



# הערכת התוכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" בשנה"ל תשע"ז

## **הובלת צוות ההערכה:**

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

## **צוות ההערכה:**

סיגל גבעולי – מרכזת צוות המחקר

חיים לפיד

לאה פס

ליאורה שחם סורני

כרמית אלמסי

## תוכן העניינים

|                 |                                                                                 |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 3.....          | תמצית הממצאים.....                                                              |
| 10.....         | רקע.....                                                                        |
| 13.....         | מטרת המחקר ושאלות המחקר.....                                                    |
| 14.....         | שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים.....                                        |
| 17.....         | ממצאי ההערכה.....                                                               |
| <b>18.....</b>  | <b>פרק א' - מרכיבי התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית.....</b>              |
| 18.....         | 1. ההתנסות האישית.....                                                          |
| 25.....         | 2. פרויקט חברתי.....                                                            |
| 33.....         | 3. אפיון פעילויות במסגרת ההתנסות האישית והפרויקט החברתי - ממצאים איכותניים..... |
| 36.....         | 4. הלמידה העיונית בתוכנית.....                                                  |
| 46.....         | 5. השלמת מכסת שעות החובה בתוכנית בכיתה י"ב.....                                 |
| <b>48.....</b>  | <b>פרק ב' - ההירתמות של צוות בית הספר לתוכנית.....</b>                          |
| 48.....         | 1. מחנכי הכיתות.....                                                            |
| 50.....         | 2. יועצות חינוכיות.....                                                         |
| <b>52.....</b>  | <b>פרק ג' - תהליכי עבודה בית ספריים.....</b>                                    |
| 52.....         | 1. ישיבות צוות בנושא התפתחות אישית ומעורבות חברתית.....                         |
| 53.....         | 2. ההורים ומעורבותם בתוכנית.....                                                |
| 54.....         | 3. שינויים בהפעלת התוכנית לאורך שנים.....                                       |
| <b>56.....</b>  | <b>פרק ד' - עמדות בנוגע לתוכנית ותרומתה הנתפסת.....</b>                         |
| 56.....         | 1. תפיסת התרומה של התוכנית בעיני התלמידים.....                                  |
| 68.....         | 2. תפיסת התרומה של התוכנית לתלמידים בעיני צוות בית הספר.....                    |
| 74.....         | 3. תרומת התוכנית לתלמידים בעלי מאפיינים שונים - ממצאים איכותניים.....           |
| 79.....         | 4. הערכה כללית של התוכנית.....                                                  |
| 81.....         | 5. קשיים ועומס בתוכנית.....                                                     |
| 85.....         | 6. הצעות לשיפור בתוכנית - כפי שהועלו על ידי צוות בית הספר.....                  |
| 87.....         | 7. תפיסת התוכנית ומידת חשיבותה בבתי ספר שונים - ממצאים איכותניים.....           |
| 89.....         | 8. רוחב היריעה של השינוי - התלמיד היחיד לעומת בית הספר - ממצאים איכותניים.....  |
| <b>93.....</b>  | <b>פרק ה' - עמדות כלליות בנושא מעורבות חברתית.....</b>                          |
| <b>95.....</b>  | <b>פרק ו' - בעייתיות לא פתורה: התנדבות לעומת חובה.....</b>                      |
| 95.....         | 1. התנדבות או חובה - תלמידים.....                                               |
| 98.....         | 2. התנדבות או חובה - בית הספר.....                                              |
| <b>104.....</b> | <b>פרק ז' - סיכום, דיון, תובנות והמלצות.....</b>                                |

## תמצית הממצאים

התוכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" החלה לפעול בבתי הספר העל-יסודיים בשנת תשע"ה, והיא מיושמת בקרב תלמידי כיתות י'-י"ב. התוכנית היא בגדר חובה לכלל התלמידים בכיתות אלו וההשתתפות בה היא תנאי לקבלת תעודת בגרות. במסגרת התוכנית התלמידים מתנסים במעורבות חברתית בד בבד עם למידה עיונית וליווי פרטני בבית הספר.

ראמ"ה מלווה את התוכנית בהערכה מעצבת מאז תחילתה. מחקר הערכה זה הוא מחקר אורך המבקש לבחון את אופן יישומה והפעלתה של התוכנית בבתי הספר, את מעורבותו של צוות בית הספר בהפעלתה, את תפיסות הגורמים השונים בנוגע אליה ואת תרומתה הנתפסת בעיני המעורבים בה. לצורך זה נבחר מערך מחקר משולב הכולל שימוש במתודות כמותיות ואיכותניות, המאפשרות לקבל תמונה ארצית רחבה ומייצגת מחד גיסא ותמונה מקיפה ומורכבת של המתרחש בשטח מאידך גיסא. בשנה השלישית למחקר נעשתה פנייה למדגם מייצג של 267 רכזי התוכנית (שיעור השבה של 82%), 1,027 מחנכים (שיעור השבה של 83%) וכ-4,600 תלמידי כיתות י"ב (שיעור השבה של 75%). המחקר האיכותני כלל 12 בתי ספר. חמישה מהם השתתפו בהערכה גם בתשע"ו.

ואלה עיקרי הממצאים:

### מרכיבי התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית:

**התנסות אישית:** על פי מתווה התוכנית, תלמידי כיתה י"ב אינם מחויבים לעסוק בהתנסות אישית. עם זאת, כ-60% מהתלמידים דיווחו כי עסקו בהתנסות אישית בכיתה י"ב, ו-2% מהתלמידים עסקו בהתנסות בתור השלמת חובות מכיתה י"א. מקומות ההתנסות מגוונים. עם זאת רכזי התוכנית דיווחו, גם בשנת הפעילות השלישית של התוכנית, על קושי במציאת מקומות התנסות שיותאמו לבקשות או מאפיינים של תלמידים (כ-40% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-50% בבתי ספר דוברי ערבית).

**פרויקט חברתי:** על פי מתווה התוכנית תלמידי י"ב נדרשים לעשות פרויקט חברתי. מדיווחי התלמידים עולה כי כמעט שני שלישים מתלמידי י"ב בבתי ספר דוברי עברית ושלשה רבעים מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית עסקו בפרויקט חברתי. התלמידים העריכו את תרומת הפרויקט לבית הספר או לקהילה בשיעורים גבוהים יותר בהשוואה לתרומתו האישית לתלמיד. כחמישית מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-16% בבתי ספר דוברי ערבית סברו שהפרויקט החברתי הוא בעבורם עומס שהיו רוצים להסירו מעליהם.

