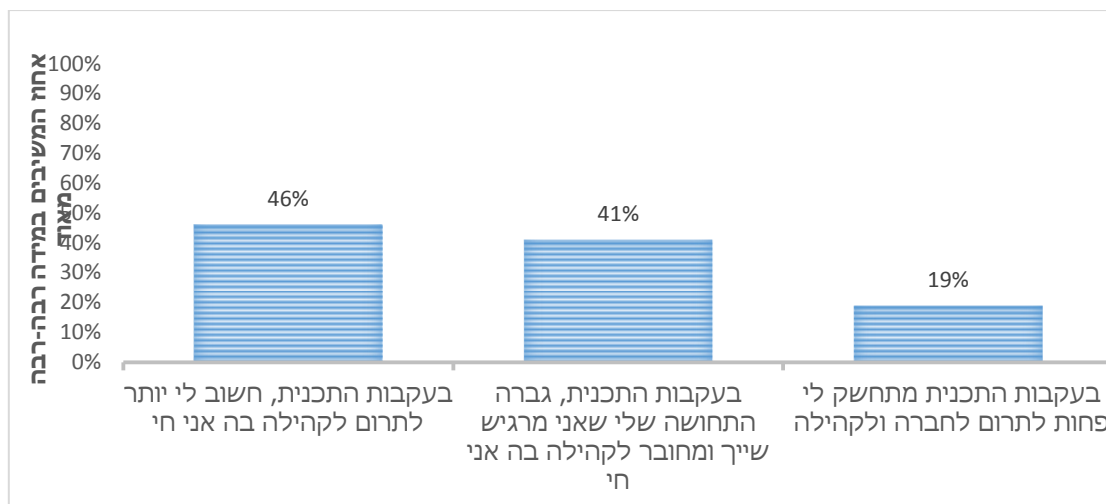
מהתרשים עולה כי רוב המנהלים והרכזים רואים בתכנית פוטנציאל לפיתוח רמות גבוהות של תחושות שייכות ומחויבות לקהילה בקרב התלמידים.

מחויבות אישית: רכזים אשר בבית ספרם הייתה נהוגה התכנית למחויבות אישית מעריכים את המחויבות (82%) והשייכות (82%) לקהילה בעקבות התכנית בקרב התלמידים כגבוהה יותר בהשוואה לרכזים אשר בבית ספרם לא הייתה נהוגה תכנית זו (69%-ו-73% בהתאמה).

מגזר שפה: מנהלים ורכזים דוברי ערבית מעריכים את הפוטנציאל של התכנית לפיתוח תחושת שייכות לקהילה (92%-ו-90% בהתאמה) ותחושת מחויבות לקהילה (90%-ו-94% בהתאמה) כגבוה יותר בהשוואה לאופן שבו מעריכים מנהלים ורכזים דוברי עברית את הפוטנציאל של התכנית לפיתוח תחושת שייכות (76%-ו-76% בהתאמה) ומחויבות לקהילה (73%-ו-73% בהתאמה).

תרשים 30 מציג את תפיסות התלמידים בנוגע להשפעת התכנית על תחושות המחויבות והשייכות לקהילה.

תרשים 30: מחויבות ושייכות לקהילה – תלמידים (N=2046)



מהתרשים עולה כי גם כאן, בניגוד לרכזים ולמנהלים, רק מחצית מהתלמידים בקירוב מרגישים שהתכנית הגבירה אצלם את המוטיבציה לתרום לקהילה ואת תחושת השייכות שלהם לקהילה. 19% מרגישים ירידה במוטיבציה לתרום לקהילה.

