

הערכת תכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" בשנה"ל תשע"ו

אלול תשע"ז - אוגוסט 2017

הובלת צוות ההערכה:

ד"ר טל רז – מנהלת אגף סקרים והערכת פרויקטים, ראמ"ה

צוות ההערכה:

סיגל גבעולי – מרכזת צוות המחקר וחוקרת כמותית ראשית

חיים לפיד

לאה פס

אריאלה בן משה

תוכן העניינים

4	רקע
6	מטרת המחקר ושאלות המחקר
8	שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים
11	תמצית
17	ממצאי ההערכה
17	פרק א- היערכות להפעלת תכנית התפתחות אישית בתשע"ו
17	1. הצגת התכנית להורי התלמידים
18	2. איתור, הצגה ושיבוץ למקומות ההתנסות
28	פרק ב- מרכיבי התכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית
28	1. ההתנסות האישית
39	2. הפרויקט הקבוצתי
46	3. הלמידה העיונית, בתכנית ועיבוד ההתנסות
55	פרק ג- צוות התכנית בבית הספר
55	1. מעורבות מנהל בית הספר בתכנית
56	2. רכז התכנית
59	3. מחנכי הכיתות
61	4. תלמידים
63	פרק ד- עמדות ותרומה נתפשת של התכנית
63	1. תפיסת התרומה של התכנית על ידי צוות בית הספר
66	2. תפיסת תרומת התכנית על ידי התלמידים
70	3. קשיים ועומס בתכנית
72	4. הערכת התכנית השוואה לאורך שנים
76	פרק ה- תוצרי התכנית (מתוך הראיונות האיכותניים)
79	פרק ו- התנדבות מול חובה בשנת ההפעלה השנייה
85	פרק ז- התכנית בבתי ספר דוברי ערבית
89	פרק ח - התכנית בבתי הספר המצוינים
93	דיון, תובנות והמלצות

התכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית היא פיתוח של תכנית המחויבות האישית שהייתה נהוגה בבתי הספר בעבר. התכנית מבוססת על הגישה הפדגוגית של "למידה מתוך שירות" (service learning), שמיושמת ברחבי העולם מאז ראשית שנות השמונים של המאה שעברה. הגישה שעומדת בבסיסה היא קידום תהליך של למידה משמעותית הכולל שלושה מרכיבים: שירות קהילתי משמעותי; תהליכים מובנים של עיבוד ורפלקציה על ההתנסות; לימוד עיוני. נוסף על הובלת תהליכים של למידה משמעותית, התכנית מיועדת להעצים את התלמידים ולקדם מעורבות חברתית ואזרחית.

מטרת התכנית ויעדיה על פי מובילי התכנית:

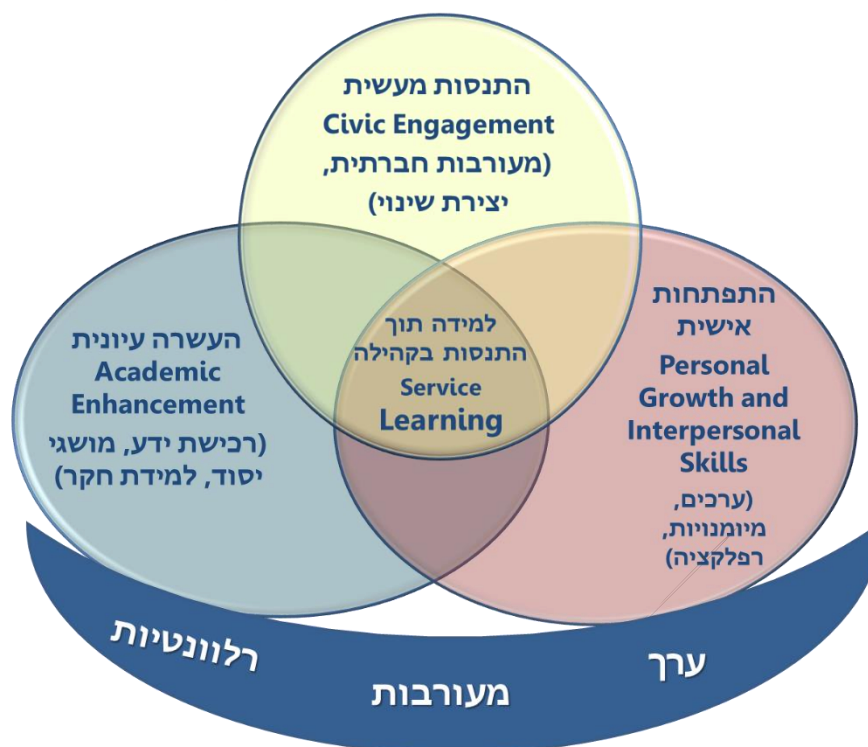
מטרת התכנית:

1. לטפח בוגר מעורב, בעל תודעה חברתית, אכפתי, אחראי ורואה במעורבות החברתית דרך 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 תחושה של ערך עצמי ותחושת שייכות ומחויבות לקהילה, לחברה ולמדינה.

התכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית היא תכנית צומחת המתפרסת על פני שלוש שכבות גיל – מכיתה י' עד כיתה י"ב. **שנת הלימודים תשע"ו היא השנה השנייה להפעלתה ועל כן היא מיושמת כיום בכיתות י"א.** חובת ההשתתפות בתכנית מוטלת על כלל התלמידים והיא תנאי לקבלת תעודת בגרות.

התכנית כוללת שילוב בין התנסות מעשית במעורבות חברתית (באופן פרטני וקבוצתי) לבין 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. בתרשים הבא מוצגים באופן סכמטי מרכיבי התכנית:

מכלול התכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית



מבנה התכנית:

מסגרת הפעילות	כיתה י'	כיתה י"א	כיתה י"ב
התנסות אישית	60	30	פרויקט אישי או קבוצתי בהיקף של 26 שעות
התנסות קבוצתית (פרויקט קבוצתי)	9	21	
הכשרת תלמידים במקום ההתנסות	היקף השעות תלוי במקום ההתנסות		
סמינרים, ימי מוקד, שיעורים בכיתה	ברמה כיתתית: עד 6 שעות במסגרת שיעורי חינוך ועוד 15 שעות עיוניות לפחות	ברמה כיתתית: עד 6 שעות במסגרת שיעורי חינוך ועוד 9 שעות עיוניות לפחות	ברמה כיתתית: לפחות 4 שעות עיוניות במסגרת יום מוקד המתקיים בבית הספר
ליווי ותמיכה בקבוצה קטנה (עד 5 תלמידים) לשם רפלקציה ועיבוד ההתנסות	במסגרת משאבי בית הספר אפשר להשתמש בשעה פרטנית אחת של "עוז לתמורה".		

עקרונות הפעולה של התכנית¹:

- **למידה משמעותית:** התכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית היא חלק מתכנית הלמידה המשמעותית וייכללו בה למידה עיונית בצד עשייה משמעותית.
- **טיפול מיומנויות:** התכנית תעסוק בטיפול בטיפוח של מיומנויות וכישורים אישיים, בין-אישיים וחברתיים כבסיס להתפתחות אישית וכהכנה לתפקוד הולם בחברה.
- **בחירה:** הבחירה בתחום המעורבות תתבסס על מודעות לנטיותיו של התלמיד, לצרכיו וליוזמותיו.
- **אינטגרטיביות:** שילוב נושא מתחומי הדעת בשעות הפרטניות, בשעות חינוך ובחיים בבית הספר.
- **רפלקציה:** עיבוד המשמעות הערכית של המעורבות החברתית לתלמיד, לקהילה ולחברה על מנת לטפח רגישויות לצורכי הזולת ומציאות חברתית ומתוך חתירה למעורבות כאורח חיים.
- **שותפות:** בעלי התפקידים יהיו שותפים לתהליך המעורבות.
- **פיתוח מקצועי:** המשתתפים בתכנית יזכו לפיתוח מקצועי מתמשך.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

ראמ"ה מלווה את התכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" בהערכה מעצבת מאז תחילת יישומה בתשע"ה. הערכה זו נועדה לסייע בשיפור ההפעלה של התכנית ובכך לאפשר יישום טוב יותר שלה בעתיד. בשנת תשע"ו תתמקד ההערכה בנושאים אלו:

יישום והפעלה:

1. כיצד מופעלת התכנית על מרכיביה השונים בבתי הספר בשנה השנייה ליישומה, והאם חלו שינויים בהפעלתה לנוכח לקחים מהשנה שעברה?
 2. אילו קשיים התעוררו ביישום התכנית השנה וכיצד התמודדו בתי הספר עם קשיים אלו?
 3. כיצד השפיעה העובדה שמדובר בתכנית צומחת וכפועל יוצא מכך בהרחבת פעילותה לשתי שכבות גיל? שאלה זו תתייחס לנושאים הבאים:
- יצירה ואיתור של מקומות התנסות לתלמידים חדשים שהצטרפו לתכנית (שכבה י')
 - השמת התלמידים במקומות ההתנסות - באיזו מידה נשמר עקרון הבחירה והתאמת מקום ההתנסות לתלמיד?
 - תחלופה והתמדה של תלמידים ותיקים במקומות ההתנסות.

¹ פירוט מלא מופיע במסמך "התפתחות אישית ומעורבות חברתית-קהילתית – תכנית תלת שנתית בחינוך העל יסודי ליישום התכנית האסטרטגית, משרד החינוך, תשע"ה"

הכשרה, ליווי ותמיכה:

1. איזו הכשרה ניתנת לרכזי התכנית בבתי הספר ולמחנכים? האם היא מספקת? מה חסר בה?
2. האם קיים מערך תמיכה נוסף לצוות התכנית בבית הספר? על ידי מי?
3. באיזו מידה עונה מערך התמיכה על הצרכים בשטח? האם אפשר לשפרו, וכיצד? מה חסר בו?
4. כיצד באה לידי ביטוי המעורבות של הרכז היישובי/הפיקוח של המשרד בתכנית?

תפיסת התכנית:

1. כיצד נתפסת התכנית בעיני כל המעורבים בה – התלמידים וצוותי התכנית בבתי הספר?
2. מה נחשב משמעותי בתכנית בעיני המעורבים בה?
3. האם קיימים פערים בין המטה לבין השטח בתפיסת ערכי התכנית? באילו תחומים? כיצד אפשר לצמצמם?
4. האם באיזו מידה חל בבתי הספר שינוי תפיסתי בנוגע לקידום המעורבות החברתית והקהילתית?
5. מהן נקודות החוזק של התכנית לפי תפיסת הגורמים השונים? ומהן הנקודות לשיפור?

תרומה נתפסת של התכנית:

1. מהי התרומה הנתפסת של התכנית בעיני המעורבים בה?
2. מה להערכתם הפוטנציאל שלה לתרום לפיתוח היכולות האישיות והחברתיות של התלמידים המשתתפים בה?
3. האם חל שינוי בתפיסת תרומתה של התכנית בהשוואה לשנים הקודמות? אם כן, מה הסיבות לשינוי?

שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים

א. מערך ההערכה - מדובר במחקר אורך העוקב לאורך השנים אחר המשתתפים בהערכה. בשנת הלימודים תשע"ו הוא כלל שילוב של הערכה איכותנית וכמותית. ההערכה האיכותנית כללה 13 בתי ספר שמשתתפים בתכנית. בבחירתם נעשה ניסיון לחזור לבתי הספר שהשתתפו בהערכה האיכותנית בתשע"ה, כדי ללמוד על התפתחות התכנית במהלך השנים. כמו כן נערכו מפגשים עם רכזי התכניות ברשויות המקומיות על מנת ללמוד על הפעלת התכנית מנקודת מבטם. הראיונות האיכותניים נערכו בחודשים אפריל-יוני 2016. מתוך 13 בתי הספר נבחרו ארבעה שצוות התכנית הגדירם 'בתי ספר שהיישום בהם טוב', וזאת כדי ללמוד מהם מאפייניו של 'יישום מוצלח'.

בהערכה הכמותית הועברו שאלונים בקרב תלמידי כיתות י' וי"א בבתי הספר שהשתתפו בהערכה בשנה שעברה. השאלונים הועברו במהלך החודשים ינואר-מרץ 2016. כמו כן, בחודשים מאי-אוגוסט 2016 נערכו ראיונות טלפוניים עם מנהלי בתי הספר ועם רכזי התכנית בבית הספר.

ב. אוכלוסייה

לחלק האיכותני של ההערכה נבחרו 13 בתי ספר - מתוכם 8 השתתפו בהערכה בתשע"ה ו-5 לא השתתפו בה. להלן התפלגות בתי הספר שהשתתפו בהערכה האיכותנית לפי מגזר/שפת אם:

- 5 בתי ספר דוברי העברית בפיקוח הממלכתי
- 4 בתי ספר דוברי העברית בפיקוח הממ"ד
- 4 בתי ספר דוברי הערבית

ארבעה מתוך 13 בתי הספר שנבחרו להערכה האיכותנית הוגדרו על ידי צוות התכנית 'בתי ספר מצוינים'. בכל בית ספר נערכו ראיונות עומק עם הגורמים הבאים: מנהל או בא כוחו, רכז התכנית, מחנך או יועצת. כן נערכה קבוצת מיקוד עם תלמידים מכיתות י' או י"א.

בעבור החלק הכמותי פנינו לבתי הספר שנדגמו במסגרת הערכת התכנית בשנה שעברה. המדגם כלל:

- 268 בתי ספר שמנהליהם ורכזי התכנית בהם ירואיינו.
- 109 כיתות י' - הלומדים בכיתות אלו יתבקשו למלא שאלון.
- 109 כיתות י"א - הלומדים בכיתות אלו מילאו שאלונים בהערכה לשנת תשע"ה.

בלוח 1 מוצגים שיעורי ההשבה על השאלונים שהועברו, לפי מאפייני רקע של אוכלוסיית המשיבים:

לוח 1: שיעורי ההשבה של המשתתפים במחקר

שיעורי ההשבה	השיבו	השתתפו במדגם		
83%	162	196	דוברי עברית	מנהלים
94%	62	66	דוברי ערבית	
85%	224	262	סה"כ מנהלים	
81%	158	196	דוברי עברית	רכזים
89%	59	66	דוברי ערבית	
83%	217	262	סה"כ רכזים	
78%	1,085	1,384	דוברי עברית	תלמידי י'
87%	1,145	1,319	דוברי ערבית	
83%	2,230	2,703	סה"כ תלמידי י'	
74%	1,010	1,373	דוברי עברית	תלמידי י"א
86%	1,115	1,299	דוברי ערבית	
80%	2,125	2,672	סה"כ תלמידי י"א	

ג. כלים

במסגרת הערכת ציל"ה נעשה שימוש בכלי ההערכה הבאים:

• הערכה איכותנית:

- **ריאיון מובנה למחצה**, פנים אל פנים, עם **מנהלי בתי ספר**, **רכזי התכנית ומחנכים**. נושאי הריאיון: הערכות בנוגע להפעלת התכנית, מתכונת הפעלת התכנית על מרכיבי השונים בבית הספר, בעלי התפקידים בתכנית, עמדות כלפי התכנית, יתרונות/ חסרונות, תרומה נתפסת, קשיים ונושאים לשיפור.
- **קבוצת מיקוד עם תלמידים** שעסקה בפעילותם במסגרת התכנית, בעמדותיהם כלפי התכנית ובתפיסת התרומה של השתתפותם בה.

הכלים האיכותניים סייעו לנו להעלות אל פני השטח קשיים, דילמות וצרכים הנובעים מיישום התכנית.

• הערכה כמותית:

- **שאלונים טלפוניים למנהלים ולרכזי התכנית בבתי הספר.** נושאי השאלונים: הערכות בנוגע להפעלת התכנית, היקפי הפעילות של התלמידים בתכנית על מרכיבי השונים, אופן הפעלתה בבית הספר, צוות התכנית, הכשרה וליווי, עמדות ותפיסות בנוגע לתכנית ולתרומת מרכיבי השונים לתלמידים, קשיים ונושאים לשיפור.
- **שאלון לתלמידי כיתות י' וי"א.** נושאי השאלון: היקפי פעילותו של התלמיד במסגרת התכנית על מרכיבי השונים, הכשרה וליווי במקום ההתנסות, קשיים, תרומת התכנית, תפיסות ועמדות כלפי מעורבות חברתית בכלל וכלפי התכנית בפרט.

ד. אופן הצגת הנתונים בדוח

בדוח מוצגים במשולב הממצאים הכמותיים והאיכותניים שהתקבלו מהערכת התכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" בשנת הלימודים תשע"ו. ממצאי הדוח מתבססים על סקרים טלפוניים עם מנהלי בתי ספר ועם רכזי התכנית, על שאלוני נייר ועיפרון שהועברו בכיתות י'-י"א וכן על ראיונות איכותניים עם מנהלי בתי הספר, רכזי התכנית, מחנכים וקבוצות מיקוד של תלמידים. הנתונים הכמותיים מוצגים בפילוח לפי מגזר שפה: בתי ספר דוברי עברית ובתי ספר דוברי ערבית.

נתונים שהתקבלו מהמנהלים מוצגים בתרשימים **בכתום**, נתוני הרכזים הבית ספריים מוצגים **בירוק**, ונתוני התלמידים - **בכחול**.

בתיאור הממצאים הכמותיים משולבים רעיונות, תובנות וציטוטים שעלו בחלק האיכותני של המחקר. ממצאים אלו מסומנים בצבע כחול.

נוסף על כך, לאורך הדוח יש התייחסויות לממצאי ההערכה מתשע"ה.

הממצאים משקפים את עמדותיהם ותפיסותיהם של המרואיינים כלפי התכנית **התפתחות אישית ומעורבות חברתית** בנושאים אלו:

1. ההיערכות להפעלת התכנית בתשע"ו.
2. מרכיבי התכנית: התנסות אישית, הפרויקט הקבוצתי, הלימוד העיוני, הרפלקציה ועיבוד ההתנסות.
3. צוות התכנית בבית הספר, מעורבות המנהל, רכז התכנית והמחנכים.
4. עמדות כלפי התכנית ותרומה נתפסת שלה.
5. התנדבות מול חובה בשנה השנייה להפעלת התכנית.
6. מאפייני הפעלתה של התכנית בבתי הספר המוגדרים 'מצוינים'.

לסיכום הדוח יובאו תובנות מסכמות שגיבש צוות ההערכה.

א. ההיערכות להפעלת התכנית:

הצגת התכנית לתלמידים ולהורים: במרבית בתי הספר (82% בבתי ספר דוברי עברית ו-92% בבתי ספר דוברי ערבית) דיווחו הרכזים כי התכנית הוצגה להורי התלמידים, בדרך כלל במסגרת אספת הורים. 92% מהרכזים דיווחו כי התקיים אירוע ובו הוצגו לתלמידים האפשרויות להתנסות מעשית. בבתי ספר דוברי עברית, שיעור גבוה יותר של רכזים (64%), לעומת שיעורם בבתי ספר דוברי ערבית (41%), דיווחו כי באירוע השתתפו נציגים של מקומות ההתנסות. יותר מ-70% מהרכזים דיווחו על תרומה גבוהה של האירוע להכנת התלמידים להתנסות.

איתור מקומות ההתנסות: 92% מרכזי התכנית דיווחו שהם אחראים באופן אישי על איתור מקומות התנסות לתלמידים. שותפים נוספים בתהליך האיתור הם רכז ההתנסות היישובי, התלמידים וגורמים נוספים ברשות.

בחירת מקום ההתנסות: התלמידים בשני מגזרי השפה דיווחו שהחברים והמשפחה הם הגורמים המרכזים שסייעו להם בבחירת מקומות ההתנסות. בבתי ספר דובר ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, שיעור גבוה יותר של תלמידים דיווחו כי הסתייעו באנשים מצוות בית הספר. 85% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ויותר משני שלישים מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי הם עצמם בחרו את מקום ההתנסות. 12% מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית ו-22% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שהחליפו את מקום ההתנסות במהלך התכנית. תהליך השיבוץ היה 'חלק' יותר בקרב תלמידים בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, אף כי 36% מהרכזים בבתי ספר דוברי ערבית ו-42% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על קשיים במציאת מקומות התנסות מגוונים לתלמידים.

מדיווחי הרכזים והתלמידים עולה כי בהשוואה לנתוני תשע"ה כמעט לא חל שינוי בתהליך השיבוץ למקומות ההתנסות.

גם בראיונות האיכותניים דווח על היערכות קלה יותר בתשע"ו מבחינת ההכנה לקראת התכנית: ההסברה וההדרכה לתלמידים, למחנכים ולרכזים נעשו בהיקף גדול יותר מבעבר. המנגנון של שיבוץ התלמידים לאתרי הפעילות שלהם, שנבנה עוד קודם לכן, מופעל עתה 'חלק', כבדרך שגרה, ונראה כי הוא מצליח להקנות למרבית התלמידים תחושה של אפשרות בחירה תוך התחשבות באילוצי המערכת.

ב. מרכיבי התכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית:

התנסות אישית: 15% מהתלמידים ציינו שאינם עושים התנסות אישית, וזאת מהנימוקים הבאים: מחסור בזמן ולחץ מהלימודים, חוסר עניין והיעדר מקום להתנסות. לפי דיווחי הרכזים, הסיבות המרכזיות לאי-ביצוע ההתנסות בקרב תלמידים בבתי ספר דוברי עברית הן מגבלות או קשיים אובייקטיביים שלהם, ואחר כך מבחינת השכיחות - סירוב של תלמידים. בקרב עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית הסיבה השכיחה ביותר היא קושי במציאת מקומות התנסות. בקרב תלמידים בבתי ספר דוברי עברית המקומות הנפוצים ביותר הם תנועות וארגוני נוער, ואילו בקרב עמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית נפוצה התנסות במוסדות חינוך. רובם הגדול של התלמידים עושים את ההתנסות האישית בתדירות של לפחות פעם בשבוע. התלמידים ציינו כי החברים שעושים את ההתנסות והצוות במקום ההתנסות מסייעים להם ביותר במהלך ההתנסות האישית. שיעור גבוה יותר של תלמידים דוברי ערבית, בהשוואה לתלמידים דוברי עברית, ציינו כי גורמים בית ספרים סייעו להם במהלך ההתנסות.

ככלל, ההערכה של הרכזים כלפי ההתנסות האישית של התלמידים גבוהה יותר בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית. 93% מהרכזים לעומת 83%, בהתאמה, מעריכים שפעילות אישית זו תורמת להתפתחותו האישית של התלמיד. שיעורים דומים מעריכים שבמסגרת ההתנסות האישית התלמידים רוכשים כלים חדשים. התלמידים בשני מגזרי השפה מעריכים את ההתנסות באופן דומה - 75% מרוצים ממקום ההתנסות ומהתפקיד שהם ממלאים. בין שתי שנות ההערכה חלה ירידה קלה בעמדות הרכזים, בשני מגזרי השפה: 86% מהם העריכו בתשע"ו שהפעילות תורמת להתפתחותו של התלמיד, לעומת 95% בתשע"ה. בקרב התלמידים נשמרו עמדות דומות בשתי השנים.

הפרויקט הקבוצתי: יותר מ-85% מהרכזים דיווחו שכל התלמידים שלהם או רובם מבצעים פרויקט קבוצתי. כשני שלישים מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ומחצית מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שהפרויקט נקבע על ידי בית הספר. כ-70% מהם דיווחו כי נעשית עבודת צוות טובה בפרויקט הקבוצתי וכי לחברי הקבוצה יש היכולת והכישורים המתאימים לבצעו. בבתי ספר דוברי ערבית, הערכת התלמידים והרכזים כלפי הפרויקט הקבוצתי **גבוהה יותר** בהשוואה לקבוצה המקבילה בבתי ספר דוברי עברית: 62% מהתלמידים לעומת 45%, בהתאמה, מרגישים שתרמו משמעותית לקידום הפרויקט הקבוצתי. 64% לעומת 57%, בהתאמה, מעריכים שהפרויקט תורם משמעותית לבית הספר או לקהילה. עמדות הרכזים בנוגע לפרויקט הקבוצתי כמעט לא השתנו למעט עלייה בתפיסת העומס המוטל על התלמידים עקב צירופם של הפרויקט הקבוצתי וההתנסות האישית. לא נרשמו הבדלים בין דיווחיהם של תלמידי י"א לדיווחיהם של תלמידי י' בנוגע לפרויקט הקבוצתי, זאת למרות העובדה שלפי מתווה התכנית תלמידי י"א אמורים להתנסות בפרויקט קבוצתי בהיקף גדול יותר, בהשוואה לתלמידי י'.

למידה עיונית בתכנית ועיבוד ההתנסות: 75% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-87% מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי מתנהלים בבית הספר דיונים על ערכים. שני שלישים לעומת 85%, בהתאמה, דיווחו שבבית הספר מתנהלות גם שיחות אישיות וקבוצתיות הקשורות להתנסות. 39% מהתלמידים לעומת 48%, בהתאמה, חשו שבפגישות האלה יש להם אפשרות להתלבט ולהתייעץ בנושאים הקשורים להתנסות שלהם. שיעורים דומים העריכו שהפעילות החינוכית סביב המעורבות החברתית מסייעת להם בתחומים נוספים בחיים.

מהראיונות האיכותניים עולה שגם בשנה השנייה להפעלת התכנית, מימוש מרכיב העיבוד והרפלקציה של התכנית נתפס לוקה בחסר כמעט בכל בתי הספר, ובכללם בתי הספר המצוינים. ההתקדמות המסוימת שנמצאה בעיבוד ההתנסויות התאפשרה בעיקר בזכות מעורבות גדולה יותר של מחנכים, שמעורבים חלקית בנושא אך לא מקבלים עליהם אחריות מלאה עליו.

ג. צוות התכנית בבית הספר:

מנהל בית הספר: 86% מהמנהלים בשני מגזרי השפה דיווחו על מעורבות גבוהה בתכנית.

רכז התכנית: בראיונות האיכותניים נראה כי הרכזים מקרינים בתשע"ו יותר ביטחון וסמכותיות מבשנה שקדמה לה. הם צברו ניסיון בתפקיד זה, ונראה כי גברה נטייתם והשתכללה יכולתם ליצור שיתופי פעולה ולחלוק בעומס עם נושאי תפקידים נוספים בבית הספר. עם זאת, 92% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-95% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שהתכנית דורשת מהם השקעה רבה.

הכשרת הרכז וליווי: 50% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-78% מהרכזים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי השתתפו בהכשרה לתפקיד. 45% ו-29%, בהתאמה, דיווחו כי קיבלו ליווי סדיר במהלך השנה. שלושה רבעים ואף יותר, בממוצע בשני מגזרי השפה, דיווחו שהליווי והדרכה שקיבלו מספקים. 58% דיווחו על מקרים שבהם חשו כי אין להם כלים להתמודד עם קשיים של תלמידים בהתנסות האישית או בפרויקט הקבוצתי.

מחנכי הכיתות: על פי דיווחי הרכזים, נראה כי מחנכי הכיתות מעורבים באופן חלקי בליווי הפעילויות: כשני שלישים מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-53% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי מרבית המחנכים משתפים עמם פעולה. שיעורים נמוכים יותר (45% ו-37%, בהתאמה) מרגישים שלמחנכים יש מוטיבציה להעביר פעילויות ותכנים בנושא. מחצית מהרכזים חשים שהמחנכים מצליחים להנחות ולכוון את התלמידים בנוגע להשתלמויות, רבע מהם סבורים כי למחנכים אין די ידע לליווי ולרפלקציה בעקבות התנסות התלמידים, ועל כן הם מתקשים להוביל את הפעילות הקבוצתית הנדרשת.

תלמידים ממונים: מהראיונות האיכותניים עולה שברוב בתי הספר מונו תלמידים לתפקידי סיוע בהפעלת התכנית, בתהליך הפיקוח ובדיווח על הפעילות. הדבר נתפס כבעל ערך חינוכי בעבורם, ובפועל מפחית את העומס מן הרכזים.

ד. עמדות ותרומה נתפסת של התכנית

עמדות הצוותים בבתי הספר: כ-80% מהמנהלים ו-70% מהרכזים דיווחו על שביעות רצון מהפעלת התכנית בבית הספר. שיעורים נמוכים במקצת אף מעריכים שהתכנית מגשימה את מטרותיה. שיעורים גבוהים של רכזים בשני מגזרי השפה (יותר בבתי ספר דוברי ערבית) מעריכים כי היא תורמת תרומה רבה לתלמידים ביצירת תחושה של השתייכות לקהילה (81% בבתי ספר דוברי עברית ו-91% בבתי ספר דוברי ערבית), בהגברת האכפתיות שלהם כלפי הקהילה שהם חיים בה (85% ו-91%, בהתאמה), בהבאת יכולות אישיות לידי ביטוי (בשיעורים דומים בשני מגזרי השפה) ואף ביצירת אפשרות ללמידה משמעותית (71% ו-78%, בהתאמה). הן עמדות המנהלים והן עמדות הרכזים דומות בשני השנים של הערכת התכנית.

כשלושה רבעים מהמנהלים בשני מגזרי השפה מעריכים שהפעלת התכנית השתפרה בתשע"ו בהשוואה לשנה שקדמה לה.

עמדות התלמידים: כמחצית מהתלמידים (קצת יותר בבתי ספר דוברי ערבית) דיווחו כי הם שבעי רצון מהתכנית וכי בעקבותיה חשוב להם לתרום לקהילה; בעקבות התכנית הם גילו כי תרומה לחברה מקדמת אותם וכי תרומה זו גרמה להם לפתח יכולות אישיות כגון יזמות, עבודת צוות וכדומה. עם זאת, שיעור גבוה יחסית של תלמידים מדווחים שבלתי אפשרי להתנדב במקביל ללימודים ולבחינות הבגרות (כשליש מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ויותר ממחצית בבתי ספר דוברי ערבית). אין שינוי בעמדות התלמידים לאורך שתי שנות הפעלתה של התכנית.

התנדבות מול חובה: בראיונות האיכותניים עלה שהמתח הקיים בין ראיית התכנית כביטוי לערך ההתנדבות והנתינה לבין העובדה שהיא מוגדרת בפועל כחובה המוטלת על התלמידים כמעט לא השתנה במהלך השנה השנייה להפעלתה. התכנית היא בגדר חובה לתלמידים ולבתי הספר, אבל החובה פועלת בה עד נקודה מסוימת ובאופן שונה מתלמיד לתלמיד.

ה. מאפייני בתי הספר המצוינים בתכנית:

מהראיונות האיכותניים עולה כי המאפיין הבולט של בתי הספר המצוינים הוא עיצוב של אקלים ארגוני שבא לידי ביטוי בהבניית תהליכים שמחזקים את הפנמת התכנית בהווה הבית ספרית, וזאת בכמה דרכים:

המנהל כמוביל התכנית - המנהלים בבתי ספר אלו שותפים מלאים כמעט ליישום התכנית גם כאשר בפועל הם מאצילים סמכויות לרכז או לסגן.

הרכז אינו בודד במערכה – הרכז אינו נשען למילוי תפקידו רק על בעל תפקיד משלים, אלא על מספר נושאי תפקידים שיש להם חלק פעיל ביישום התכנית. להקמת המערכת הארגונית התומכת שני יתרונות: פיזור העומס הכרוך בהפעלת התכנית ומסר ארגוני בדבר חשיבותה לכלל בית הספר.

תפקיד המחנך – הבעייתיות שבשילוב מחנכים בתכנית קיימת גם בבתי הספר המצוינים, ובכל זאת אפשר להבחין כי בבתי ספר אלו תפקיד המחנך בתכנית מעוגן באופן מחייב יותר והוא שותף פעיל יותר בהפעלתה.

התחזקות המגמה של יצירת **מקומות השמה לתלמידים בבית הספר עצמו** בלי להסתמך רק על מקומות השמה ממוסדים מחוצה לו.

ליווי ועיבוד – גם בבתי הספר המצוינים לא מתקיים עיבוד מלא ושיטתי של התנסויות התלמידים, אבל יש ניסיון עיקש יותר בנושא. התפקיד מוטל על בעלי תפקידים שונים.

ו. תובנות והמלצות

1. **מעורבות המחנכים** בהפעלת התכנית חשובה מאוד להצלחתה. כיום רבים מהמחנכים "יושבים על הגדר" ואינם מעורבים בה מעורבות של ממש. מומלץ אפוא לבחון כיצד אפשר לגייס למעורבות רבה יותר בתכנית.
2. המרכיב העוסק ב**עיסוד ההתנסות** ובביצוע הרפלקציה ממשיך להיות עקב אכילס של התכנית. בתי הספר מתקשים בביצוע מטלה זו מכיוון שהיא מסתמכת על רצונם הטוב של המחנכים וגם בשל הקושי הנובע מהיעדר הכשרה וידע לביצוע המשימה. ממצא זה מקבל משנה תוקף לנוכח העובדה שהתלמידים אינם מבינים את חשיבותו של תהליך זה. מומלץ אפוא לפתח מערך של הכשרה והדרכה לרכזים ולמחנכים שיאפשר להם למלא את המשימה באופן מיטבי ומקצועי.
3. **השתתפות בתכנית** ומילוי מכסת השעות מוגדרים תנאי חובה לקבלת תעודת בגרות. היות שמדובר בתכנית צומחת, חובה זו עדיין לא עמדה למבחן. הממצאים מעידים כי כ-15% מהתלמידים אינם מבצעים את ההתנסות האישית. צוותי בתי הספר דיווחו על חשש מפני סיטואציה שכזו. מומלץ אפוא להנחות את בתי הספר באופן ברור כיצד עליהם לנהוג במקרי קצה אלו אם וכאשר ייתקלו בהם.
4. **הפעלת התכנית בבתי ספר דוברי ערבית** נתקלת בקשיים, אף כי עמדות כל השותפים בתכנית במגזר חיוביות מאוד. מומלץ אפוא לבחון כיצד אפשר להתאים את התכנית על מרכיביה השונים להפעלה בבתי ספר אלו, תוך מתן סיוע לגורמים המובילים אותה במגזר זה.
5. הממצאים מצביעים על **מודל עבודה המאפיין את בתי הספר המצוינים** שבהם יישום התכנית הוא טוב. מומלץ אפוא לבחון כיצד אפשר להרחיב ולהטמיע מודל עבודה זה בכלל בתי הספר ולבדוק אפשרות להציג את העשייה בבתי ספר אלו לפני כלל המנהלים כדי להעצימם.

* * *

ממצאי ההערכה

בשתי שנות הפעלתה, התכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" מלווה בהערכה מעצבת שמטרתה לסייע למפעילי התכנית לטייב את הפעלתה בבתי הספר. בהערכה בתשע"ה עלה כי בשנה הראשונה להפעלתה הוקדשו מאמציהם של צוותי התכנית בעיקר לאיתור מקומות התנסות ולהשמת התלמידים, ואילו העיסוק במרכיבי התכנית האחרים היה מועט. נרשמה שביעות רצון מהפעלתה בקרב צוותי בתי הספר ושביעות רצון נמוכה יותר בקרב התלמידים.

הדוח מציג תמונת מצב מפורטת לשנת הלימודים תשע"ו כדי ללמוד על התנהלותה בשנה השנייה להפעלתה בבתי הספר. ואלה הנושאים שיידונו בדוח: הערכות על התכנית בשנה השנייה להפעלתה לנוכח התווספות של עוד שכבת גיל לתכנית; אופן ההפעלה של התכנית על מרכיבי השונים; צוות התכנית בבית הספר ובכלל זה ההכשרה והליווי שניתנים לו; עמדות ותפיסות בנוגע לתכנית ותרומתה בהשוואה לשנת הלימודים תשע"ה. בסוף כל פרק מובא חלק ייעודי ובו השוואת הנתונים לנתוני השנה הקודמת. כמו כן הדוח כולל פרק העוסק בממצאים איכותניים בבתי ספר דוברי ערבית, ובבתי ספר שמובילי התכנית הגדירם בתי ספר שבהם יישום התכנית נתפס כמצוין.

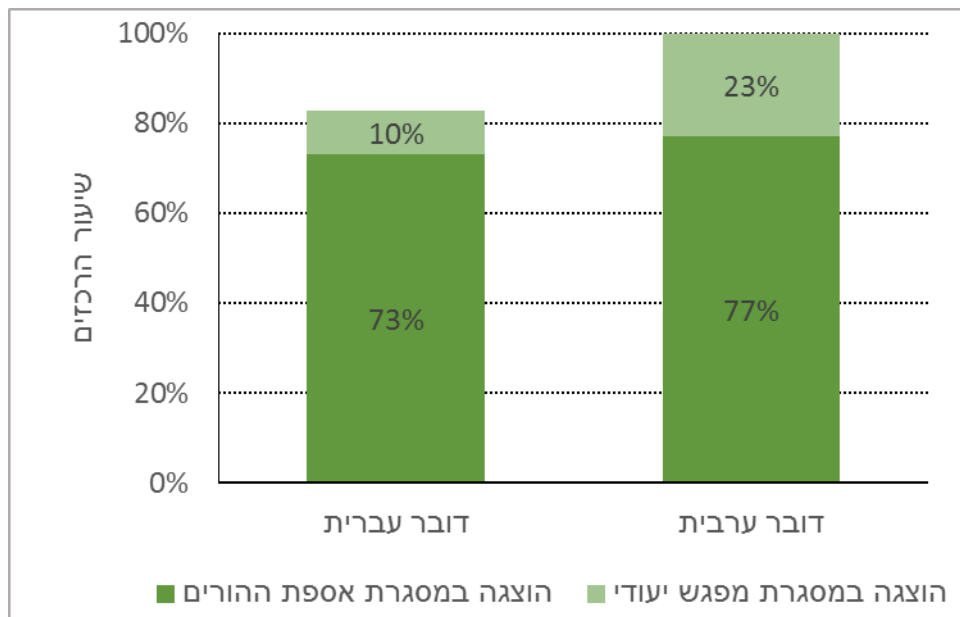
פרק א- היערכות להפעלת התכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" בתשע"ו

שנת הלימודים תשע"ו היא השנה השנייה להפעלת התכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית". מחד גיסא הציפייה היא שההיערכות להפעלתה תהיה קלה יותר לנוכח הניסיון הנצבר בבתי הספר. מאידך גיסא, היות שמדובר בתכנית צומחת, הצטרפה אליה השנה שכבת גיל נוספת המצריכה היערכות לוגיסטית רבה יותר.