**פעילויות או עיסוק בתכנים עיוניים** הקשורים למעורבות חברתית והתפתחות אישית נעשו, לפי דיווחי המחנכים, בכ-90% ויותר מהכיתות. שיעורים נמוכים בהרבה של תלמידים דיווחו כי השתתפו בשיעורים

כאלה (58% עד 67%). **בהערכה האיכותנית** נמצא כי היו ניסיונות מועטים לקשר התנסויות שונות של תלמידים לתחומי דעת הנלמדים בבית הספר.

**עיבוד ורפלקציה:** על פי תפיסת התוכנית על התלמידים לקבל ליווי פרטני שבמסגרתו ייערך תהליך של עיבוד ורפלקציה. 52% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-69% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על השתתפות **בשיחה אישית או בשיחה בקבוצה קטנה בנושא הפרויקט החברתי**. כשני שלישים מהם העריכו כי **הליווי של המורה עזר להם לבצע טוב יותר את הפרויקט**. המחנכים, מצידם, העריכו בשיעורים גבוהים יותר את **הערך המוסף של המפגשים** (83% בבתי ספר דוברי עברית ו-91% בבתי ספר דוברי ערבית), וסברו שהתלמידים זקוקים **ליותר הדרכה פרטנית או להדרכה בקבוצות קטנות** (56% בבתי ספר דוברי עברית ו-82% בבתי ספר דוברי ערבית).

**בראיונות האיכותניים** היה אפשר להבחין בשלושה מאפיינים עיקריים של עיבוד:

(1) **מתכונת העיבוד: העיבוד המתקיים בפועל** מתמקד במרבית בתי הספר **בעיבוד כיתתי** במסגרת שיעורי חינוך וחברה. **מקרים חריגים** (ובהם תלמידים שחוו קושי או אירוע חריג) נדונו **באופן פרטני**. כמו כן נעשה בהיקף רחב **עיבוד דרך יומן מסע, או דף רפלקציה**, אולם הוא נחשב כלי עיבוד שהאפקטיביות שלו מוגבלת מאוד.

(2) **אפקטיביות העיבוד:** עיבוד ההתנסויות נעשה במרבית המקרים **באופן חלקי ושטחי** בלבד, זאת עקב המספר הגדול של תלמידים והתנסויות, מחסור בשעות לביצוע העיבוד בצירוף **שיתוף פעולה חלקי** בלבד מצד המחנכים, שמלאכת העיבוד הוטלה עליהם.

(3) **תפיסת הצורך בעיבוד:** העמדה המקובלת בקרב מרבית הדוברים היא **שעיבוד ההתנסויות הכרחי וחשוב**. אולם מיעוטם, שבתחילת הדרך כלל בעיקר תלמידים אך **גדל** במהלך השנים והוא כולל גם מורים, רכזים ומנהלים, מחזיקים בטענה כי **אין צורך בעיבוד** וכי חוויית ההתנסות עושה את שלה, ומה שחשוב הוא העשייה ולא הדיבורים עליה.

**השלמת מכסת שעות החובה בתוכנית בכיתה י"ב:** לפי דיווחי המחנכים **רוב התלמידים השלימו בהצלחה את מכסת השעות הנדרשת כחובה בתוכנית**, אולם מדיווחי התלמידים עולה כי **כרבע מהם בבתי ספר דוברי עברית, וכמעט חמישית בבתי ספר דוברי ערבית, לא עשו בכיתה י"ב פרויקט חברתי וגם לא התנסות אישית**.

עוד נמצא כי **שיעור גבוה יותר של תלמידים בעלי הישגים גבוהים או גבוהים מאוד** מילאו את **השעות הנדרשות**, בהשוואה לתלמידים בעלי **הישגים בינוניים, נמוכים או נמוכים מאוד**. כפי הנראה, כמו במחויבויות הלימודיות, גם בתחום העשייה החברתית תלמידים שרמתם הלימודית גבוהה מצליחים יותר מתלמידים שרמתם הלימודית נמוכה או בינונית. בקרב קבוצות תלמידים שהגדירו את **ההישגים כממוצעים, נמוכים או נמוכים מאוד, נמצאו שיעורים גבוהים של תלמידים שלא השלימו את חובות התוכנית, בהשוואה לתלמידים שהשיגו גבוהים או גבוהים מאוד**.

## **הירתמות מחנכי הכיתות לתוכנית:**

כשני שלישים מהרכזים דיווחו כי **המחנכים משתפים איתם פעולה** בכל הנוגע ליישום התוכנית, ורובם העריכו כי בתשע"ז חל שינוי לטובה **בשיתוף הפעולה של צוות בית הספר** בהשוואה לתשע"ו (61% בבתי ספר דוברי עברית ו-78% בבתי ספר דוברי ערבית). בהתאמה, כשלושה רבעים ויותר מהמחנכים דיווחו כי הם **מכירים את המטרות ואת המאפיינים של התוכנית**, אולם כרבע מהמחנכים בבתי ספר דוברי עברית ו-55% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על **צורך בהכשרה והדרכה נוספת** בנושא, כחמישית עד כרבע מהם דיווחו שאין להם **ידע מספק כדי ללוות ולאפשר רפלקציה** בעקבות ההתנסות של התלמידים, ושיעורים דומים סברו כי **ביצוע הרפלקציה לא אמור להיות חלק מתפקידם** כמחנכי כיתה.

## **עמדות ותרומה נתפסת בנוגע לתוכנית**

**נקודת המבט של התלמידים:** כמחצית מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ויותר מ-60% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על **שביעות רצון כללית** גבוהה מהשתתפותם בתוכנית ובהתנסויות שהיא מזמנת. תפיסתם מתייחסת לארבעה היבטים של תרומה וככלל מעידה על תפיסת תרומה גבוהה יותר בקרב תלמידי י"ב בתשע"ז בהשוואה לתלמידי י"א בתשע"ו:

1) הערכת התרומה לאחריות החברתית ולסולידריות: כמחצית מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכשני שלישים בבתי ספר דוברי ערבית העריכו כי התוכנית לימדה אותם **שחשוב לומר מה הם חושבים** על נושאים שונים, וגרמה להם לחוש כי הם **מכירים טוב יותר את הקהילה שלהם ואת צרכיה** וכי הם **מרגישים שייכים ומחוברים לקהילה**. בהערכה האיכותנית נושא תרומת התוכנית להסתכלות ביקורתית על המציאות עלה רק בעקיפין, ומיעוט קטן מהמראיינים ייחסו לתוכנית פיתוח מודעות לחשיבותה של פעלתנות אזרחית במגמה לשפר את המצב הקיים.