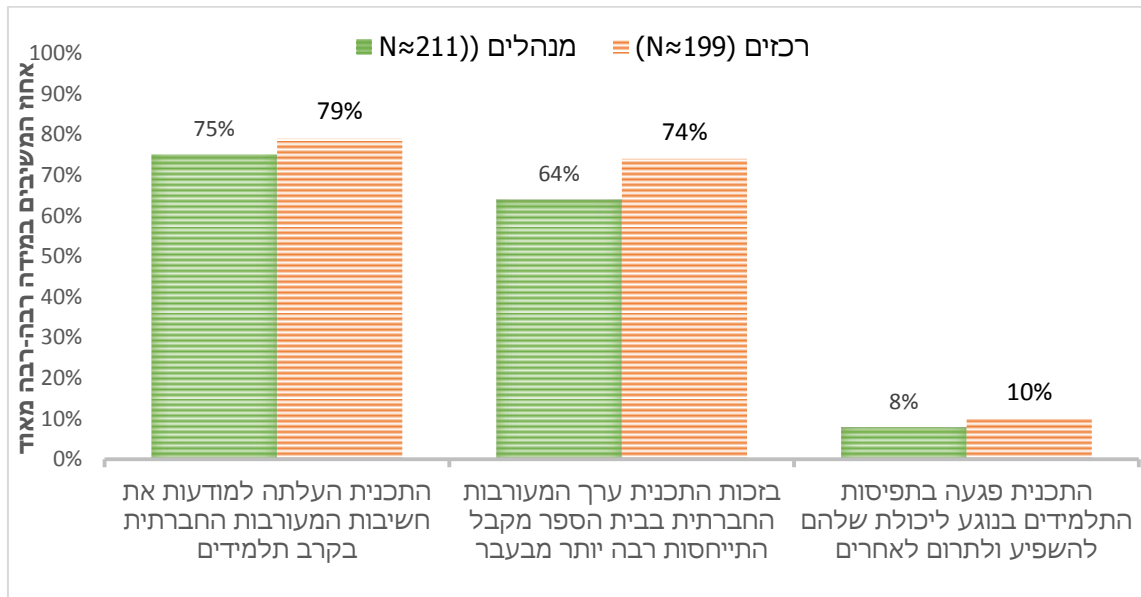
מגזר שפה: תלמידים דוברי ערבית (49%) מעריכים כי בעקבות התכנית גברה תחושת השייכות שלהם לקהילה במידה רבה יותר בהשוואה לתלמידים דוברי עברית (37%), אך עם זאת פחות "מתחשק" להם לתרום לחברה ולקהילה (26% תלמידים דוברי ערבית לעומת 16% תלמידים דוברי עברית).

ג. ייחוס ערך אישי וחברתי למעורבות חברתית

אחת ממטרות התכנית היא לקדם שינוי תודעתי בקרב התלמידים בנוגע למעורבות החברתית ולגרום להם לייחס ערך אישי וחברתי לפעילות זו. בחלק זה נעסוק בהשפעת התכנית על תודעתם של התלמידים, הן מנקודת מבטם של המנהלים והרכזים והן מנקודת מבטם של התלמידים.

תרשים 31 מציג את עמדות המנהלים והרכזים בנוגע להשפעת התכנית על תודעת התלמידים בנוגע לייחוס ערך אישי וחברתי למעורבות חברתית.

תרשים 31: שינוי תודעתי בנוגע לייחוס ערך אישי וחברתי למעורבות חברתית – מנהלים ורכזים



מהתרשים עולה כי הרכזים מעריכים את פוטנציאל השינוי התודעתי בקרב תלמידים בנוגע למעורבות חברתית כגבוה יותר בהשוואה למנהלים. יחד עם זאת, רוב המנהלים והרכזים מעריכים את פוטנציאל התכנית בהיבט זה כגבוה.

מחויבות אישית: המנהלים אשר בבית ספרם לא הייתה נהוגה התכנית למחויבות אישית (72%), מעריכים כי בזכות התכנית ערך המעורבות החברתית בבית הספר מקבל התייחסות רבה יותר מאשר בעבר, בהשוואה למנהלים (61%) אשר בבית ספרם הייתה נהוגה תכנית זו. ממצא הפוך נמצא אצל הרכזים.