1. הצגת התכנית להורי התלמידים

התכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית כוללת מספר רכיבים וכן מרכיב התנסות, אשר במרבית המקרים נעשה מחוץ לשעות הלימודים בבית הספר. על כן, כחלק מההיערכות הוצגה התכנית לפני הורי התלמידים (על פי דיווחי 82% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-97% בבתי ספר דוברי ערבית), כפי שאפשר לראות להלן בתרשים 1:

תרשים 1: דיווחי הרכזים על הצגת התכנית להורי התלמידים – לפי מגזר שפה



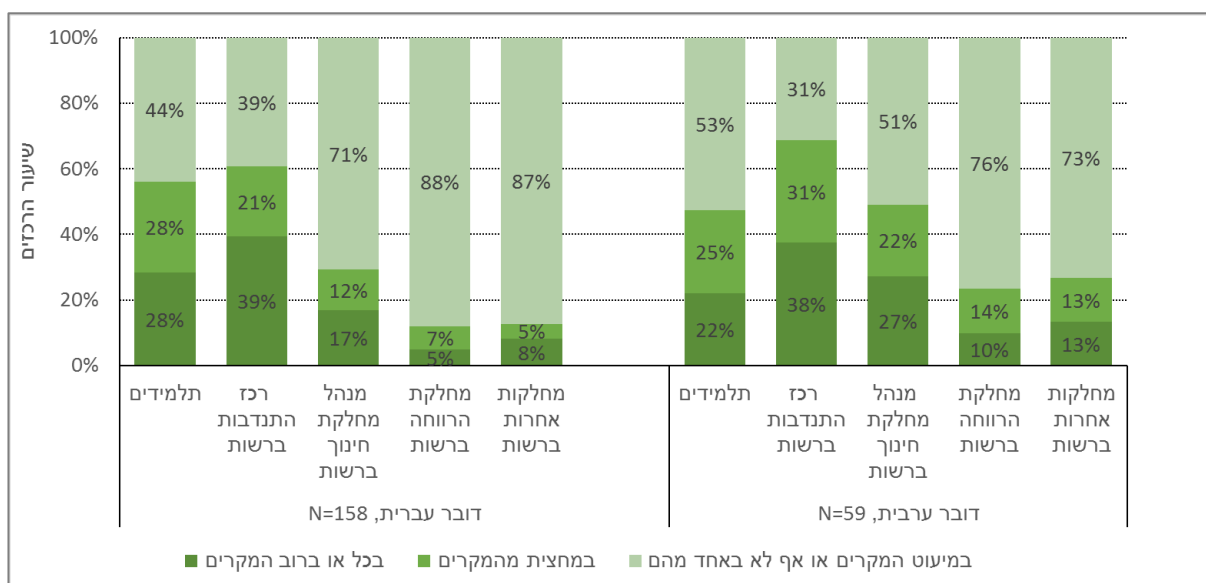
במרבית בתי הספר הוצגה התכנית לפני ההורים במסגרת אספת הורים. במיעוטם (10% דוברי ערבית ו-23% דוברי ערבית) היא הוצגה במפגש ייעודי.

2. איתור מקומות ההתנסות, הצגתם ושיבוץ התלמידים בהם

במסגרת התכנית התלמידים אמורים להתנסות בפעילות של מעורבות חברתית במקומות התנסות מחוץ לשעות הלימודים. בכיתה י' היקף ההתנסות האישית **לתלמיד** הוא 60 שעות **בשנה** (ועוד 9 שעות של פרויקט קבוצתי), ואילו בכיתה י"א התלמידים נדרשים לעסוק בהתנסות אישית בהיקף של 30 שעות (ועוד 21 שעות של פרויקט קבוצתי). בשנת הלימודים תשע"ה, איתור מקומות ההתנסות לכלל התלמידים היה תהליך מאתגר ולעתים אף לווה בקשיים. בשאלון נשאלו הרכזים על התהליך של איתור מקומות ההתנסות בשנה השנייה להפעלת התכנית. בשני מגזרי השפה, 92% מהם דיווחו שהם אחראים באופן אישי על איתור מקומות התנסות לתלמידים.

אולם בתהליך האיתור משתתפים גורמים נוספים. בתרשים 2 שלהלן מוצגים דיווחי הרכזים על המשתתפים הנוספים באיתור מקומות ההתנסות לתלמידים:

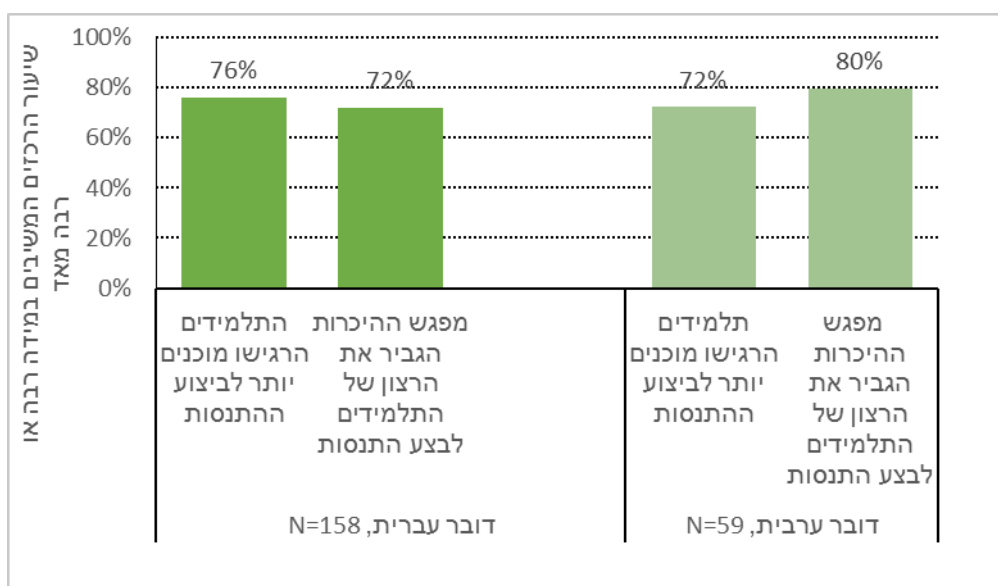
תרשים 2: הגורמים המשתתפים באיתור מקומות ההתנסות – לפי מגזר שפה



מהתרשים עולה כי באיתור מקומות ההתנסות השתתפו רכז ההתנדבות ברשות: 60% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-69% בבתי ספר דוברי ערבית. דיווחו שרכז ההתנדבות ברשות השתתף באיתור מקומות התנסות לפחות במחצית מהמקרים. התלמידים גם הם שותפים באיתור מקומות התנסות: 56% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-47% בבתי ספר דוברי ערבית. ציינו כי התלמידים משתתפים באיתור מקומות התנסות. השתתפות של גורמים נוספים ברשות כגון מנהלי מחלקת החינוך, מחלקת הרווחה ומחלקות אחרות באיתור מקומות התנסות נפוצה יותר בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית.

ב- 92% מבתי הספר דיווחו הרכזים כי נערך אירוע ובו הוצגו לתלמידים מקומות ההתנסות שבהם יוכלו לפעול. בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית, שיעור גבוה יותר של רכזים דיווחו כי באירוע נכחו נציגי מקומות ההתנסות (64% לעומת 41%, בהתאמה). דיווחי הרכזים על אודות תרומת האירוע לתלמידים מוצגים להלן בתרשים 3:

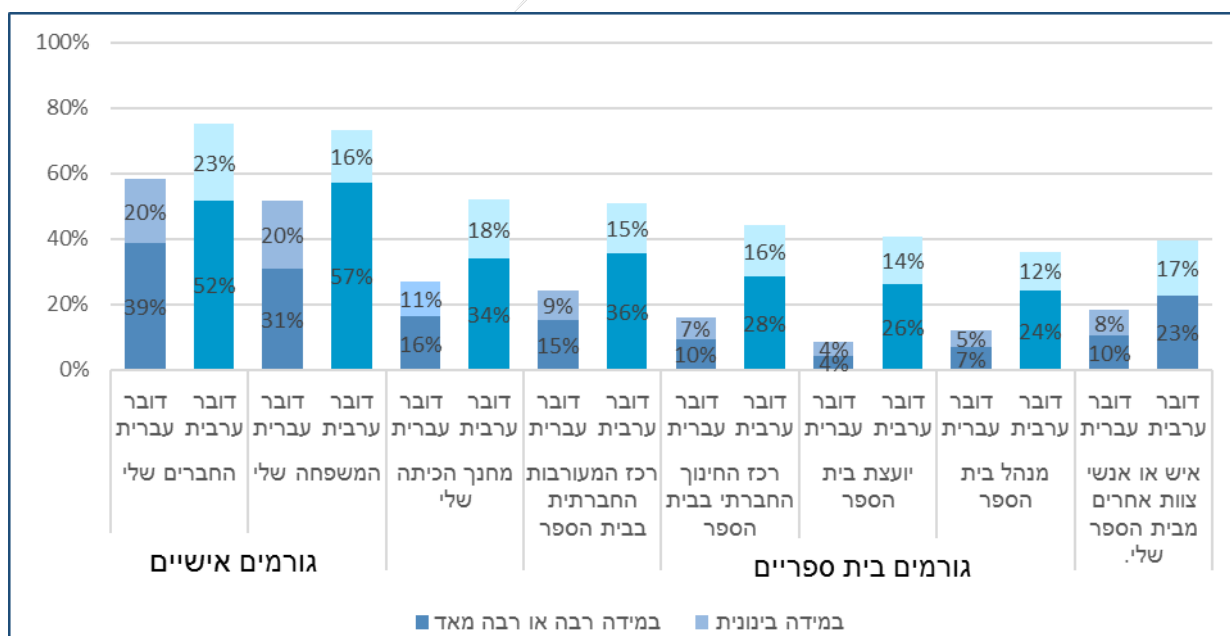
תרשים 3: דיווחי הרכזים על תרומת האירוע לתלמידים – לפי מגזר שפה



רוב רובם של הרכזים (72% בבתי ספר דוברי עברית ו-80% בבתי ספר דוברי ערבית) מעריכים שההשתתפות באירוע הגבירה את רצון התלמידים לבצע את ההתנסות. יותר מ-70% דיווחו שבעקבות האירוע חשו התלמידים כי הם מוכנים יותר לביצוע ההתנסות.

התלמידים נשאלו מי מהגורמים סייע להם בבחירת מקום ההתנסות. תשובותיהם מוצגות בתרשים 4:

תרשים 4: דיווחי התלמידים על הגורמים שסייעו להם בבחירת מקום התנסות – לפי מגזר שפה

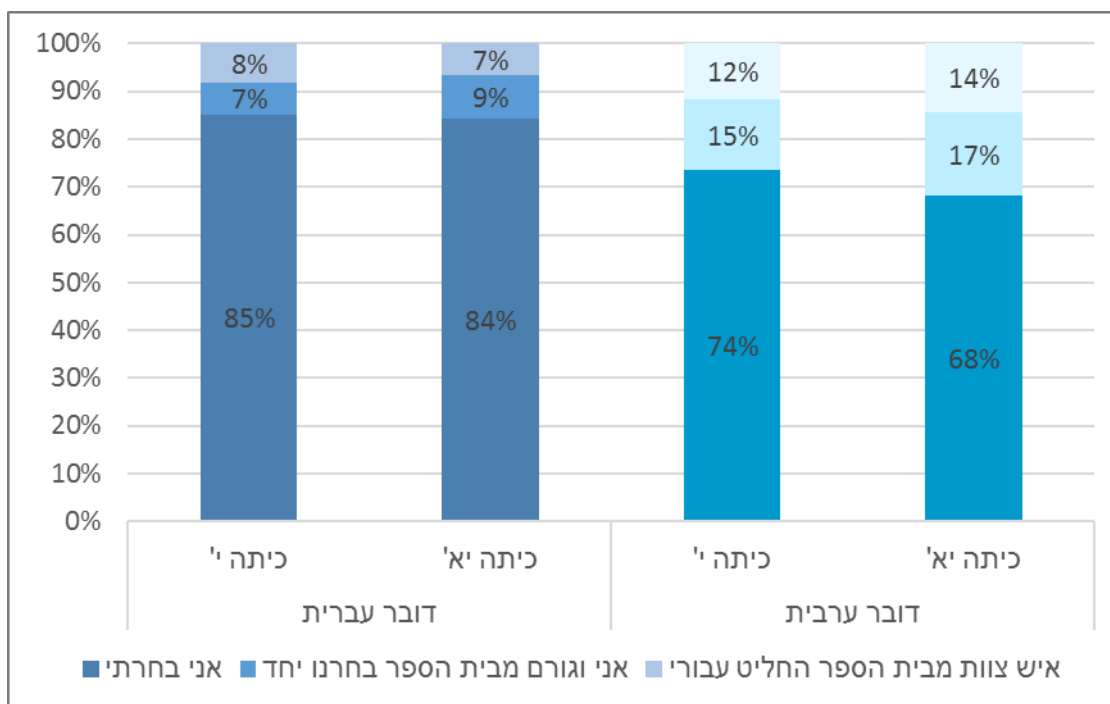


התלמידים בשני מגזרי השפה דיווחו שהחברים והמשפחה הם הגורמים המרכזיים שבהם נעזרו בבחירת מקומות ההתנסות. בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, שיעור גבוה יותר של תלמידים דיווחו כי הסתייעו באנשים מצוות בית הספר, כגון כמו מחנך הכיתה (34% לעומת

16%, בהתאמה, הסתייעו בו במידה רבה או רבה מאוד; רכז מעורבות חברתית (36% לעומת 15%, בהתאמה, ציינו שנעזרו בו).

התלמידים נשאלו כיצד נבחר מקום ההתנסות שלהם. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 5:

תרשים 5: דיווחי התלמידים על אופן בחירתו של מקום ההתנסות - לפי מגזר שפה



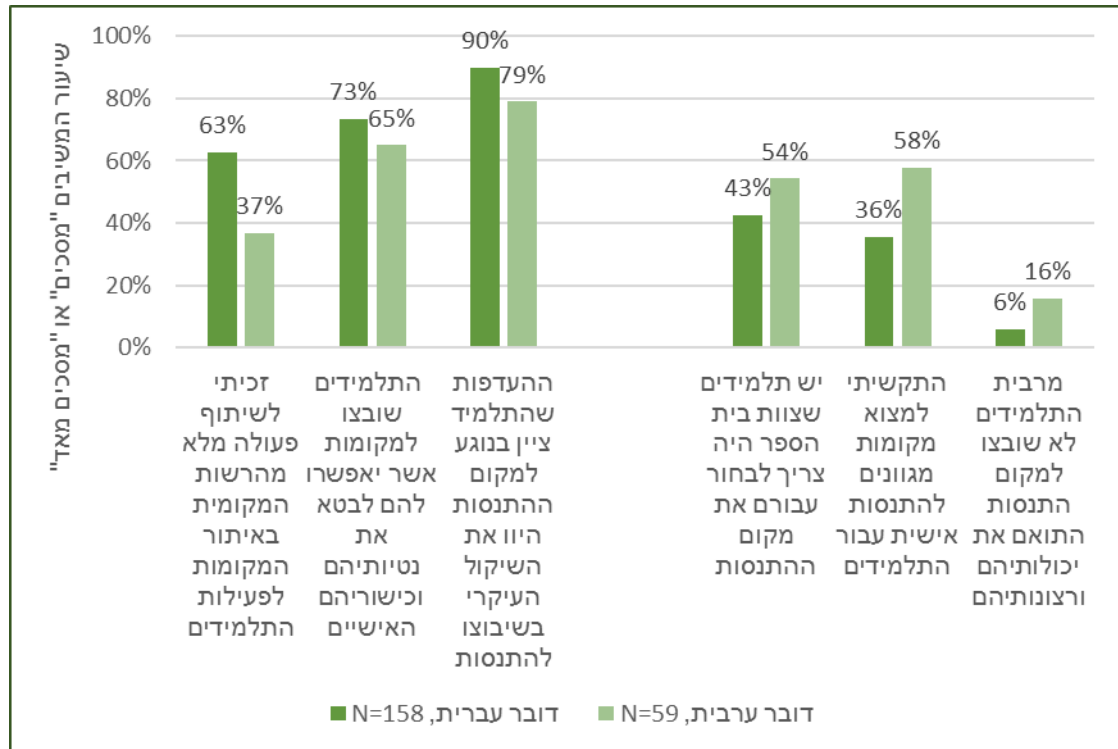
בבתי ספר דוברי עברית, כ-85% מהתלמידים (בשתי שכבות הגיל) דיווחו כי הם עצמם בחרו את מקום ההתנסות, כ-8% דיווחו שהבחירה נעשתה בשיתוף בינם לבין גורם מבית הספר וכ-8% דיווחו שאיש צוות מבית הספר החליט בעבורם.

בבתי ספר דוברי ערבית שיעור התלמידים אשר דיווחו כי הם עצמם בחרו במקום ההתנסות נמוך יותר (74% מתלמידי כיתה י' ו-68% מתלמידי כיתה י"א). כ-16% דיווחו על בחירה משותפת עם גורם מבית הספר וכ-13% דיווחו שהמקום נבחר על ידי בית הספר.

היבט נוסף אשר נבדק בשאלון לתלמידים הוא מידת ההתמדה שלהם במקום ההתנסות. 12% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-22% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שהחליפו את מקום ההתנסות במהלכה. לא נרשמו הבדלים בנושא זה על פי שכבת גיל.

הרכזים התבקשו להעריך את תהליך שיבוץ התלמידים למקומות ההתנסות. תשובותיהם מוצגות להלן בתרשים 6:

תרשים 6: הערכות הרכזים בנוגע לתהליך השיבוץ למקומות ההתנסות – לפי מגזר שפה



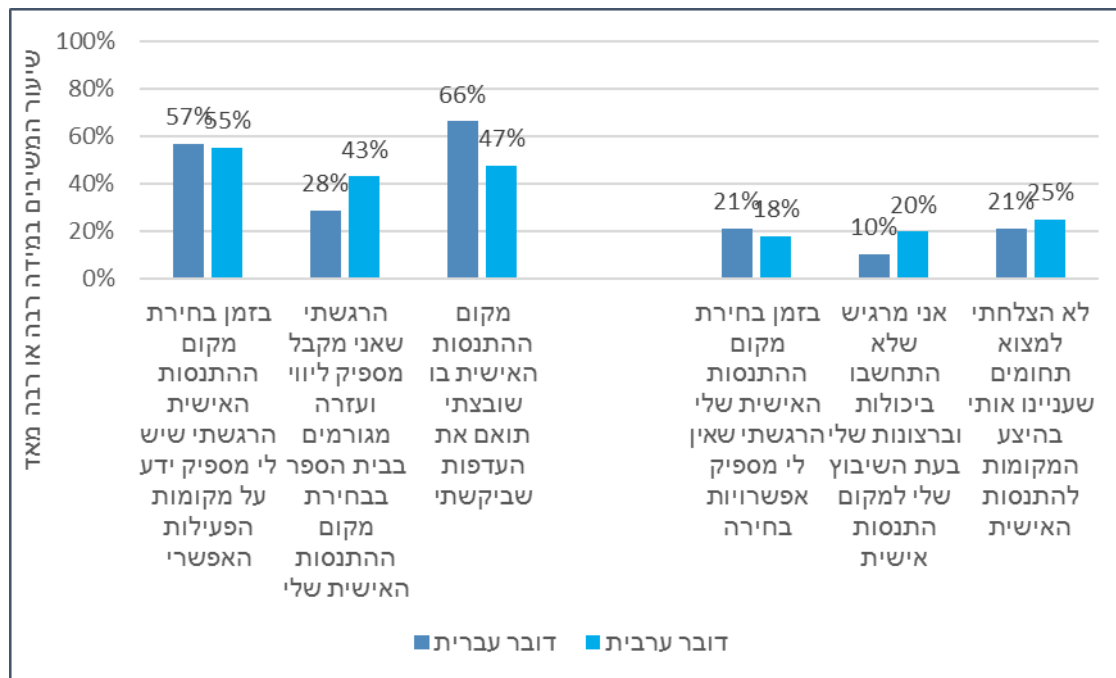
מהתרשים עולה כי תהליך השיבוץ היה "חלק יותר" בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית. שיעורים גבוהים יותר של רכזים בבתי ספר אלו דיווחו כי ההעדפות של התלמיד היו השיקול המרכזי בבחירת מקום ההתנסות (90% לעומת 79%, בהתאמה), כי התלמידים שובצו במקומות אשר יאפשרו להם לבטא את נטיותיהם וכישוריהם האישיים (73% לעומת 65%) וכי זכו לשיתוף פעולה מלא מהרשות המקומית באיתור מקומות להתנסות (63% לעומת 37%).

לפי דיווחי הרכזים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, נראה כי גם בשנה השנייה להפעלת התכנית עדיין היו קשיים במציאת מקומות התנסות ושיבוץ אליהם (58% לעומת 36%, בהתאמה). 54% לעומת 42%, בהתאמה, דיווחו כי היו תלמידים שבית הספר היה צריך לבחור בעבורם את מקום ההתנסות, ו-16% לעומת 6%, בהתאמה, דיווחו כי מרבית התלמידים לא שובצו למקומות התנסות שתואמים את יכולותיהם ורצונותיהם.

כמו כן, 73% מהרכזים בבתי ספר דובר ערבית ו-71% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית דיווחו כי הצליחו להתאים מקום התנסות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

גם התלמידים התבקשו להעריך את תהליך השיבוץ למקומות ההתנסות. תשובותיהם מוצגות להלן בתרשים 7:

תרשים 7: הערכת התלמידים בנוגע לתהליך השיבוץ למקומות ההתנסות - לפי מגזר שפה



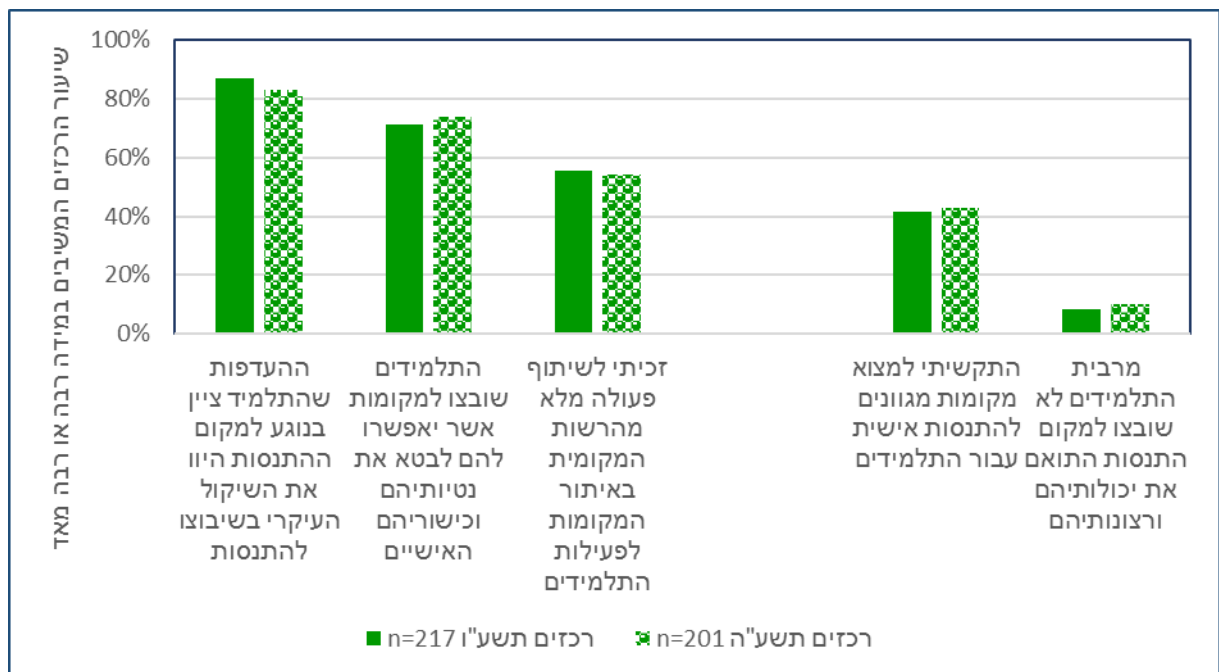
שני שלישים מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכמחצית מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי שובצו למקום התנסות התואם את העדפותיהם. יותר ממחציתם (בשני מגזרי השפה) דיווחו כי הרגישו שהיה להם מידע מספיק על מקומות ההתנסות האפשריים. רק כרבע מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-43% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית הרגישו שקיבלו ליווי מספיק מבית הספר בבחירת מקום ההתנסות שלהם.

לעומת זאת, כחמישית מהתלמידים (בשני מגזרי השפה) דיווחו שבזמן בחירת מקום ההתנסות לא היו להם די אפשרויות בחירה והם לא הצליחו למצוא תחומים שעניינו אותם מתוך ההיצע של מקומות ההתנסות. 10% בבתי ספר דוברי עברית ו-20% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי הם מרגישים שלא התחשבו ביכולותיהם וברצונותיהם בזמן השיבוץ.

2.1 הערכת תהליך השיבוץ - השוואה לאורך השנים

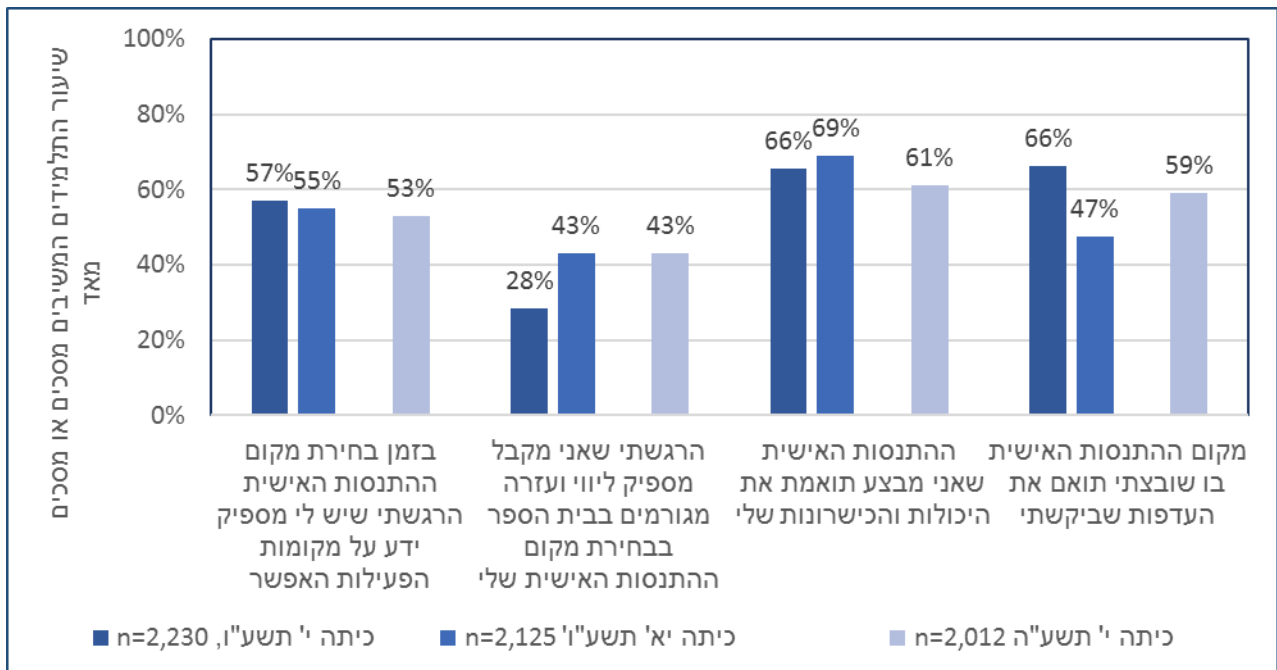
כדי לאפשר מעקב אחר התפתחות התכנית והשוואה לאורך השנים, חלק מהפריטים בשאלונים היו זהים. בתרשימים 8-9 שלהלן מוצגות תפיסות הרכזים והתלמידים (בשני מגזרי השפה) בנוגע לתהליך השיבוץ למקומות ההתנסות, בהשוואה לאורך השנים:

תרשים 8: הערכת הרכזים בנוגע לתהליך השיבוץ למקומות ההתנסות - בהשוואה לאורך השנים



מהתבוננות בתרשימים אפשר לראות שבתפיסות הרכזים בנוגע לתהליך השיבוץ למקומות ההתנסות כמעט אין הבדלים בין שתי שנות ההערכה.

תרשים 9: הערכת התלמידים בנוגע לתהליך השיבוץ למקומות ההתנסות - בהשוואה לאורך השנים



בדיווחיהם של תלמידי כיתה י' ניכר שיפור קל בתשע"ו בהשוואה לתשע"ה בתחושת הבחירה המספקת של מקומות התנסות ובתחושה שההתנסות האישית שלהם תואמת את יכולותיהם וכישורונותיהם. בתחושת התלמידים כי מקום ההתנסות שאליו שובצו תואם את העדפותיהם חלה עלייה בקרב תלמידי י' - מ-59% בתשע"ה ל-66% בתשע"ו. לעומתם, שיעור תלמידי י"א אשר דיווחו כך בתשע"ו נמוך יותר ועומד על 47%.

בדיווחיהם של תלמידי כיתה י' בנוגע לליווי במהלך בחירת מקום ההתנסות ניכרת ירידה בין השנים (43% בתשע"ה לעומת 28% בתשע"ו).

אף שהממצאים הכמותיים מצביעים על תפיסות דומות לאורך השנים בנוגע לתהליך האיתור של מקומות ההתנסות ושיבוץ התלמידים אליהם, הממצאים האיכותניים בנושאים אלו, אשר יוצגו בהמשך, מצביעים על שיפור בשנה השנייה להפעלת תכנית. נראה כי הפער נובע מתחושתם הכללית של המרואיינים בדבר שיפור של המהלך בכללותו, אם כי כאשר פורטים אותו לפרטים נראה כי לא חל שינוי בעמדותיהם:

מהראיונות האיכותניים עלה כי הצד הארגוני של התכנית התמסד והשתכלל. ברמת ההכנה - ההסברה וההדרכה לתלמידים, למחנכים ולרכזים נעשו בהיקף גדול יותר מבעבר. מנגנון שיבוץ התלמידים לאתרי הפעילות שלהם, שנבנה עוד קודם לכן, פועל באופן 'חלק' יותר כבדרך שגרה, ונראה כי הוא מצליח להקנות למרבית התלמידים תחושה של אפשרות בחירה תוך התחשבות באילוצי המערכת.

"...המערכת פועלת, הפקנו לקחים משנה שעברה וכל התהליך של ההשמה בוצע השנה תוך התחשבות מרבית בתלמיד..." (רכז)

"...יש מקומות מוגדרים שהתלמידים יכלו לבחור, הגדלנו את רשימת המקומות ונתנו מקום גם לפיתוח פרויקטים של התלמידים, והיו יופי של הצעות שחלק מהם באמת יצאו כפרויקטים..." (רכז)

גם בכל הנוגע להשמה נמצאה התקדמות. בתשע"ה תואר נושא ההשמה כקושי המרכזי שעמד לפני הרכזים - מציאת מקום פעילות ראוי לכל התלמידים. הובע חשש רב מפני הצפוי עם הצטרפות כיתות י"א לתמונה, מה שיחריף מאוד את המחסור המסתמן בתחום זה. אולם בפועל, בתשע"ו נתפס נושא זה כעניין שולי. הקושי במציאת מקומות מוזכר אך מעט והתחושה היא שאין כאן בעיה של ממש. הסברים אפשריים לכך הם הניסיון שנצבר אצל הרכזים ורכזי הרשות; ההשתכללות ביצירת אתרי פעילות לתלמידים בתוך בית הספר; המשקל הגדל של פרויקטים קבוצתיים לעומת מקומות ליחידים, ומשקלן הלא מבוטל של פעילויות שתלמידים ממשיכים בהן משנה לשנה.

"...השנה כמעט ולא היו לנו עבודות סתמיות... אם בשנה שעברה נתנו לתלמידים עבודות במשרד, השנה לא היה צורך כי מראש הגדלנו את היצע המקומות ונתנו הרבה מקום ליוזמות כך שלא הייתה בעיה..." (רכז)

"...לא הייתה בעיה כי יש הרבה פעילות בעיר והרכזת יצרה קשרים חדשים שנתנו מקומות לפעילות של התלמידים..." (מנהל)

לסיכום פרק זה:

היערכות להפעלת התכנית:

בראיונות האיכותניים דווח על היערכות קלה יותר השנה ברמת ההכנה: ההסברה וההדרכה לתלמידים, למחנכים ולרכזים נעשו בהיקף גדול יותר מבעבר. מנגנון שיבוץ התלמידים לאתרי הפעילות שלהם, שנבנה עוד קודם לכן, פועל עתה באופן 'חלק' כבדרך שגרה, ונראה כי הוא מצליח להקנות למרבית התלמידים תחושה של אפשרות בחירה תוך התחשבות באילוצי המערכת.

שיעור גבוה של רכזים (82% בבתי ספר דוברי עברית ו-97% בבתי ספר דוברי ערבית) דיווחו כי **התקיים מפגש ובו הוצגה התכנית להורי התלמידים**, על פי רוב במסגרת אספת הורים.

איתור מקומות התנסות ושיבוץ אליהם:

הרכזים דיווחו שהם האחראים על איתור מקומות התנסות ושיבוץ תלמידים אליהם. שותפים נוספים לעניין זה הם רכזי ההתנסות ביישוב והתלמידים עצמם.

משפחה וחברים הם הגורמים העיקריים שהתלמידים מסתייעים בהם **בבחירת מקום התנסות**. בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, שיעור גבוה יותר של תלמידים דיווחו על סיוע רב מצוות בית הספר בבחירת מקום ההתנסות. 85% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ויותר משני שלישים מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי הם עצמם בחרו את מקום ההתנסות.

12% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-22% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו **שהחליפו את מקום ההתנסות במהלכה**.

תהליך השיבוץ היה 'חלק' יותר בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית. עם זאת, 36% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-42% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על קשיים במציאת מגוון של מקומות התנסות לתלמידים.

על פי דיווחי הרכזים והתלמידים, **בהשוואה לנתוני תשע"ה** כמעט לא חל שינוי בתהליך איתורם של מקומות ההתנסות והשיבוץ אליהם בתשע"ו.

פרק ב - מרכיבי התכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית

התכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" כוללת מספר מרכיבים אשר היקפם משתנה לאורך שנות פעילותו של התלמיד בה²: התנסות אישית, פרויקט קבוצתי, למידה עיונית ועיבוד ההתנסות. בפרק זה נעסוק בפעילות התלמידים בכל אחד מהמרכיבים השונים ובהערכת תרומתו של כל אחד מהם לתלמיד.

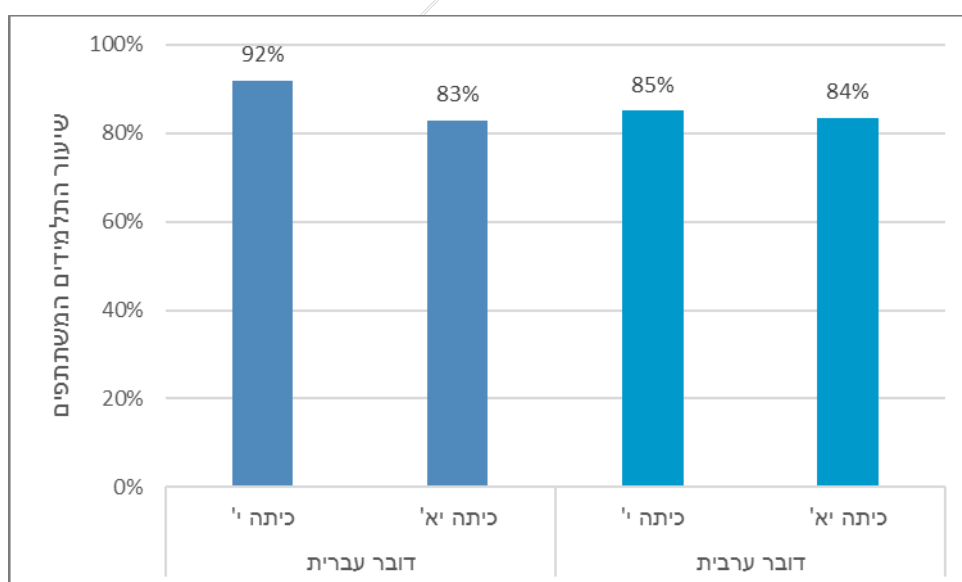
1. ההתנסות האישית

מרכיב מרכזי בתכנית הוא ההתנסות האישית, שבמהלכה התלמיד נחשף לעשייה החברתית בבית הספר, בקהילה ובחברה. במסגרת ההתנסות האישית הוא אמור להיחשף לחלקים שונים בקהילה ובחברה הישראלית ולהכירם.

1.1 היקפי ההתנסות והסיבות לחוסר השתתפות

במסגרת התכנית התלמיד נדרש לבצע שעות התנסות אישית בהיקף של 60 שעות שנתיות בכיתה י' ו-30 שעות שנתיות בכיתה י"א. בשאלון נשאלו התלמידים אם הם משתתפים בהתנסות האישית. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 10:

תרשים 10: דיווחי התלמידים על השתתפות בהתנסות האישית



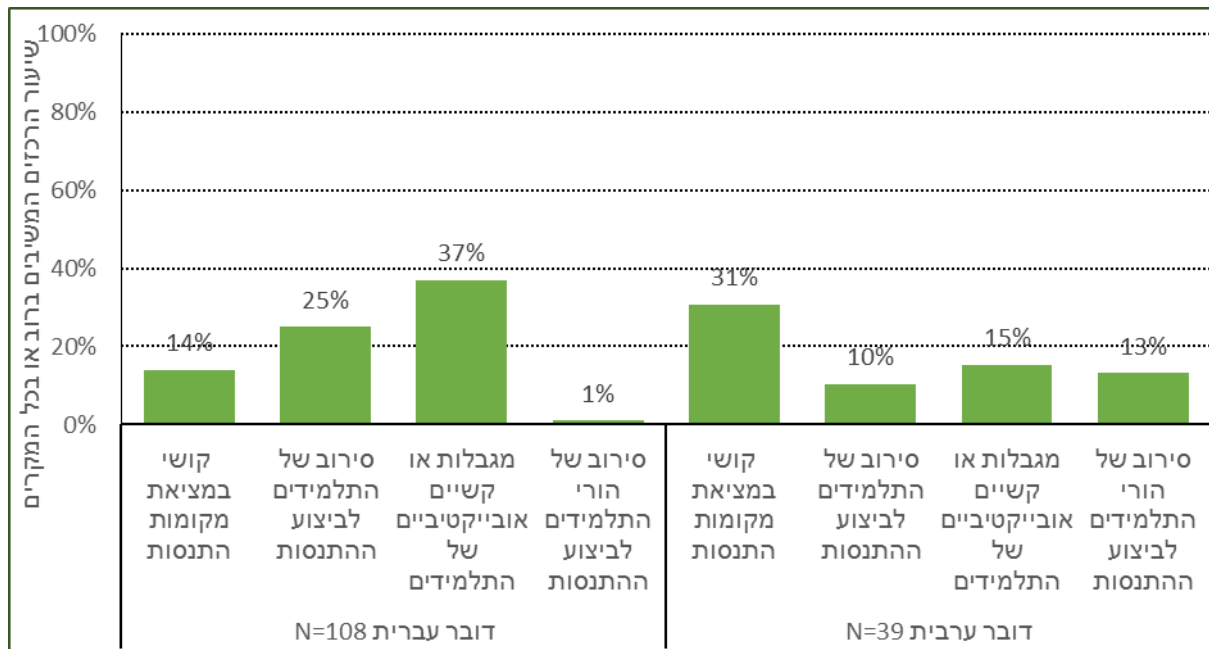
אף שההשתתפות בהתנסות האישית מוגדרת כחובה לתלמידים, כ-15% מהם (פחות בקרב תלמידי י' בבתי ספר דוברי עברית) דיווחו שאינם משתתפים בה. הסיבות העיקריות לכך, על פי דיווחי

² פירוט ההיקפים מתואר ברקע בעמ' 5

התלמידים שאינם משתתפים בהתנסות האישית, הן מחסור בזמן ולחץ מהלימודים, חוסר עניין והיעדר מקום להתנסות.