2) הערכת התרומה של התוכנית למעורבות חברתית ותרומתה לחברה: רוב התלמידים (-52% 67%) דיווחו כי התוכנית תרמה להם בהיבט זה. בהערכה האיכותנית נמצא כי **יצירה וחיזוק של ערך הנתינה אצל הפרט היא התרומה הנתפסת הגדולה ביותר של התוכנית**.

3) הערכת התרומה של התוכנית לסובלנות: 60% מהתלמידים דיווחו בשאלון כי במסגרת הפעילות בתוכנית הם **נחשפו לאנשים שהדעות או המנהגים שלהם שונים משלהם**. בהערכה האיכותנית צוינה בהקשר זה תרומה ליציאה מהבועה בעיקר בכל הנוגע **להיחשפות לאחר כפרט** - למשל קשישים או חולים **בעקבות עבודה עימם או כקהילה או מגזר** (עולים, פליטים), בדרך כלל במסגרת הפרויקטים הקבוצתיים.

4) הערכת התרומה של התוכנית לצמיחה אישית: כשני שלישים מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכשלושה רבעים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שהתוכנית לימדה אותם כי **יש להם יכולת לעזור**

**לאחרים וכי תרומה לאחר מקדמת גם אותם.** שיעורים נמוכים יותר (50%-ו-65% בהתאמה) חשבו כי הם פיתחו יכולות כמו יזמות, עבודת צוות ויצירתיות וכי התוכנית עזרה להם לגלות את היכולות ואת נקודות החוזק שלהם. בהערכה האיכותנית נתפס היבט פיתוח מיומנויות ויכולות אישיות כאחד מתוצריו הברורים של המהלך. נטילת אחריות ויוזמה שהתלמיד מפתח בעקבות ההתנסות מחזרים יותר מאחרים. פיתוח יכולות מנהיגות מחזר מעת לעת בעיקר בהקשר של פרויקטים קבוצתיים.

**נקודת המבט של צוות בית הספר:** רוב המחנכים בבתי ספר דוברי ערבית וכמחצית מהמחנכים בבתי ספר דוברי עברית הביעו שביעות רצון גבוהה מהתוכנית. המחנכים ראו תרומה גבוהה יותר של רכיבי ההתנסות האישית והפרויקט הקבוצתי (כ-60% עד 74%) בהשוואה ללימוד העיוני (כ-50%) ובבתי ספר דוברי עברית גם לרפלקציה (כ-50%). מחנכים בבתי ספר דוברי ערבית העריכו את תרומת הרפלקציה בשיעורים גבוהים יותר - כשני שלישים (כנראה משום שהדרכה אישית נפוצה יותר במגזר שפה זה).

בקרוב הרכזים חלה ירידה בשביעות הרצון בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו (57% לעומת 77% בבתי ספר דוברי עברית, 75% לעומת 85% בבתי ספר דוברי ערבית). בנוגע לתפיסת תרומתה של התוכנית, הערכת הרכזים כלפי תרומתה ירדה בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו.

עם זאת, שיעורים גבוהים מקרב מחנכים ורכזים כאחד העריכו כי לתוכנית תרומה גבוהה לתלמידים ביצירת שייכות לקהילה, בהגברת האכפתיות שלהם כלפי הקהילה שבה הם חיים ובהבאה לידי ביטוי של יכולות אישיות.

### **קשיים ועומס בתוכנית**

במקביל לדיווחים על תרומה דווח גם על קשיים ועומס שנוצרים עקב השתתפות בתוכנית: שליש עד מחצית מהתלמידים הרגישו כי בלתי אפשרי להתנדב במקביל ללימודים ולבגרויות. כרבע מהם הרגישו שדורשים מהם יותר מדי במסגרת התוכנית ודיווחו על קושי לעמוד בדרישות התוכנית.

מחנכים ורכזים שותפים לתחושות הקושי והעומס של התלמידים. כ-40%-50% מהם דיווחו שהתוכנית אינה מתאימה לכל תלמיד, שהיא צריכה להיות בחירה ולא חובה ושההתנסות במקביל לבגרויות מעמיסה יותר מדי.

כמו כן, בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו עלה שיעור הרכזים שסברו כי התוכנית אינה מתאימה לכולם.

### **עמדות כלליות בנושא מעורבות חברתית:**

התלמידים דיווחו על **רמות גבוהות** של הכרה בחשיבותה של סובלנות כלפי האחר וביכולתם לתרום, לשנות ולשפר דברים בחברה ובקהילה: כ-80% ויותר מהתלמידים דיווחו שהם מאמינים כי חשוב שכל אחד יביע את דעתו גם אם היא שונה מהדעה שלהם, וכי הם צריכים לפעול למען מטרה שהם מאמינים בה. כשלושה רבעים מהתלמידים חשבו כי כדי שדברים ישתנו חשוב שהאזרחים ייאבקו למענם, כי יש להם יכולת לשנות דברים אם יפעלו למענם וכי אם ישקיעו מזמנם ויתרמו לקהילה יצליחו להביא לידי שיפור.

עם זאת **שיעורים פחותים של תלמידים**, כ-60%, דיווחו כי הם חושבים שימשיכו לתרום לקהילה ולהתנדב גם בעתיד.

ניכר **פער בין התפיסות הכלליות** שהתלמידים הציגו בנוגע למעורבות חברתית **לבין נכונותם לפעול** ולהיות מעורבים בחברה גם בעתיד.

### **הבעייתיות הלא פתורה של חובה לעומת התנדבות**

לאורך שלוש שנותיה של התוכנית נושא **החובה וההתנדבות** הוא **בעיה לא פתורה**. סתירה זו שבין חינוך למחויבות ולהתנדבות לבין האיום של שלילת תעודת בגרות פוגמת, לתפיסת המרואיינים, בהפנמה הערכית ומעבירה לתלמידים מסרים לא חינוכיים של הונאה והעמדת פנים. ברמה הבית ספרית נשמעת ביקורת על חיוב בית הספר לבירורקריטיזציה של הנתינה, שכמו פוגעת בטוהר ובמוחלטות של הערכים המדוברים. לצד אלה נשמעים המצדדים בחובה ובמיסוד התחום שמאפשרים, לדעתם, לפרוץ את תקרת הזכוכית, הקיימת כל עוד הנושא נשען רק על התנדבות ועל רצון טוב מצד בית הספר.