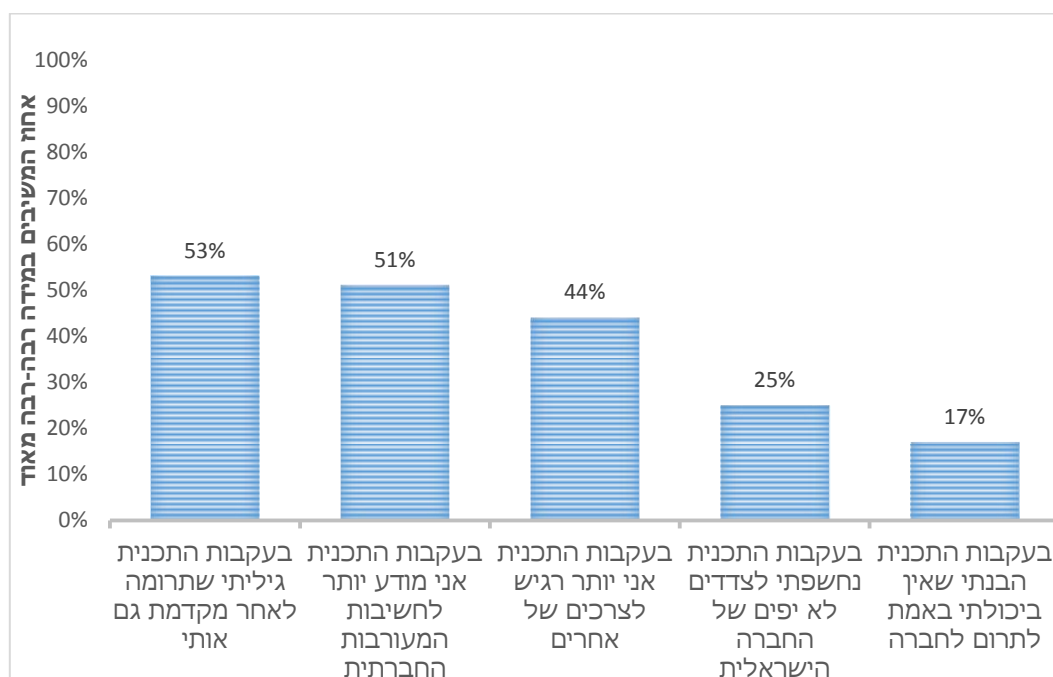
פיקוח דוברי עברית: רכזים בבתי ספר ממלכתיים (81%) מעריכים כי התכנית העלתה למודעות את חשיבות המעורבות החברתית בקרב התלמידים במידה רבה יותר בהשוואה לרכזים בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (74%).

מגזר שפה: מנהלים ורכזים דוברי ערבית מעריכים כי התכנית העלתה למודעות את חשיבות המעורבות החברתית בקרב תלמידים (88%-ו-90% בהתאמה) בשיעור גבוה יותר בהשוואה למנהלים ורכזים דוברי עברית (69%-ו-74% בהתאמה), וכי ערך המעורבות החברתית בבית הספר מקבל התייחסות רבה יותר מאשר בעבר (72% מנהלים ו-92% רכזים בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה ל-59% מנהלים ו-67% רכזים בבתי ספר דוברי עברית).

תרשים 32 מציג את תפיסות התלמידים בנוגע להשפעת התכנית על תודעתם בנוגע למעורבות חברתית.

תרשים 32: שינוי תודעתי בנוגע לייחוס ערך אישי וחברתי למעורבות חברתית

– תלמידים (N≈2027)