גם הרכזים שדיווחו כי לא כל תלמידיהם השתתפו בהתנסות האישית (כשני שלישים מהרכזים, בשני מגזרי השפה) נשאלו על הסיבות שבגינן התלמידים לא השתתפו בהתנסות. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 11:

תרשים 11: הסיבות שבגינן תלמידים לא השתתפו בהתנסות האישית – לפי דיווחי הרכזים



מהנתונים עולה שקיים שוני בין שני מגזרי השפה בשכיחות הסיבות שבגינן תלמידים אינם משתתפים בהתנסות האישית.

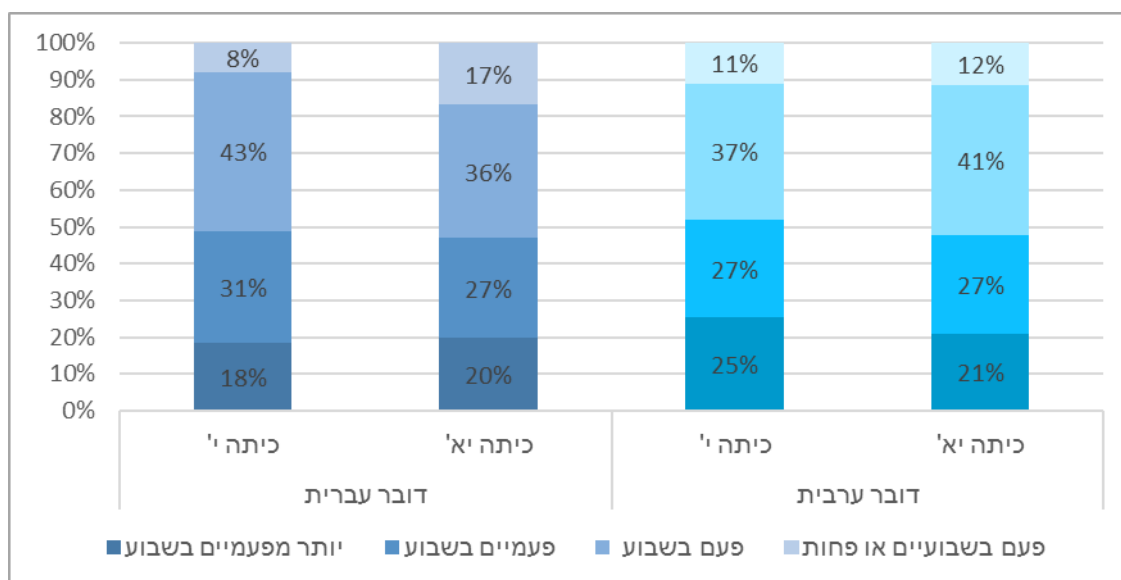
במגזר דובר עברית הסיבה העיקרית שתלמידים לא משתתפים בהתנסות אישית היא: מגבלות או קשיים אובייקטיביים של התלמידים, 37% מהרכזים ציינו סיבה זו. רבע מהם ציינו סירוב של התלמידים לבצע את ההתנסות ו- 14% דיווחו על אי ביצוע בגלל קושי במציאת מקומות התנסות.

בבתי ספר דוברי ערבית הסיבה העיקרית היא קושי במציאת מקומות התנסות - כשליש מהרכזים בבתי ספר אלו ציינו סיבה זו. 15% ציינו שהסיבה היא מגבלות וקשיים אובייקטיביים של התלמידים ו- 13% דיווחו שתלמידים אינם משתתפים בהתנסות בגלל סירוב מצד הוריהם. 10% מהרכזים ציינו שהסיבה היא סירוב מצד התלמידים.

1.2 תדירות ההגעה למקום ההתנסות

תדירות ההגעה למקום ההתנסות משתנה בהתאם לסוג ההתנסות ולרצון התלמידים, כפי שמתואר להלן בתרשים 12. כמחצית מהתלמידים דיווחו כי הם מגיעים למקום ההתנסות לפחות פעמיים בשבוע, כ-40% דיווחו כי הם מגיעים אחת לשבוע, ושאר התלמידים דיווחו על תדירות של פעם בשבועיים.

תרשים 12: תדירות ההגעה למקומות ההתנסות האישית



1.3 מקומות ההתנסות

ההתנסות האישית יכולה להיעשות במגוון רב של מקומות. כדי ללמוד על מגוון המקומות התבקשו התלמידים לציין מהו מקום ההתנסות שלהם. תשובותיהם מפורטות להלן בלוח 2:

לוח 2: מקומות ההתנסות של התלמידים

תלמידים דוברי עברית		תלמידים דוברי עברית		
כיתה י"א	כיתה י'	כיתה י"א	כיתה י'	
16%	19%	34%	37%	תנועות נוער, ארגוני נוער
25%	28%	11%	16%	מוסדות חינוך (צהרונים, גני ילדים)
14%	18%	13%	12%	תרבות, ספורט, אמנות
9%	8%	12%	17%	חונכות (לימודית, חברתית, אוכלוסיות יחודיות)
16%	18%	9%	12%	מנהיגות צעירה
17%	19%	10%	11%	חירום והצלה
4%	4%	10%	8%	אוכלוסיות ייחודיות בקהילה
11%	8%	7%	6%	מועצת תלמידים
10%	9%	8%	5%	תכניות בין-דוריות
10%	9%	4%	7%	איכות סביבה, קיימות, טבע, טיפול בבעלי חיים
8%	8%	4%	2%	תקשורת, אינטרנט, מחשב
6%	7%	4%	2%	ספרייה, ארכיון, תחזוקה
3%	4%	1%	1%	עמיתים ונאמנים

התלמידים ציינו מגוון של מקומות התנסות. בקרב תלמידים בבתי ספר דוברי עברית מקומות ההתנסות הנפוצים ביותר הם תנועות נוער וארגוני נוער - יותר משליש מהתלמידים ציינו מקומות אלו. בקרב תלמידים בבתי ספר דוברי עברית מקומות ההתנסות הנפוצים ביותר הם מוסדות חינוך - כרבע מהתלמידים ציינו מקומות אלו.

גם בראיונות האיכותניים עלה הנושא של מקומות התנסות. ניכרו ארבעה ממדים עיקריים לסיווג מקומות ההשמה:

- פעילות מחוץ לבית הספר לעומת פעילות בתוך בית הספר.
- פעילות קיימת לעומת יזומה - עבודה במד"א או בבית אבות לעומת שיפוץ מגרש המשחקים או עזרה לגברת עם סלים.
- פרויקט קבוצתי לעומת פרויקט אישי.
- פעילויות שהתנדבות עומדת במרכז לעומת 'ציאה מן הבועה' ויצירתיות ופיתוח.

בראשונות בולטת הנתינה לאחר, עזרה לקשישים, לתלמידים מתקשים וכדומה, ואילו באחרות מדובר בעשייה שעומדת בסימן 'ציאה מן הבועה' - כגון היכרות עם פליטים, והעשרה ופיתוח - כגון עבודה באתר ארכאולוגי או יצירת כלים הסברתיים נגד "שיימינג".

באופן כללי אפשר לזהות מגמה של שינוי במרבית הממדים הללו: מעבר מפעילויות שמחוץ לבית הספר לפעילויות הנעשות בתוך בית הספר, מפעילויות קיימות וממוסדות לפעילויות יזומות ע"י בית הספר, מעבודה אישית לעבודה קבוצתית. השינויים המצטברים הללו תורמים לחיזוק הממד של 'ציאה מן הבועה' והעשרה ופיתוח אישי לעומת התנדבות ונתינה בפעילויות של התלמידים.

"...אם בשנה שעברה התבססנו על מקומות מסודרים, השנה ניצלנו את אלה הקיימים, אבל הרבה מהפעילות נבנתה בבית הספר. תלמידים מהמגמה האמנותית רצו לעשות סרט, הם מצאו נושא וחברנו אותם לדיור מוגן שבו יוכלו גם לעשות סרט וגם לסייע לדיירים לספר את הסיפור שלהם. או בנות שרצו להופיע בבית ספר לילדים עם צרכים מיוחדים, או קבוצה שעובדת על הדרכה לילדים להתמודד עם שיימינג... מנקודת המבט שלי זו התפתחות טובה וחשובה כי יש כאן יוזמה ויצירתיות..." (רכז)

"...אנחנו קצת מבודדים אז עיקר הפעילות היא כאן בכפר ויש הרבה רעיונות שנבנים עם התלמידים.. אני חושבת שלמעלה מ-80% של הפעילות היא כאן. חלק זה פעילות של גישור ופתרון קונפליקטים וחלק לשפץ מגרש ספורט. יש הרבה רעיונות..." (מחנכת)

השינוי באפיוני מקומות ההשמה על פי ארבעת הממדים שצוינו משותף למרבית בתי הספר שנבדקו, מעבר לקטגוריות המבחינות ביניהם. יוצא מכלל זה הממד של הסתמכות בית הספר על מקומות השמה מוכרים וממוסדים, לעומת יצירת מקומות כאלה בכוחות עצמו. מגמה כזו נמצאה במרבית בתי הספר, אבל הייתה בולטת וניכרת יותר בבתי הספר שהוגדרו 'מצוינים' ובבתי ספר דוברי ערבית. בראשונים כפי הנראה משום גישתם הכוללת לנושא, ובאחרונים משום הקושי הגדול יותר למצוא די מקומות התנסות באזור מגוריהם.

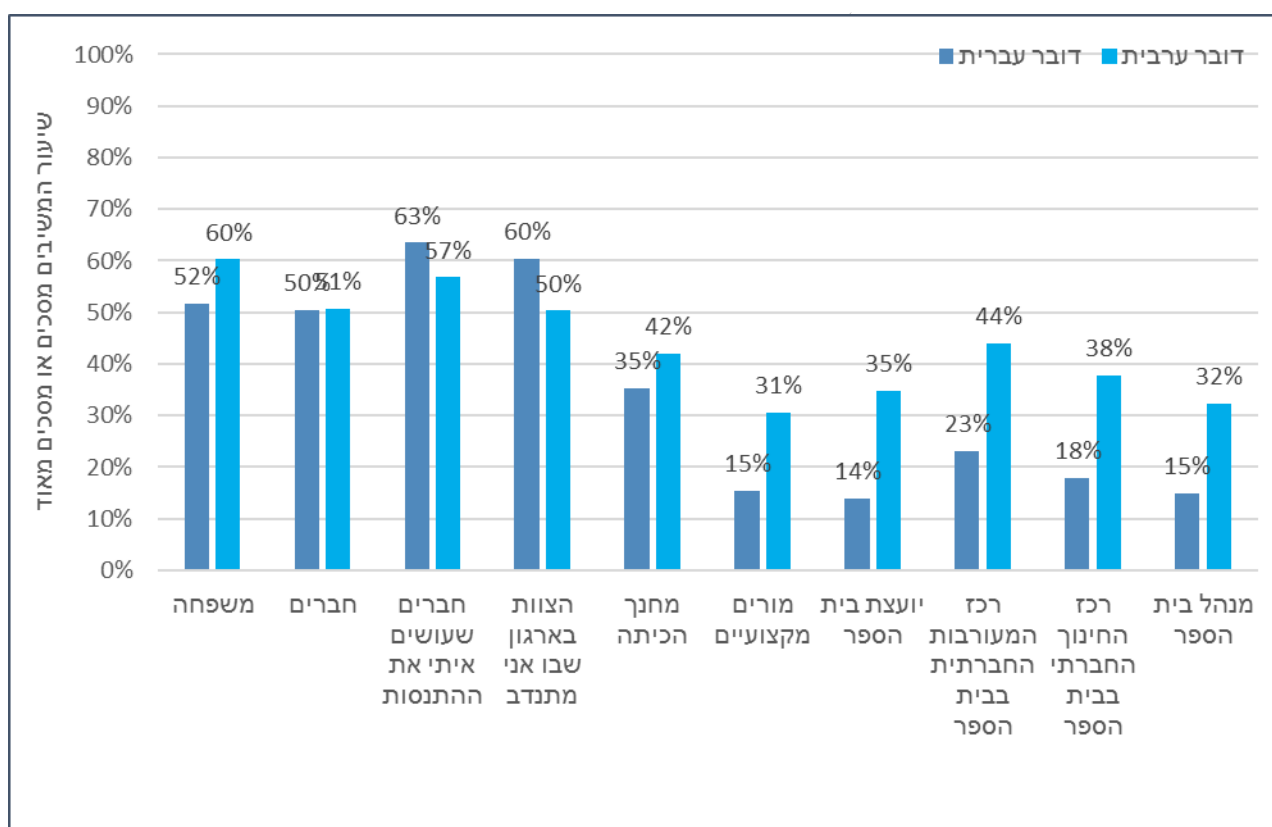
1.4 הכשרה וליווי במקום ההתנסות

במסגרת ההתנסות האישית נדרשים מקומות ההתנסות להכשיר את התלמיד למלא את תפקידו. בפועל, כמחצית מהתלמידים, בשני מגזרי השפה ובשתי שכבות הגיל, דיווחו כי קיבלו הכשרה לתפקידים ממקום ההתנסות. כ-65% דיווחו על קבלת תמיכה וליווי ממקום ההתנסות לאורך תקופת ההתנסות, קצת יותר ממחצית דיווחו על ליווי שוטף בתדירות של אחת לחודש לכל היותר. שאר התלמידים דיווחו על ליווי לא קבוע שניתן לפי הצורך.

מקרב המדווחים על קבלת ליווי, רק כרבע מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-17% בבתי ספר דוברי ערבית העריכו שהליווי סייע להם (במידה רבה או רבה מאוד) למלא טוב יותר את תפקידם.

התלמידים נשאלו גם מהם הגורמים התומכים בהם ומעודדים אותם במהלך תקופת ההתנסות האישית. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 13.

תרשים 13: הגורמים שמעודדים את התלמידים ותומכים בהם בזמן ההתנסות – לפי דיווחיהם



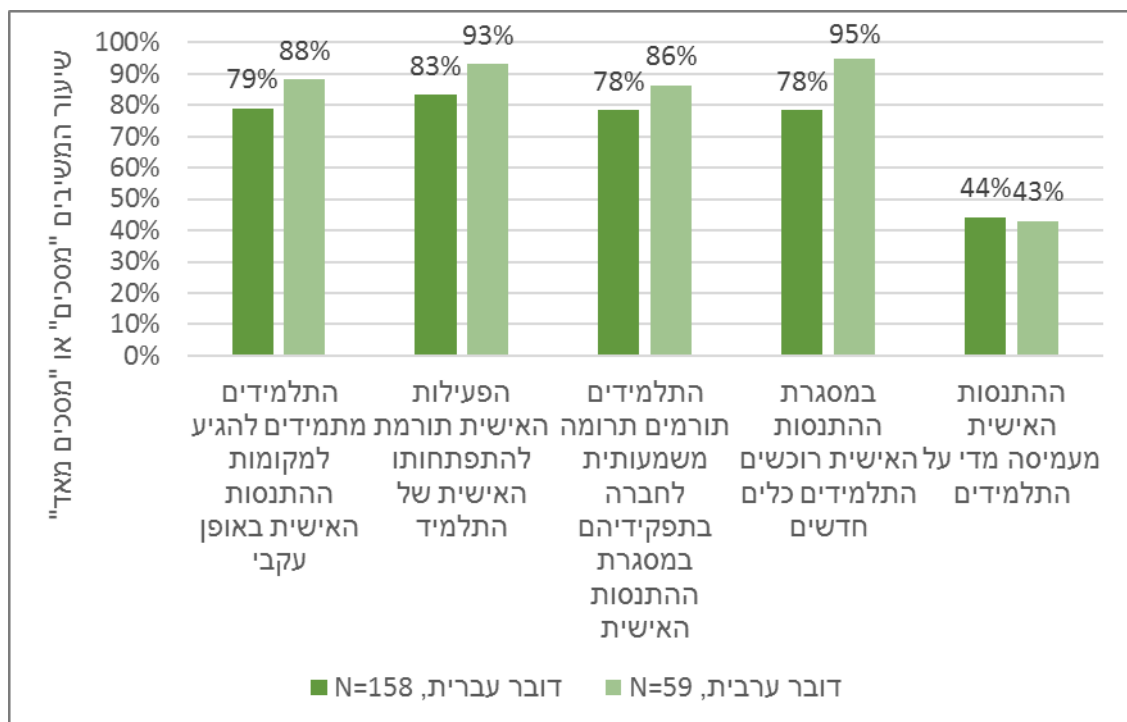
בשכיחות הגבוהה ביותר ציינו התלמידים את החברים שעושים אתם את ההתנסות ואת הצוות במקום ההתנסות. כ-60% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וקצת יותר מ-50% מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית הצביעו על גורמים אלו. גם משפחה וחברים צוינו ע"י מחצית ויותר מהתלמידים, בשני מגזרי השפה.

ככלל, שיעורים גבוהים יותר של תלמידים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, ציינו גורמים בבית הספר. מחנך הכיתה ורכז המעורבות החברתית בבית הספר ציינו בשיעורים הגבוהים ביותר מתוך הגורמים בבית הספר. 42%-ו-35%, בהתאמה, הצביעו על מחנך הכיתה בתור גורם תומך ומעודד. 44%-ו-23%, בהתאמה, ציינו את רכז המעורבות חברתית.

1.5 הערכת ההתנסות האישית בתשע"ו

הרכזים והתבקשו להעריך את תרומת ההתנסות האישית לתלמידים שהשתתפו בה, תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 14:

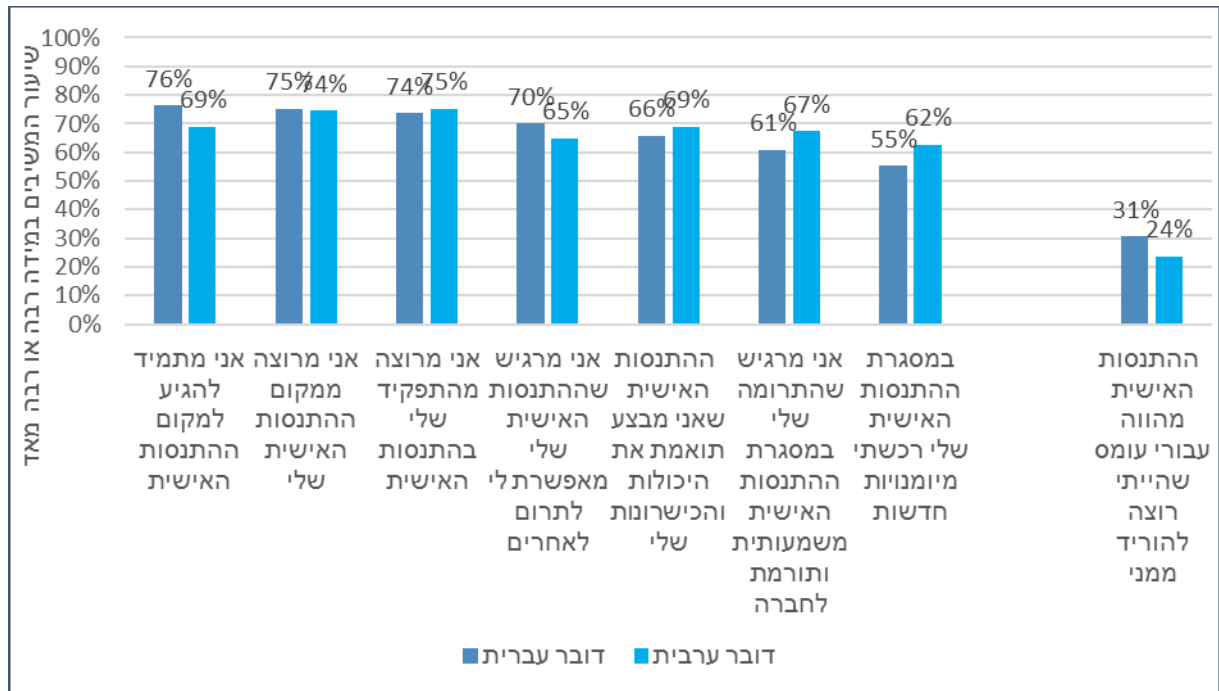
תרשים 14: תרומת ההתנסות האישית לתלמידים – לפי הערכת הרכזים



בתרשים אפשר לראות שבבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, הערכת הרכזים בנוגע להתנסות האישית גבוהה יותר. 95% לעומת 78%, בהתאמה, העריכו שהתלמידים רוכשים כלים חדשים במסגרת ההתנסות. 93% לעומת 83%, בהתאמה, מעריכים שהפעילות האישית תרמה להתפתחותם האישית של התלמידים, ו-86% לעומת 78%, בהתאמה, רואים בהתנסות האישית של התלמידים תרומה רבה לחברה. 88%-ו-79%, בהתאמה, דיווחו שהתלמידים מתמידים להגיע למקומות ההתנסות.

עם זאת, קצת פחות ממחצית מהרכזים בשני מגזרי השפה העריכו שהתנסות מעמיסה מידי על התלמידים.

תרשים 15: הערכת התלמידים בנוגע להתנסות האישית



ככלל, עמדות התלמידים בשני מגזרי השפה דומות. שלושה רבעים מהם דיווחו שהם מרוצים מתפקידם וממקום ההתנסות שלהם. שיעור דומה מקרב התלמידים בבתי ספר דוברי עברית ושיעור נמוך במקצת (69%) בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שהם מתמידים להגיע למקום ההתנסות לצורך מילוי תפקידם.

70% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-65% בבתי ספר דוברי ערבית מרגישים שההתנסות מאפשרת להם לתרום לחברה. שיעורים דומים מקרב התלמידים מרגישים שתרומתם משמעותית לחברה (61% ו-67%, בהתאמה). כשני שלישים מהתלמידים דיווחו שההתנסות תואמת את יכולותיהם וכישוריהם, ושיעורים נמוכים יותר (55% ו-62%, בהתאמה) מעריכים שהם רכשו מיומנויות חדשות במסגרת ההתנסות.

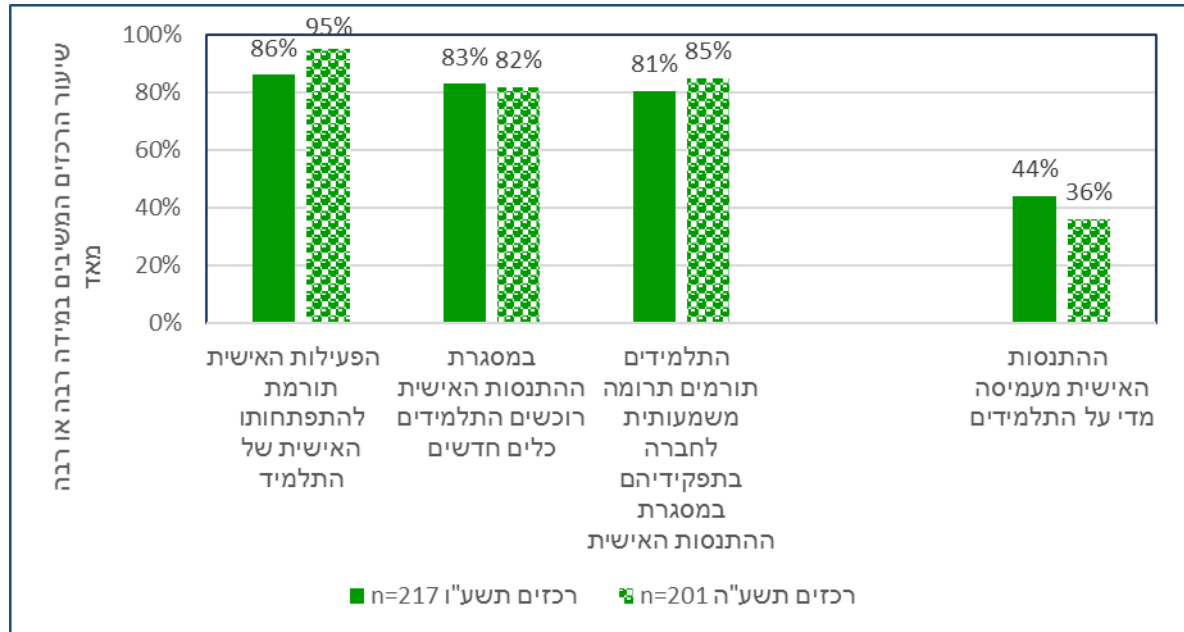
קצת פחות משליש מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכרבע מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שההתנסות היא עומס שהיו רוצים להסיר מעליהם.

לא נמצאו הבדלים בניתוח הנתונים על פי שכבת גיל, למעט בנושא ההתמדה - שיעורים גבוהים מקרב תלמידי כיתה י', בהשוואה לתלמידי י"א, דיווחו על התמדה (76% לעומת 71%, בהתאמה), ובנושא התאמת ההתנסות ליכולות של התלמידים - שיעורים גבוהים יותר מקרב תלמידי י"א, בהשוואה לתלמידי כיתה י', דיווחו על התאמה (69% לעומת 64%, בהתאמה).

1.6 הערכת ההתנסות המעשית - השוואה לאורך השנים

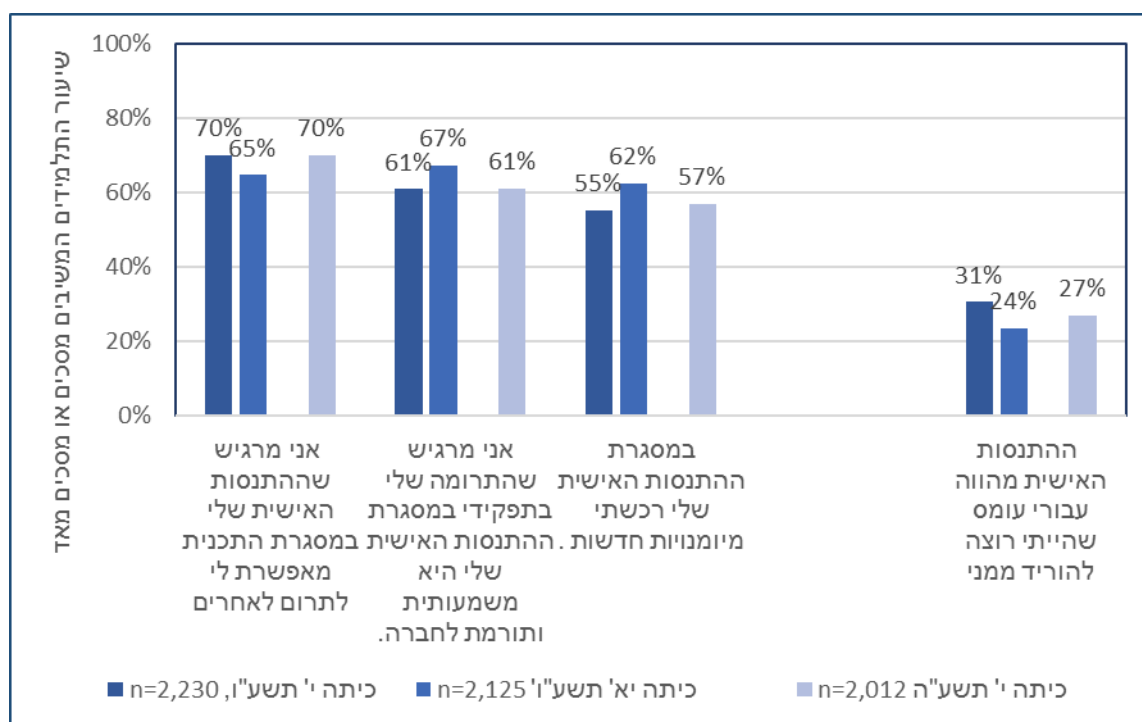
בתרשימים הבאים מוצגות תפיסות הרכזים והתלמידים בנוגע להתנסות האישית - בהשוואה בין שתי השנים, על מנת לאפשר מעקב אחר התפתחות התכנית לאורך זמן.

תרשים 16: הערכת הרכזים בנוגע להתנסות האישית - בהשוואה לאורך השנים



ככלל, בתשע"ו ניכרת ירידה בהערכות הרכזים בנוגע להתנסות האישית של התלמידים, בהשוואה לתשע"ה: 86% לעומת 95%, בהתאמה, מעריכים שההתנסות תורמת להתפתחותו האישית של התלמיד, 81% לעומת 85%, בהתאמה, מעריכים שתורמת התלמידים במסגרת ההתנסות משמעותית לחברה, ו-44% לעומת 36%, בהתאמה, חושבים שהתכנית יוצרת עומס רב מדי על התלמידים. שיעור הרכזים המעריכים שבמסגרת ההתנסות התלמידים רוכשים כלים חדשים דומה בשתי השנים. ייתכן שהסיבה לירידה היא שבתשע"ו התכנית פועלת גם בקרב תלמידי י"א, אשר עמוסים יותר עקב בחינות הבגרות.

תרשים 17: הערכת התלמידים בנוגע להתנסות האישית - בהשוואה לאורך השנים



ככלל, עמדות תלמידי כיתה י' בשתי השנים דומות. 70% מהם דיווחו שההתנסות מאפשרת להם לתרום לאחרים, 61% דיווחו שהתרומה משמעותית לחברה וכ-56% דיווחו שבמסגרת ההתנסות למדו מיומנויות חדשות. חלה עלייה קלה בשיעור תלמידי כיתה י' שדיווחו כי ההתנסות האישית היא עומס בעבורם וכי היו מעוניינים לוותר עליה (31% מתלמידי י' בתשע"ו ו-27% מתלמידי י' בתשע"ה).

ההשוואה בין שתי שכבות הגיל מבחינת העמדות אינה עקבית: בחלק מההיגדים ההערכה גבוהה יותר ובחלק היא נמוכה יותר באותה שכבה.

לסיכום נושא ההתנסות האישית:

15% מהתלמידים ציינו שאינם משתתפים בהתנסות אישית, וזאת - לפי דיווחיהם - בשל מחסור בזמן ולחץ מהלימודים, חוסר עניין והיעדר מקום להתנסות. הסיבות שמנו הרכזים לאי-השתתפותם של תלמידים בהתנסות האישית היו שונות בין מגזרי השפה: בבתי ספר דוברי עברית הסיבה השכיחה ביותר לאי-השתתפות, לפי דיווחי הרכזים, הייתה **מגבלות או קשיים אובייקטיביים של התלמידים**, ואחריה - **סירוב מצד תלמידים** להשתתף בהתנסות. ואילו בבתי ספר דוברי ערבית הסיבה השכיחה ביותר הייתה **קושי במציאת מקומות התנסות**. מקומות ההתנסות הנפוצים ביותר בקרב תלמידים דוברי עברית הם **תנועות נוער וארגוני נוער**, בקרב תלמידים דוברי ערבית נפוצה **התנסות במוסדות חינוך**.

אצל רובם הגדול של התלמידים ההתנסות האישית נעשית **לפחות פעם בשבוע**.

כמחצית מהתלמידים דיווחו על קבלת הכשרה ממקום ההתנסות **וכשני שלישים** דיווחו על קבלת ליווי. אך רק **רבע** מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-**17%** מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו **שהליווי סייע להם למלא את תפקידים טוב יותר**.

התלמידים ציינו כי **החברים שעושים את ההתנסות והצוות במקום ההתנסות מסייעים להם ביותר** במהלך ההתנסות האישית. בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, שיעורים גבוהים יותר של תלמידים ציינו כי גורמים בית ספרים סייעו להם במהלך ההתנסות.

ככלל, הערכת הרכזים בבתי ספר דוברי ערבית בנוגע להתנסות גבוהה יותר מהערכת עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית. בקרב התלמידים העמדות בשני מגזרי השפה דומות. **בהשוואה לאורך שתי שנות הפעלתה של התכנית יש ירידה בהערכות הרכזים בנוגע להתנסות האישית של התלמידים. בקרב תלמידי כיתה י' נשמרו עמדות דומות בשתי השנים.**

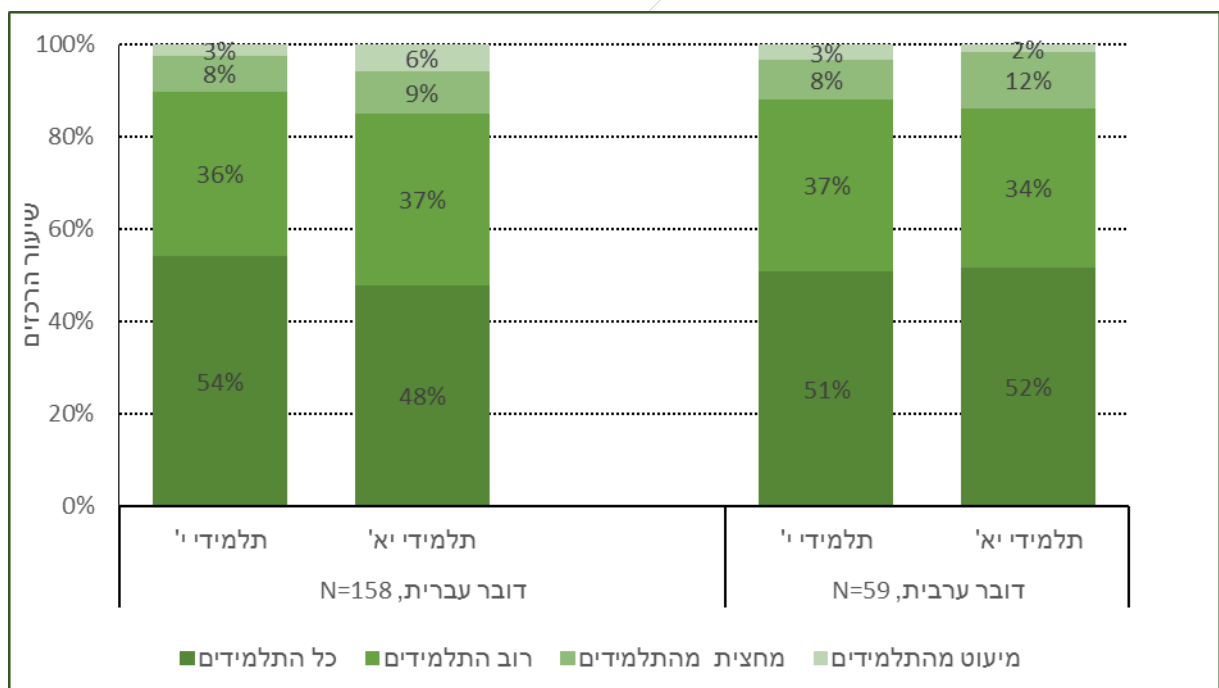
2. הפרויקט הקבוצתי

מרכיב נוסף בתכנית הוא הפרויקט קבוצתי, המאפשר לתלמידים להתנסות ביזמות חברתית קבוצתית שבמסגרתה הם אמורים לזהות צרכים חברתיים בקהילה ובחברה ולתת להם מענה. היקף הפרויקט הקבוצתי גדל עם התקדמות התלמיד בתכנית: תלמידי כיתה י' מחויבים להשתתף בפרויקט הקבוצתי בהיקף של 9 שעות שנתיות, ותלמידי כיתה י"א - בהיקף של 21 שעות שנתיות. פרק זה עוסק בפרויקט הקבוצתי.

2.1 היקף התלמידים המשתתפים בפרויקט הקבוצתי ואופן ביצועו

כאמור, הן בכיתות י' והן בכיתות י"א כל התלמידים מחויבים להשתתף בפרויקט קבוצתי. רכיב התכנית נשאלו בסקר הטלפוני על היקף התלמידים המשתתפים בו. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 18:

תרשים 18: היקף ביצוע הפרויקט הקבוצתי בקרב התלמידים – לפי דיווחי הרכזים

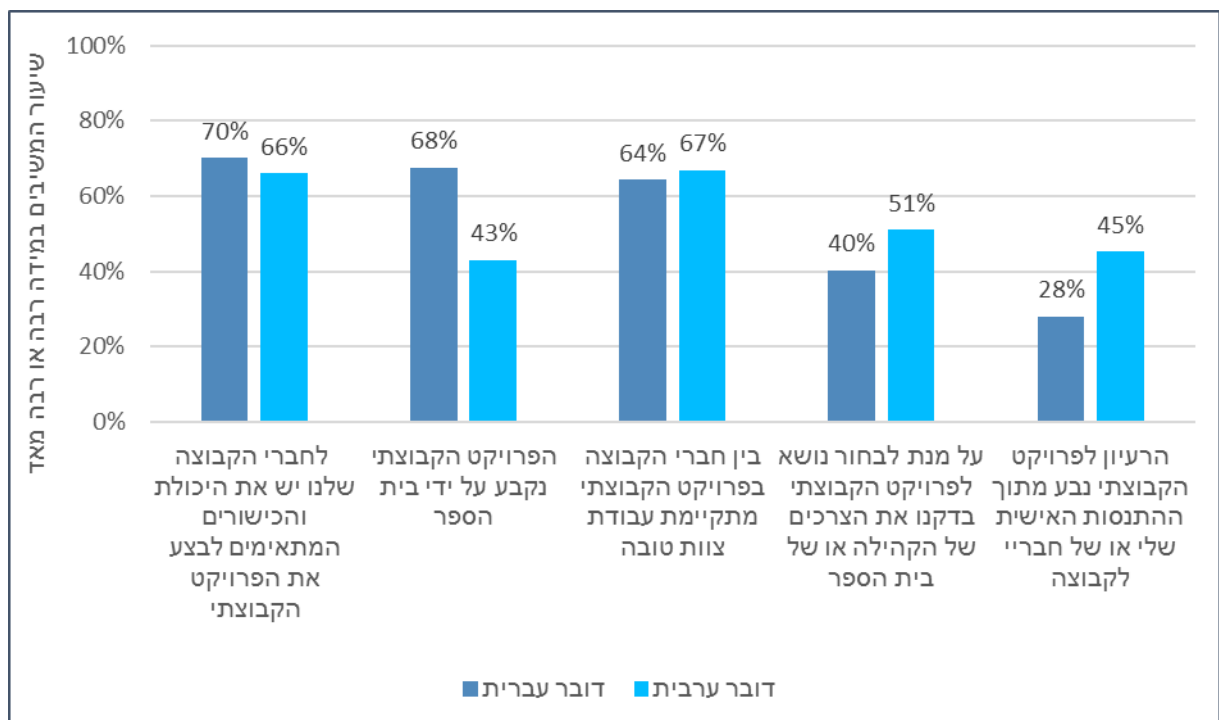


דיווחי הרכזים בשני מגזרי השפה ובעבור שתי שכבות הגיל דומים. כמחצית מהם דיווחו שכל התלמידים משתתפים בפרויקט קבוצתי, קצת יותר משליש מהם דיווחו שרוב התלמידים משתתפים בו.

57% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-76% מהרכזים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שהיזמה לפרויקט הקבוצתי הייתה הן של התלמידים והן של בית הספר, או של התלמידים בלבד. שאר הרכזים דיווחו שהיזמה לפרויקט הייתה של צוות בית הספר.

כ-60% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכ-50% בבתי ספר דוברי ערבית, בשתי שכבות הגיל, דיווחו שנבחר פרויקט לקבוצה שלהם. תלמידים אלו נשאלו על אופן בחירת הנושא ועל ביצוע הפרויקט הקבוצתי. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 19:

תרשים 19: בחירת הנושא לפרויקט הקבוצתי ואופן הביצוע – לפי דיווחי התלמידים



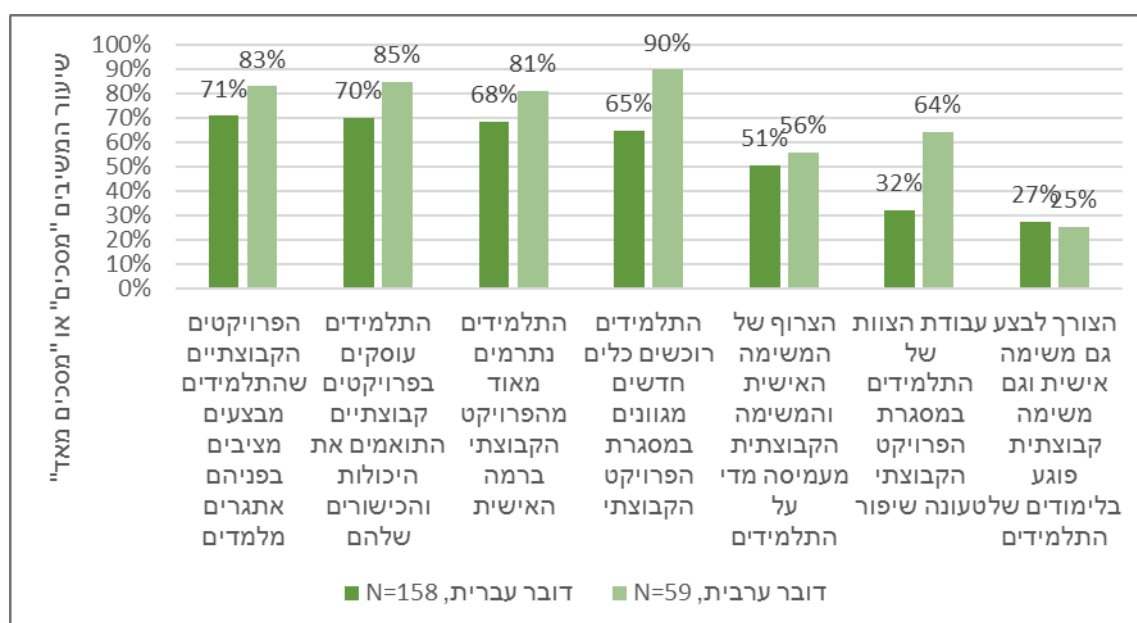
68% מהתלמידים דוברי עברית ו-48% מהתלמידים דוברי ערבית דיווחו שהפרויקט נבחר על ידי בית הספר. 40% דוברי עברית וכ-51% מדוברי ערבית דיווחו שבדקו צרכים של הקהילה ושל בית הספר לצורך בחירת הנושא. שיעורים נמוכים יותר דיווחו שהרעיון לפרויקט נבע מההתנסות האישית של אחד מחברי הקבוצה (28% ו-45%, בהתאמה).

בנוגע לביצוע הפרויקט הקבוצתי, כשני שלישים מהתלמידים (בשני מגזרי השפה) דיווחו על עבודת צוות טובה בפרויקט הקבוצתי והעריכו כי לחברי הקבוצה יש היכולות והכישורים המתאימים לביצוע הפרויקט הקבוצתי.

2.2 הערכת הפרויקט הקבוצתי בתשע"ו

בשאלון התבקשו הרכזים להעריך את פעילות התלמידים בפרויקט הקבוצתי. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 20:

תרשים 20: פעילות התלמידים בפרויקט הקבוצתי – לפי הערכות הרכזים



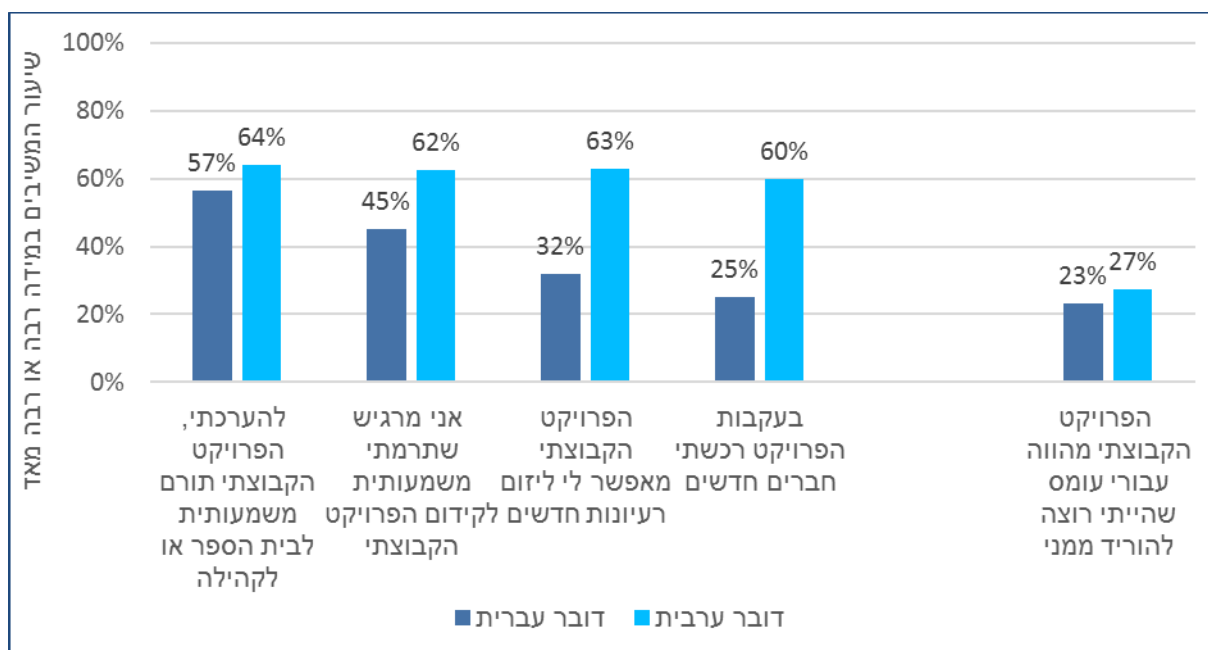
בדומה להערכת ההתנסות האישית, במרבית הנושאים הערכתם של רכזים בבתי ספר דוברי ערבית בנוגע לפעילות התלמידים בפרויקט הקבוצתי גבוהה מהערכת עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית: 90% מהם דיווחו שהתלמידים רוכשים כלים חדשים ומגוונים במסגרת הפעילות בפרויקט (לעומת 65% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית). יותר מ-80% מהרכזים בבתי ספר דוברי ערבית, לעומת כ-70% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, מעריכים שהפעילות בפרויקט תורמת הרבה לתלמידים, שהם עוסקים בפרויקטים התואמים את יכולותיהם וכישוריהם ושהפרויקטים הקבוצתיים מציבים לפניהם אתגרים מלמדים.

שיעורים דומים של רכזים בשני מגזרי השפה מעריכים שהצירוף של התנסות אישית ופרויקט קבוצתי מעמיס מדי על התלמידים (קצת יותר ממחצית מהרכזים) ואף פוגע בלימודיהם (כרבע מהרכזים).

בנוגע לעבודת הצוות של התלמידים, שיעור גבוה יותר של רכזים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, מעריכים כי יש צורך לשפר את עבודת הצוות של תלמידיהם (64% לעומת 32%, בהתאמה).

גם הערכת התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית בכל הנוגע לפרויקט הקבוצתי גבוהה יותר מהערכתם של התלמידים בבתי ספר דוברי עברית, כפי שאפשר לראות להלן בתרשים 21:

תרשים 21: הערכות התלמידים בנוגע לפרויקט הקבוצתי



בקרב דוברי עברית: 57% מהתלמידים העריכו שהפרויקט הקבוצתי תורם במידה ניכרת לבית הספר ולקהילה; 45% העריכו כי הם תורמים תרומה רבה לקידום הפרויקט; כשליש מהתלמידים דיווחו שהפרויקט מאפשר להם ליזום רעיונות חדשים, ורבע מהם מציינים שבעקבות הפרויקט רכשו חברים חדשים.

בקרב דוברי ערבית - קצת יותר מ-60% מהתלמידים העריכו כך בנוגע לארבעת ההיגדים שהוצגו בשאלון.

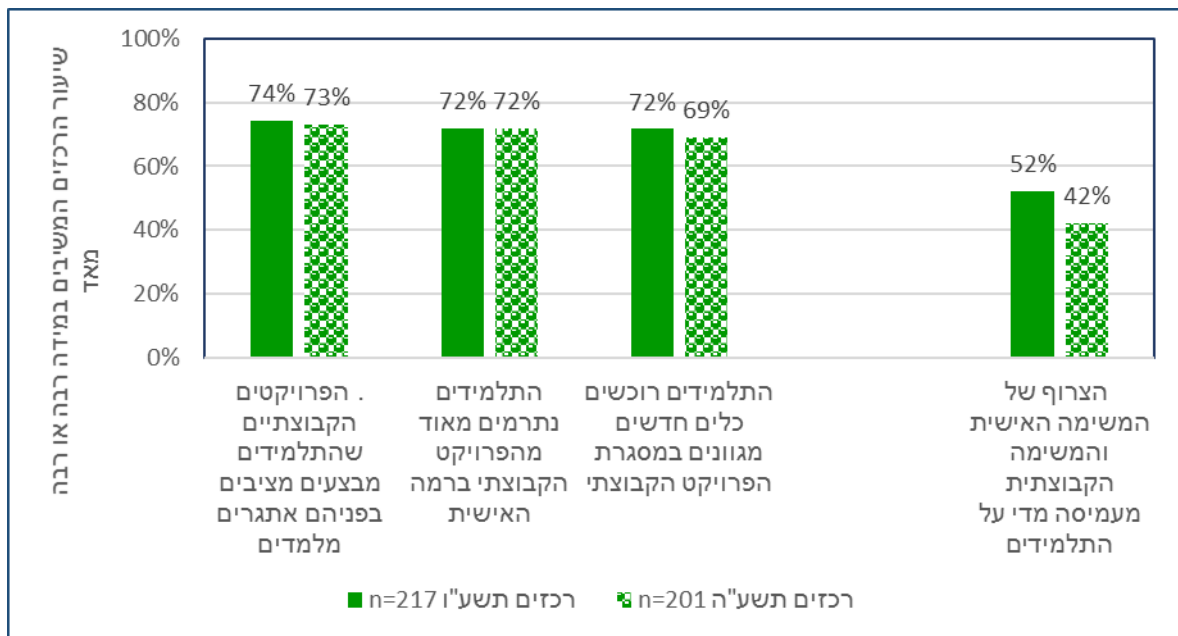
כרבע מהתלמידים בשני מגזרי השפה דיווחו שהפרויקט הקבוצתי מטיל עליהם עומס שהיו רוצים להסירו.

לא נרשמו הבדלים בדיווחים בין שתי שכבות הכיתה, למעט בנושא של ייזום רעיונות חדשים: עמדותיהם של תלמידי י"א היו גבוהות מעמדותיהם של תלמידי י' (43% לעומת 38%, בהתאמה).

2.3 הערכת הפרויקט הקבוצתי - בהשוואה לאורך השנים

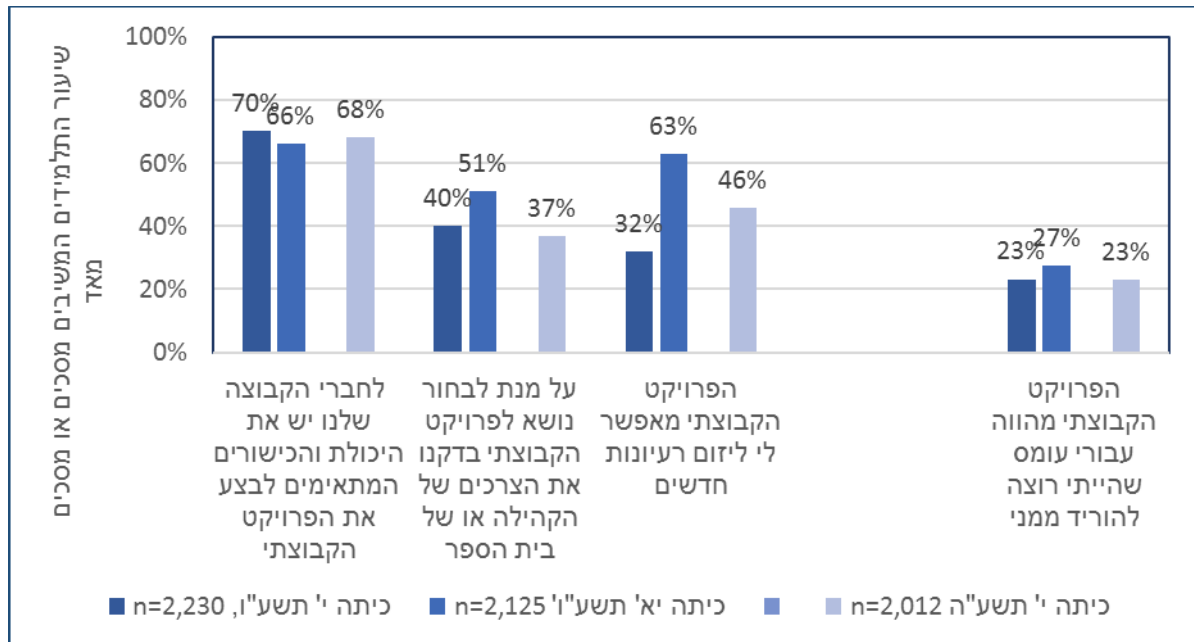
כדי ללמוד על ההתפתחות בתפיסת הפרויקט הקבוצתי מצד הרכזים והתלמידים, מוצגות בתרשימים הבאים (22 ו-23) השוואות בין עמדות הרכזים והתלמידים בתשע"ו בנוגע לפרויקט הקבוצתי לבין עמדותיהם בתשע"ה:

תרשים 22: הערכת הרכזים בנוגע לפרויקט הקבוצתי - בהשוואה לאורך השנים



מהתרשים עולה כי אין הבדל בין עמדות הרכזים לאורך שתי שנות הפעלתה של התכנית, למעט עלייה בתפיסת העומס המוטל על התלמידים עקב השילוב בין ההתנסות האישית למשימה הקבוצתית. עלייה זו נובעת כנראה מהגידול בהיקף הפרויקט הקבוצתי הנדרש בכיתה י"א בשילוב עם עומס הלימודים בכיתה זו.

תרשים 23: הערכת התלמידים בנוגע לפרויקט הקבוצתי - בהשוואה לאורך השנים



מהתרשים עולה תמונה מעורבת: בשתי שתי שנות פעילותה של התכנית, התלמידים **בשני מגזרי השפה** מציגים עמדות דומות בדבר התאמתו של הפרויקט הקבוצתי ליכולת ולכישורים של חברי הקבוצה (כשני שלישים עד 70% מהתלמידים מסכימים עם היגד זה) ובדבר העומס הנובע מההשתתפות בפרויקט (כרבע מהם דיווחו על כך).

השוואה בין עמדותיהם של תלמידי כיתה י"א לעמדות תלמידי כיתה י' מראה עלייה בשיעור תלמידי י"א המעריכים שהפרויקט אפשר להם ליזום פרויקטים חדשים (63%); מחציתם אף דיווחו שלצורך בחירת הנושא לפרויקט עשו בדיקת צרכים בבית הספר ובקהילה. מזכיר כי היקף הפרויקט הקבוצתי בכיתה י"א גבוה מהיקפו בכיתה י' (21 שעות לעומת 9 שעות, בהתאמה).

השוואה בין עמדות תלמידי כיתה י' בתשע"ו לבין עמדותיהם בתשע"ה מראה כי שיעורים דומים של תלמידים מדווחים על ביצוע בדיקת צרכים לצורך קביעת הנושא של הפרויקט הקבוצתי (40% לעומת 37%, בהתאמה), ואילו בדיווחי התלמידים על האפשרות ליזום רעיונות חדשים במסגרת הפרויקט הקבוצתי חלה ירידה בין השנים (32% לעומת 64%, בהתאמה).

נציין כי בהערכות הרכזים בנוגע לפרויקט הקבוצתי לא נמצאו הבדלים בין תשע"ה לתשע"ו.

לסיכום נושא ההתנסות הקבוצתית:

יותר מ-85% מהרכזים דיווחו שכל תלמידיהם או רובם משתתפים בפרויקט הקבוצתי. כשני שלישים מתלמידים דוברי עברית ומחצית מעמיתיהם דוברי ערבית דיווחו שהפרויקט נקבע על ידי בית הספר. כ-70% מהתלמידים, בשני מגזרי השפה, דיווחו כי בפרויקט הקבוצתי יש עבודת צוות טובה וכי לחברי הקבוצה יש היכולת והכישורים המתאימים לבצעו.

הערכות התלמידים והרכזים בבתי ספר דוברי ערבית בכל הנוגע לפרויקט הקבוצתי גבוהות יותר בהשוואה להערכות בבתי ספר דוברי עברית. לא נמצאו הבדלים בין דיווחי תלמידי י"א לדיווחי תלמידי י' בנוגע לפרויקט הקבוצתי, וזאת למרות העובדה שלפי מתווה התכנית תלמידי י"א אמורים להתנסות בפרויקט קבוצתי בהיקף גדול יותר בהשוואה לתלמידי י'.

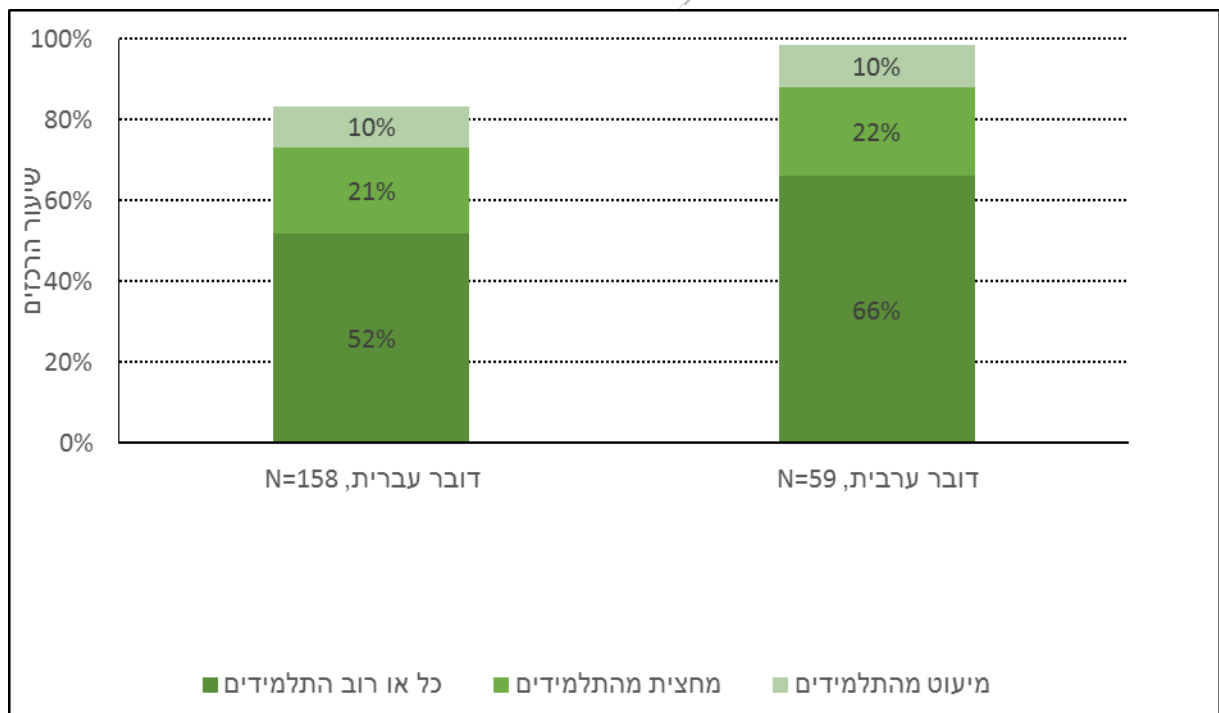


3. הלמידה העיונית בתכנית ועיבוד ההתנסות

הלמידה העיונית כוללת 2 מרכיבים: למידה במסגרת כיתתית או שכבתית וליווי ותמיכה בקבוצות קטנות. תפקיד הלמידה העיונית הוא להכין את התשתית למעורבות החברתית של התלמידים, ואילו תפקיד הליווי והתמיכה הוא לספק לתלמידים אוזן קשבת, תמיכה ועידוד, סיוע בפתרון בעיות ועיבוד רפלקטיבי המקדם את הלמידה הרגשית, הקוגניטיבית והחברתית הנלוות להתנסות האישית והקבוצתית.

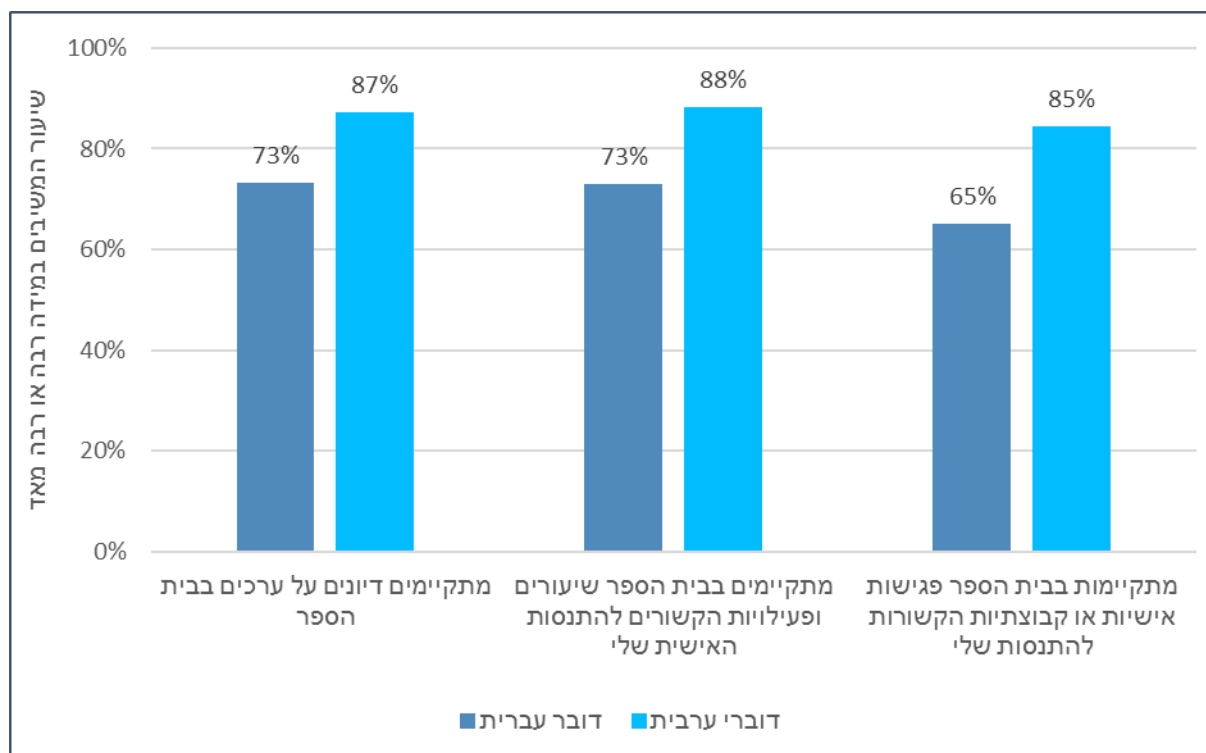
85% מרכזי התכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית, בשני מגזרי השפה, דיווחו כי בבית הספר מתנהלים דיוניים משמעותיים על ערכים; כמחצית מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ושני שלישים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על קיום פגישות אישיות או בקבוצות קטנות עם רוב התלמידים או כולם. בשני מגזרי השפה, עד כ-20% מהרכזים דיווחו על פגישות עם כמחצית מהתלמידים ו-10% דיווחו על פגישות עם מיעוט מקרב התלמידים. 17% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-2% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי לא התקיימו כלל פגישות אלו, כפי שאפשר לראות להלן בתרשים 24:

תרשים 24: קיום פגישות אישיות וקבוצתיות עם תלמידים - לפי דיווחי הרכזים



דיווחי התלמידים על הפעילויות והשיעורים בנושא התכנית מפורטים להלן בתרשים 25:

תרשים 25: השתתפות בפעילויות ובשיעורים בית ספריים בנושא התפתחות אישית ומעורבות חברתית – לפי דיווחי התלמידים



מהתרשים עולה כי דיווחי התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית גבוהים מדיווחי התלמידים בבתי ספר דוברי עברית בכל הנוגע להשתתפות בפעילויות.

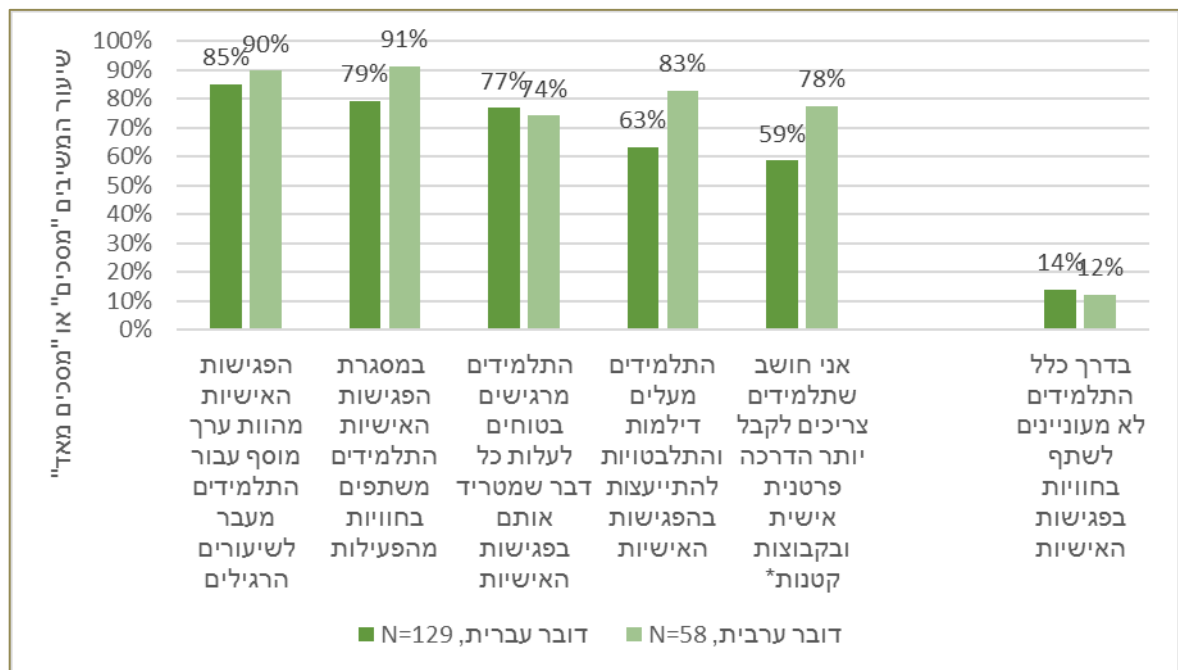
בקרב דוברי עברית, כשלושה רבעים מהתלמידים דיווחו כי בבית הספר התקיימו שיעורים ופעילויות הקשורים להתנסות האישית והתנהלו דיונים בנושא ערכים. כשני שלישים מהתלמידים דיווחו על קיום פגישות אישיות או קבוצתיות בנושא ההתנסות האישית.

בקרב דוברי ערבית, 85% ומעלה מהתלמידים דיווחו כי בבית הספר התקיימו דיונים על ערכים, שיעורים ופעילויות הקשורים להתנסות ופגישות אישיות או קבוצתיות בנושא ההתנסות.

בניתוח הדיווחים לא נמצאו הבדלים לפי שכבת גיל.

רכזים שדיווחו על קיום פגישות אישיות עם התלמידים התבקשו להעריכן. התשובות מפורטות להלן בתרשים 26:

תרשים 26: הפגישות האישיות והקבוצתיות עם תלמידים – לפי הערכת הרכזים

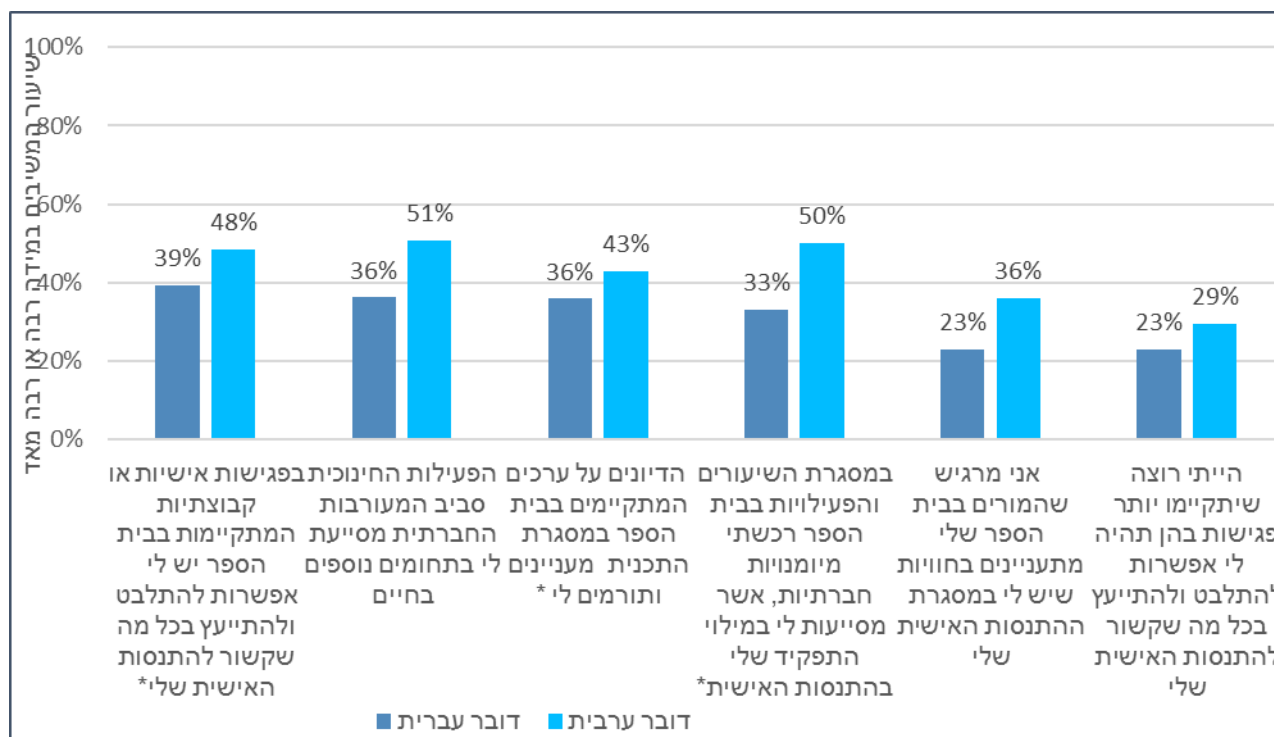


*היגדים אלו הוצגו בשאלון לכלל רכזי התכנית.

85% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-90% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית העריכו ששיחות האישיות טמון ערך מוסף לתלמידים. 79% לעומת 91%, בהתאמה, דיווחו שהתלמידים משתפים בחוויות במהלך הפגישות. שיעורים נמוכים יותר מקרב הרכזים מעריכים שהתלמידים מעלים דילמות ומרגישים נוח להעלות כל מה שמטריד אותם (בבתי ספר דוברי עברית: 63% ו-77%, בהתאמה; בבתי ספר דוברי ערבית: 83% ו-74%, בהתאמה). 59% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-78% בבתי ספר דוברי ערבית חושבים שהתלמידים זקוקים ליותר הדרכה פרטנית או בקבוצות קטנות.

בתרשים 27 שלהלן מוצגות הערכות התלמידים בנוגע לתרומתה של ההשתתפות בפעילויות ובשיעורים בבית הספר בנושא התפתחות אישית ומעורבות חברתית:

תרשים 27: תרומת ההשתתפות בפעילויות ובשיעורים בבית הספר בנושא התפתחות אישית ומעורבות חברתית – לפי הערכות התלמידים



*היגדים אלו הוצגו רק לתלמידים שדיווחו כי בבית ספרם מתקיימות פעילויות אלו.

מתוך התלמידים שדיווחו כי השתתפו בפעילות השונות, קצת יותר משליש מהתלמידים דוברי עברית וקצת פחות ממחצית מהתלמידים דוברי ערבית דיווחו כי הדיונים על ערכים המתנהלים בבית הספר מעניינים ותורמים להם, כי הפגישות מאפשרות להם להתלבט ולהתייעץ בנושאים הקשורים להתנסות האישית, וכי רכשו מיומנויות חברתיות המסייעות להם למלא את תפקידם בהתנסות.

כשליש מכלל התלמידים דוברי עברית ומחצית מהתלמידים דוברי ערבית העריכו שהפעילות החינוכית סביב המעורבות החברתית מסייעת להם בתחומים שונים בחייהם. רבע מהתלמידים לעומת שליש, בהתאמה, מרגישים שהמורים מתעניינים בחוויותיהם בהתנסות האישית.

כרבע מהתלמידים דיווחו על צורך בפגישות שיאפשרו להם להתלבט ולהתייעץ בנושאים הקשורים להתנסות.

מניתוח דיווחי התלמידים על פי שכבת גיל עולה כי דיווחיהם של תלמידי י"א גבוהים מדיווחיהם של תלמידי י' בנושאים אלו: הדיונים המתקיימים בבית הספר תורמים לי (42% בקרב תלמידי י"א לעומת 34% בקרב תלמידי י'); רכשתי מיומנויות החברתיות המסייעות לי במילוי התפקיד (42% לעומת 36%, בהתאמה); הפעילות החברתית מסייעת לי בתחומים נוספים בחיים (44% לעומת 38%).

נושא עיבוד ההתנסויות של התלמידים עלה בהרחבה בראיונות האיכותניים. לפי תפיסתם של מרבית המרואיינים, בתשע"ו, בהשוואה לתשע"ה, חלה התקדמות בהיקף העיבוד הנעשה בבית הספר. עם זאת, מימושו של מרכיב זה בתכנית נתפס לוקה בחסר כמעט בכל בתי הספר - ובכללם בתי הספר המצוינים, אף שהמודעות בהם לפער בין הרצוי למצוי בתחום זה והניסיון לצמצמו גדולים קצת יותר מבשאר בתי הספר. ההתקדמות המסוימת בעיבוד ההתנסויות שנמצאה בכל זאת בבתי הספר השונים התאפשרה בעיקר בזכות מעורבות רבה יותר של מחנכים בנושא. אבל מקומם המרכזי כל כך של המחנכים בעניין זה הוא גם הגורם העיקרי להמשך הדשדוש בו: מדובר במעורבות חלקית בלבד של המחנכים, ללא קבלת אחריות מלאה על הנושא ועם הכשרה שעדיין אינה מספקת לביצוע מלא של מטלה זו.

"...לפני שנה כמעט ולא היה רפלקסיה ועיבוד. היו עסוקים בעצם ההשמה והעשייה, והשנה התפנינו יותר לדגש על ההתפתחות האישית של התלמידים, קשה לומר שזה נעשה במלואו, אבל חלקית כן..." (מנהל)

"...יש מחויבות ארגונית גבוהה ואז יותר קל לשכנע את המחנכים לעשות את זה. אני עובד עם המחנכים במסגרת שיעורי מחנכים, מערכים של רפלקסיה, של עיסוק בנושאים חברתיים, ואז יש שיח בדרכים שונות על הפעילות, או משתף, או רפלקסיבי וזה לא מספיק לדעתי... יש תלמידים שפחות משתפים פעולה וחלק כן. יש עיבוד של ההתנסויות, אבל לא מספיק. למחנך יש שעת חינוך אחת בשבוע, ויש לו הרבה נושאים. אז יש מגבלה של זמן ברמה הפורמאלית..." (רכז)

"...בהשוואה לשנה שעברה המחנכים יותר מעורבים, אבל זה עדין רחוק מעיבוד החוויה... חלק מהמחנכים מתקשים למרות שקבלו הדרכה ואחרים טוענים שאין זמן... זה נושא שצריך לראות איך מתמודדים אתו..." (מנהל)

מילת המפתח היא "רפלקסיה". הרפלקסיה אמורה להיות ההבדל בין ההתנסות, העשייה עצמה, לבין מה שאפשר להפיק ממנה באמצעות התייחסות מילולית אליה, בע"פ או בכתב. אנשי הצוות בבתי הספר והגורמים המנחים אותם שותפים רובם להנחה שבלי עיבוד התרומה של פעילות התלמיד, התרומה שלה בעבורו מצומצמת למדי, אבל אין הם מסוגלים להביא לידי מימושו של עיבוד בהיקף ובעומק הנדרשים בעיניהם. מרבית התלמידים, לעומת זאת, אינם חשים בחסרונם של העיבוד, ויש שסבורים במפורש כי הוא מיותר, או למצער בטל בשישים לעומת העשייה עצמה.