### **תובנות והמלצות**

לנוכח הממצאים האלה אנו ממליצים למובילי התוכנית -

❖ **לבחון את היקף הפעילות הנדרשת אל מול דיווחים על עומס הנובע מדרישות התוכנית בתכלול עם כלל החובות של תלמידי כיתות י"א-י"ב כדי להגיע למידת העומס הנכונה ולבחון אפשרויות של שילוב בין פעילויות רשות וחובה.**

❖ **לצמצם את שיעור ה"משתמטים" - ללמוד את תת-האוכלוסיות של המשתמטים ולנסות לתת להם מענה דיפרנציאלי. מעניין גם לבחון כיצד נהגו בתי הספר בהתחשב בעובדה שהשלמת החובות בתוכנית היא תנאי לקבלת תעודת בגרות.**

❖ **לבחון מחדש מקרי קצה שונים** (כגון תלמידי החינוך המיוחד, תלמידים הנדרשים לעבוד כדי לסייע למשפחתם, התנגדויות מצד הורים ועוד) **מול חובות הביצוע**. לשקול מתן אפשרות לבתי הספר להקל או להעניק פטור לתלמידים מסוימים או להגמיש את אופן ביצועם של ההתנסות והפרויקט החברתי.

❖ **שאלת המחנכים** - מחייבת טיפול שורש וקביעת יעדים שאפשר לממשם, תוך בחינה של השאלה מה אפשר להשיג באמת משילובם בתוכנית.



- ❖ **הרכזים:** מניעת שחיקה של הרכזים, נושאי הנטל המרכזיים בהפעלת התכנית, ובפרט בהתחשב בשיתוף הפעולה החלקי בלבד של המחנכים
- ❖ **לבחון מחדש את מושגי העיבוד והרפלקציה ואת כלי הפעלתם.** מה הכרחי ומה יומרני מדי ולא מעשי? האם אפשר לאמץ מדיניות של התנסויות משמעותיות תוך עיבוד מינימלי שלהן? מי באמת צריך ויכול לעשות את העיבוד?
- ❖ **להתמודד ביתר עמקות עם הפער המתמשך** בין מה שהוגי התוכנית רואים **כתוכני הלמידה העיקריים** לבין מה שמייחסים לה כמעט כל המעורבים בה בשטח; **בין נתינה כערך העיקרי והיחיד כמעט שתוכנית זו אמורה להקנות לבין ערכים של מעורבות אזרחית, ביקורתיות וטיפול מיומנויות אישיות**, ולבדוק כיצד יתורגמו שאלות אלו לאוכלוסיות התלמידים השונות המשתתפות בתוכנית.
- ❖ **לדון בסוגיית ההתנדבות לעומת חובה** - להפוך סוגיה זו, על הסתירות שבה, לכלי למידה משמעותי לתלמידים. דיון על משמעות הדבר, תוך דגש על שאלת הבחירה האישית הכרוכה בכך, יאפשר לתלמידים לגבש את זהותם וערכיהם סביב עניין זה.
- ❖ **להמשיך את הקיים** - כמו כל תוכנית, גם תוכנית זו עלולה להיכנס לשגרה ולנסוגה מסיבות שונות, ובעיקר בשל שחיקה של צוות בית הספר. קל וחומר כשנדרשת מהם פעילות ברמה כל כך מקיפה ומאומצת, שלא מעט ממנה נעשית בהתנדבות או בהתנדבות למחצה.

## סיכום:

התוכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" מופעלת זו השנה השלישית בבתי הספר העל-יסודיים ומיועדת לתלמידי כיתות י"ב. לאחר שלוש שנות פעילות נראה כי התוכנית על רכיביה השונים מיושמת במרבית בתי הספר. רוב התלמידים משתתפים במסגרתה בהתנסות האישית ובפרויקט החברתי הנדרשים מהם. עם זאת, כחמישית עד רבע מהתלמידים דיווחו כי לא עשו בכיתה י"ב לא פרויקט חברתי וגם לא התנסות אישית. בחינת שיעורי הביצוע של רכיבי התוכנית לפי הרמה הלימודית של התלמידים מצביעה על שיעור גבוה יותר של ביצוע בקרב תלמידים בעלי הישגים גבוהים או גבוהים מאוד בהשוואה לתלמידים בעלי הישגים בינוניים-נמוכים או נמוכים מאוד.

לאחר שלוש שנים של פעילות עדיין ניכר קושי בהפעלת המרכיב העיוני ומרכיב העיבוד בתוכנית - הן בשיעור התלמידים המדווחים על השתתפות בפעילות עיונית הקשורה למעורבות חברתית, הן בתפיסת התרומה של פעילות זו בעיני התלמידים והן בקושי לגייס את המחנכים לצורך ביצוע מרכיבים אלו.

עובדה נוספת הבולטת בדוח היא ירידה בדיווחים של רכזי התוכנית, בהשוואה לשנה שעברה (תשע"ו), הן בהיבטים של הפעלת התוכנית ויישומה והן בהיבטים של תפיסת התוכנית ותרומתה.

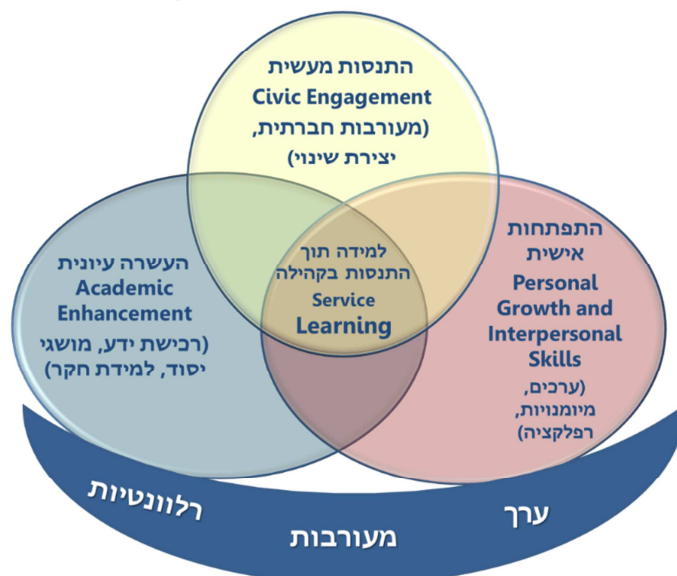
העמדות הכלליות של תלמידי י"ב (בוגרי 3 שנות התוכנית) בנושא מעורבות חברתית מצביעות על רמות גבוהות של הכרה בחשיבותה של סובלנות כלפי האחר וביכולתם לתרום, לשנות ולשפר דברים בחברה ובקהילה (כ-80% מהתלמידים). עם זאת, שיעורים פחותים של תלמידים, כ-60%, סבורים כי ימשיכו לתרום לקהילה ולהתנדב גם בעתיד. שיעורים דומים מקרב התלמידים (עד 60%) אף מצביעים על תרומת התוכנית לאחריות, מעורבות חברתית, סובלנות וצמיחה אישית. אפשר אפוא להיווכח בשני סוגי פערים בדיווחי התלמידים: הראשון - בין התפיסות הכלליות בנוגע למעורבות חברתית לבין נכונותם לפעול ולהיות מעורבים בחברה בעתיד, והשני - בין התפיסות הכלליות שהציגו תלמידים בנוגע למעורבות חברתית לבין דיווחיהם על תרומת התוכנית להיבטים אלו.

התוכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" החלה לפעול בבתי הספר העל-יסודיים בשנת תשע"ה. שנת הלימודים תשע"ז היא השנה השלישית להפעלת התוכנית, והיא מיושמת זו השנה הראשונה במלוא היקפה, על פני שלוש שכבות גיל: י', י"א, י"ב. התוכנית היא בגדר חובה לכלל התלמידים וההשתתפות בה היא תנאי לקבלת תעודת בגרות.

### מטרות התוכנית ויעדיה על פי מובילי התוכנית:

1. לטפח בוגר מעורב, בעל תודעה חברתית, אכפתי, אחראי ורואה במעורבות החברתית דרך חיים.
  2. לעורר בתלמידים מוטיבציה למעורבות ואחריות חברתית, קהילתית ואזרחית פעילה ולמציא וצמיחה אישית בהקשר של עשייה חברתית.
  3. לסייע לתלמידים ולקבוצה בהתפתחותם האישית ובבניית זהותם החברתית והתרבותית, על מנת לקדם תחושת ערך עצמי, שייכות ומחויבות לקהילה, לחברה ולמדינה.
  4. לעודד את התלמידים למצוא במעורבות החברתית ערך ברמה האישית והחברתית.
- התוכנית משלבת 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.
- התוכנית היא באחריות מנהל חברה ונוער במשרד החינוך ובשותפות עם המזכירות הפדגוגית והמנהל הפדגוגי.
- בתרשים הבא מוצגים באופן סכמטי מרכיבי התוכנית:

## מכלול התכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית



### מבנה התוכנית מתואר בלוח שלהלן:

| מסגרת הפעילות                                                      | כיתה י'<br>אני והקהילה                                                    | כיתה י"א<br>אני והחברה                                                   | כיתה י"ב<br>אני והמדינה                                                |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| התנסות אישית                                                       | 60                                                                        | 30                                                                       | פרויקט אישי או קבוצתי                                                  |
| התנסות קבוצתית (פרויקט חברתי)                                      | 9                                                                         | 21                                                                       | בהיקף של 26 שעות                                                       |
| הכשרת תלמידים במקום ההתנסות                                        | היקף השעות תלוי במקום ההתנסות                                             |                                                                          |                                                                        |
| סמינרים, "ימי מוקד", שיעורים בכיתה                                 | ברמה הכיתתית: עד 6 שעות במסגרת שיעורי חינוך נוסף על 15 שעות עיוניות לפחות | ברמה הכיתתית: עד 6 שעות במסגרת שיעורי חינוך נוסף על 9 שעות עיוניות לפחות | ברמה הכיתתית: 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 "עז לתמורה".         |                                                                          |                                                                        |

## **עקרונות הפעולה של התוכנית<sup>1</sup>:**

- **למידה משמעותית:** התוכנית היא חלק מתוכנית הלמידה המשמעותית ותכלול למידה עיונית המלווה בעשייה משמעותית.
- **טיפוח מיומנויות:** טיפוח מיומנויות וכישורים אישיים, בין-אישיים וחברתיים כבסיס להתפתחות אישית וכהכנה לתפקוד הולם בחברה.
- **בחירה:** הבחירה בתחום המעורבות החברתית תהיה מבוססת על מודעות לנטיותיו של התלמיד, לצרכיו וליחמיותו.
- **אינטגרטיביות:** שילוב נושא מתחומי הדעת בשעות הפרטניות, בשעות חינוך ובחיים בבית הספר.
- **רפלקציה:** עיבוד משמעותה הערכית של המעורבות החברתית לתלמיד, לקהילה ולחברה, וזאת כדי לטפח רגישויות לצורכי הזולת ומצוינות חברתית ולחתור למעורבות כאורח חיים.
- **שותפות:** שותפות בעלי התפקידים בתהליך המעורבות.
- **פיתוח מקצועי:** פיתוח מקצועי מתמשך של המשתתפים בתוכנית.

---

<sup>1</sup> מתוך מסמכי התוכנית

## מטרת המחקר ושאלות המחקר

ההערכה המעצבת של ראמ"ה מלווה את התוכנית מראשיתה, והיא נעשית זו השנה השלישית. בשנים הקודמות כוונה ההערכה להפקת תובנות ולקחים אשר ישמשו את מפעילי התוכנית בעתיד; משמע, לסייע למוביליה לשפר את דרכי יישומה ולפתח תהליך של למידה על התוכנית בעודה בשלבי עיצוב, כדי להגביר את האפקטיביות של יישומה והטמעתה.

בשנת תשע"ז התמקדה ההערכה בחמישה היבטים של הפעלת התוכנית:

1. יישום התוכנית והפעלתה בשלוש שכבות הגיל י', י"א, י"ב: כיצד התוכנית מיושמת בבתי הספר בשנה השלישית להפעלתה? האם חלו שינויים בהפעלת התוכנית לנוכח הלקחים משנים קודמות? אילו קשיים התעוררו ביישום התוכנית בתשע"ז וכיצד התמודדו בתי הספר עם קשיים אלו? האם אפשר ליישם את עקרונות התוכנית במציאות הבית ספרית, ומה חסר לבתי הספר כדי שיישום זה יתאפשר?
2. צוות התוכנית בבית הספר: מהי מידת המעורבות ופעילות של המחנכים ושל היועצת בהפעלת התוכנית בבית הספר? באיזו מידה הם חשים כי בידיהם הידע והיכולת הנדרשים להפעלתה?
3. תפיסת התוכנית: כיצד נתפסת התוכנית בעיני התלמיד כפרט והמערכת הבית הספרית, ומה נחשב משמעותי בתוכנית בעיני המעורבים בה? מהן נקודות החזק של התוכנית לפי תפיסת הגורמים השונים ובאילו נקודות נדרש שיפור?
4. תרומה נתפסת: מהי התרומה הנתפסת של התוכנית בעיני המעורבים בה? האם חל שינוי בתפיסת התרומה של התוכנית בהשוואה לשנים הקודמות? אם כן, מה הסיבות לשינוי? באיזו מידה, על פי תפיסות המרואיינים השונים, מושגות מטרות התוכנית כפי שנוסחו במטה המשרד?
5. עמדות כלליות של תלמידי י"ב על מעורבות חברתית: לאחר שלוש שנות השתתפות בתוכנית, כיצד התלמידים תופסים את המעורבות החברתית?

## שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים

**א. מערך ההערכה** - המחקר הוא מחקר אורך העוקב אחר המשתתפים בהערכה לאורך שנות קיומו, והוא משלב בין הערכה איכותנית לבין הערכה כמותית.

ההערכה האיכותנית כללה 12 בתי ספר המשתתפים בתוכנית, חלקם בתי הספר שהשתתפו בהערכה האיכותנית החל מתשע"ה, זאת כדי ללמוד על התפתחות התוכנית במהלך השנים. הראיונות האיכותניים נערכו בחודשים מרס-יוני 2017.

ההערכה הכמותית כללה את מדגם בתי הספר שהשתתפו בתוכנית בשנים תשע"ה ותשע"ו.

### ב. אוכלוסייה

לחלק האיכותני של ההערכה נבחרו 12 בתי ספר, בהם 5 שהשתתפו בהערכה גם בתשע"ו.

בלוח 1 מוצגים בתי הספר שנכללו בהערכה האיכותנית לפי מאפייני הרקע שלהם:

#### לוח 1: המדגם ושיעורי ההשבה של המשתתפים במחקר

| מספר בתי"ס | מגזר שפה וסוג פיקוח                    |
|------------|----------------------------------------|
| 7          | בתי"ס דוברי עברית - ממלכתי             |
| 3          | בתי"ס דוברי עברית - ממלכתי-דתי         |
| 2          | בתי"ס דוברי ערבית                      |
| 12         | סה"כ בתי ספר לראיונות איכותניים בתשע"ז |

בכל בית ספר נערכו ראיונות עומק אישיים עם הגורמים הבאים: מנהל בית הספר, רכז התוכנית, מחנך או יועצת למעורבים בתוכנית. כמו כן נערכו קבוצות מיקוד עם תלמידים מכיתות י"ב.

לשם ביצוע החלק הכמותי של ההערכה פנינו למדגם של בתי הספר שנבחרו במסגרת הערכת התוכנית בתשע"ה ובתשע"ו. המדגם כולל:

- 267 בתי ספר שבהם רואיינו רכזי התוכנית ומחנכי כיתות י"ב.
- 4,612 תלמידי כיתות י"ב הלומדים ב-100 בתי ספר שנבחרו למדגם<sup>2</sup>. בכל בית ספר שנבחר נדגמו 2 כיתות י"ב<sup>3</sup>, ותלמידיהן התבקשו למלא שאלון נייר ועיפרון.

---

<sup>2</sup> במקור נבחרו במדגם 109 בתי ספר, אולם תשעה מהם סירבו להשתתף במחקר ההערכה.  
<sup>3</sup> ב-7 בתי ספר נסקרה בפועל רק כיתה אחת, מאחר שקיימת בהם רק כיתה אחת בשכבה י"ב.

בלוח 1 מוצג מדגם המרואיינים ושיעורי ההשבה על השאלונים שהועברו, לפי מאפייני רקע של אוכלוסיית המשיבים:

**לוח 1: המדגם ושיעורי ההשבה של המשתתפים במחקר**

| שיעורי ההשבה | השיבו        | השתתפו במדגם |                        |                   |
|--------------|--------------|--------------|------------------------|-------------------|
| 82%          | 642          | 780          | בתי"ס דוברי עברית      | <b>מחנכים</b>     |
| 87%          | 215          | 247          | בתי"ס דוברי ערבית      |                   |
| <b>83%</b>   | <b>857</b>   | <b>1,027</b> | <b>סה"כ מחנכים</b>     |                   |
| 76%          | 151          | 200          | בתי"ס דוברי עברית      | <b>רכזים</b>      |
| 100%         | 67           | 67           | בתי"ס דוברי ערבית      |                   |
| <b>82%</b>   | <b>218</b>   | <b>267</b>   | <b>סה"כ רכזים</b>      |                   |
| 72%          | 1,623        | 2,259        | בתי"ס דוברי עברית      | <b>תלמידי י"ב</b> |
| 79%          | 1,855        | 2,353        | בתי"ס דוברי ערבית      |                   |
| <b>75%</b>   | <b>3,478</b> | <b>4,612</b> | <b>סה"כ תלמידי י"ב</b> |                   |

#### ג. כלים

במחקר נעשה שימוש בכלי ההערכה הבאים:

##### בהערכה האיכותנית

- **ראיונות עומק אישיים** עם מנהלי בתי ספר, רכזי התוכנית, מחנכים או יועצת המעורבים בתוכנית.
- **קבוצות מיקוד** עם תלמידים.

##### בהערכה הכמותית

מאחר שמדובר במחקר אורך, גם בתשע"ז פנתה ההערכה למדגם של 268 בתי הספר שנבחרו בתשע"ה. בתשע"ז נסקרו הנמענים הבאים:

- **רכזי התוכנית**
- **מחנכי כיתות י"ב**
- **תלמידי כיתות י"ב** שנבחרו מתוך מדגם בתי הספר. בכיתות אלו התבקשו התלמידים למלא שאלון של עט ונייר.



#### ד. אופן הצגת הנתונים בדוח

הדוח מציג במשולב את הממצאים הכמותיים והאיכותיים שהתקבלו מהערכת התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית בשנת הלימודים תשע"ז. ממצאי הדוח מתבססים על סקרים טלפוניים עם רכזי התוכנית ומחנכי כיתות י"ב, על שאלוני נייר ועפרון שהועברו לתלמידי כיתות י"ב וגם על ראיונות איכותניים עם מנהלי בתי ספר, רכזי התוכנית, מחנכים וקבוצות מיקוד של תלמידים. הנתונים הכמותיים מוצגים בפילוח לפי מגזר שפה: בתי ספר דוברי עברית ובתי ספר דוברי ערבית.