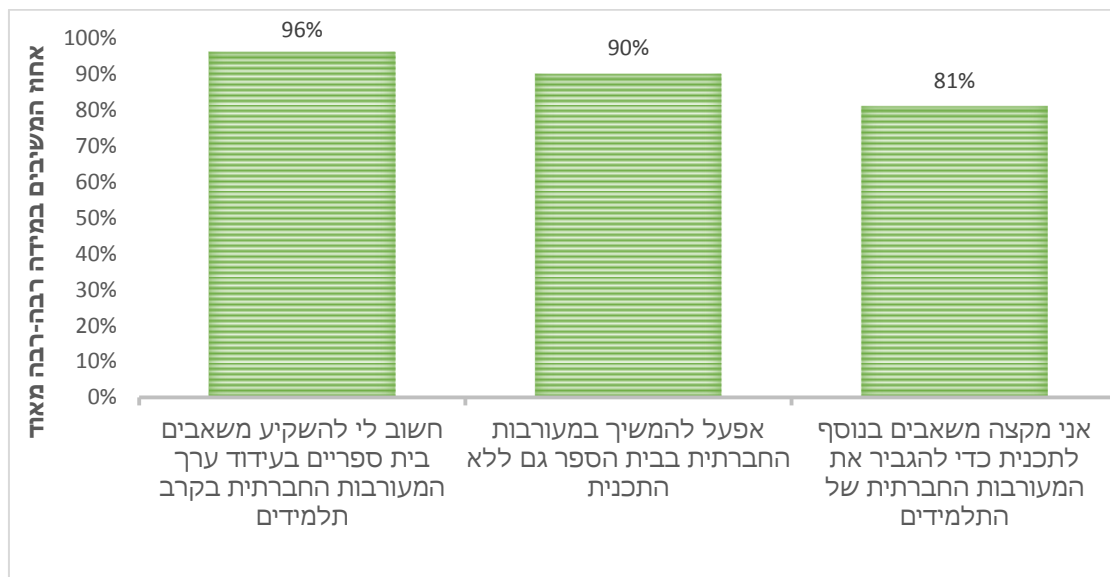


מהתרשים עולה כי יותר ממחצית מהתלמידים מעידים כי בעקבות התכנית עברו שינוי תודעתי בנוגע לערך האישי והחברתי שהם מייחסים למעורבות החברתית. 25% ציינו כי בעקבות התכנית נחשפו לצדדים לא יפים של החברה הישראלית.

מגזר שפה: תלמידים דוברי ערבית מעריכים יותר כי בעקבות התכנית גילו שתרומה לאחר מקדמת אותם (62%) וכי הם מודעים יותר לחשיבות המעורבות החברתית (63%), בהשוואה לתלמידים דוברי עברית (50%-ו-46% בהתאמה), אך הם גם נחשפו יותר, לתחושתם, לצדדים לא יפים של החברה הישראלית (33% תלמידים דוברי ערבית לעומת 22% תלמידים דוברי עברית).

תרשים 33 מציג את תפיסות המנהלים בנוגע לייחוס חשיבות לערך מעורבות חברתית בבית הספר והפעולות להטמעתו.

תרשים 33: ייחוס חשיבות לערך מעורבות חברתית בבית הספר ופעולות להטמעתו – מנהלים (N≈211)



רוב המנהלים מעידים כי חשוב להם להשקיע משאבים בעידוד ערך המעורבות החברתית בקרב התלמידים וכי ימשיכו לפעול לשם כך גם ללא התכנית.

עוז לתמורה: מנהלים בבתי ספר ללא עוז לתמורה (89%) מקצים יותר משאבים לתכנית, בנוסף למשאבים שהוקצבו לה, כדי להגביר את המעורבות החברתית של התלמידים, בהשוואה למנהלים בבתי ספר עם עוז לתמורה (76%).

מחויבות אישית: מנהלים בבתי ספר אשר הייתה נהוגה בהם בעבר התכנית למחויבות אישית (83%), מקצים יותר משאבים לתכנית, בנוסף למשאבים שהוקצבו לה, כדי להגביר את המעורבות החברתית של התלמידים, בהשוואה למנהלים בבתי ספר אשר לא הייתה נהוגה בהם תכנית זו (73%).

מגזר שפה: מנהלים דוברי עברית (86%) מקצים לתכנית יותר משאבים, נוסף על המשאבים שהוקצבו לה כדי להגביר את המעורבות החברתית של התלמידים, בהשוואה למנהלים דוברי ערבית (69%).

81% מהמנהלים ציינו כי הם מקצים משאבים נוספים לתכנית על מנת להגביר את הנחלתו של ערך זה. המשאבים הנוספים שהמנהלים ציינו שהם משקיעים בתכנית (שאלה פתוחה) מוצגים לפי סדר שכיחות יורד:

- שעות שהסגל משקיע בתכנית
- פעילויות חברתיות נוספות (כמו הבאת אנשים בעלי מוגבלויות שיספרו את סיפורם האישי)
- הכשרות/הרצאות (כמו הצגות והרצאות לעידוד נתינה והתנדבות)
- הסעות לפעילויות
- השקעת כספים נוספים מתקציב בית הספר

- חומרים וציוד המשמשים לפעילויות

מהלוח עולה כי המשאבים הנוספים שמשקיעים מרבית המנהלים הם בעיקר שעות העבודה של הסגל המושקעות בתכנית ופעילויות העשרה לתלמידים (פעילויות חברתיות, הכשרות והרצאות).