"...הבעיה עם המחנכים היא אמתית, כי אפילו אם כל המחנכים יעשו רפלקסיה ויהיו מיומנים, יש בכיתה 35 תלמידים. זה לא באמת רציני בתנאים כאלה לעשות רפלקסיה. אני יושבת עם היועצים ודוחפת אותם להוציא את המחנכים מהקופסא שיהיו יצירתיים, שילכו עם זה, שישוחחו עם התלמידים על החוויה, על מה שהם עברו, על התרומה ומה זה עושה לי שאני

נותן , אבל זה קשה. אני חושבת שזה אוסף של דברים, גם זמן, גם תגמול, גם מיומנות וביטחון, ויש כאלה שבמפורש לא רואים בזה חלק מהתפקיד שלהם." (רכזת פדגוגית)

"...אני לא חושבת שיש מחנך שעושה רפלקציה כמו שצריך... אני לא מומחית בתחום, אין לי זמן וגם אם היה לי זמן אז אין לי את הידע והכלים ולכן אני חושבת שצריכים להגדיר אחרת את הנושא והעבודה תעשה על ידי היועצת או הרכז..." (מחנכת)

בחינה מקרוב של דברי המרואיינים על הרפלקציה ובאופן רחב יותר על 'עיבוד ההתנסויות' מגלה כמה וכמה ביטויים שלהם: שיתוף אחרים, במסגרת שיועדה לכך, במידע ובתחושות על העשייה; דיווח על קשיים ועל חוויות חיוביות או שליליות במהלכה; ביטוי מובנה בכתב של העשייה באמצעות "יומן מסע" או שאלון שמועבר לתלמידים. לפעמים מדובר בדיווח ושיתוף בחוויה ובתחושות שהיא עוררה באמצעות גירויים מתווכים כגון תמונות וצילומים. רוב העיבוד נעשה מול מחנכים, בדרך כלל בהיקף מוגבל – משמע דיווח ועיבוד של מקצת הפעילויות בקרב מקצת התלמידים. עיבוד ורפלקסיה נוספים נעשים גם בין התלמיד היחיד לבין יועצת, רכז ולעתים מחנכת, לרוב בעקבות אירועים הנתפסים כחריגים. מן השיח של אנשי הסגל על הנושא אפשר להתרשם כי שני קצות הרצף של מה שקרוי "עיבוד ההתנסות" היוצאים נפסדים במיוחד עקב חולשת העיבודים בפועל הם רפלקציה של התלמיד לנוכח מצבים טעונים מבחינה רגשית שנקלע אליהם במסגרת התכנית, ופעילות התנדבותית שגרתית. במקרה הראשון למרות הנחיצות הרבה, יחסית, של עיבוד חוויה חריפה, הרבה תלוי ביכולתו ובנכונותו של התלמיד להעלותה מיוזמתו, שכן התהליכים שבית הספר יוזם לשם כך הם חלקיים ודלילים. במקרה השני, העבודה השוטפת היום-יומית של כל תלמיד במקום שאליו שובץ אמורה להיות מטופלת גם היא כדי להפריד את המוץ מהתבן ולהבטיח למידה משמעותית ממנה, אבל פעמים רבות אין עושים זאת דווקא משום שהיא נתפסת שגרתית כל כך.

"...מקרים חריגים מקבלים את מלוא תשומת הלב... אם תלמיד עבר משהו לא נעים וזה מובא לידיעתנו, היועצת או הרכזת נכנסים מיד לתמונה..." (מנהל)

"...חלק מהרפלקציה נעשה בכתב. יש שאלוני רפלקציה שבהם באמת עוסקים בחוויה שלהם, מה הם חוו? איך הם הרגישו? השאלונים הולכים אלי. אני מנתח עם המחנכים כשיש זמן מנהלים שיעור חינוך על זה. כמובן שהרוב לא מכוסה, בעולם אוטופי היינו עושים יותר. העיבוד חשוב כדי שהפעילות תהפוך לחלק מהם. העיבוד יבוא להבנה של ההשלכות האישיות מה זה עושה לי ומה המשמעויות לחברה ולי..." (רכז)

"...שנה שעברה כל תלמיד קיבל מן ספר שהיה צריך למלא והיו עבודות מאוד יפות וצבעוניות על החוויות שלהם. הדביקו תמונות. מד"א מכבי אש קשישים..." (רכז)
"...הדיונים על זה בכיתה קצר ולעניין. לפעמים זה קצת קצר מדי, לא תמיד מתעכבים באמת לשמוע מה קרה זה תלוי גם ברגישות של המורה ובמה שיש לו לעשות בכיתה..." (תלמיד)

"...בשיעורי חינוך מעלים את הנושא, מעלים משתפים בחוויות אבל זה ממש דיבור על מה שהיה לפעמים זה כמו דיווח טכני לא יותר..." (תלמיד)

"...יש דיון על החוויה, המורה מבקשת שנספר ונשתף ולפעמים יש דיון על זה, אני לא כל כך אוהבת את כל הדיבורים האלה, אני חושבת שהעבודה המעשית חשובה ולא צריך לכתוב סיכום או יומן מסע, כי החוויה היא בכל מפגש וזה נראה לי מוזר שאני אצטרך לסכם את זה..." (תלמידה)

אמנם רבים מהמחנכים מקבלים הדרכה מסוימת לשם מילוי תפקידם בתכנית, אולם רפלקציה של ממש, עבודה עם תלמידים באופן שמאפשר עיבוד רגשי וקוגניטיבי של התנסויות, לעתים טעונות מאוד, נתפסת אצל רבים מהם כעניין שעודנו מעבר ליכולתם. תפיסה זו, בצירוף לחץ זמן ושאר המגבלות שצוינו, הם גורם רב-עוצמה שמעכב את קיומה של רפלקציה.

"הרפלקציה זה איפה שהיה לי קשה. קשה לי לדובב תלמיד או תלמידה לשתף בחוויה, לראות מה גרם להם סיפוק, מה היה להם קשה... המחנכים מנסים, יש שיעורי חינוך, אבל הבנתי שגם הם מתקשים..." (רכז)

"לפעמים במצב שאין עיבוד ויש כפייה יצא שכרו בהפסדו. אם הם מרגישים שהם יוצאים לפעולה על מנת לצאת ידי חובה ואין תהליך של עיבוד לאחר מכן, אז אנחנו מפסידים יותר ממורווחים..." (מחנך)

"...אני לא יודעת מה מצפים ממני ברפלקציה... קבלתי הדרכה מסוימת אבל אני מרגישה שאני לא יודעת לעשות את זה. לפעמים אני מחלקת את הכיתה לשתי קבוצות ונותנת להם לדבר על החוויות שלהם. זה עושה משהו, האם לזה הכוונה? לא יודעת..." (מחנכת)

מסלול נוסף לעיבוד פעילויות התלמידים בתכנית באמצעות התייחסות מילולית אליהן הוא המסלול הלימודי: עיבוד ההתנסויות באמצעות בחינתן מול תחומי דעת רלוונטיים שנלמדים בבית הספר. בשנת תשע"ה, רק בבתי ספר מעטים מאוד הייתה התייחסות לאפשרות זו, קל וחומר למימושה. בתשע"ו המודעות לנושא רבה יותר, ולפעמים, ולו במידה חלקית מאוד, גם מימושו בפועל. אחת הסיבות לכך היא חוסר המעורבות של המורים המקצועיים בתכנית, מה שמשאיר את המשימה למחנכים, ולהם לא תמיד יש כלים או רצון לעשות זאת נוסף על כל מה שמוטל עליהם מחוץ לתכנית ובתוכה.

"...התכנית מאוד התפתחה, אבל חסרה עדיין חוליה של קישור ממשי, השרשרת של פדגוגי- יעוצי וחברתי פועל ועדיין החיבור בין זה לעולם המושגים של התלמידים, לתחומי ידע רלבנטיים לוקה בחסר. יש לנו מורה אחת מתחום הלשון שמחוברת וזהו... (מנהל)

"...מבחינתי הדבר שהכי חסר זה החיבור לתחומי הדעת השונים כי זה מאפשר חיבור עמוק יותר לפעילות. זה נותן לחוויה ממד נוסף... מורים מקצועיים לא מחוברים לנושא..." (רכז)

עיבוד של הפרויקט הקבוצתי לעומת עבודה אישית: הפרויקטים הקבוצתיים כוללים לעתים קרובות עיבוד בנוסח זה או אחר כחלק ממחזור החיים שלהם. העיבוד במסגרת זו נתפס פשוט וטבעי יותר כי הוא כרוך בדיון קבוצתי בחוויה משותפת. אמנם לא כולם משתתפים בו באותה מידה, אבל עדיין מרבית התלמידים תורמים ונתרמים כך יותר מבעיבוד של פעילות אישית, שבה מלכתחילה מה שקורה אצל תלמיד אחד לא בהכרח מעניין את האחרים.

"...בפרויקט הקבוצתי יותר קל כי יש הרבה פעמים יותר פתיחות בקבוצה וניתן לעסוק בחוויה ולעבד אותה יותר בקלות..." (רכז)

"...אנחנו התארגנו לפעילות במתנ"ס והיו הרבה ויכוחים והמחנכת עשתה סדר ודברנו על הדברים ועל החוויות ואיך תהיה הפעילות הבאה, זה היה נחמד וטוב כי הרגשתי שלמדתי משהו..." (תלמיד)

עיבוד ערכי לעומת התפתחות אישית: ההתייחסות להיבט הערכי של פעילות התלמיד קלה יחסית לביצוע, בעיקר כשהיא נושאת בדרך כלל אופי של דיון עיוני בנושא. כמו כן, ההנחה היא שגם ללא עיבוד, התלמיד ש'נתן מעצמו' וסייע לזקוקים לעזרה מפיק מכך לא מעט ברמה הערכית. לעומת זאת, פיתוח של מיומנויות ויכולות כחלק מהתפתחות אישית, גם כשהוא מתרחש באופן ספונטני מעצם ההתנסות בלבד, מצריך מידה רבה יותר של עיבוד, חשיפה והמשגה. ומכיוון שמדובר בהתפתחות אישית, נדרשת כאן, שלא כמו בלמידה ערכית, עבודה עם כל תלמיד ותלמיד ולא עם קצתם בלבד, מה שאינו מתקיים על פי רוב. נראה כי גם בתי הספר שהוגדרו מצוינים עוסקים יותר בהיבט הערכי ובהשלכותיו מבהיבט הרגשי והקוגניטיבי, שהוא חלק אינטגרלי מהפיכת החוויה לתהליך של למידה והתפתחות אישית.

"...ההתפתחות האישית מקבלת מקום משני, היה צריך להיות שוויוני עם המעורבות החברתית. זה לא קורה בגלל קושי בתהליך של עיבוד, אבל זה קורה יותר מבעבר. ואילו המעורבות החברתית קורית יותר כי את זה סופרים. משרד החינוך סופר. רפלקציה קשה יותר לא מובנה ואילו עשייה חברתית זה עושה לך שמח. לחשוב אחר כך מה עברתי נוטים רק מעטים לעשות..." (רכז)

"...העשייה עצמה טבעית זורמת היא המעורבות החברתית ואילו ההתפתחות האישית דורשת רפלקציה. השני דורש מאמץ לא מושג מעצמו וגם קשה. ללמוד למבחן בהיסטוריה הוא דבר מובן ומוכר, לעומת לנתח מה עברתי פה בחוויה. זה עיסוק במטאפיזי. הדבר קרה קצת מעצמו, אבל בחלק היותר ממוסד של זה, שם זה הבעיה, שם זו החלקיות..." (רכז)

"...הצד הערכי מובנה בעשייה, אם הולכים לפעילות בקרב פליטי עבודה משוחחים על זה, אבל לא יותר, אין תהליך של בחינת המשמעות של החוויה, זה עדין חסר..." (יועצת)

לסיכום נושא הלמידה העיונית בתכנית ועיבוד ההתנסות:

שלושה רבעים מהתלמידים דוברי עברית ו- 87% מעמיתיהם דוברי ערבית מדווחים שמתקיימים בבית הספר דיונים על ערכים. שני שלישים ו-85%, בהתאמה, דיווחו שנוסף על כך מתקיימות בבית הספר שיחות אישיות וקבוצתיות הקשורות להתנסות. 39% ו-48% מהתלמידים מרגישים שבפגישות האלה יש להם אפשרות להתלבט ולהתייעץ בנושאים הקשורים להתנסות שלהם. שיעורים דומים מעריכים שהפעילות החינוכית סביב המעורבות החברתית מסייעת להם בתחומים נוספים בחייהם.

בראיונות האיכותניים עלה שגם בשנה השנייה להפעלת התכנית, מימושו של מרכיב העיבוד והרפלקציה בתכנית נתפס לוקה בחסר כמעט בכל בתי הספר, ובכללם המצוינים.

ההתקדמות המסוימת שנמצאה בעיבוד ההתנסויות התאפשרה בעיקר בזכות מעורבות רבה יותר של מחנכים בנושא.

מקומם המרכזי כל כך של המחנכים בעניין זה הוא גם הגורם העיקרי להמשך הדשדוש בו, היות שמעורבותם חלקית בלבד, ללא קבלת אחריות מלאה על הנושא.

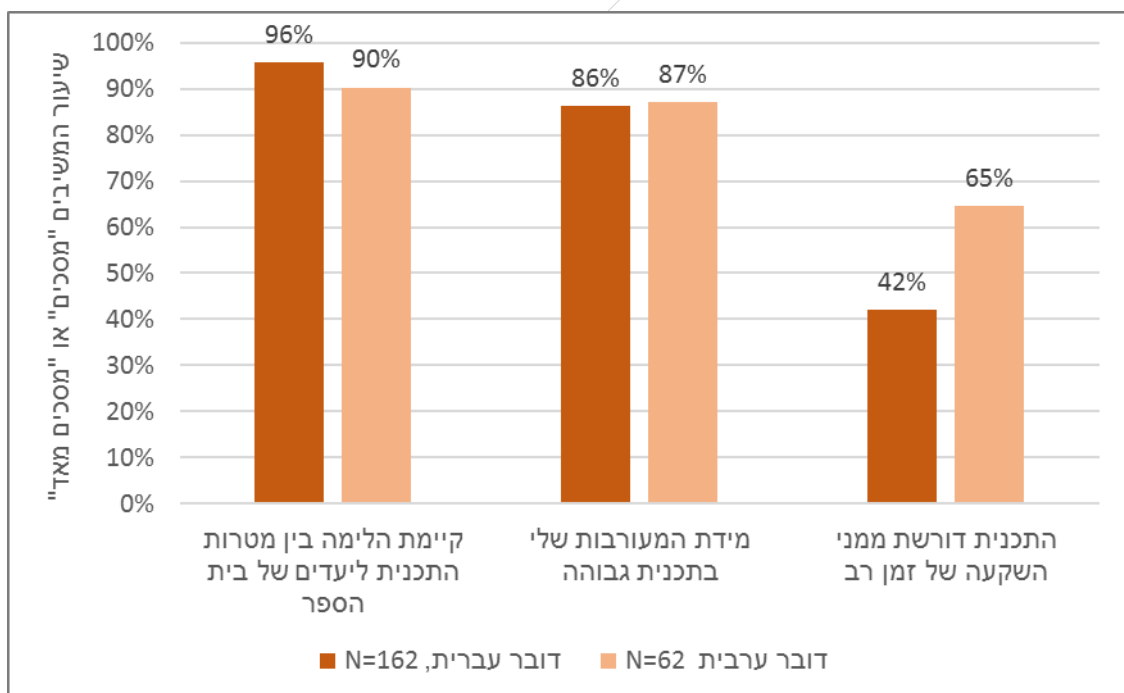
פרק ג- צוות התכנית בבית הספר

הפעלת התכנית בבית הספר מחייבת התארגנות ופעילות מקיפות ששותפים להן גורמים שונים בתוכו ומחוצה לו. בבית הספר - המנהל, או בא כוחו, רכז המעורבות החברתית, רכז חברתי, יועצות פדגוגיות, רכזי שכבה, מחנכים ותלמידים ממונים. מחוץ לבית הספר - רכז הרשות. במיעוט בתי הספר, מרבית הגורמים הללו נושאים בעול ההפעלה של התכנית. במרביתם הם אמנם מעורבים בה, אבל עיקר הנטל נופל על כתפיהם של קומץ בעלי תפקידים.

1. מעורבותו של מנהל בית הספר בתכנית

למעורבות של מנהל בית הספר ולתמיכתו בתכנית חשיבות רבה והשפעה על הצלחתה בבית הספר. בסקרים הטלפונים נשאלו המנהלים על מידת מעורבותם בתכנית. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 28:

תרשים 28: מידת מעורבותם של המנהלים בתכנית – לפי דיווחיהם



בשני מגזרי השפה, שיעור גבוה של מנהלים (כ-86%) דיווחו על מידת מעורבות גבוהה בתכנית, ושיעורים גבוהים אף יותר ציינו שקיימת הלימה בין התכנית לבין יעדיהם בבית הספר.

בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, שיעור גבוה יותר של מנהלים דיווחו כי הם משקיעים זמן רב בתכנית (65% לעומת 42%, בהתאמה).

בראיונות האיכותניים עלה שהמנהלים כולם תומכים במוצהר בתכנית, אבל שונים זה מזה במידת המעורבות הישירה שלהם בה. המצב השכיח הוא שהמנהל מאציל סמכויות לרכז ולבעלי תפקידים נוספים, מה שמאפשר לתכנית עתירת הפעילות להתנהל תוך מעורבות שוטפת נמוכה מצדו ומצד מרבית המערכות בבית הספר. מקצת המנהלים יצרו צוות שלם של בעלי תפקידים בבית הספר שעושה את המלאכה הזאת (או עודדו היווצרות של צוות כזה). דפוס זה היה שכיח בעיקר בבתי ספר מצוינים, שגם מנהליהם עצמם נמצאו בה בעת, כפי שציינו, מעורבים יותר בהפעלת התכנית. מנהלים אחרים הטילו את המשימה בעיקר על הרכז, המטפל בה על פי דרכו תוך מעורבות משתנה של המנהל. מה שמשותף כמעט לכל המנהלים, קצת פחות בבתי הספר שהוגדרו 'מצוינים', הוא הימנעות מלהטיל את כל כובד משקלם כדי לגייס את המחנכים לתכנית - ביטוי לגבול שקבעו לעצמם מבחינת נכונותם לשעבד את האינטרסים הכוללים של בית הספר לתכנית זו, נחשבת ככל שתהיה.

"...יש רכזת שאני סומך עליה, היא מאורגנת טוב, עם ניסיון והיכרות עם הרבה גורמים בקהילה, בנוסף אנחנו משלבים את המורה ללשון והמחנכים.. אני לא מתערב רק מקבל דיווחים..." (מנהל)

"...אצלנו זה חלק מהאג'נדה של ב"ס, יש תכנית עבודה מסודרת בלוח גאנט וצוות שממונה על כל התהליך, הצוות עובד בשוטף וזה מגיע לדיון בהנהלה אחת לחודש באופן קבוע.. דיווח על הנעשה, הצגת תכנית חדשות, טיפול בבעיות, הכול עולה לדיון..." (סגנית מנהל)

"...אני יודע מה קורה כי אני משוחח עם הרכז, אבל אני פחות מתערב כי כל הצוות עמוס ואני לא רוצה לחייב מחנך לעסוק בנושא. אני מכבד את שיקול דעתו ומאמין שכול שהנושא יהיה חלק מהעבודה הבית ספרית, ככה יותר מחנכים ירתמו לנושא... אנחנו בתהליך..." (מנהל)

2. רכז התכנית

על פי המסמך המגדיר את עקרונות הפעולה של התכנית, רכזי התכנים הם המופקדים על הפעלתה בבית הספר. הם שדואגים לאתר מקומות התנסות ולשבץ אליהם את התלמידים, הם שמנחים ומלווים את צוות המורים בהיבטים השונים של התכנית, ועליהם מוטלת האחריות על המעקב אחר התלמידים וליוויים לאורך השנה.

בראיונות האיכותניים נראה כי הרכזים מקרינים בתשע"ו יותר ביטחון וסמכותיות מבתשע"ה. הם צברו ניסיון בתפקיד זה ורובם עברו תהליכי הכשרה והדרכה שנתפסים בעיניהם טובים ומועילים. פחתו, אם כי לא נעלמו, תלונותיהם בדבר תגמול לא נאות, אבל רובם תופסים את המשימה כעניין שהוא מעבר ליכולתו של אדם אחד. נראה כי גברה נטייתם והשתכללה יכולתם ליצור שיתופי פעולה ולחלק את העומס עם נושאי תפקידים נוספים בבית הספר. הדבר בא לידי ביטוי בשתי דרכים עיקריות: דרך אחת - עבודה בצוות רחב יחסית הכולל את **רכזי השכבות הרלוונטיות, רכז**

חברתי, יועצות, ובמידה מוגבלת המחנכים, בניצוחו של רכז המעורבות החברתית. דרך אחרת, שכיחה יותר, היא צירופו של בעל תפקיד אחר, לרוב הרכז החברתי, לרכז המעורבות החברתית, ושניהם יחד מפעילים את התכנית.

"...יש יותר כלים השנה ויותר ניסיון שצברתי וגם יש תגמול מסוים, אבל לא פרופורציוני להשקעה כי זה תפקיד מחייב הרבה שעות בפועל והרבה ליווי ואחריות... יש קצת עזרה מכמה מחנכים ומרכזי שכבות, אבל האחריות היא עלי ואני הכתובת, זה עומס קשה..." (רכז)

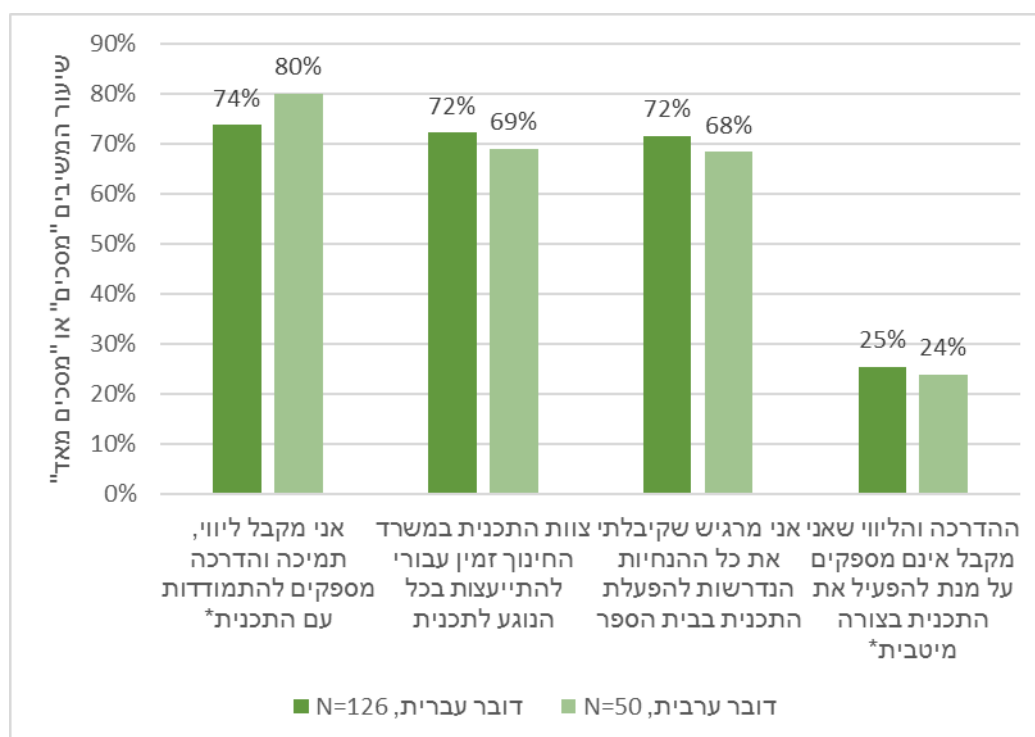
"... אני מרוצה מהתפקיד של רכז, יש לי המון מרחב פעולה הוא גמיש אפשר לעשות מינימום, או מקסימום, תלוי ברכז. מי שמחליט לעשות מקסימום זה הרבה עבודה ויש עומס, הרבה שעות, יש תגמול, אבל לא על כל ההשקעה..." (רכז)

"...אם היה לי יותר זמן להשקיע בזה הייתי יכולה לעשות איתם תהליך יותר משמעותי..." (רכזת)

"יש לי אוטונומיה שלפעמים קצת מפחידה. הייתי רוצה שתהיה התייעצות יותר מוגברת ומובנית. לא רק הגדרה של שעות, כי זה לא ריאלי הפיקוח על זה, אין כלים באמת לפקח, אני רוצה יותר דיון, מחשבה משותפת..." (רכזת)

רכזי התכנית נשאלו על הליווי והתמיכה שהם מקבלים בהפעלת התכנית. 50% מהרכזים דוברי עברית ו-78% מדוברי ערבית דיווחו כי השתתפו בהכשרה לתפקידם; 45% ו-29% (בהתאמה) דיווחו כי קיבלו ליווי סדיר במהלך השנה. הרכזים התבקשו להעריך את הליווי והתמיכה בהפעלת התכנית. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 29:

תרשים 29: הליווי והתמיכה שהרכז מקבל בהפעלת התכנית – לפי הערכת הרכזים



*היגדים אלו הוצגו רק לרכזים שדיווחו על קבלת ליווי לאורך השנה.

רוב רובם של הרכזים (שקיבלו ליווי) דיווחו כי הליווי והתמיכה שקיבלו מספקים (74% בבתי ספר דוברי עברית ו-80% בבתי ספר דוברי ערבית). כ-70%, בשני מגזרי השפה, דיווחו כי קיבלו את כל ההנחיות הנדרשות להפעלת התכנית בבית הספר וכי צוות התכנית במשרד זמין להם להתייעצות.

עם זאת, כ-58% מהרכזים, בשני מגזרי השפה, דיווחו שהיו מקרים שבהם חשו שאין להם כלים להתמודד עם קשיים של תלמידים בהתנסות האישית או בפרויקט הקבוצתי. במקרים אלו נעזרו הרכזים בגורמים הבאים:

- המנהל וצוות בית הספר
- רכזת יישובית ונציגי הרשות המקומית
- נציגי משרד החינוך במחוז ובמטה

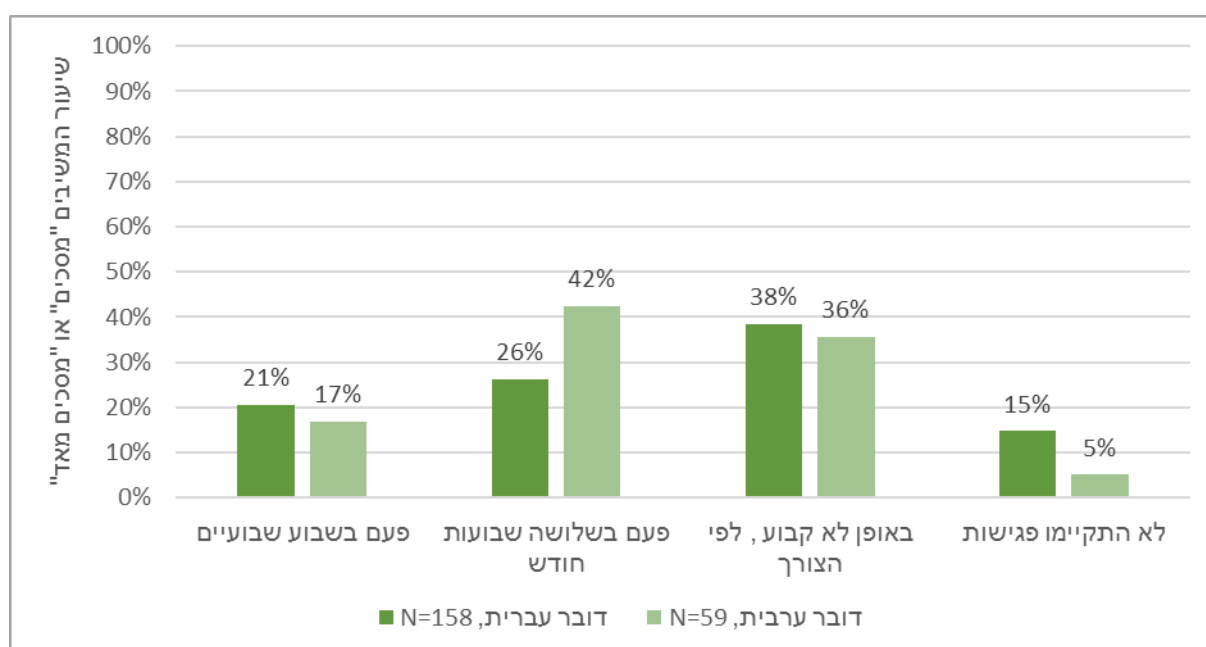
רק 19% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-9% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שהם שבעי רצון במידה רבה או רבה מאוד מהסיוע שקיבלו בפתרון הבעיות.

בנוגע להשקעה הנדרשת בתפקידם, 92% ו-95% מהרכזים (בהתאמה) דיווחו שהתכנית דורשת מהם השקעה רבה. עם זאת רובם דיווחו כי הם מעוניינים להמשיך בתפקידם: כשליש מהם ללא שינוי בתכנית וכמחצית עם שינויים בתכנית. רכזים שסירבו להמשיך בתפקיד נימקו זאת בעיקר בהשקעה הרבה הנדרשת בתפקיד שיוצרת עומס כבד בלי תגמול מספק.

3. מחנכי הכיתות

מעורבותם של מחנכי הכיתות בהפעלת התכנית ובליווי ההתנסות ועיבודה היא נדבך חשוב בהפעלה מוצלחת של התכנית בבתי הספר. עם זאת, תפקיד המחנך אינו מוגדר ישירות במסמכי התכנית. גיוס המחנכים והובלתם מוטלים על רכז התכנית בבית הספר, ולשם כך מצופה ממנו לקיים פגישות עם צוות בית הספר בנוגע לתכנית. בשאלון נשאלו הרכזים אם ובאיזו תדירות נערכו פגישות משותפות בנוגע לתכנית. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 30:

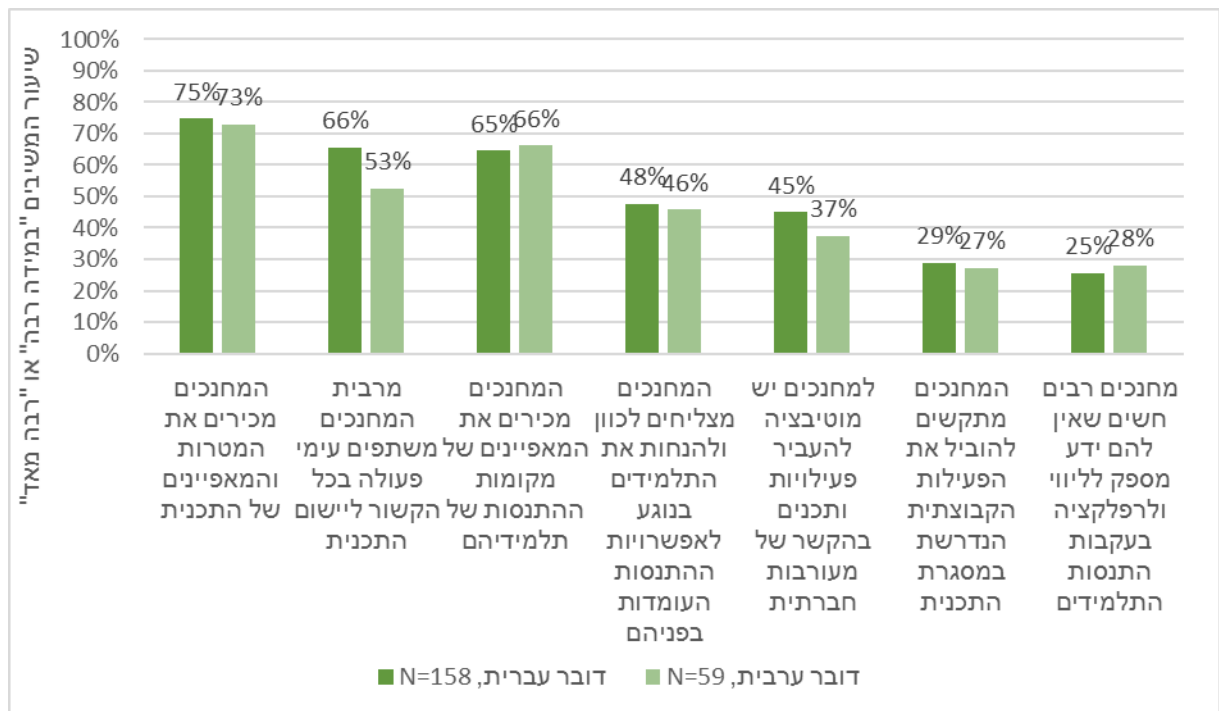
תרשים 30: תדירות הפגישות עם מורי בית הספר בנוגע לתכנית – לפי דיווחי הרכזים



כמחצית מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית וכשני שלישים מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי התקיימו פגישות אחת לחודש לפחות. שליש מהרכזים, בשני מגזרי השפה, מדווחים על פגישות בתדירות לא קבועה, בהתאם לצורך.

הרכזים נשאלו על פעילות המחנכים במסגרת התכנית. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 31:

תרשים 31: פעילות המהנכים במסגרת התכנית – לפי הערכת הרכזים



שלושה רבעים מהרכזים, בשני מגזרי השפה, מעריכים שהמהנכים מכירים את מטרות התכנית ומאפייניה. שני שלישים מהם מעריכים שהמהנכים מכירים את מקומות ההתנסות של תלמידיהם.

בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית, כשני שלישים ו-53% מהרכזים (בהתאמה) דיווחו שמרבית המהנכים משתפים עמם פעולה. שיעורים נמוכים יותר (45% ו-37%, בהתאמה) מרגישים שלמהנכים מוטיבציה להעביר פעילויות ותכנים בנושא.

מחצית מהרכזים חשים שהמהנכים מצליחים להנחות ולכוון את התלמידים בנוגע לאפשרויות ההתנסות העומדות בפניהם. **רבע** מהם סבורים כי אין למהנכים הידע המספק לליווי ולרפלקציה בעקבות התנסות התלמידים ועל כן הם מתקשים להוביל את הפעילות הקבוצתית הנדרשת.

תפקיד המהנך בתכנית עלה בראיונות האיכותניים: בשנה שעברה להצהרה על תפקידו המרכזי והחשוב של המהנך בתוכנית בכלל ובעיבוד ההתנסות של תלמידיו בפרט לא היה כמעט כיוון דומה היה שגם המהנכים וגם המערכת משלימים עם המצב, השנה הצטמצם במידה מסוימת הפער בין דיבורים למעשה. המהנכים אינם מנותקים מן הצד התפעולי של התכנית. הם מעורבים במידה מסוימת בליווי הפעילויות, יש להם חלק בפיקוח, אבל אין לקיחת אחריות של ממש מצדם על הנושא אלא מעורבות חלקית, על פי מידת נכונותו של כל מהנך. יש גם שיפור מה בכל הנוגע לעיבוד של התנסויות התלמידים על ידי המהנכים, הן באמצעות עבודות בכתב של התלמידים והן בשיח פנים אל פנים. לשם כך רבים מן המהנכים נעזרים בהדרכה שקיבלו. ועדיין רב המרחק בין זה לבין עשייה מלאה ושיטתית בתחום. מה שעומד בין המהנכים לבין עשייה מלאה שכזו הוא בעיקר ריבוי המשימות

האחרות המוטלות עליהם והיעדר תגמול הולם על תוספת העבודה. מצטרפת לכך, כפי הנראה, תחושה של פער בין מה שנדרש, או נתפס כנדרש, לעיבוד התנסויות לבין מה שרבים מן המחנכים חשים כי הם מסוגלים לו, גם לאחר ההשתלמויות שעברו. לצד כל אלה קיבלו המורים הנחיה מארגון המורים שלא לבצע בתנאים אלו את מה שהמערכת מצפה מהם.

"... אני חושבת שהשנה עשיתי יותר... הייתה הדרכה וזה מאוד עזר, אבל כמה כבר יכול אדם אחד לקחת על עצמו?... " (מחנכת)

"...שנה שעברה לקחתי לעצמי להכין את הליווי החינוכי. אני בתסכול מאוד גדול. נותנים פרויקט שהרעיון מאוד יפה ולא נותנים שעות. לדעתי ליווי משמעותי של המחנך הוא הכרחי. בעבר היה לנו שעה שבועית שמוקדשת רק לזה וגם 4 שעות שהיינו יוצאים לבקר את התלמידים. עכשיו זה לא קיים. שעות פרטניות – יש לי כל כך הרבה משימות בשעות האלה שאין שום דרך לקחת שעות ולשבת עם תלמידים לא באישי ולא בקבוצות..." (מחנכת)

"...צריך לתת שעות למחנכים. הליווי צריך להיות על המחנך, אבל עליהם מוטלים כל כך הרבה תפקידים שאי אפשר..." (מנהל)

"...בתחילת השנה בעיקר המחנכת הייתה לפעמים מתעניינת ושואלת וזהו, זה עבר והיא לא שואלת יותר..." (תלמיד)

4. תלמידים

בראיונות האיכותניים סיפרו המרואיינים על הסתייעות בתלמידים ממונים. ברוב בתי הספר תלמידים שמונו לתפקיד זה משתתפים בתהליך הפיקוח והדיווח על הפעילות. הדבר נתפס גם בעל ערך חינוכי עבורם, אבל גם משמש בפועל את המערכת כדי להפחית את העומס מן הרכזים.