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

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

כמו כן מוצגות לאורך הדוח התייחסויות לממצאי סקרים ושאלונים של רכזים ותלמידים בתשע"ו.

הממצאים משקפים את עמדותיהם ותפיסותיהם של המרואיינים כלפי התוכנית **התפתחות אישית ומעורבות חברתית** בנוגע לנושאים אלו:

1. מרכיבי התוכנית: התנסות אישית, הפרויקט הקבוצתי-חברתי והלימוד העיוני.
2. תהליכי מעקב בית ספרי אחר ביצוע התוכנית.
3. צוות התוכנית בבית הספר.
4. עמדות התלמידים והצוות כלפי התוכנית ותפיסת תרומתה בעיניהם.
5. עמדות ותפיסות כלליות של תלמידים כלפי מעורבות חברתית.
6. התנדבות מול חובה בשנה השלישית להפעלת התוכנית.

בסיכום הדוח מוצגות תובנות מסכמות שגיבש צוות ההערכה.

## ממצאי ההערכה

הערכה מעצבת מלווה את התוכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" מאז תחילת הפעלתה, וזאת כדי לסייע למפעיליה לטייב את יישומה בבתי הספר. בהערכה בתשע"ה עלה כי בשנה הראשונה להפעלת התוכנית הוקדשו מאמצי הצוותים בעיקר לאיתור ולהשמה של התלמידים למקומות ההתנסות. העיסוק במרכיביה האחרים של התוכנית היה מועט. נרשמה שביעות רצון מהפעלתה בקרב צוותי בתי הספר ושביעות רצון נמוכה בקרב התלמידים. בהערכה בתשע"ו עלה כי מבחינה תפעולית התוכנית יושמה בבתי הספר במלוא היקפה כמעט, זאת למרות ההתרחבות לכיתות י"א, מה שהגדיל בהרבה את מספר התלמידים הכלולים בה. תהליך ההשמה פעל טוב יותר ומעורבות המחנכים בתוכנית גדלה בהשוואה למעורבותם בשנה שלפני כן, אם כי עדיין אינה מלאה. זו אחת הסיבות המרכזיות לכך שתהליך העיבוד והרפלקציה עודנו לוקה בחסר. סיבה נוספת היא חוסר בהכשרה ובידע הדרושים לביצוע מטלה זו. בשתי שנות ההערכה הקודמות התקבלו מהנשאלים השונים עמדות ותפיסות דומות, חיוביות במגמתן.

דוח ההערכה הנוכחי, תשע"ז, עוסק בשנה השלישית להפעלת התוכנית. בסוף שנת לימודים זו סיים מחזור ראשון של תלמידים שלוש שנות פעילות (בכיתות י' עד י"ב), בד בבד עם תוספת הדרגתית של שתי שכבות גיל שהצטרפו לתוכנית. בדוח מוצגת הפעילות במסגרת רכיבי התוכנית, מידת ההירתמות של צוות בית הספר לביצוע התוכנית ועמדות המרואיינים ותפיסותיהם בנוגע לתוכנית ולתרומתה בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו. בדוח נסקרות גם תפיסות כלליות של תלמידים כלפי מעורבות חברתית (נוסף על דיווחים בדבר תרומתה הישירה של התוכנית). כמו כן נבחנות בדוח הערכה זה שתי סוגיות מרכזיות, שנבחנו מקרוב גם במחקרי ההערכה הקודמים ועדיין נותרו פתוחות. הסוגיה הראשונה עוסקת **בתרומה הנתפסת של התוכנית לתלמיד כפרט, למערכת הבית הספרית ולקהילה**, סוגיה שמרכזיותה גברה והלכה ככל שהפעלת התוכנית התייצבה ומחזור הפעילות שבה הושלם עם כניסת שכבת י"ב לתמונה. הסוגיה השנייה מתייחסת לנושא **התנדבות לעומת חובה**, אשר ככל שחולף הזמן מתברר שאין הוא יורד מסדר יומה של התוכנית. בתור שכזה יש לו השפעות לא מבוטלות על האופן שבו היא נתפסת, מתופעלת ותורמת למשתתפים בה.

מן הסוגיה הראשונה, של תרומת התוכנית, נגזרות שאלות מרכזיות: מהם סוגי התועלות והתרומות שהמעורבים בתוכנית מייחסים לתלמידים המשתתפים בה ולבית הספר כולו כמוסד? על פי אילו ממדים מתפלגות התרומות הללו לסוגיהן ולשיעוריהן, מי יותר ומי פחות? גם שאלת העיבוד של ההתנסויות במסגרת התוכנית והשלכתן על התרומה הנתפסת שלה נבחנת בהקשר זה. בסוגיה של "התנדבות לעומת חובה" יש ניסיון להבין את התמדתו של נושא זה במהלך שנות הפעלתה של התוכנית, את עמדות התלמידים והסגל בנושא זה, את השלכותיו על המידה והעומק של פעילות התלמידים והסגל בתוכנית, ואת השאלה כיצד ובאיזו מידה הדבר רלוונטי לא רק לתלמידים אלא גם לבית הספר כולו, בדגש על המחנכים.

# **פרק א' - מרכיבי התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית**

התוכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" כוללת כמה מרכיבים, אשר היקפם משתנה לאורך שנות פעילותו של התלמיד במסגרתה<sup>4</sup>: התנסות אישית, פרויקט אישי או קבוצתי, למידה עיונית ועיבוד ההתנסות. על פי התוכנית, בכיתה י"ב התלמידים אמורים לעשות פרויקט אישי או קבוצתי, להשתתף בהרצאות במסגרת "יום מוקד בית ספרי" ולקבל ליווי אישי/קבוצתי. בפרק זה נעסוק בפעילות התלמידים בכל אחד מהמרכיבים הללו ובהערכת תרומתו של כל אחד מהם לתלמיד.

## **1. ההתנסות האישית**

התנסות מעשית-אישית היא מרכיב מרכזי בתוכנית. במהלכה התלמיד נחשף לעשייה החברתית בבית הספר, בקהילה ובחברה. במסגרת ההתנסות האישית הוא אמור להתוודע לחלקים שונים בקהילה ובחברה הישראלית. ההתנסות האישית מתנהלת בנפחים משתנים במהלך שלוש שנות הפעילות של התלמיד בתוכנית: בכיתה י' הוא נדרש למלא 60 שעות התנסות, בכיתה י"א - 30 שעות, ובכיתה י"ב ההתנסות המעשית משולבת בביצוע פרויקט, כך שאין חובה לעשות התנסות מעשית אישית נוספת. עם זאת, יש שעדיין ממשיכים בהתנסות האישית אף שאינם מחויבים בה (בהם תלמידים שמסלימים חובות מן העבר).