ד. סיכום ממצאים ותובנות לפרק תפוקות ראשונות שמניבה התכנית

- המנהלים והרכזים מעריכים את תרומת התכנית לפיתוח היכולות האישיות של התלמידים כגבוהה יותר במידה משמעותית בהשוואה לתפיסת התלמידים את התפתחותם בתכנית.
- בבתי ספר דוברי ערבית אנשי צוות ותלמידים כאחד רואים את התכנית כחוויה מעצימה ביותר מבחינת התלמידים.
- רכזים אשר בית ספרם הצטרף לעוז לתמורה מעריכים כי התכנית העלתה למודעות את חשיבות המעורבות החברתית בקרב התלמידים במידה רבה יותר בהשוואה לרכזים אשר בית ספרם לא הצטרף לעוז לתמורה.

V. סיכום, תובנות והמלצות

בסיכום נתייחס לסוגיות העיקריות שנבחנו במהלך הערכת התכנית, הכוללות את התפיסות והעמדות של המשתתפים בתכנית לגביה; סוגיות חשובות הנוגעות ליישום התכנית ולהטמעתה, התמיכה שבתי הספר חשים כי הם מקבלים לאורך יישום התכנית, תפיסת המשתתפים לגבי הערכים והיכולות שהתכנית מקנה והפקת לקחים. בהמשך לכך, נוסחו המלצות ראשוניות לשיפורים בתכנית ובהפעלתה.

רוב המנהלים והרכזים תופסים את התכנית הנוכחית כמקיפה וכמחייבת יותר בהשוואה לתכניות קודמות (66% מנהלים, 78% רכזים). יחד עם זאת, רק קצת יותר ממחצית מהמנהלים (59%) והרכזים (58%) תופסים אותה כאפקטיבית יותר.

בבתי ספר ממלכתיים התכנית נתפסת יותר כמחדשת, בהשוואה לממ"דים, אשר קידמו גם לפניה ובלי קשר אליה את ערך המעורבות החברתית בבית הספר. החידוש העיקרי הנתפס בנוגע לתכנית זו ביחס לתכניות קודמות הינו ההיקף שלה, המיסוד שלה והמחויבות שהיא מייצרת בבית הספר. רוב המנהלים בבתי ספר רואים לחיוב את המיסוד של תכנית המעורבות החברתית, אך היא איננה נתפסת כאפקטיבית יותר באופן משמעותי, מלבד בבתי הספר דוברי הערבית, ככל הנראה בשל העיבוד החלקי שנעשה עם התלמידים ביחס לחוויותיהם במהלך התכנית.

היקף התכנית נחוה כעומס משמעותי עבור התלמידים לדעת כל הנוגעים בדבר, ויש חשש גובר מפני העומס שהתלמידים יאלצו להתמודד עמו כאשר התכנית תיושם גם בשכבות הגבוהות יותר, שבהן נדרשים התלמידים להשקעה גדולה יותר בלימודים לקראת הבגרות.

חשוב לבחון גם בשנים הבאות ליישום התכנית כיצד מתמודדים התלמידים עם העומס שהיא מייצרת ולוודא כי אין ירידה בהישגיהם בלימודים כתוצאה מכך. במידה שיימצא כי התכנית אכן פוגעת בהישגי התלמידים, יש לשקול הפחתה בשעות ההתנסות הנדרשות.

סוגיה מהותית אשר עלתה מצד השותפים בתכנית היא הקושי ליישב את הסתירה בין הגדרת התכנית כתכנית מעורבות חברתית ולא כהתנדבות, לבין תפיסת העשייה בתכנית כ'התנדבות'. תפיסת מובילי התכנית הינה שהתכנית אינה תכנית התנדבותית, אך הגישה זוכה לביקורת מצד התלמידים אשר חשים כי על התנדבות להיעשות מתוך רצון ולא מכפייה. ביקורת משמעותית יותר נצפית בבתי הספר דוברי הערבית שבהם עולה חשש כי התכנית מהווה צעד מקדים להטלת חובת שירות לאומי על צעירים ערביים.

להלן עיקרי הממצאים בזיקה לשאלות המחקר:

יישום: כיצד מיושמת התכנית בבית הספר בכיתות י' ברחבי הארץ? באילו קשיים נתקלים בתי הספר ביישום התכנית?