"...יש לי בכל כיתה תלמיד שמדווח על הפעילות... זה עוזר כי אני לא יכולה לעקוב אחרי כולם.. הילדים אחראיים מאוד וזה מאוד עוזר לי וגם טוב להם..." (רכזת)

"...אני נמצא בקשר עם המקומות השונים והתלמידים ומוודא שהכול בסדר, אוסף את הניירת ועוזר ל... גם בטפסים... בדרך כלל זה נותן לי הרגשה טובה. לפעמים שיש בעיות זה קשה אבל יש גם סיפוק..." (תלמיד)

"...אני מרכז את העבודה בשכבה לפעמים זה הרבה עבודה, אבל הרכזת עוזרת ומדריכה אותי.. כשזה יהיה במחשב זה יהיה יותר פשוט..." (תלמיד)

לסיכום פרק זה :

רובם הגדול של **המנהלים** מגדירים את מידת מעורבותם בתכנית כגבוהה.

רכזי התכנית מקרינים בתשע"ו יותר ביטחון וסמכותיות בהשוואה לתשע"ה כיוון שצברו ניסיון בתפקיד זה. רובם תופסים את המשימה כעניין שהוא מעבר ליכולתו של אדם אחד. נראה כי גברה נטייתם והשתכללה יכולתם ליצור שיתופי פעולה ולחלק את העומס עם נושאי תפקידים נוספים בבית הספר וזאת באחד משני אופנים:

המודל השכיח יותר - הפעלה משותפת של רכז המעורבות החברתית עם בעל תפקיד אחר, לרוב הרכז החברתי. המודל השני הוא עבודה בצוות, בניצוחו של רכז המעורבות החברתית. הצוות כולל את רכזי השכבות הרלוונטיות, הרכז החברתי, היועצות ובמידה מוגבלת המחנכים. עם זאת, 92% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-95% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שהתכנית מצריכה השקעה רבה מצדם. למרות זאת רובם מעוניינים להמשיך בתפקידם.

50% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-78% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על השתתפות בהכשרה לתפקידם. 45% ו-29% (בהתאמה) דיווחו על קבלת ליווי סדיר במהלך השנה. שלושה רבעים ויותר דיווחו שהליווי וההדרכה שקיבלו מספקים. עם זאת, 58% מהם דיווחו על מקרים שבהם חשו שאין להם כלים להתמודדות עם קשיים של תלמידים בהתנסות האישית או בפרויקט הקבוצתי.

מחנכי הכיתות מעורבים באופן חלקי בליווי הפעילויות ובפיקוח, אך אין מצדם לקיחת אחריות של ממש על הנושא: כשני שלישים מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-53% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שמרבית המחנכים משתפים עמם פעולה. שיעורים נמוכים יותר (45% ו-37%, בהתאמה) מרגישים שלמחנכים מוטיבציה להעביר פעילויות ותכנים בנושא. מחצית מהרכזים חשים שהמחנכים מצליחים להנחות ולכוון את התלמידים בנוגע להתנסויות, רבע מהם חשים כי למחנכים אין ידע מספיק לליווי ולרפלקציה בעקבות התנסות התלמידים ועל כן הם מתקשים להוביל את הפעילות הקבוצתית הנדרשת. ברוב בתי הספר מונו **תלמידים** לסייע בהפעלת התכנית, בתהליך הפיקוח ובדיווח על הפעילות. הדבר נתפס בעל ערך חינוכי בעבורם ומשמש בפועל להפחתת העומס מן הרכזים.

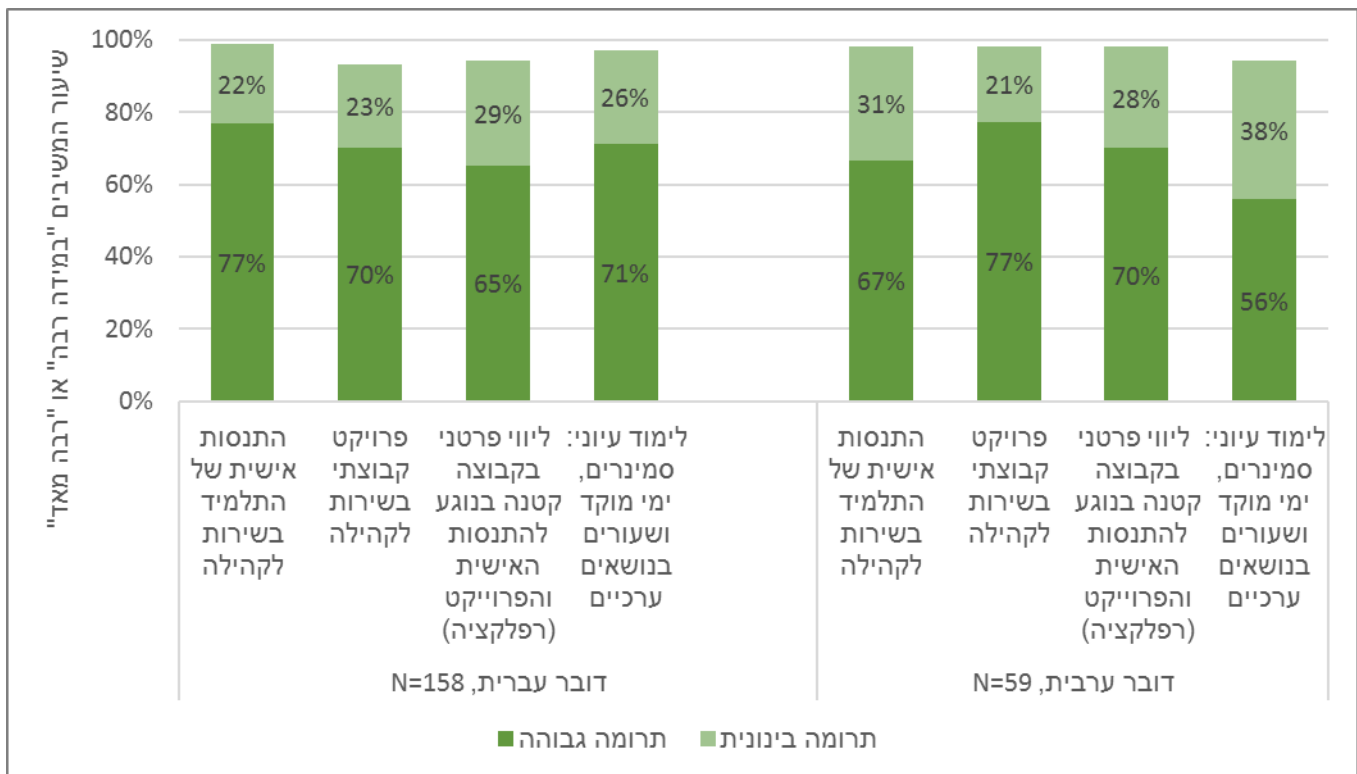
פרק ד- עמדות ותרומה נתפסת של התכנית

השאלונים והראיונות בתשע"ו התמקדו בתרומת התכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" לתלמידים בעקבות השתתפותם בה. בפרק זה יוצגו תפיסות המרואיינים בדבר השפעותיה ותרומותיה של התכנית על מרכיביה השונים, שביעות הרצון הכללית של המרואיינים מהתכנית, יתרונות התכנית והקשיים הנובעים מהפעלתה.

1. תפיסת תרומתה של התכנית בעיני צוות בית הספר

כפי שצוין בפרקים הקודמים, התכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" כוללת 4 רכיבים מרכזיים: התנסות אישית, פרויקט קבוצתי, לימוד עיוני במסגרת כיתתית או שכבתית וליווי פרטני בקבוצה קטנה. המינון והיחס בין המרכיבים השונים לאורך שנות פעילותו של התלמיד בתכנית. בשאלון נשאלו הרכזים על תרומתו של כל אחד ממרכיבי התכנית. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 32:

תרשים 32: תרומתו של כל אחד ממרכיבי התכנית להתפתחות האישית ולמעורבות החברתית של התלמידים – לפי הערכת הרכזים

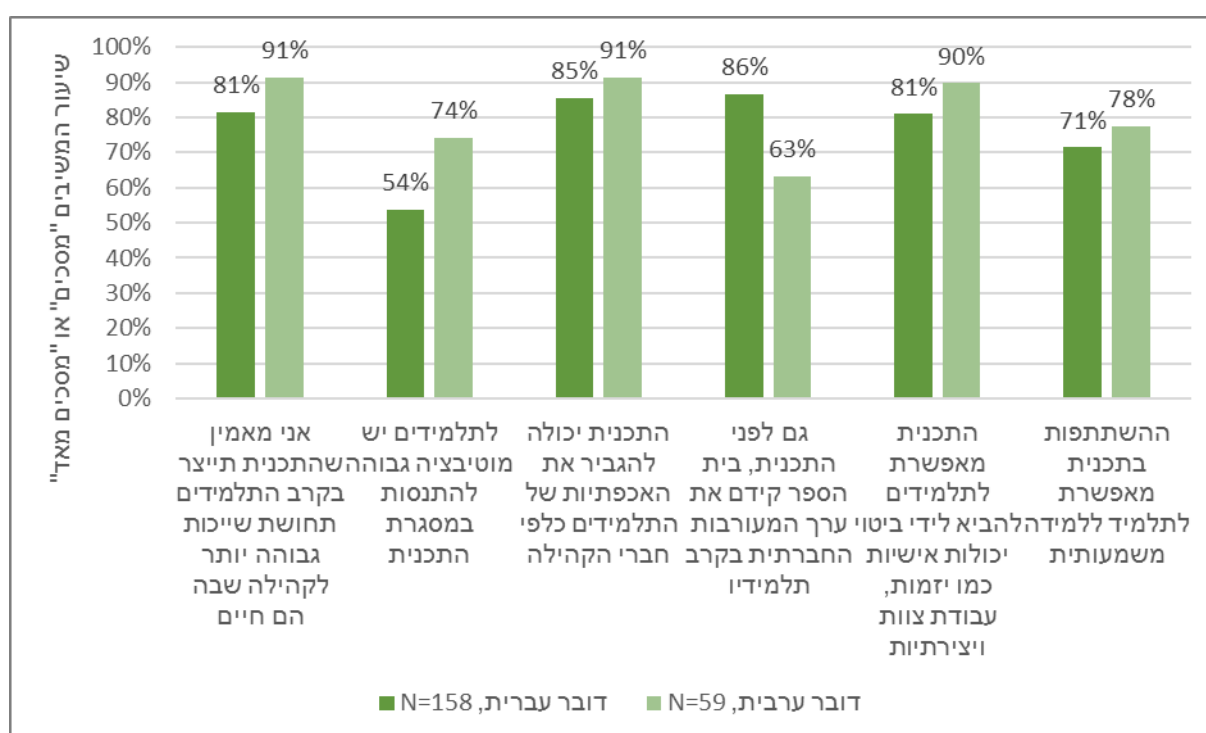


בבתי ספר דוברי עברית, כ-77% מהרכזים דיווחו על תרומה גבוהה של ההתנסות האישית, כ-70% - של הלימוד העיוני והפרוייקט הקבוצתי. 65% הצביעו על תרומת הליווי הפרטני בקבוצה קטנה.

בבתי ספר דוברי ערבית, 77% מהרכזים הצביעו על תרומה גבוהה של הפרויקט הקבוצתי. כ-70% דיווחו על תרומה גבוהה של הליווי הפרטני וההתנסות האישית. שיעורים נמוכים יותר דיווחו על תרומה גבוהה של הלימוד העיוני (56%).

עמדות המנהלים בנוגע לתרומתו של כל אחד מרכיבי התכנית דומות מאוד לעמדות הרכזים. הרכזים נשאלו על תרומת התכנית לתלמידים בהיבטים של אכפתיות ומעורבות חברתית. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 33:

תרשים 33: תרומת התכנית לתלמידים – לפי הערכת הרכזים

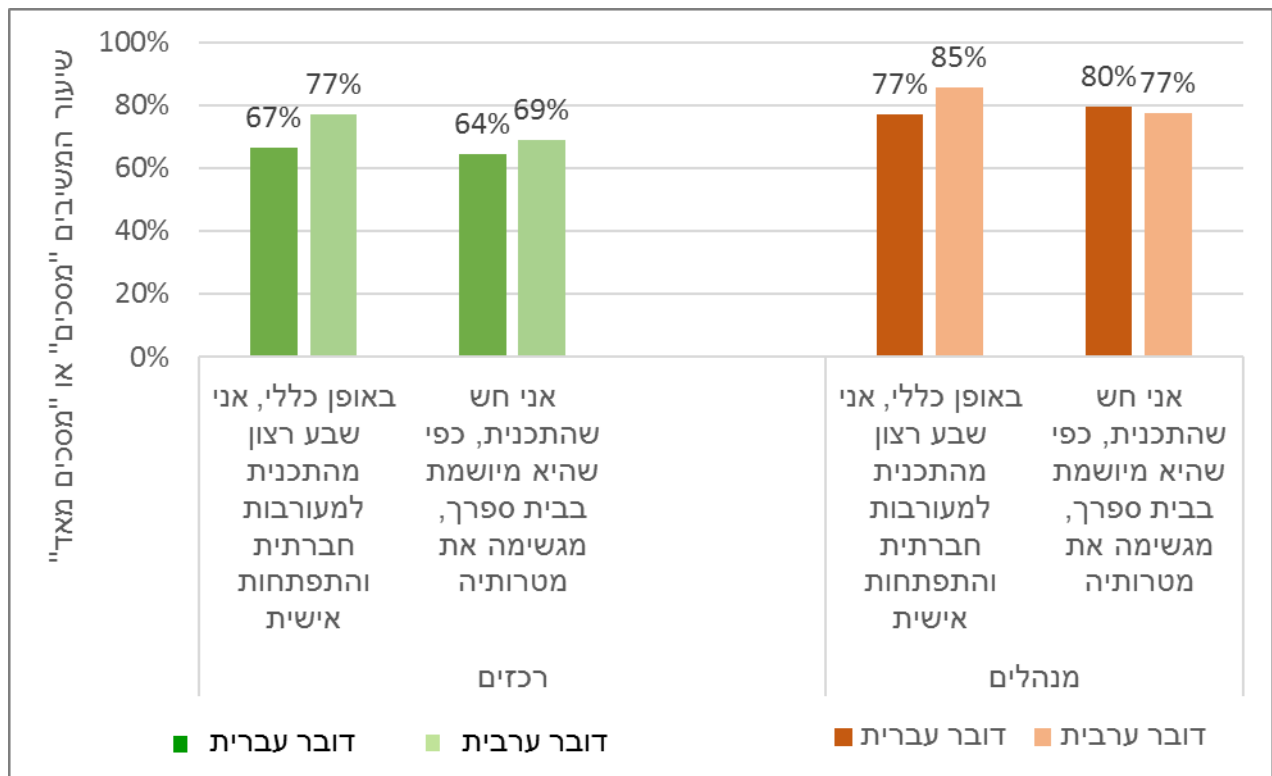


שיעורים גבוהים של רכזים, בשני מגזרי השפה, מעריכים כי לתכנית תרומה גבוהה לתלמידים בכל הנוגע ליצירת שייכות לקהילה, הגברת האכפתיות שלהם כלפי הקהילה שהם חיים בה, הבאת יכולות אישיות לידי ביטוי ואף יצירת אפשרות ללמידה משמעותית.

שיעורים נמוכים יותר (כמחצית בקרב דוברי עברית ושלושה רבעים מדוברי הערבית) דיווחו שלתלמידים יש מוטיבציה גבוהה להתנסות במסגרת התכנית. כמו כן, 86% ו-63% (בהתאמה) דיווחו שבית הספר קידם מעורבות חברתית גם לפי התכנית.

לסיכום התבקשו הרכזים והמנהלים להביע את עמדתם הכוללת כלפי התכנית. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 34:

תרשים 34: הערכת התכנית – לפי דיווחי הרכזים והמנהלים

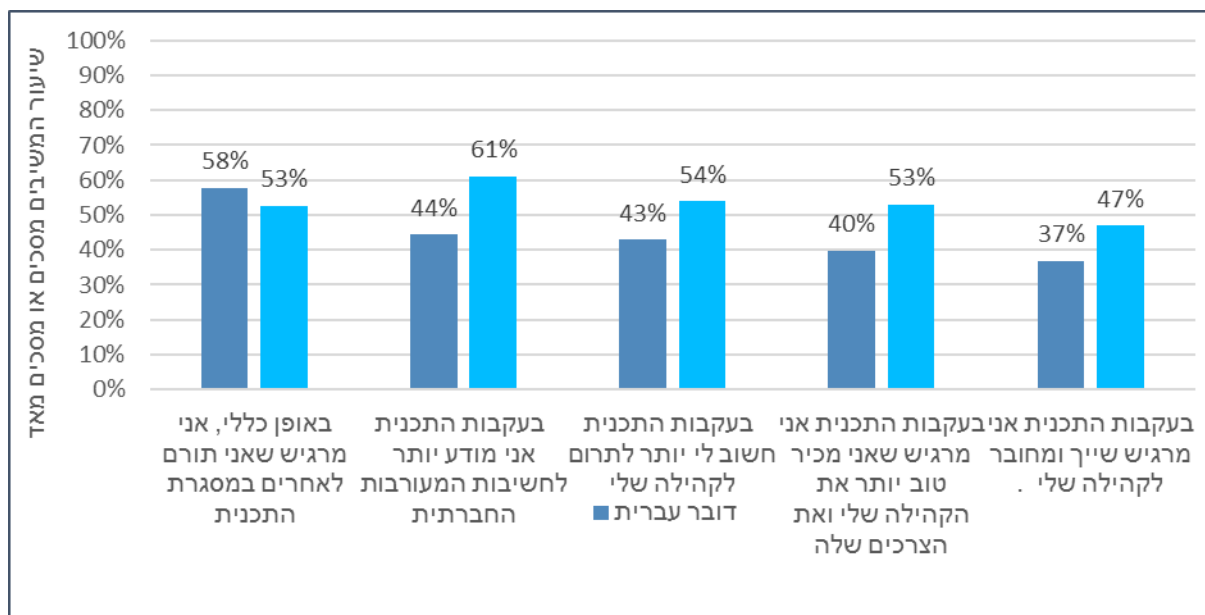


ככלל, כ-80% מהמנהלים ו-70% מהרכזים **דיווחו** על שביעות רצון מהפעלת התכנית. שיעורים נמוכים במקצת אף מעריכים שהתכנית בבית הספר מגשימה את מטרותיה.

2. תפיסת תרומתה של התכנית בעיני התלמידים

התלמידים התבקשו להעריך את תרומת השתתפותם בתכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" בהיבטים שונים. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשימים 35 ו-36:

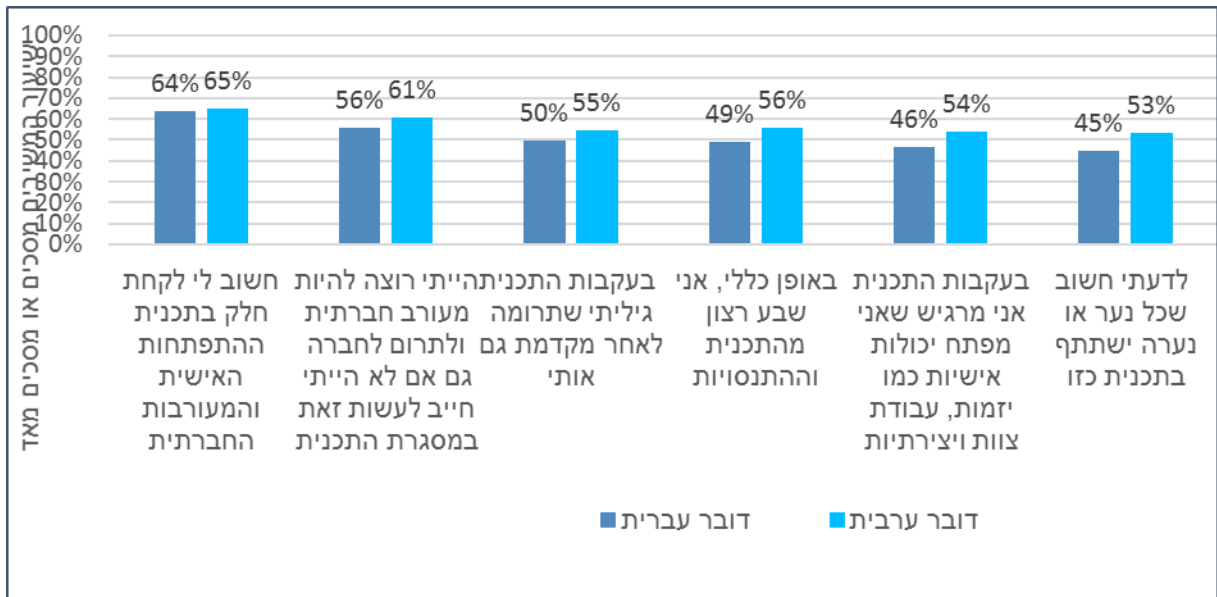
תרשים 35: תרומת התכנית לתלמידים מבחינת הקשר לקהילה – לפי הערכת התלמידים



התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו בשיעורים גבוהים יותר על תרומתה של התכנית בהיבט של הקשר לקהילה, בהשוואה לדיווחי תלמידים בבתי ספר דוברי עברית, כמעט בכל ההיבטים: 61% לעומת 44%, בהתאמה, דיווחו על מודעות גבוהה יותר לחשיבותה של המעורבות החברתית; דיווחו כי בעקבות התכנית חשוב להם לתרום לקהילה (54% לעומת 43%, בהתאמה) והם מכירים טוב יותר את צורכי הקהילה (53% לעומת 40%, בהתאמה). 47% לעומת 37%, בהתאמה, דיווחו על תחושת חיבור ושייכות לקהילה בעקבות התכנית.

התלמידים בבתי ספר דוברי עברית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, דיווחו בשיעורים גבוהים יותר על תחושה של תרומה לאחרים במסגרת התכנית (58% לעומת 53%, בהתאמה).

תרשים 36: תרומת התכנית לתלמידים – לפי הערכת התלמידים



ככלל, קצת יותר ממחצית התלמידים דוברי ערבית וקצת פחות ממחציתם דוברי עברית העריכו את תרומת התכנית ואת חשיבותה: כ-65% מהתלמידים (בשני מגזרי השפה) דיווחו שחשוב להם להשתתף בתכנית. 61% ו-56%, בהתאמה, דיווחו שהיו רוצים להיות מעורבים מבחינה חברתית ולתרום לחברה גם ללא היו חייבים להשתתף בתכנית. וקצת יותר ממחצית התלמידים דוברי ערבית וקצת פחות ממחצית התלמידים דוברי עברית דיווחו כי הם שבעי רצון מהתכנית וכי לדעתם חשוב שכל נער ונערה ישתתפו בה. כמחצית מהתלמידים, בשני מגזרי השפה, דיווחו כי בעקבות התכנית הם גילו שתרומה לחברה מקדמת אותם, וכי התרומה גרמה להם לפתח יכולות אישיות כמו יזמות, עבודת צוות וכדומה.

כמו כן, כ-70% ו-55% מהתלמידים, בהתאמה, מעוניינים להמשיך בתכנית כפי שהיא. רבע מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ושישית בבתי ספר דוברי ערבית מעוניינים להמשיך בה עם שינויים.

תפיסת התכנית עלתה גם בראיונות האיכותניים. בדיבור על התכנית היה שימוש רב במלל ערכי, במליצות ובתבניות לשון חוזרות, ולעתים קרובות נוצר הרושם שהבירור המהותי והמשמעותי בנוגע אליה נשאר עמום. מרבית בתי הספר ראו בתכנית דבר-מה שמתחבר באופן טבעי ואורגני לעיסוקם מקדמת דנא בתחום הערכי. כל בית ספר התייחס לפרויקטים ערכיים משלו, שקצתם היו בגדר תכנית לעתיד וקצתם כבר מומשו בחלקם. התכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" הייתה בעבורם הזדמנות להגשים בפועל ו/או לחזק את התחום הערכי שאינו מפותח דיו אצלם, ובכך להוסיף גם צביון ערכי לזהות שלהם כגופים מנהלי ידע עם בולטות למקצועות ממדעי הטבע. החזרה

האוטומטית כמעט על אמירות ברוח זו בבתי הספר השונים מקנה תחושה שהתייחסות זו לתכנית יש בה לא פחות ממענה אמיתי על צורך גם מידה של "בון טון".

"...הנושא של מחויבות חברתית חשוב לי, ואז עוד לפני שי פירון החלטתי בעד חינוך חברתי ערכי. לא להסתגר פנימה בעולם של הישגים לימודיים פה, רציתי שזה יהיה בדמם של התלמידים..." (מנהל)

"...בית הספר נכנס לתכנית מתוך אמונה שהתכנית מתאימה לתפיסת העולם שלו. זה בית ספר שהחום האנושי שהגישה האישית היא קו יסוד בו. התכנית מתחברת לזה. דבר נוסף שמתחבר זה ראייה של התלמידים כשותפים לעשייה..." (מנהל)

"...בית הספר דוגל מאז ומתמיד בעניין של התנדבות ומעורבות. יש פעילות התנדבותית ענפה, תפיסה שמשתלבת עם התפיסה הדתית בבית הספר, תלמידים אצלנו מחויבים להתנדב ול-60% ב-"ב יש תעודת בגרות חברתית. שואף להגיע ל-90%..." (מנהל)

המטרות העיקריות שבתי הספר מייחסים לתכנית הן הקניית ערך הנתינה לסוגיה והן 'יציאה מן הבועה' תוך יצירת מחויבות קהילתית.

"...מבחינתי מטרת התכנית שהתלמידים יהפכו את העשייה החברתית לחלק מהמהות שלהם, ינחילו לילדיהם יום אחד. עשייה חברתית ביום יום גם בלי תכנית, שהוא יעשה את זה למשהו שהוא חלק ממנו. זה אהבת לרעך כמוך במלוא מובן המילה, שאנשים יעשו טוב אחד לשני, מעורבות בחברה, שהאדם לא ירגיש שהוא חי בדלת אמותיו, אלא יש עוד אנשים סביבו והוא ירגיש טוב בכך שעוזר להם גם שלא על מנת לקבל פרס..." (מחנך)

"...נותן להם כל מה שנתינה נותנת, סיפוק, משמעות לתרום לזולת. זה שמזדקקים להם, ילד עם מוגבלות זה נותן. זה נותן כמו אהבה. ללמוד היבטים שונים של אהבה וזה פותח אותם מוציא אותם מעצמם מהסלפי והם מסתכלים מסביב..." (מחנך)

"כללית הייתי רוצה שניצור חברה יותר טובה. האם באמת בזכות התכנית הזו נפתח אדם יותר מודע לסביבתו החברתית ובחשיבות שבמעורבות ובאמפטיה, שזה מטרת העל של הדבר הזה וזה בחברה שהיא ג'ונגל? לא יודעת. יש כאן נתינה והתייחסות לזולת שזה אולי השלב הראשון..." (מנהל)

"...אין לי ספק שהתלמידים מקבלים משהו מהתכנית, הם מכירים עולם אחר, יוצאים מהבועה ולומדים להקשיב, לעבוד ביחד אבל זה פועל יוצא של החוויה זה לא משהו שאנחנו משקיעים בו..." (רכז)

ראיית התכנית ככלי להתפתחותו האישית של התלמיד קיימת אף היא, אבל היא שכיחה הרבה פחות בהשוואה לצד הערכי שלה. לרוב מוזכר הדבר בתור תוצר לוואי לתרומה הערכית של התכנית, שהיא

הנתפסת כעיקר. כשמדובר על התפתחות אישית הכוונה היא בעיקר לרכישת מיומנויות בין-אישיות, והמונחים השכיחים הם הקשבה, רגישות בין-אישית ויכולת לעבודת צוות.

"...ההתפתחות האישית מקבלת מקום משני, היה צריך להיות שוויוני עם המעורבות החברתית. זה לא קורה בגלל קושי בתהליך של עיבוד, אבל זה קורה יותר מאשר בעבר. ואילו המעורבות החברתית קורית יותר כי את זה סופרים. משרד החינוך סופר. רפלקסיה קשה יותר, לא מובנה ואילו עשייה חברתית זה עושה לך שמח. לחשוב אחר כך מה עברתי נוטים רק מעטים לעשות..." (רכז)

"...אני רואה את הנושא הזה בתהליך של התפתחות. יש הרעיון והרציונל שהוא נכון ויש את התהליך לבנות ולהטמיע את הנושא. התחלנו בצד שפשוט יותר עבורנו ונתפתח אתו, התלמידים לומדים להתייחס לאחר השונה, לעבוד בקבוצה, הם מפתחים מיומנויות שחשובות, נכון שצריך עוד עיבוד התהליך והפנמה ונגיע גם לזה..." (מנהל)

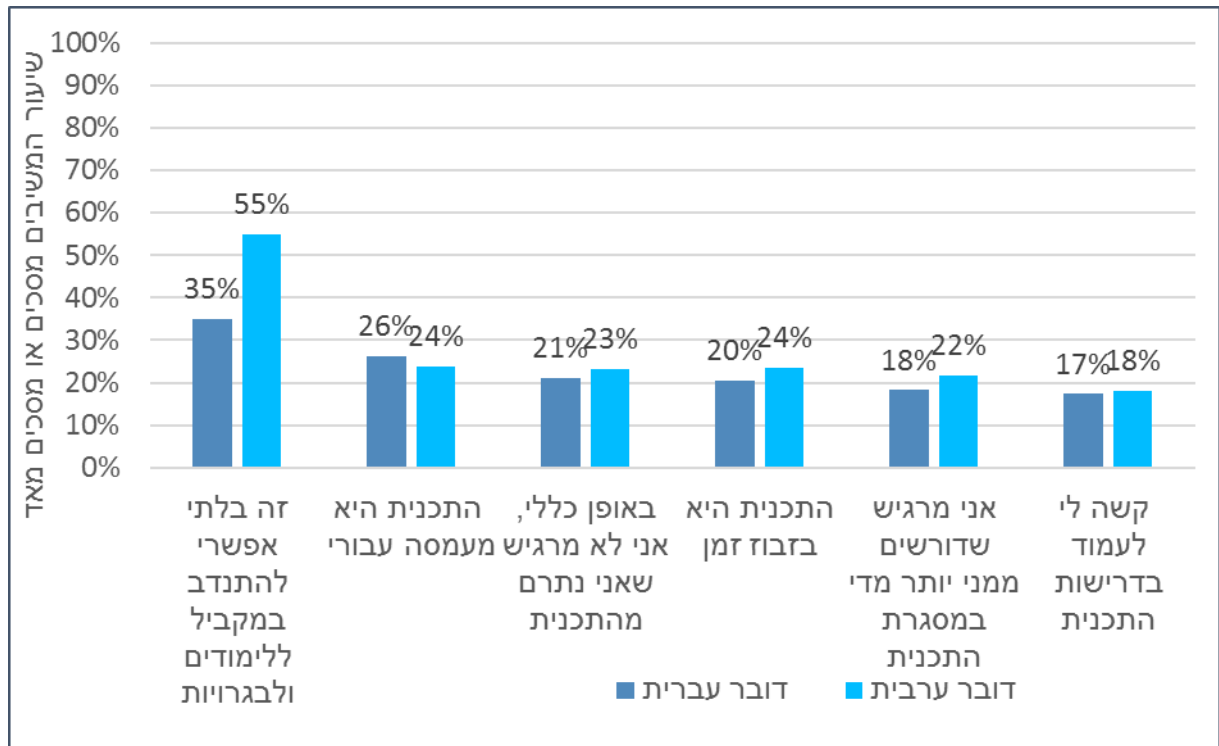
בשכיחות נמוכה הרבה יותר מן המטרות הקודמות מדובר על חינוך לאזרחות אקטיבית ופיתוח מבט ביקורתי על הסביבה, תוך חתירה לתיקון ולשיפור של מה שראוי לשינוי.

"המטרה היא להקשיב, לנהל שיח בגובה העיניים, לבדוק דברים בהקשר רחב יותר, לא להיגרר אחרי קול ההמון, כי אם לחשוב ולא לפחד כאשר הדעה שלי שונה, לחפש איפה אפשר להשפיע על הסביבה ולשנות אותה, זה להיות אזרח טוב אקטיבי יותר..." (רכז)

3. קשיים ועומס בתכנית

בהערכה בשנת תשע"ה עלה נושא העומס המוטל על התלמידים עקב השתתפותם בתכנית, ועל כן נשאלו התלמידים על נושא זה גם בתשע"ו. נראה כי גם הפעם דיווחו תלמידים על הקשיים הנובעים מהעומס המוטל עליהם עקב התכנית, כפי שמפורט להלן בתרשים 37:

תרשים 37: העומס שנוצר עקב ההשתתפות בתכנית - לפי הערכת התלמידים

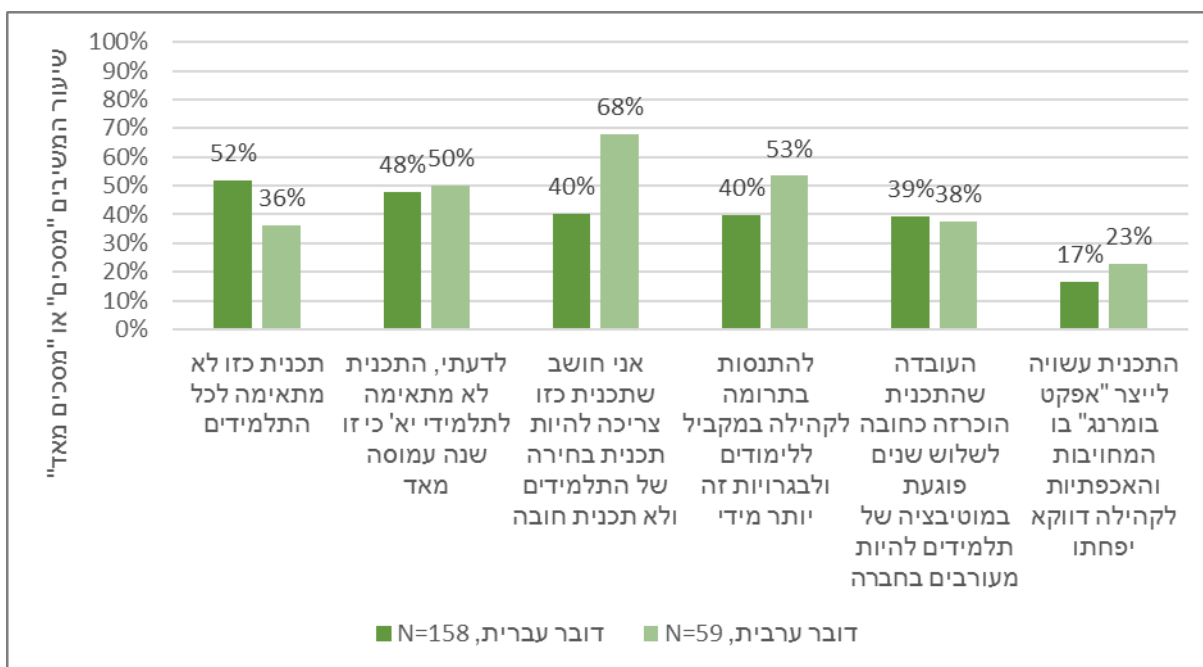


בתרשים בולט שיעורם הגבוה יחסית של תלמידים הסבורים כי בלתי אפשרי להתנדב במקביל ללימודים ולבחינות הבגרות (כשליש מהתלמידים דוברי עברית ויותר ממחצית מהתלמידים דוברי ערבית). כחמישית מהתלמידים רואים בתכנית בזבז זמן ומרגישים שאינם נתרמים ממנה. שיעורים דומים מצביעים על תחושה שדורשים מהם יותר מדי במסגרת התכנית ושקשה להם לעמוד בדרישותיה.

ניתוח נתונים אלו על פי שכבת גיל מראה שתלמידי י"א דיווחו על עומס רב יותר בהשוואה לתלמידי י', כפי הנראה בגלל מספר גדול יותר של בחינות בגרות בשנה זו.

גם הרכזים נשאלו העומס שנוצר עקב ההשתתפות בתכנית. תשובותיהם מפורטות להלן בתרשים 38:

תרשים 38: העומס שנוצר עקב ההשתתפות בתכנית – לפי הערכת הרכזים

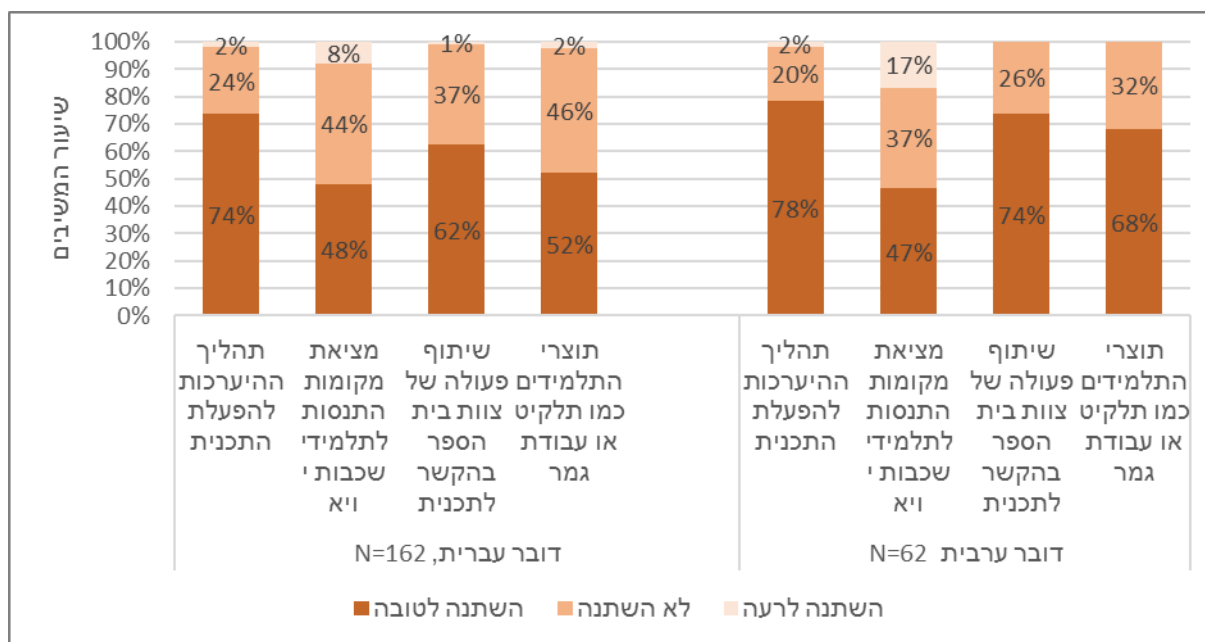


שיעור הרכזים המדווחים על עומס גבוה משיעורם של התלמידים, אולי משום שבמסגרת תפקידם הם נחשפים לקשיים של כלל התלמידים: כמחצית מהרכזים, בשני מגזרי השפה, מעריכים שהתכנית אינה מתאימה לתלמידי י"א. מחצית מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ושליש בבתי ספר דוברי ערבית חושבים שהתכנית אינה מתאימה לכל התלמידים. כ-40% ויותר מ-50%, בהתאמה, חושבים שהשילוב של תרומה לקהילה עם הלימודים מטיל עומס רב מדי על התלמידים. 40% ו-68%, בהתאמה, חושבים שזו צריכה להיות תכנית בחירה. כ-40%, בשני מגזרי השפה, אף סבורים שההכרזה כי תכנית זו היא בגדר חובה לאורך 3 שנים פוגעת במוטיבציה של התלמידים להיות מעורבים בחברה, וכ-20% אף חוששים מ'אפקט בומרנג'.

4. הערכת התכנית בהשוואה לאורך השנים

על מנת ללמוד על התפתחות התכנית לאורך שנות הפעלתה התבקשו המנהלים להעריך בתשע"ו כל אחד מהיבטי התכנית בהשוואה לתשע"ה: האם היבט זה השתפר בשנת ההפעלה השנייה, או לא השתנה או השתנה לרעה.

תרשים 39: הפעלת התכנית בתשע"ו בהשוואה לתשע"ה - לפי הערכת המנהלים³

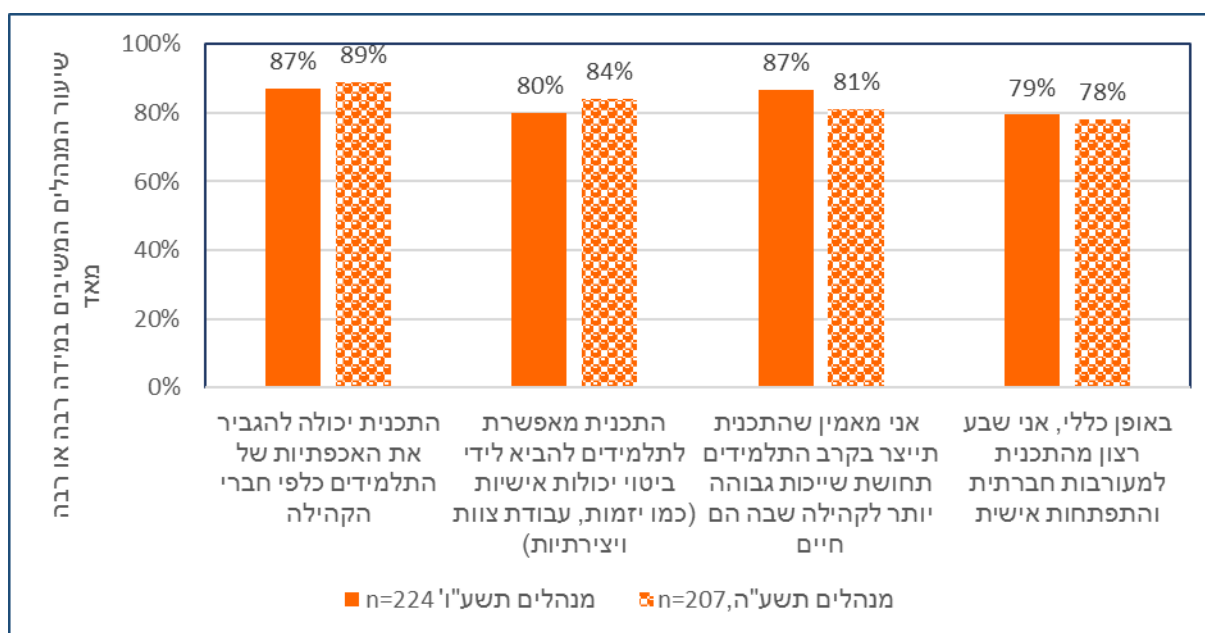


ככלל, כשלושה רבעים מהמנהלים, בשני מגזרי השפה, העריכו שהפעלת התכנית השתפרה בתשע"ו בהשוואה לשנה שקדמה לה. 62% מהמנהלים בבתי ספר דוברי עברית ו-74% בבתי ספר דוברי ערבית חשו כי חל שיפור בשיתוף הפעולה של הצוות בהקשר של התכנית. 52% ו-68%, בהתאמה, מצביעים על שיפור בתוצרי התלמידים, ומחצית מהמנהלים, בשני מגזרי השפה, דיווחו על שיפור באיתור מקומות התנסות.

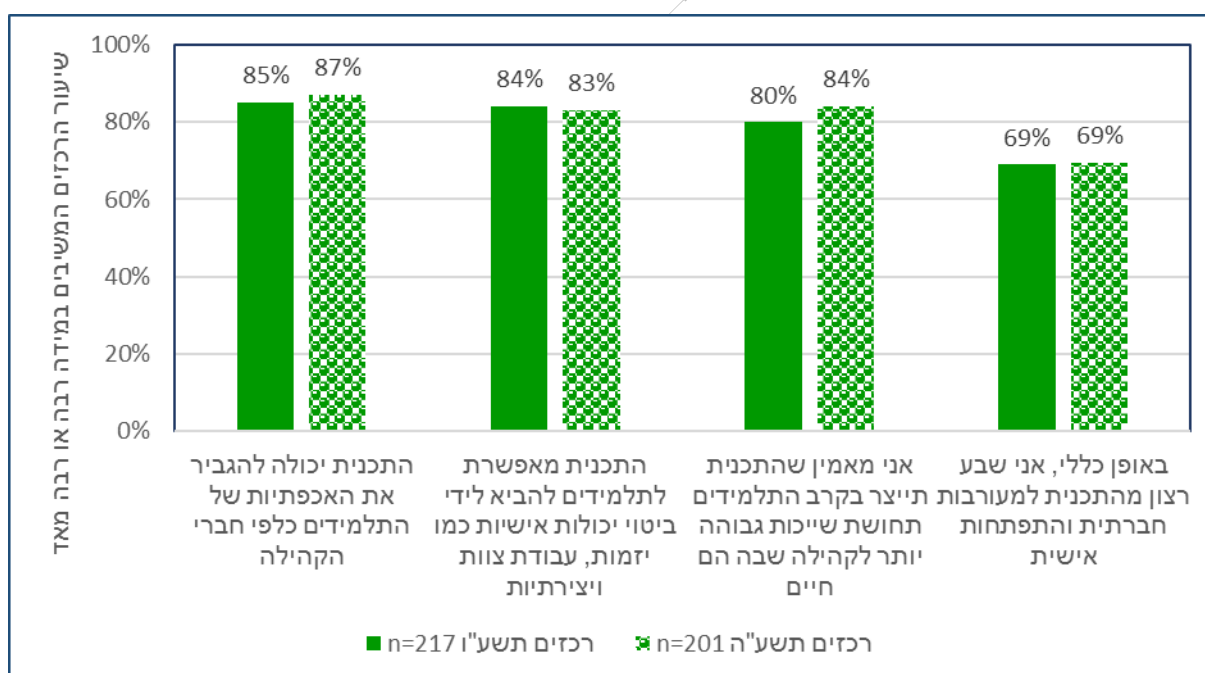
כדי ללמוד על התפתחות התכנית לאורך שתי שנות הפעלתה מוצגת להלן השוואה בין עמדותיהם של המנהלים ושל הרכזים כלפי התכנית בתשע"ה לבין עמדותיהם בתשע"ו, כפי שאפשר לראות בתרשימים 40 ו-42:

³ עמדות הרכזים דומות לעמדות המנהלים ומוצגות בנספח

תרשים 40: הערכת המנהלים בנוגע לתכנית – השוואה לאורך השנים

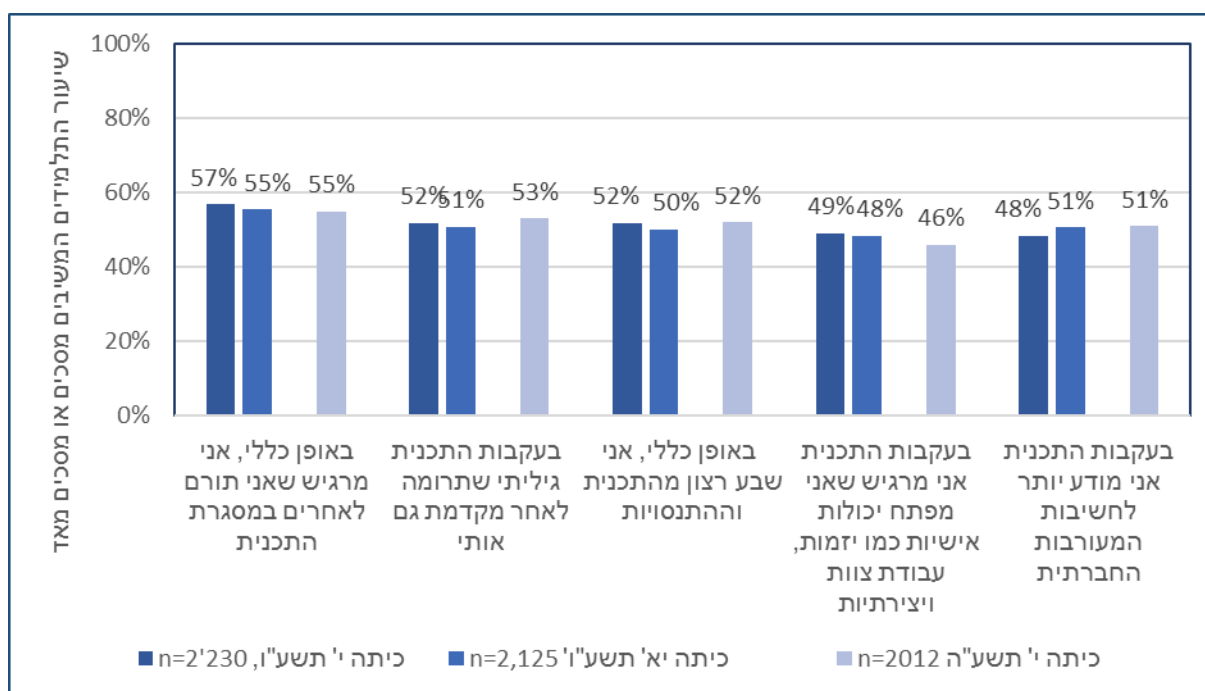


תרשים 41: הערכת הרכזים בנוגע לתכנית – השוואה לאורך השנים



עמדות המנהלים ועמדות הרכזים דומות בשתי שנות ההערכה. שיעורים גבוהים מהם, בשתי השנים, חשים שהתכנית יוצרת תחושת שייכות, מפתחת אכפתיות ומאפשרת להביא לידי ביטוי תכונות אישיות כמו יזמות, עבודת צוות ויצירתיות. שיעורים נמוכים במקצת מביעים שביעות רצון מהתכנית. גם השוואה בין עמדות התלמידים לאורך השנים מצביעה על עמדות דומות, כפי שעולה מתרשים 42:

תרשים 42: הערכת התלמידים בנוגע לתכנית – השוואה לאורך השנים



עמדות התלמידים לאורך השנים דומות. קצת יותר ממחצית מהתלמידים דיווחו כי הם מרגישים שהם תורמים במסגרת התכנית, כמחציתם דיווחו כי הם מרגישים שהתרומה מקדמת גם אותם, כי הם מודעים יותר לחשיבות המעורבות החברתית וכי הם חשים שפיתחו יכולות אישיות כמו יזמות, עבודת צוות ויצירתיות. שיעורים דומים דיווחו שהם שבעי רצון מהשתתפותם בתכנית.

לסיכום פרק זה:

עמדות צוותי בתי הספר: כ-80% מהרכזים ו-70% מהמנהלים דיווחו על שביעות רצון מהפעלת התכנית. שיעורים נמוכים במקצת מאלה אף מעריכים שהתכנית בבית הספר מגשימה את מטרותיה. שיעורים גבוהים של רכזים בשני מגזרי השפה (יותר בבתי ספר דוברי ערבית) מעריכים כי לתכנית תרומה גבוהה לתלמידים ביצירת שייכות לקהילה (81% בבתי ספר דוברי עברית ו-91% בבתי ספר דוברי ערבית), בהגברת האכפתיות שלהם כלפי הקהילה שהם חיים בה (85% ו-91%, בהתאמה), בהבאת יכולות אישיות לידי ביטוי (בשיעורים דומים) ואף ביצירת אפשרות ללמידה משמעותית (71% ו-78%, בהתאמה). עמדות המנהלים ועמדות הרכזים דומות בשתי שנות ההערכה של התכנית.

כשלושה רבעים מהמנהלים, בשני מגזרי השפה, מעריכים שהפעלת התכנית השתפרה בתשע"ו בהשוואה לשנה שקדמה לה.

עמדות התלמידים: כמחצית מהתלמידים (קצת יותר בקרב דוברי ערבית) דיווחו כי הם שבעי רצון מהתכנית, כי בעקבות התכנית חשוב להם לתרום לקהילה והם גילו בעקבותיה שתרומה לחברה מקדמת אותם, וכי התרומה גרמה להם לפתח יכולות אישיות כמו יזמות, עבודת צוות וכדומה. עם זאת, שיעור גבוה יחסית של תלמידים דיווחו שבלתי אפשרי להתנדב במקביל ללימודים ולבחינות הבגרות (כשליש מהתלמידים מדוברי עברית ויותר ממחצית דוברי ערבית). אין שינוי בעמדות התלמידים לאורך שתי שנות הפעלתה של התכנית.

פרק ה- תוצרי התכנית (מתוך הראיונות האיכותניים)

במסגרת הראיונות האיכותניים נשאלו המראיינים מהם לתפיסתם תוצרי התכנית ברמת בית הספר וברמת התלמידים. בפרק זה יובאו תשובותיהם.

ברמת בית הספר: השאלה מה התכנית 'עושה' לבית הספר המפעיל אותה עדיין נשאר, גם בשנה השנייה להרצת התכנית במהדורתה הנוכחית, **ללא תשובה ברורה**. נראה כי בשלב זה השפעתה על בית הספר ניכרת בעיקר **במקום שעשייה ערכית וחברתית תופסת בעולמו**. העיסוק זו השנה השנייה בתכנית בהיקפה הרחב והמחייב, תוך שילובה במכלול העשייה בבית הספר, הגדיל את **המרכזיות שלה** בהווה הבית ספרית. יותר אנשים מעורבים בהפעלת התכנית. הדרישות הגוברות שלה מבית הספר ומתלמידיו, ובכלל זה התניית תעודת הבגרות – תוצר-העל של המוסד, סיבת קיומו בעבור לא מעט מתלמידיו - בעמידה בדרישותיה, משנות, כך נראה, את ההתייחסות לתכנית. ושינוי זה מקרין על המוסד כולו ובמידת מה משנה אותו. ממודעות חלקית ומימוש חלקי של הצורך לגעת בנושאים חברתיים וערכיים **עברו בתי הספר לעיסוק מסיבי בהם במסגרת תכנית זו**. אפשר להניח כי בזכות התכנית חלה עליה בתפיסתם של אנשי הצוות בבית הספר בנוגע לתפקיד המוטל עליו בתחום הערכי, החברתי והאזרחי. זאת במידת מה על חשבון זיהויים המתעצם של רבים מבתי הספר, עד לאחרונה, עם הכשרה למקצועות מדעיים ועם מצוינות בעיקר במקצועות הריאליים. תהליך זה של חיזוק הפן הערכי-חברתי בבית הספר ניזון מההתחככות הגוברת של הצוות והתלמידים בקהילה, במוסדות שונים בתוכה, בפלחי אוכלוסייה ובקבוצות באוכלוסייה, שברגיל אין לבית הספר מגע עמם. כל זה באמצעות התלמידים הפועלים בקרבם והממונים מטעם בית הספר על התכנית, המצויים גם הם בקשר תדיר. עמם. וכך, באמצעות התלמידים ומפעילי התכנית, בית הספר כמו יוצא גם הוא במידת מה מן ה"בועה" שהוא כלוא בה, ויש לו חלק בנתינה לאוכלוסיות נזקקות וכיוצא בזה. **הגידול במספר המיזמים התוך-בית ספריים** שנוגעים בפינות שונות של חיי בית הספר משמש אף הוא **כלי לשינוי**. וכל הנגיעות המקומיות הללו מצטברות למשהו שקשה להעריך את ממדיו, אך מן הסתם יש לו השפעה משלו על המוסד.

"...יש השפעה מאוד גדולה כי בית הספר לא חי בבועה של עצמו, זה פתח את השערים ורואים אנשים אחרים. אני חושבת בגדול שזו תרומה מאוד גדולה..." (רכזת)

"...אנחנו יותר קשורים לקהילה, לוקחים חלק בפעילויות השונות, התלמידים מכירים מגוון רחב של אוכלוסיות שקודם לא היה להם קשר איתם.. נראה לי שיש לכך השפעה חיובית..." (מנהל)
"... אפילו על הנראות של בית הספר זה משפיע, יש דיבור על זה. יש יותר קבלה ופחות חיכוכים בין תלמידים. זה מוקדם עוד להגיד, אבל יש ניצנים לדבר הזה. מכנס את התלמידים לתפיסה שאפשר להגיד זו חברה יותר טובה זה שלנו..." (מנהל)

כנגד ראייה זו קיימת **הסתכלות אחרת**, שאמנם רק מעטים מזכירים אותה אבל קשה לכפור לגמרי בנכונותה, ולפיה השתכללות התכנית ברמה התפעולית **לא נועדה לשנות "באמת" את בית הספר**

ואת סדרי העדיפויות שלו, אלא להפך: לאפשר לבית הספר, ברובו המכריע, להמשיך ולשמור על הזהות והתרבות שלו עם מינימום של הפרעה.

"...התכנית טובה אבל צריכים לתת לה את המשקל הראוי יש בגרויות ויש הרבה משימות שמוטלות על התלמידים ולכן צריכים לשים דברים בפרופורציה..." (מחנך)

ההכרעה בין שתי התפיסות הללו יכולה להתרחש היכן שההתמסרות לתכנית והניסיון לעמוד בכל דרישותיה עשויים להתנגש בשעבודם המוחלט כמעט של בית הספר ותלמידיו להצלחה מרבית בבחינות הבגרות ותפיסת מקום מכובד במדד הזכאות. כבר היום קיים **חשש מסוים** מהתנגשות כזו בקרב תלמידים, מורים מקצועיים שמבחינתם **התכנית עלולה לפגוע בהישגים במקצועות שהם מלמדים**, ופה ושם בקרב מחנכים. ואולם התחושה היא שמנקודת מבט זו הנושא טרם עמד למבחן של ממש, למרות הצהרות שהשמיעו תלמידים כי בשל התכנית נפגעה או עלולה להיפגע מידת השקעתם בלימודים.

"...אני לא יודעת אם ב"א יהיה לי זמן, כי אני אצטרך ללמוד ויש עדיפות לציונים על הפעילות הזו..." (תלמיד)

"...כשיש זמן ואין עומס בלימודים אני בכיף מתנדב, אבל עוד מעט הבחינות מגיעות וחשוב לי להצליח ובשנה הבאה לא יהיה בכלל זמן..." (תלמיד)

ברמת התלמידים: האם התכנית 'עושה משהו' לתלמידים המשתתפים בה? אפשר לזהות **שלוש קבוצות** של תלמידים, שבנוגע לכל אחת מהן התשובה שונה: תלמידים שעוד לפני קיומה של התכנית, ודאי בגרסתה הנוכחית, **היו פעילים במסגרות התנדבותיות** כגון תנועות נוער, מד"א וכיוצא בזה. הרבה ממה שהתכנית אמורה להקנות לבוגריה: נתינה לאחר, היחשפות לקהילה והתפתחות אישית - כבר מתקיים אצלם, קרוב לוודאי, בעקבות פעילותם המתמשכת במסגרות מעין אלו. אם כן, **מבחינתם, התוספת השולית של התכנית בתחומים אלו מצומצמת למדי**, בעיקר לנוכח העובדה שהעיבוד המועט והשטחי, לרוב, של ההתנסות במסגרת התכנית, כפי שהוא נעשה בין כותלי בית הספר, אין בו כמעט כדי להוסיף להם על עצם התנסותם במסגרות האחרות והעיבוד המתקיים שם. קבוצה שנייה של תלמידים, שהיא בגדר מיעוט לא מבוטל מכלל התלמידים, **מסתייגת מן התכנית או אף מתנגדת לה** - אם מתוך אדישות גרידא ואם מתוך סדר עדיפות שונה או התנגדות עקרונית בשל העובדה שהיא נכפית עליהם. הדבר משפיע גם על **העשייה בפועל, שנוטה להיות מינימלית** ביותר בעיקר בכל הנוגע לעבודה האישית של תלמידים אלו. אם יש השפעה לתכנית על תלמידי קבוצה זו, היא מתקיימת בשתי רמות: התנסות בפרויקטים קבוצתיים, שמהם קשה יותר לחמוק ואשר עקב אופיים החווייתי-קבוצתי הם נתפסים פעמים רבות כמושכים יותר גם בעיני תלמידים אלו ומטביעים את רישומם עליהם. ואולם ייתכן מאוד שההשפעה העיקרית על תלמידים מקבוצה זו היא בכיוונים שהתכנית כלל לא התכוונה אליהם: **פיתוח יחס ביקורתי ואף אפוזיציוני למערכת, טיפוח הצד האינדיבידואלי אצל התלמיד ואימוץ מודע יותר של סדר העדיפויות בחייו**, שבו ההצלחה האישית

וההגשמה העצמית עומדות לפני הכול ואין בהן כמעט כל ממד חברתי-קהילתי שהתכנית שואפת להביא אליו. בתווך, בין שתי הקבוצות, נמצאת קבוצה נוספת שהיא, כך נראה, הגדולה מתוך השלוש. מה שמתרחש אצלה עולה, כך נראה, בקנה אחד עם הכוונות של הוגי התכנית ומוביליה, גם אם לא תמיד בעוצמה ובעומק שהם מקווים להם. מדובר בתלמידים שממצב של חוסר מעורבות בנעשה בחברה ובקהילה הגיעו לכלל התוודעות לקהילה, גילו תחומי עניין נוספים, ואפשר לשער שבמידה מסוימת נתרמו גם מבחינת המיומנויות הבין-אישיות שלהם, ולו במידה מוגבלת בשל היעדר העיבוד. וכל זה לאחר ששולבו, לעתים מרצונם ולעתים שלא מרצונם, באחת מן הפעילויות שהתכנית מציעה ובעקבותיה התנסו בנתינה לזקוקים להם וגילו את הערך שיש בזה גם בעבורם.

"...יש ילדים מסוגרים אגואיסטיים לא חברתיים, פתאום הם בפעילות של מחויבות אישית. אתה יכול ללמוד עליו המון, מה בחרת לעשות? הבן שלי בחר לעבוד בגן ילדים קטנים וזה מצא חן בעיני. מה מביא ילדה כמעט אספרגרית להיות במד"א, אני מאוד מרוצה, היא פה עומדת כמגישת עזרה ראשונה ומקבלת הרבה כבוד..." (מחנך)

"...רואים את ההתפתחות שלהם מי' לי'א כי בי הם רואים את זה כחובה ובי'א רואים שרבים מהם כבר בראש של נתינה והתנדבות. זה לא זר להם והם רוצים לעשות. הם יוזמים ומחפשים לבד. הם באים למקומות ושואלים אם אפשר..." (רכז)

"...אני מרגישה שהפעילות פיתחה אצלי אחריות ומחויבות, הכרתי אנשים חדשים וזה פתח אותי ונתן לי בטחון..." (תלמיד)

"...אני עושה כי צריך ומחייבים אבל לא נראה לי שזה נכון כי זה משהו שאו שיש לך או שלא ולעשות סתם מתוך חובה זה לא עשייה נכונה..." (תלמיד)

שאלה אחרת שכמה וכמה מאנשי הסגל העלו בראיונות היא באיזו מידה יתמיד השינוי שאפשר לזהות אצל חלק מן התלמידים - שאלה שמוצגת לרוב מתוך תערובת של תקווה וספקנות.

"...ימים יגידו אם זה עושה משהו אמיתי לתלמידים, ברמה המידית המשוב חיובי, אבל האם זה באמת עושה אדם טוב יותר ואזרח טוב יותר לעוד עשר שנים, זה לא יודעים..." (מחנך)

"...מה שחשוב זה יצירת די'אן אי של תלמידים שמבינים את החשיבות ולא עושים את זה רק בגלל החובה, אם הצלחנו בזה אני לא יודע כי זה מוקדם ויש עוד הרבה גורמים שמשפיעים בסופו של דבר..." (רכז)

חלוקת התלמידים לשלוש קבוצות אלו על פי מידת מחויבותם לתכנית ופעילותם בה מאפיינת את מרבית בתי הספר. בבתי הספר המצוינים, כפי שאפשר להתרשם, התופעה של תלמידים שלמעשה כמעט אינם משולבים בתכנית, גם אם הדבר לא בהכרח מוצהר, שכיחה פחות. זאת כנראה משום המחויבות הגדולה יותר הנוצרת בשעה שרשת צפופה יותר של אנשי צוות ומנהל מעורב חוברים יחד כדי לתפעל ולתחזק את התכנית.

פרק ו- התנדבות מול חובה בשנה השנייה להפעלת התכנית - מתוך הראיונות האיכותניים

הנושא "התנדבות מול חובה" עלה לדיון במסגרת הראיונות האיכותניים גם בשנה השנייה להפעלת התכנית.

התנדבות לעומת חובה ברמת התלמיד:

המתח שבין ראיית התכנית כביטוי לערך ההתנדבות והנתינה לבין העובדה שהיא מוגדרת בפועל חובה המוטלת על התלמידים כמעט לא השתנה בשנה השנייה להפעלתה. ואולם ההתייחסות לכך אינה אחידה. מקצת המראיינים מקבלים זאת כנתון, במידה מועטה, אם בכלל, של אי-נוחות. אחרים חוזרים על הטענה, שהושמעה גם בשנה הראשונה, ולפיה אכן יש בנקודת המוצא של התכנית מידה של ניגוד וסתירה, אבל מה שמתחיל בתור חובה מתגלגל בהמשך לפעילות שנעשית מתוך רצון ובחירה. מראיינים אחרים מצרים על הפיכת התכנית לחובה וסבורים שעליה לשוב ולהיות התנדבותית בלבד, או לחלופין להמשיך להגדירה בתור חובה, אבל בלי 'ספירת שעות', שהיא באופייה מאולצת וביורוקרטית, אלא תוך הסתפקות בעובדה שהתלמיד נמצא במסגרת של עשייה התנדבותית כזו או אחרת. התפלגות בנוסח זה קיימת גם בקרב אנשי הסגל המעורבים בתכנית וגם בקרב התלמידים. אצל התלמידים התגובה מן הסוג השלישי, זו של המתנגדים להפיכת התכנית לחובה, נפוצה יותר ולעתים גם חריפה יותר, אבל, כאמור, תחושה של אי-נוחות קיימת אצל רבים מן המעורבים בתכנית.

"...אני ברגשות מעורבים כי ברור שצריך להיות במתכונת של חובה מצד שני הצורה שזה נעשה היום זה מוגזם. דורשים מהתלמידים יותר מדי שעות..." (מנהל)

"...התכנית חשובה. היא מלמדת אותם משהו שלא היו עושים אם היא לא הייתה חובה. היא מרחיבה את מרחב ההתייחסות שלהם ותורמת להם... הבעיה היא שיש הרבה ביורוקרטיה וסופרים שעות אם הייתה יותר גמישות זה היה טוב יותר..." (מחנכת)

"...מכסת השעות היא משהו שמקשה על התכנית, יש כאלה שעושים מעל הנדרש אבל יש גם חלק לא מבוטל שמתווכח ומתחיל עם מניפולציות שלא מוסיפות לעניין..." (רכז)

"מה שמפריע זה שזה סוג של כפייה. ילד שלא יוצא לו, או לא מתאים לו, כופים עליו. זה לא התנדבות אלא כפייה. ויש לימודים וזה יוצר התנגדות." (תלמיד)

התנדבות בא ממקום טהור ונקי ומי שמתנדב זה ערך עליון לתת עזרה ואז כשאומרים את זה אתה חייב, זה לא נקי..." (תלמיד)

"...להתנדב הם תמיד התנדבו פה ועכשיו הכול הפך לפנקסנות, אני עוזר לך להרים כיסא זה נחשב, תרשמי לי את הכרטיס, זה אני פחות אהבתי, אבל צריך לתעד. כי אין אמון של המערכת, למה אתה ממלא מישהו יבוא לבדוק לי..." (מנהל)

באיזו מידה התכנית היא אכן בגדר חובה ובמה הדבר בא לידי ביטוי? לשאלה זו אין מענה פשוט והיא מחייבת לבחון את התכנית מכמה וכמה היבטים משלימים. **באופן פורמלי**, ברמת ההצהרה, אם לא ימלא התלמיד את מכסת השעות שנקבעה הוא לא יקבל תעודת בגרות. **בפועל** איום זה, המרחף מעל ראשי התלמידים, כמעט לא עמד עדיין למבחן. התחושה היא שגם ההנהלה וגם המורים לא ששים ואף חוששים להגיע לידי כך, מה שגורע במשהו מן האפקטיביות של איום זה, גם אם לא מבטלו כליל. וכיוון שמדובר על 'נשק יום הדין' שאין רוצים להשתמש בו ואשר אמור להתרחש בעתיד הרחוק, יחסית, אם בכלל, משתמשים בו כדי להרתיע הורים ותלמידים מפני אי-עמידה במכסה הדרושה.

"...אנחנו הסברנו לתלמידים שבלי מילוי מכסת השעות לא עוברים כיתה.. זה עדיין לא מומש, אבל הם יודעים את זה..." (רכז)

"...נושא הבגרות החברתית לא סגור, טרם נתקלנו בבעיה, אבל שאלת התלמידים שלא עומדים במשימה קיימת. אמנם הם לא רבים, ואנחנו די גמישים עם השעות והתלמידים מודעים לזה, אבל יכולה להיות בעיה..." (מנהל)

הטלת החובה בפועל: באיזו מידה התלמידים פועלים מתוך רצון חופשי? התשובה מסרטטת רצף, תחילתו בתלמידים שהם מתנדבים ותיקים בתנועות נוער עוד טרם קיומה של התכנית או הפיכתה לחובה. התכנית מכירה בעשייתם זו ומספר השעות שהם פעילים בה היא לרוב מעבר לנדרש. תלמידים אחרים הגיעו בזכות התכנית למסגרות כגון מד"א ומאז הם עושים בה במשך שנים מעל ומעבר. אחרים באים התלמידים ששובצו במקומות שונים ועושים שם את הנדרש מהם. לא יותר ולא פחות. לאחר מכן תלמידים שפועלים לחצאין, בהתלהבות מועטה, ממלאים בקושי את המכסה, או לפחות מתקרבים אליה, בפועל או ברישום הנדרש. בקצה הרצף נמצאים תלמידים שכמעט אינם פעילים - התחילו, לא המשיכו, ולמעשה, כאמור, לא פעילים. כל זה כשמדובר בעשייה אישית של כל תלמיד, שכן לפרויקט הקבוצתי ההיענות רבה יותר, מטעמים שעוד נדון בהם בהמשך.

"...רוב התלמידים נמצאים במצב הזה של מחויבות גדולה. כשליש בבית הספר הם בתנועות נוער והם מורגלים ועושים מעבר למוטל עליהם.. כנראה בגלל איכות הנוער והסוציאקונומיות כי יש פה יותר מהרגיל התנדבות..." (רכז)

"...חלק מהתלמידים שייכים לגופים שהם מחויבים להם יותר מאשר לתכנית. התכנית שידכה אותי למקום אבל המחויבות היום היא כבר מעבר לתכנית..." (תלמיד)

"... אנחנו לוחצים על תלמידים, נותנים להם לבחור מה שמתאים להם אבל יש תלמידים שאין להם רגע זמן או ראש, או לא מעניין אותם לעסוק בפעילות...יש שמתלהבים ויש כאלה שזה לא מלהיב אותם והם לא פעילים ונראה מה יהיה איתם..." (מנהל)

הרוב עושים כי הם רוצים, כי יש מספיק מגוון עשיות לכולם. ברוב המקרים נקבל מה שאנחנו רוצים אבל יש כאלה שלא מעוניינים ומתחמקים עושים את המינימום או לא עושים בכלל..." (תלמיד)

הפיקוח מצד בית הספר משאיר מרחב לא קטן לפרשנות, התחשבות, שיקול דעת של הסגל ונכונותו להתעמת עם תלמידים בנושא זה. באופן כוללני אפשר לומר שמערכת הפיקוח תיכנס לפעולה רק במקרים של חריגה בולטת מן הנורמה שנקבעה, וגם זה לא תמיד. במקרים כאלה בית הספר פועל לרוב לפי העיקרון של הדיפת הבעיה לעתיד על בסיס של התחשבות בהמשך. פירוש הדבר שבעקבות משא ומתן עם התלמיד הוא יצטרך למלא את השעות החסרות, או לפחות את מרביתן, בפרויקט זמין כזה או אחר שיאולתר לשם כך, לקראת סוף השנה או בחופשת הקיץ.

"...יש תלמידים שמתמידים ועושים מעל ומעבר ולא צריך לפקח עליהם, כי הם במקום מסודר כמו מד"א, אבל יש מקומות פחות מאורגנים שפחות מושכים את התלמיד ושם יש הרבה פעמים התחמקויות ופנקסנות..." (רכז)

"...תלמידים מתקשים למלא את השעות ואני מאפשר להם. זה אומר שאם תלמיד עמוס מאוד אני מאפשר לו להשלים את השעות או בחופש או בפרויקט אחר שיהיה בסוף השנה..." (רכז)

"...אני לא הסתדרתי השנה עם השעות, היה לי עומס בלימודים וקבלתי אישור למלא את החסר בקיץ..." (תלמיד)

התכנית דומה אפוא לשירות צבאי חובה: בעבור ה"המורעלים" אין משמעות להיותם מחויבים על פי חוק שכן הם עושים זאת ממילא, מעל ומעבר, מרצונם החופשי. גם למסרבים לשרת, או למשתמטים מן השירות, עצם היותו חובה אינה משמעותית במיוחד, כי נראה שנער ונערה שבאמת אינם מעוניינים לשרת בצבא לא יעשו זאת גם אם הדבר הוא בגדר חובה. יוצא אפוא שמרכיב החובה בשירות הצבאי רלוונטי למרבית המגויסים שבתווך: לולא הייתה זו חובה לא היו מתגייסים, אבל משהיא קיימת הם משלימים אתה פחות או יותר.

דבר קיומם של הבדלים ניכרים בהיקף פעילותם של התלמידים מוצהר באופן הברור והישיר ביותר ע"י התלמידים, ופחות בראיונות עם אנשי סגל.

"...בערך שליש הם במסגרות מחייבות ועושים מעבר ושני שליש הם חופשיים. החופשיים חלק עושים כי הם צריכים ולא בא להם, ויש כאלה שלא עושים כלום, או כל מיני קומבינות..." (תלמיד)

"...יש אנשים שתורמים כי הם רוצים, ויש כי אמרו להם ויש שלא תורמים ולא רוצים וקשה לכפות עליהם כי הם פשוט לא רוצים והם ימצאו דרך לא לתרום..." (תלמיד)

ההתמודדות עם היות התכנית חובה לתלמידים מוביל את בתי הספר להעדיף פרויקטים ארוכי טווח או פרויקטים קבוצתיים שיוצרים מחויבות אצל התלמיד:

פרויקטים ארוכי טווח, שהתלמיד יכול לפעול בהם ברציפות במשך מספר שנים, מועדפים בקרב אנשי הסגל, ולרוב גם בקרב התלמידים. מלבד היתרון הטמון בהם מבחינת הצורך לאתר די מקומות לכלל התלמידים, הדבר מבטיח בדרך כלל גם התמדה רבה יותר מצד תלמידים עקב המחויבות ארוכת השנים שנוצרת אצלם כלפי מקומות אלו.

"...יש מקומות עם מחויבות גבוהה, אם זה אלה מתנועות הנוער או תלמידים שהולכים למד"א, או כיבוי אש, או אפילו לבית חולים, הם מפתחים מחויבות וחוזרים לאותו מקום גם ב"א..." (רכז)

"...אם תלמיד מקבל מה שהוא בוחר ויש מסגרת קולטת ותומכת תהיה התמדה גם מעבר לשנה הנוכחית..." (מנהל)

פרויקטים קבוצתיים – מלבד העדיפות המובנית של פרויקטים קבוצתיים ב"א, הם גם מתקבלים טוב יותר מצד התלמידים, בין השאר משום שהעניין הקבוצתי מצמצם את תחושת הכפייה. במקום שגרה מתמשכת של פעילות אישית, התלמיד שותף לחוויה קבוצתית מרוכזת שלעיתים תכופות הוא נמנה עם יוזמיה ומפתחיה, והיא מסתיימת לרוב בתוך פרק זמן קצר יחסית. במסגרת הקבוצתית יש מקום גם לתלמידים שמשקיעים פחות. לעומת זאת, היעדרות מלאה מן הפעילות מתגלה בקלות לאנשי הסגל.