נראה כי ההשמה של התלמידים במקומות ההתנסות עולה יפה וכי באופן כללי ההיבטים הלוגיסטיים בתכנית פועלים כמתוכנן - רוב הרכזים מצליחים למצוא מקומות שהפעילות בתחומם כוללת היבט משמעותי של תרומה לאחר (85%) ומתייחסים להעדפות התלמיד כשיקול עיקרי בשיבוצו (83%). מרבית התלמידים שבעי רצון ממקום ההתנסות שנמצא להם (71%), המאפשר להם לבטא את נטיותיהם וכישוריהם האישיים (61%).

מורגש כי מציאת מקומות ההתנסות כרוכה בקושי רב, בעיקר בשל הצורך בעמידה בדרישות בירוקרטיות רבות ומחמירות, ויש חשש גדול, בעיקר בבתי הספר דוברי הערבית, כי בשנים הקרובות הקושי רק יגבר, עד שיהיה זה בלתי אפשרי למצוא מספיק מקומות לכלל התלמידים.

התקשורת עם הרשויות המקומיות צוינה לטובה כגורם אשר מסייע במציאת מקומות התנסות, בעיקר בבתי ספר ממלכתיים ובבתי הספר דוברי הערבית, אך הקשר עמן הינו בעייתי. מצד אחד, ככל שהתכנית גדלה שיתוף הפעולה עם הרשות הופך יותר ויותר חיוני, שכן פעילותם של התלמידים אינה נעשית בין כותלי בית הספר. מצד שני, מידת שיתוף הפעולה עם הרשות תלויה מאוד באישיות המופקדת על הנושא ברשות ובמדיניות הרשות בנושא זה, כלומר מידת הקדימות לנושא המעורבות החברתית בסדר יומה של הרשות. לקראת הרחבת התכנית בשנים הבאות (לשכבות י"א וי"ב), כדאי להכין את הרשויות על מנת שיוכלו להיערך בהתאם ולהגדיר הציפיות מולן.

חלק מבתי הספר יזמו פתרונות יצירתיים ויצרו מקומות התנסות עבור התלמידים. כדאי, על כן, לקיים מאגר משותף ולעודד שיתוף ידע בין בתי ספר בנושא זה.

הקשיים העיקריים העולים מיישום התכנית הינם היקפה המשמעותי של התכנית ועומקה. בתי הספר מתקשים להתמודד עם ההיקפים - הרכזים והמנהלים מעידים כי נדרשים משאבים גדולים פי כמה וכמה מאלו שהמערכת הקצתה לתכנית. הדבר בא לידי ביטוי בעיקר בשעות נוספות שעל הסגל להשקיע על מנת להביא להצלחת המשימה.

התחושה הרווחת היא שהעומס נופל בעיקר על כתפי הרכזים, אשר לתחושתם עושים ככל הנדרש מהם בהתנדבות, מבלי לקבל על כך תגמול הולם.

המחנכים והיועצת בבית הספר אינם מורגשים כשותפים משמעותיים בהפעלת התכנית. דבר הבא לידי ביטוי במידת עיבוד נמוכה של התנסויות התלמידים ובהגדלת העומס המוטל על הרכזים.

לפיכך, נראה כי חשוב להגדיר חלוקת תפקידים ברורה בין בעלי התפקידים בבית הספר ולעקוב אחר יישומה של התכנית בפועל. יש להגדיר את תפקיד המחנכים והיועצת בבית הספר ולהכין אליו.

כמעט לא מתקיימים תהליכי עומק המיועדים לעיבוד משמעותי של התנסויות התלמידים. לרוב המפגשים האישיים אינם מתקיימים מדי שבוע באופן סדיר, אלא לפי הצורך. לתפיסת התלמידים ההכשרה שנעשית היא דלה והם אינם חשים בנוח להעלות לבטים וחוויות מההתנסויות שלהם במהלך התכנית. כתוצאה מכך מרביתם נעזרים בגורמים חיצוניים כדי לשאוב עידוד ותמיכה במהלך ההתנסות.

תמיכה: באיזו מידה בתי הספר חשים כי מקבלים תמיכה והכשרה ממעטפת התכנית (מנהלי התכנית, חומרים על התכנית, רכזים מחוייבים)?