"...הקבוצתי זה או יוזמה של כמה תלמידים שמזהים צורך חברתי מגייסים חברים ופועלים, נגנים שיוצאים לנגן, תלמידים שהעבירו חוג תיאטרון בשכונה, יש כאלה שמנקים חופים... זה הרבה פעמים חברים שפועלים ביחד, כיף להם הם מבליים ביחד ועושים פעילות שתורמת לאחרים..." (רכז)

"אנחנו מאפשרים פרויקטים קבוצתיים, יש שתי קבוצות תיאטרון שבונות הצגה זה במסגרת המחויבות והם מופיעים בבתי הספר היסודיים בירושלים. גם התלמידים מרוויחים, גם שלנו מרוויחים. זה טוב להם להיות ביחד ולעשות מה שהם אוהבים... אני מבין שקל יותר להלהיב קבוצה לפרויקט משותף מאשר תלמיד ועוד תלמיד ולכן גם בפרויקט האקולוגי זה נבנה על

קבוצתי ולא אישי. גם קל לנו יותר כבית ספר לראות מה קורה בפרויקט ואם זה מתנהל בסדר..." (מנהל)

"...אני עם החברים שלי הולכים לדיור מוגן ומצלמים שם סרט עם האנשים. זה יותר קל להיות בקבוצה ויותר נעים, כי זה חברה שאתה מכיר וחבר שלהם, אני לבד הייתי מתבייש, אבל עם האחרים אני מרגיש טוב..." (תלמיד)

"...הקבוצתי עושה פלאים גם לתלמידים יותר שקטים. זה מערב את כולם ויש הווי של נתינה ומעורבות קהילתית. זה משהו אחר מאשר ההתנדבות האישית. זה מקדם גם את הנתינה האישית בעיקר אצל תלמידים שיותר קשה להם. ראיתי את זה בפועל..." (מחנכת)

התנדבות לעומת חובה ברמת בית הספר - המעבר של התכנית מהתנדבות לחובה מתרחש גם ברמת בית הספר. לכאורה מעבר זה משקף את מה שבתי הספר רצו ממילא, לדברי אנשי הסגל: יותר מחויבות לפעילות ערכית במסגרתם. ולכן מבחינתם זו אמורה להיות התפתחות מבורכת. אלא שמרביתם לא ציפו שהיא תגיע בדמות תכנית בעלת היקף גדול שכזה וגם לא לפער כל כך בולט בין מה שהמערכת דורשת מהם לבין המשאבים שהיא מעמידה לרשותם. קיימים הבדלים בין בתי הספר מבחינת רגישותם למצב עניינים מורכב זה והאופן שבו הם מגיבים אליו. בהמשך נרחיב על אחד התחומים העיקריים שהדבר בא בהם לידי ביטוי - האופן שבו הרכזים ובעיקר המחנכים פועלים ומשולבים בתכנית, ובכלל זה השאלה הרגישה בדבר מידת התגמול שהם מקבלים על פעילות זו ומידת הנכונות של מנהלים להטיל את כל כובד משקלם כדי לגייסם לכך. ואולם כבר עתה ברור כי מבחינת בית הספר והסגל הפועל בעניין זה מטעמו, השאלה של התנדבות מול חובה, שלכאורה נוגעת רק לתלמידים, רלוונטית גם להם. זאת מן הרגע שבו מבחינתם בית הספר כולו, ובעיקר המחנכים, אמורים ליישם תכנית שמוגדרת בפירוש חובה בתנאים שמאלצים אותם לעשות לא מעט ממנה בהתנדבות, לפחות על פי תחושותיהם. בשל עובדה זו, המצטרפת לסוגיה כפי שהיא עולה ברמת התלמידים, כמפורט לעיל, השאלה של התנדבות מול חובה נעשית משמעותית יותר ועיקשת יותר ממה ששיערו הוגי התכנית ומוביליה. השלכות הדבר נעות מהשפעתו (שאינה חד-כיוונית, יש לומר) על מידת מחויבותם בפועל של תלמידים ואנשי סגל לתכנית, ועד למרכזיות של ערך ההתנדבות והנתינה בתפיסת מטרותיה של התכנית לעומת ערכים ומטרות שתואמים יותר את תפיסת הוגיה ומוביליה.

"...נראה שמי שתכנן את התכנית לא לקח בחשבון את התשומות שהיא דורשת... זה הרבה עבודה והרבה התמסרות מעבר לשעות שהמערכת מתקצבת בעיקר בשל מחויבות הצוות אבל אני לא בטוח שזה יספיק לטווח ארוך..." (מנהל)

"התחושה לפעמים היא שמלמעלה קצת משחקים בנדמה לי. כל הדבר הגדול הזה ירוץ כאילו מעצמו ואנחנו קצת משחקים את זה עם התלמידים, קבענו ואז זה יהיה." (רכזת)

"...הבעיה שהמחנכים עושים הכול והמורה המקצועי כלום. המערכת הייתה צריכה להגדיר את זה על המורה המקצועי ואז היה יותר קל להגיד להם שזה חלק מהעבודה שלהם..." (מנהל)



פרק ז- התכנית בבתי ספר דוברי ערבית

לאורך הדוח בלט ההבדל בדיווחים בין בתי ספר דוברי ערבית לבתי ספר דוברי עברית. בבתי ספר דוברי ערבית, מחד גיסא דווח על קשיים רבים בהיערכות לתכנית ובהפעלתה, ומאידך גיסא עמדותיהם של כל הנוגעים בעניין היו חיוביות יותר. בפרק זה יידונו הממצאים האיכותניים שהתקבלו בבתי ספר דוברי ערבית.

במבט כוללני נראה שתנאי הפתיחה להפעלת התכנית בבתי ספר דוברי ערבית קשים יותר בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית. התלמידים באים מרקע חברתי-כלכלי נמוך יותר, ורבים יותר עובדים לפרנסת המשפחה. הרבה פחות תלמידים משולבים מלכתחילה, מרצונם שלהם, בפעילויות התנדבות באמצעות תנועות נוער וכיוצא באלה, מה שאמור להשפיע גם על שיתוף הפעולה עם התכנית מצד ההורים, שגם בעבורם פעילות שכזו של ילדיהם היא עניין חריג יחסית. כשמדובר בהורי תלמידות, בעיקר מרקע דתי, נוספת לכך פעמים רבות גם הנטייה לשמור את הבת ככל האפשר בדל"ת אמותיהם של הבית והמשפחה ולא לחשוף אותה להשפעות זרות. כל הנתונים הללו מצביעים על קושי אפשרי בניהול פרויקט שמבוסס על פעילות של תלמידים למען הזולת, שלא רק שאינם מורגלים בה אלא שיש להם גם קשיים כלכליים ואחרים משלהם. גם האפקטיביות של הסנקציה נגד מי שאינם מבצעים את המוטל עליהם, בדמות אי-קבלת תעודת בגרות, אמורה להיות חלשה יותר בקרב אוכלוסיית תלמידים ששיעור גבוה יותר מתוכה אינם מגיעים ממילא לבגרות.

"...תפקידי לגרום לילדים להאמין בתכנית. במקום שילכו לעבוד שילכו להתנדב. זה היה קשה. דיברתי עם ההורים ולעיתים אני מלווה אותם למוסדות כדי לרכך את הפגישה עם הזקנים או הנכים. הם עברו מדור חקלאי לדור תעשייתי. להסביר להם שיש מעברים ושהילדים שלהם צריכים לצאת ולהתנדב..." (מנהל)

"התכנית חשובה בעיקר בגלל שאין כאן תרבות לערך של נתינה והתנדבות, זה דורש גם עבודה מול ההורים..." (רכז)

גם ברמה התפעולית הישירה נתוני הפתיחה בבתי ספר דוברי ערבית נראים קשים יותר. הנשאלים מדווחים על קושי רב יחסית למצוא מקומות לפעילות התלמידים. השיפור שחל בנושא זה בבתי ספר דוברי עברית לא פקד את בתי הספר האלה. את האשם הם תולים בעיקר בסביבה שהם נטועים בה, המוגבלת בהיצע מקומות מתאימים. בתי הספר מנסים לפתח פרויקטים "תוצרת עצמית", אבל גם כך עדיין יש מחסור במקומות מתאימים. אחת התוצאות היא שהגופים הנעזרים במסגרת זו ע"י התלמידים נתפסים בעיני עצמם כחזקים משום שהם עונים על צרכי התלמידים לא פחות משהתלמידים עונים על צרכיהם.

"...קשה למצוא מקומות בכפר... סיכמתי משהו עם קופת חולים ופתאום התחילו דרישות שלא יכולנו לעמוד בהם... אנחנו מפתחים לבד פעילות כמו לנקות את המסגד או לעזור לקשיש בודד לצבוע את הבית..." (רכז)

"...אין הרבה שיתוף פעולה מסביב, מוסדות קולטים, מחנכים, קושי רב במציאת מספיק מקומות... המקומות הקולטים מתייחסים לזה כטובה שהם עושים לבתי הספר ולא להפך..." (מנהל)

מיעוט מקרב המרואיינים בבתי ספר דוברי ערבית אכן רואים בקשיים שצוינו עד כה מכשול של ממש לביצוע התכנית, מתלוננים על היעדר תמיכה מספקת בנושא מצד משרד החינוך ומביעים ספקנות רבה בנוגע לתוצרי התכנית בתנאים אלו. ואילו אצל מרבית המרואיינים מצטיירת תמונה הפוכה: היעדר הניסיון הקודם של מרבית התלמידים בפעילויות של נתינה מאורגנת נתפס בעיניהם כגורם שדווקא מעצים אצלם את חוויית הנתינה, ומגדיל את התרומה הנתפסת של התכנית לתלמידים ואת שביעות רצונם ממנה.

"...אם בעזרת התכנית הזו נוכל להכשיר את התלמידים לכבד הסכמים ולסמוך על עצמם זה הישג משמעותי של התכנית. מתוך כפיה אי אפשר. התכנית הזו עשתה את זה. אין מי שמלווה אותה, אין השגחה ולכן זה מצליח. נותנים להם את היוזמה. גם תלמידים שלא נגשים לבגרות עושים את התכנית אז מי מחייב אותם..." (מנהל)

"אני רואה שדרך הפרויקט הזה הוא הופך לאזרח טוב. ילד שקודם חיבל בכיסאות פתאום אכפת לו מכל בורג בביס..." (מחנך)

"...ראיתי את השינוי בהתנהגות התלמידים אחרי שהתנדבו במוסדות האלה..." (רכז)

"...אני רואה את השינוי בבנות מכיתה י'. היו ביישניות ולא דיברו ועכשיו איך הן נפתחו. זה מאוד מפתיע ומרגש..." (מנהל)

"...התכנית משפיעה מאוד זה גם עוזר להם בחשיבה על העתיד..." (מחנך)

מעבר לצד הערכי של הנתינה עולה התחושה שהתלמידים יוצאים ממצב של אדישות ופסיביות למעורבות חברתית ועזרה לקהילה - ערכים שלפי דברי המרואיינים דומה כי בחברה הערבית יש לנערים ונערות פחות הזדמנויות להתוודע אליהם מחוץ לתכנית, ולכן ההיכרות עמם במסגרתה נתפסת כחשובה יותר. גם ברמת ההתפתחות האישית של התלמיד, מעבר לצד הערכי, תחושת התרומה גדולה יותר. הדבר בולט במיוחד אצל תלמידות, ובעיקר מרקע דתי, שיחסי הגומלין שלהן עם אנשים מחוץ למסגרת המשפחתית נמוכה יחסית. הפעילות במסגרת התכנית מאפשרת להן מגע בלתי אמצעי עם העולם שמסביבן, משפרת את כישורי התקשורת שלהן וכיוצא בזה.

"...למשל בנות בדואיות שהתנדבו. עשיתי תהליך גדול מאוד עם ההורים שלהם כדי שיסכימו לשחרר את הבנות שיתנדבו. הם התנדבו בבית חולים ועכשיו הן לומדות אחיות..." (רכז)

"מרגיש ברמת התלמיד. מרגישים שעושים טוב לחברה וזה מופנם. הם רוצים לעזור, זה לא היה פעם. הם מנסים לעזור גם לחברים..." (מנהל)

"...בהתחלה חששנו ופחדנו. לא רצינו לעשות את זה. אבל עכשיו שמחים מאוד. למדתי איך להתנהג עם יש מישהו כמו הילדים האלה במשפחה. הסברתי לאימא שלי איך להתנהג. אם פוגשים ילד כזה ברחוב הוא עושה לי שלום וזה משמח אותי..."

"...פעם לא היה לי הרבה חברות ולא דיברתי הרבה, עכשיו יש לי הרבה חברות ומשתפים פעולה... מכירים אותי ברחוב ועושים לי שלום וזה משפיע מאוד על הנפש..." (תלמידה)

נראה שהאפקט המועצם של התכנית על התלמידים המשתתפים בה משפיע גם על מעורבות הצוות ומושפע ממנה. כמו בבתי ספר דוברי עברית, גם בבתי ספר דוברי ערבית נדרשת השקעה רבה של צוות שלם כדי להפעילה. ההבדל המסתמן בין שתי האוכלוסיות הוא בעיקר במעורבותם של המנהלים בבתי ספר דוברי ערבית. מנהלים אלו מייחסים לתכנית חשיבות גדולה במיוחד ומציבים אותה, כך אפשר להתרשם, בסדר עדיפות גבוה יותר בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית. בולטת גם מלאכת הסברה אינטנסיבית יותר של מנהלים ורכזים בקרב הורי התלמידים בשל הצורך לרתום אותם, בעיקר הורי בנות, לסוג פעילות ששכיחותה לפני הפעלת התכנית נתפסת כנמוכה יותר.

"...הרכז הוא האחראי אבל כל הצוות הוא חלק מהתכנית, אני שואל ועוסק בזה, מדבר עם ההורים, משפיע עליהם, מסביר להם, הולך עם הרכז למוסדות השונים, מטפל בבעיות... זה שינוי משמעותי בתפקיד שלנו..." (מנהל)

"...היינו צריכים להביא את כל המוסדות לביס ליום פתוח והזמנו גם את ההורים. הסברנו להם שהמשימה חשובה והם חייבים לעזור לנו. זה עזר להתמודד עם הקושי הזה. בנוסף אחד הקשיים היה גם להביא לתודעתו של המורה שזה חיוני וחשוב... בלי המורים היה קשה להביא את זה לתלמידים ובעיקר המחנכים. בישיבת היערכות דיברנו. בישיבת מחנכים זה נושא שבסדר היום. המנהל לבד לא יכול ויש לידו קבוצת מחנכים אחראית ועקבית שהשכילה להבין כמה זה זורם בעורקי הדבר הזה..." (מנהל)

"...השינוי המשמעותי כי ה"א", דרכם ביקשתי לתת יותר הבהרות לתלמידי י' והם הסבירו להם את חשיבות הפרויקט. הילדים של י' למדו דרך התלמידים של י"א למידה משמעותית. דרך הנושא הזה הסברנו קודם כמורים לילדים, ופתאום כשהם שומעים את זה מילדים חברים שלהם הם רואים כמה זה חשוב ולכן היה לנו קל יותר השנה. הם כלי עזר שהמורים עזרו בגיוסם..." (מנהל)

לא נמצא הבדל בין מגזרי השפה במידת העיבוד של התנסויות התלמידים ובטיבו: בשניהם הדבר נעשה, כך נראה, באופן ספוראדי ובלי שיתקיימו בירור וליבון של ממש בנוגע לדרכי העיבוד, למשמעותו וכדומה. ואולם נראה כי בבתי ספר דוברי ערבית מייחסים פחות חשיבות לחסר זה. הדבר בולט בעיקר אצל אנשי הסגל המעורבים בהפעלת התכנית. שהרי תלמידים, בשני מגזרי השפה, אינם רואים מלכתחילה בעיבוד ההתנסויות חלק חשוב מן החוויה ומתרומתה להם. אפשר להניח שתחושת הסיפוק וההישג המועצמים שחווים התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית מעצם ההתנסות נראית גם לאנשי הסגל משמעותית וחשובה במידה כזו שהדבר מקטין ממידת החיוניות שהם מייחסים לעיבוד ההתנסות הזאת.

"...התלמידות דיברו על החוויות שלהן ומספרות מה עשו בשיעורי חינוך וזה לפעמים מעודד

כאלה שלא עושות להתחיל את העבודה..." (מחנך)

"...צריך לעשות תהליך של רפלקציה עם הבנות על התהליכים שהן עברו ולא עושים..." (רכז)

פרק ח - התכנית בבתי הספר המצוינים

במסגרת הראיונות האיכותניים נבחרו ארבעה בתי ספר שלפי הגדרת מטה התכנית יישום התכנית בהם מצוין. המטרה הייתה לבדוק מהם המאפיינים של יישום טוב של התכנית.

הוגי התכנית ומנהליה במשרד החינוך הגדירו כמה בתי ספר בתור 'מצוינים' בכל הנוגע לאופן הפעלת התכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית. לשם עריכת הבדיקה הנוכחית נדגמו מהרשימה של בתי הספר המצוינים ארבעה: שלושה בתי ספר דוברי עברית – מתוכם שניים מהפיקוח הממלכתי ואחד מהפיקוח הממלכתי-דתי, ובית ספר אחד דובר ערבית.

מבחינת אופן ההתייחסות לתכנית והביצוע שלה, השוואה בין בתי ספר אלו לכלל בתי הספר שנבדקו מעלה כמה אפיונים המבדלים אותם מן האחרים, גם אם לא בחדות, מה שממקם אותם לא בסולם אחר משאר בתי הספר בכל הנוגע להגשמה מלאה של התכנית, אלא במקום גבוה יחסית על פני אותו סולם. האפיון הבולט ביותר של בתי הספר המצוינים הוא שהם השכילו יותר מאחרים לעצב אקלים ארגוני באמצעות הבניית תהליכים המחזקים את הפנמת התכנית בהווה הבית ספרית. הדבר בא לידי ביטוי בכמה דרכים:

1. **המנהל כמוביל התכנית** – כפי שצוין, מרבית המנהלים בכלל בתי הספר שנבדקו הצהירו כי התכנית תואמת את תפיסת עולמם ומתאימה לדרך שבה הם מגדירים את תפקידו של בית הספר. ההתרשמות היא כי מנהלי בתי הספר המצוינים השכילו יותר מעמיתיהם לתרגם הצהרה זו לשפת המעשה, ולהיות שותפים מלאים כמעט ליישום התכנית גם אם בפועל האצילו סמכויות לרכז או לסגן:

"...התכנית חשובה כי מדברת על ערכים ועל התפתחות אישית ולכן אימצתי אותה ובניתי תנאים טובים שהיא תצליח, המורים הבינו את החשיבות של התכנית והם יודעים שאני עוקב אחרי כל פרט בתכנית..." (מנהל)

"...המנהלת עוקבת אחרי התכנית. היא יודעת על כל הפעילויות וכשיש בעיות זה מגיע עד אליה..." (רכז)

"...צריך מספר משוגעים לדבר, צריך מנהל שמגבה ודוחף..." (רכז)

2. **הרכז אינו בודד במערכה** – בבתי הספר המצוינים, שלא כמו ברבים מהאחרים, רכז התכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית אינו נשען לשם מילוי תפקידו רק על בעל תפקיד משלים, כגון רכז חברתי, אלא על כמה נושאי תפקידים שיש להם חלק פעיל ביישום התכנית. הכוונה היא לרכז השכבה, ליועצת הפדגוגית, למורות מלוות, או למינוי של רכז נוסף לתכנית ברמה השכבה. להקמת המערכת הארגונית התומכת יש השלכות של ממש בשני מובנים. הראשון הוא עניין פרקטי: פיזור העומס הכרוך בהפעלת התכנית וסיוע הן ברמה הלוגיסטית והן ברמה התהליכית

של עיבוד החוויות. השני הוא המסר הארגוני: לתכנית חשיבות ארגונית והיא תכנית כלל בית ספרית.

"...יש מבנה ארגוני שלכל שכבה יש רכז ויש לצידו יועצת ורכזת חנוך חברתי ורכזת התפתחות אישית. יש להם פגישה שבועית חוץ מזה יש לנו הצוות ההנהלה יש 2 פגישות בשבוע והם חלק מזה. דנים על הדברים. גם שעת המחנך מובנית ויש תכנית שבית הספר הולך לפיה. חוץ משעה מעוגנת למחנכים יש 2 שעות להנהלה. יש לכל צוות מקצועי עם רכז המקצוע. יש תכנית עבודה וחלוקה מאוד ברורה..." (רכז)

"לכל פרויקט יש מורה מלווה. יש שתי מורות שמקבלות שעות מהתקן, אחת לקשר הרב דורי ואחת לגינה האקולוגי וגם מנהיגות צעירה שהן מלמדות תכנית בביס יסודי וזה בתוך השעות..." (מנהל)

"זה תפקיד היועצת לכן הכנסנו אותה לפרויקט. היא נכנסת לפעמים לשעת מחנך בעיקר לפי הצורך או שהיא מזמינה לשיחה אצלה. זה תלוי במקרה."

3. **תפקיד המחנך** – הבעייתיות בשילוב מחנכים בתכנית קיימת גם בבתי הספר המצוינים, אולם בכל זאת אפשר להבחין כי בבתי ספר אלו, בהשוואה למרבית בתי הספר האחרים, תפקיד המחנך בתכנית מעוגן באופן מחייב יותר והוא שותף פעיל יותר בהפעלתה. זאת למשל באמצעות הקצאת שעות מיוחדות לצורך טיפול בהיבטים שונים של יישום התכנית, כגון שיחות עם תלמידים לשם עיבוד החוויה, ליווי וכדומה, או הקצאה של 10 דקות בכל יום לדיון בהיבטים ערכיים המתלווים לתכנית.

"...שנה שעברה הייתה קבוצת מחנכים שעשתה תעודת בגרות חברתית ועברה השתלמות ועבדו עם התלמידים השנה אין תגמול ואין הכשרה, אבל הם יודעים שזה חלק מהתפקיד ולשמחתי לא מלינים על כך, אבל אני לא בטוח שזה ימשיך ככה..." (מנהל)

"...יש שעה מעוגנת במערכת למחנכי כל שכבה עם היועצת והרכזת שעה כל שבוע. ובשעה זו דנים בסוגיות השונות. בשעת מחנך שיש שעת אקטואליה, בעיות בשכבה. זה ברמת השכבה. ואם יש בעיות במעורבות חברתית אז הם מעלים את הבעיות..." (מנהל)

"...אצלנו יש זמן יומי שמוקדש לדיון בערכים... כל יום 10 דק' מוקדשות לנושא ערכי שהתעורר בפעילות של התלמידים..." (רכז)

"...כל מורה שהוא מחנך יודע שיש לו תיק מלא עבודה שנקרא התפתחות ומעורבות והוא מקבל אותו עם התפקיד..." (רכז)

4. **התחזקות המגמה של יצירת מקומות השמה לתלמידים בבית הספר** עצמו, בלי להסתמך רק על מקומות השמה ממוסדים מחוצה לו, ניכרת ביתר שאת בבתי הספר המצוינים. מושם בהם

דגש רב יותר על יוזמה מקומית, שתחילתה לעתים בתלמידים עצמם ולעתים ברכז או בגורם פעיל אחר מתוך המערכת, אך ההתארגנות והביצוע הם בידי התלמידים.

באופן כללי מגוון הפעולות בבתי ספר אלו עשיר ורחב במיוחד - החל משיעורי חונכות, דרך גישור במריבות וקונפליקטים בין תלמידים וכלה בהקמת גינה אקולוגית או בטיפול של חצר בית הספר, וכדומה. הפעילות מחוץ לכותלי בית הספר מתפרסת גם היא על קשת רחבה יותר של נושאים, אם מדובר בבחינת נושא הפליטים והעובדים הזרים בישראל ואם ביוזמה לניקוי מגרש משחקים מוזנח שילדי השכונה משחקים בו.

"...יש קושי עם מציאת מקומות אבל אנחנו יצרנו בביס מקומות להתנדבות. ככה פתרנו את הקושי כמו מרכז למידה בביס שבו תלמידים מלמדים את כיתות ח של החטב שלנו. יש אנשים שעוזרים לרכזת בגרורות טפסים וכד'. יש סיוע לגזברית לאב הבית, יש קבוצה שבונה פינה מיוחדת בחצר... אנחנו רוצים לפתח עוד מקומות כי זה הדבר הנכון..." (רכז)

"התלמידים התחילו לחשוב על רעיונות חדשים שלא חשבו שנה שעברה. שנה שעברה ציירו על קיר, השנה חושבים על משהו יצירתי יותר. אפילו המורים של המקצועות מנסים כל הזמן, הם התבקשו לשלב את הנושא דרך המעורבות ולנצל את זה ללמידה משמעותית." (מנהל)

"השנה כשצריך לעשות פעילות כיתתית הם צריכים למצוא. וזה יפה לראות איך בתחילת שנה לא ידעו מה עושים ועכשיו הם יוזמים... זה בא להם טבעי ונורא יפה לראות את זה." (מחנך)

"...יש הרבה פעילות בתוך בית הספר, יש תלמידים שעושים חאלס שזה מעין גישור בין תלמידים, יש כאלה שלקחו על עצמם עזרה לתלמידים שמתקשים בלימודים. בכיתה אחת החליטו לשדרג את החצר... יש הרבה רעיונות של תלמידים ואנחנו מעודדים את זה..." (רכז)

5. **ליווי ועיבוד** – גם בבתי הספר המצוינים לא מתקיים עיבוד מלא ושיטתי של התנסויות התלמידים, אבל יש ניסיון עיקש יותר, שנראה כי הוא נושא תוצאות, לטפל גם ברובד זה של התכנית. עם זאת קיים הבדל בין בתי הספר המצוינים לבין עצמם מבחינת בעל התפקיד שעליו מוטלת עיקר המשימה הזאת. בקצתם מדובר במחנכים, שעושים כאן יותר מן הרגיל בתחום זה, אולי בשל המעורבות הרבה יותר של המנהלים בתכנית. לעתים הרכז הוא הדמות הראשית בעניין זה, גם אם הוא נעזר במחנכים; לעתים מדובר ביועצת ולעתים מעורבים בזה מורים מתחומי דעת שונים, ולא דווקא מחנכים. המשותף לכולם הוא חוסר הנכונות להסתפק בהתנסויות התלמידים וניסיון של ממש לסגור את המעגל באמצעות עיבוד החוויה ורפלקסיה בדרכים מגוונות:

"...העיבוד זה לא משנה סדורה אבל יש כל הזמן שיח על זה. שעות מחנך, שעות מסדרונות, מועצת תלמידים, יום מעשים טובים..." (מנהל)

"...הליווי זה אני ומחנכים בשיעורי חינוך יש דיון בקבוצות קטנות ומספרים את הקשיים והדברים הטובים, סוג של ונטילציה. יש שיחות אישיות עם המחנכים על זה..." (רכז)

"יש מחנכים שחוצים את הכיתה לשניים ונשארים כל פעם עם חצי כדי שלא יהיה עומס ומדברים עם התלמידים. איך זה? איך זה מרגיש...? זה סבב שיחות בקבוצה – שיח מעגלי. ויש גם שיעורי חינוך שממש מובנים למעורבות חברתית." (מנהל)

"...אנחנו עושים רפלקציות אחרי. אז בתום הפעילות וגם בשיעור חינוך שאח"כ..." (מחנך)

"...את הליווי הטילו על המחנכות והן עושות את זה בשעת חינוך. חייבות פעם בחודש לעצור ולדבר על זה במליאה לתת לבנות להביע. הרוב זה כיתתי ואם יש צורך בוער הן מדווחות מיד. יש ליווי אבל לא כל כך רשמי." (רכז)

האפיונים הבולטים הללו של דרך הפעלת התכנית בבתי הספר המצוינים אין פירושם שבתי ספר אלו זהים באופן טיפולם בתכנית ושהם נטולי בעיות הקשורות בה, בעיקר בתחום עיבוד ההתנסויות ומקומם של המחנכים בתכנית. אבל התחושה היא שבבתי ספר אלו המאמץ הלוגיסטי הקשה הכרוך בעצם הפעלתה גונב פחות את ההצגה, בהשוואה לרבים מבתי הספר האחרים. נראה כי בבתי הספר המצוינים, הטיפול המגוון והיצירתי יותר ביצירת מקומות השמה ורתימת בית הספר כולו לתכנית, בעיקר באמצעות בניית תהליך כולל לתפעולה, מבטיחים פתרון טוב יותר לכמה מנקודות התורפה שלה. ניכרת בהם התגייסות מלאה יותר של תלמידים לתכנית, והדגם של 'מורעלים' שהשקיעו מעצמם בעשייה חברתית גם בלעדי התכנית, משקיעים על פי הספר ומשתמטים, שנמצא בלא מעט בתי ספר אחרים, שכיח כאן פחות או בולט פחות. וכפי שכבר צוין, עיבוד ההתנסויות נעשה ברמה עמוקה יותר או שטחית פחות בהשוואה לבתי הספר האחרים. ייתכן שקיים גם הבדל מינורי בין בתי הספר המצוינים לאחרים מבחינת הדומיננטיות של ערך הנתינה בתכנית לפי תפיסתם של המעורבים בה. אם כך הוא הדבר, אפשר לייחס זאת לעיבוד המעמיק מעט יותר ולמגוון הרב יותר של מקומות השמה, אבל המספר המועט יחסית של בתי ספר שנבדקו אינו מאפשר לקבוע מסמרות בעניין זה.

דיון, תובנות והמלצות

בשנה השנייה להפעלת התכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" אפשר לומר כי מבחינה תפעולית היא מתקיימת בבתי הספר במלוא היקפה כמעט. זאת למרות ההתרחבות לכיתות י"א, שהגדילה במידה רבה את מספר התלמידים המשתתפים בה. בהיבט התפעולי של התכנית מדובר בהתקדמות. תהליך ההשמה פועל היטב - איתור ויצירה של מקומות לפעילות ושיבוץ התלמידים בתוכם במנגנון שנעשה משומן ומתורגל יותר, שרכז התכנית הוא הבורג המרכזי בו, בסיוע עוד בעלי תפקידים מצוות בית הספר. מרבית הרכזים והמנהלים (כ-60%) מעריכים כי הפעלת התכנית בשנת תשע"ו אכן השתפרה בהשוואה לשנה הקודמת.

העמדות והתפיסות של האינפורמנטים השונים בכל הנוגע לתכנית ולתרומתה כמעט לא השתנו בין שתי שנות הפעלתה. קצת יותר ממחצית מהתלמידים דיווחו על שביעות רצון מהשתתפותם בתכנית ועל תרומתה להם. עם זאת, שיעור גבוה של תלמידים (כשליש מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-55% בבתי ספר דוברי ערבית) דיווחו על קושי שנתקלו בו בשילוב ההתנסות עם הלימודים.

תפיסות הרכזים והמנהלים בנוגע לתכנית גבוהות מתפיסות התלמידים: כ-80% מהמנהלים ו-70% מהרכזים דיווחו על שביעות רצון מהפעלתה ועל תרומתה הגבוהה לתלמידים.

המתח בין היותה של התכנית בגדר חובה לבין הערך העיקרי המיוחס לה - התנדבות ונתינה - עודנו קיים. התכנית היא בגדר חובה לתלמידים ולבתי הספר, אבל החובה פועלת בה עד נקודה מסוימת ובאופן שונה מתלמיד לתלמיד. בכיתה י"א, שבה הלחץ של בחינות הבגרות מעמיד את התלמיד המחויב גם לתכנית במבחן קשה יותר משעמד בו בכיתה י', היא משמשת הזדמנות לבחינה ולהגדרה עצמית שלו על פי יחסו אליה. ל"מורעלים" שמתנדבים עוד קודם לכן בלי חשבון אין היא משנה הרבה, וכך גם, מהסיבות ההפוכות, למתנגדים ולמשתמטים. למעשה היא מחדדת את הזהות שלהם בתור שכאלה.

בנוגע לשאר התלמידים, אלו הנמצאים בתווך בין המתנדבים המושבעים לבין הסרבנים, נראה שיש בתכנית משום תרומה לא מבוטלת בעבורם. היא משמשת להם הזדמנות "לצאת מן הבועה", להתוודע לקהילה ולמגזרי אוכלוסייה שונים משלהם, בהתנסות שכותרתה היא בעיקר התנדבות ונתינה לזולת. מבחינתם זו למעשה מהות התכנית וגם הפיכתה לחובה לא שינתה זאת, שהרי הם מקבלים את הרציונל ולפיו "מתוך שלא לשמה בא לשמה". תפיסה זו ניזונה גם מהיעדר "מסגור" דומיננטי אחר לתכנית, שהרי היא כמעט אינה נתפסת או נדונה סביב ערכים כגון ביקורתיות, שינוי חברתי וכדומה, וגם לא בהקשר של זיקתה לתוכני לימוד רלוונטיים שהם נחשפו אליהם בלימודיהם.

התכנית מקושרת אך מעט יותר ל'התפתחות האישית' של התלמיד, למיומנויות בין-אישיות וכיוצא בזה גם בהיעדר הרפלקסיה שאמורה לחולל זאת.

ברמת ההצהרה, אם התלמיד לא ימלא את מכסת השעות הוא לא יקבל תעודת בגרות. בפועל איום זה כמעט לא עמד עד כה למבחן היות שמדובר בתכנית צומחת. אך חשוב לציין ששיעור לא מבוטל של תלמידים (כ-15%) דיווחו בשאלונים כי אינם משתתפים בהתנסות האישית. צוותי בתי הספר הביעו חשש מהצורך להתמודד לנוכח סיטואציה שכזו.

לכן, לקראת השנה השלישית של הפעלת התכנית, שבה המחזור הראשון צפוי לסיימה, מומלץ שמוביליה במטה יתנו את דעתם לסוגיה זו וינחו את הצוותים בבתי הספר כיצד עליהם לנהוג במקרי קצה אלו של תלמידים שלא מילאו את חובותיהם כפי שהוגדרו במתווה התכנית.

מעורבות המהנכים בתכנית גדלה בתשע"ו בהשוואה לשנה הקודמת, אם כי מעורבותם עדיין אינה מלאה. זו אחת הסיבות המרכזיות לכך שתהליך העיבוד והרפלקציה עודנו לוקה בחסר. ואכן, כמו בתשע"ה, עקב אכילס של התכנית בעיני מבצעה הוא עיבוד ההתנסויות, משום שהמהנכים שאמורים לעשות זאת עדיין יושבים בעיקרם על הגדר. ההתקדמות המועטה שחלה אצלם בעניין זה יכולה להיות בסיס לתחזית אופטימית ולפיה העניין הולך ונפתר, גם אם בקצב אטי מן הדרוש, או שיש בה להעיד על בעיה מהותית יותר, שנכונותם המוגבלת של המהנכים להתנדב ללא תגמול נאות, ומנגד נכונותם של בתי הספר והמערכת להפגין מולם נחישות בתחום זה, היא רק קצה הקרחון שלה.

מתחתיו מצוי הערך האמיתי שמיוחס לעיבוד לעומת עצם העשייה. ראשית אצל התלמידים, שאינם מבינים את חשיבות התהליך, אבל לא רק אצלם, שורר חוסר בהירות סביב מושג כל כך מוערך אבל גם כל כך מעורפל כמו ה'רפלקסיה'. התחושה בקרב צוותי בתי הספר היא שהתייחסות פסיכולוגית בעלת ממד אישי שכזה אינה מתאימה למסגרת כפויה והמונית כמו בית ספר, וכי לצוותי התכנית אין הידע וההכשרה המתאימים לביצוע מטלה זו.

מן העבר השני מסתמן אולי שגם ללא עיבוד משמעותי או ממוקד בכיוון הנכון, שינוי באופי מקומות ההשמה יכול לפצות במשהו על החסר הזה. שינוי היחס בין פעילויות שבולט בהן ערך הנתניה לבין פעילויות שיש בהן משום התוודעות לשונה, גירוי הדמיון, העשרה ועבודת צוות בעיקר בדגש יצירתי, יכול לחזק את התרומה הנתפסת של ההתנסות בממד האישית של ההתפתחות לעומת הערכי-התנדבותי גרידא. זאת כפי הנראה משום הלמידה הספונטנית המתרחשת מעצם העשייה ובשל האופן שבו התלמידים מספרים על ההתנסויות הללו באופן ספונטני ודנים בהן גם מחוץ למסגרת של רפלקסיה אישית ועיבוד פורמלי.

אפשרות נוספת, כפי שצינו מראשנים מעטים פה ושם, היא לאמץ גישה שהם מייחסים במעורפל למובילי התכנית, ולפיה לא מדובר בתכנית שבין חובה להתנדבות אלא במקצוע לימודי. ראייה כזו אמורה להביא לידי הגדרה מחייבת פי כמה של הדרישות כלפי התלמיד ברמת הביצוע והעיבוד, קרוב לוודאי תוך שינוי הדגש מתהליך פנימי ערכי ופסיכולוגי שהוא אמור לעבור לעמידה בדרישות ברמה הביצועית ולהפגנת ידע נרכש, תוך אינטגרציה יצירתית עם תוכני למידה קיימים וכיוצא בזה.

ייתכן שכדאי לשקול התייחסויות וסוגי עיבוד אחרים, נגישים אולי יותר למחנכים ולתלמידים, או, אם הוחלט לשמור על מתכונת כזו של עיבוד ההתנסות מומלץ לפתח מערך של הכשרה והדרכה לרכזים ולמחנכים על מנת לאפשר להם לבצע משימה זו באופן מיטבי ומקצועי.

בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, ניכרות שתי מגמות הפוכות: מחד גיסא, תפיסת התכנית ותרומתה גבוהה יותר בקרב כלל המרואיינים (תלמידים, רכזים ומנהלים), שרואים בה קרש קפיצה המאפשר לתלמידים מגע בלתי אמצעי עם העולם שסביבם. מאידך גיסא, הצוותים בבתי ספר אלו דיווחו על קשיים שממשיכים ללוות את הפעלת התכנית גם בשנתה השנייה, עקב תנאי פתיחה קשים יותר. דווח על קושי רב יחסית במציאת מקומות התנסות לתלמידים, ובתי הספר מנסים ליצור מקומות התנסות "מתוצרת עצמית", כך שנדרשת מעורבות גדולה יותר בתכנית מצד צוות בית הספר בכלל והמנהל בפרט. ואכן התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על מעורבות וסיוע גדולים יותר של צוות בית הספר הן באיתור מקומות התנסות ובקביעת הפרויקטים הקבוצתיים והן במעורבות וסיוע לאורך פעילותם של התלמידים בהתנסות האישית.

אנו סבורים כי על מובילי התכנית לתת את דעתם על מאפיינים ייחודיים אלו וממליצים לבחון אפשרות של התאמת התכנית על מרכיביה השונים להפעלה בבתי ספר דוברי ערבית, תוך מתן סיוע לגורמים המובילים אותה בבתי ספר אלו.

בחינת בתי הספר ה"מצוינים" נותנת מקום לאופטימיות מסוימת, מנקודת מבטם של מובילי התכנית. ההתרשמות היא שבכמה פרמטרים חשובים של הפעלת התכנית, תמונת המצב בבתי ספר אלו משופרת בהשוואה לבתי הספר האחרים, גם אם ההבדל אינו מכריע. זאת כנראה בזכות מודל עבודה המאופיין במנהל מעורב במיוחד בתכנית, לצד צוות רחב יחסית של אנשי סגל שמופקדים על תפעולה ומעורבות גבוהה יותר של המחנכים. בבתי ספר אלו פותחו מקומות התנסות פנים בית ספריים, וניכר בהם ניסיון עיקש יותר להתמודד עם הצורך בעיבוד ורפלקציה.

על כן אנו ממליצים מחד גיסא לבחון דרכים להרחבתו והטמעתו של מודל עבודה זה בכלל בתי הספר, ומאידך גיסא לבדוק אפשרות להציג את העשייה בבתי ספר אלו לפני כלל המנהלים, כדי להעצימם.