כשליש מהרכזים והמנהלים חשים שההדרכה והליווי שהם מקבלים אינם מספקים לצורך הפעלת התכנית בצורה מיטבית. לעומת זאת, קורס ההכשרה לרכזים נתפס כקורס מקצועי ויעיל.

נראה כי חסרה מסגרת תמיכה משותפת לרכזים שתפעל באופן שוטף, שתהווה קבוצת עמיתים שבה יתאפשר לדון בבעיות שעולות, המלוות בתחושת אחריות כבדה של הרכזים להתנהלותה התקינה של התכנית.

חשוב לקיים קבוצת תמיכה שבה יוכלו הרכזים לדון בתחושות ובדילמות העולות מהשטח, אשר תסייע להם בהקלת תחושת העומס והאחריות הכבדה הרובצת עליהם.

באופן כללי נראה שבבתי ספר שבהם הייתה מונהגת בעבר תכנית של מחויבות אישית הגישה כלפי התכנית הייתה ידידותית יותר, ההתמודדות עם העומס ועם היקף התכנית הנוכחית הייתה טובה יותר ותהליך העיבוד עם התלמידים נחוה כמעמיק יותר.

כדאי להשתמש ביכולות ובידע שנצברו בבתי הספר שהנהיגו תכניות של מחויבות אישית בעבר, על מנת להנחילם לבתי ספר המנוסים פחות בהנהגת תכניות מעין אלה, וללמדם שיטות עבודה מומלצות ודרכי התמודדות מול קשיים.

הקניית ערכים ויכולות: כיצד תופסים התלמידים והצוותים בבתי הספר את ערך המעורבות החברתית ומה חלקה של התכנית בתפיסה זו? כיצד תופסים צוותי בתי הספר את הפוטנציאל של התכנית להוות גורם בפיתוח היכולות האישיים של התלמידים?

תוצריה העיקריים של התכנית כפי שנתפסים על ידי המנהלים, הרכזים והתלמידים הם ההבנה כי נתינה ועזרה לאחר היא בגדר תרומה לתורם, היכרות מעמיקה יותר של

תלמידים עם עצמם, היחשפות לתחומי פעילות, לאוכלוסיות ולנושאים שלא הכירו קודם לכן ורכישת מיומנויות בין-אישיות שנדרשות לצורך הפעילות.

רוב המנהלים והרכזים מאמינים כי בתכנית קיים פוטנציאל לפתח יכולות אישיות בקרב התלמידים (80% מנהלים, 82% רכזים) וכי היא מאפשרת להם לבטא יכולות אישיות (84%). התלמידים מרגישים זאת מעט פחות, אך עדיין חלק ניכר מהם (46%) מרגישים כי הם מתפתחים בתכנית. חסרה השוואה לתכניות אחרות במגבלות המחקר, כדי לאמוד את משמעותם של נתונים אלה.

מיעוט בקרב המנהלים סבור כי התכנית אינה תורמת לתלמידים בתחומים חשובים שאינם מודגשים בה די הצורך - פיתוח חשיבה ביקורתית, חשיפה משמעותית יותר של התלמידים לאוכלוסיות ולנושאים החורגים מן המוכר והידוע להם, קישור משמעותי יותר של ההתנסויות של התלמידים לתחומי למידה שונים. כרבע מן התלמידים אינם פעילים באופן סדיר בתכנית ויחסם לתכנית ולתוצריה מסויג ביותר.

הפקת לקחים: באילו דרכים מתקיים תהליך של הפקת לקחים ושל למידה ארגונית על ידי הנוגעים בדבר? מהם תוצרי הלמידה והלקחים שכבר הופקו?

אמנם בשלב שבו נערכה ההערכה טרם התקיימו ישיבות הפקת לקחים, אך גם לא נמצאו מנגנונים של איסוף לקחים בבתי הספר.

ישנן מסקנות שעולות באופן שוטף במהלך התכנית, אך אלה אינן נאספות באופן שיטתי אצל הרכז. דוגמאות למסקנות כאלה הן בעיקר סביב הצורך בהגדלת משאבים לרכזים, תגמול נוסף למחנכים והגדלת מעורבותם.

* * *