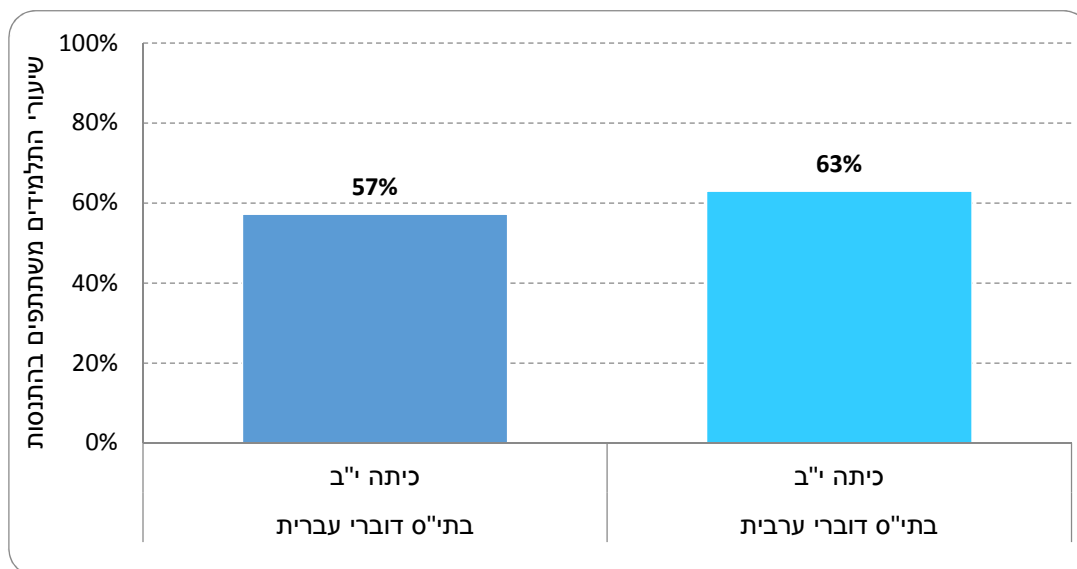
### **1.1 היקפי הביצוע של ההתנסות**

בשנת ההערכה השלישית של התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית התמקדה ההערכה בכיתות י"ב. התלמידים נשאלו אם הם עושים התנסות מעשית אישית (זאת אף שאינם חייבים לעשות זאת בכיתה י"ב). דיווחי התלמידים מוצגים בתרשים הבא:

---

<sup>4</sup> פירוט ההיקפים נתון ברקע שלעיל.

## תרשים 1: דיווחי התלמידים על ביצוע ההתנסות האישית



על פי דיווחי התלמידים בכיתה י"ב, אף שאין בכך חובה, כ- 60% מהתלמידים (57% בבתי ספר דוברי עברית ו-63% בבתי ספר דוברי ערבית) עסקו בהתנסות אישית.

בשנת ההערכה הקודמת, כ-15% אחוז מתלמידי י'-י"א (פחות בקרב תלמידי י' בבתי ספר דוברי עברית) דיווחו כי לא עשו התנסות אישית, אף שהיא בגדר חובה. על כן הוחלט לבדוק אם ההתנסות בכיתות י"ב נובעת מצורך להשלים חובות משנים קודמות או מסיבה אחרת. לצורך זה נשאלו תלמידי י"ב אם עשו התנסות אישית בכיתה י"א. מניתוח התשובות עולה שכ-2% מהתלמידים דיווחו שהם עושים התנסות אישית בכיתה י"ב ולא עשו התנסות בכיתה י"א, כלומר הם משלימים את חובותיהם מי"א. מכאן נראה כי 13% מהתלמידים לא השלימו את חובת ההתנסות שלהם משנים קודמות.

להלן ניתוח של נתוני ההתנסות האישית לפי רמת הלימודים, על סמך דיווחי התלמידים:

## לוח 2: ביצוע התנסות אישית לפי רמת לימודים (בדיווח עצמי)

| בתי"ס דוברי ערבית<br>N=1,854 | בתי"ס דוברי עברית<br>N=1,623 |                                           |
|------------------------------|------------------------------|-------------------------------------------|
| 66%                          | 60%                          | ציונים גבוהים מאוד או גבוהים<br>(N=2,179) |
| 58%                          | 57%                          | ציונים ממוצעים (N=1,139)                  |
| 39%                          | 31%                          | ציונים נמוכים או נמוכים מאוד<br>(N=126)   |

נמצא כי שיעור העוסקים בהתנסות אישית יורד ככל שהתלמידים מגדירים את הישגיהם כנמוכים יותר: מקרב התלמידים המגדירים את עצמם כבעלי ציונים "גבוהים מאוד" או "גבוהים", כ-60% בבתי ספר דוברי עברית ו-66% בבתי ספר דוברי ערבית עשו התנסות אישית בכיתה י"ב. שיעורים נמוכים במעט נרשמו בקרב תלמידים שציוניהם "ממוצעים" (57%-58% מהתלמידים), ונמוכים בהרבה בקרב התלמידים בעלי ציונים "נמוכים" או "נמוכים מאוד" (31%-39%).

הסתכלות נוספת על היקף ההתנסות האישית התקבלה מדיווחי הרכזים. לפי דיווחיהם, בכ-90% מבתי הספר דוברי העברית וכמעט בכל בתי הספר דוברי הערבית (97% ויותר), כל התלמידים או רובם עשו התנסות אישית בשלוש שנות הלימודים בתיכון. **בדיווחי הרכזים לא ניכרת ירידה בשיעור התלמידים העוסקים בהתנסות אישית בכיתה י"ב, אף שאין חובה לעשות כן.**

## 1.2 מקומות ההתנסות

ההתנסות האישית יכולה להיעשות במגוון רב של מקומות. כדי ללמוד על מגוון המקומות שהתלמידים התנסו בהם הם התבקשו לציין מהו מקום ההתנסות שלהם. תשובותיהם מפורטות בלוח הבא:

**לוח 3: מקומות ההתנסות של תלמידי י"ב בתשע"ז - על פי דיווחי תלמידים**

| בתי"ס דוברי ערבית<br>N=1,854 | בתי"ס דוברי עברית<br>N=1,623 |                                                                             |
|------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 21%                          | 34%                          | תנועות נוער, ארגוני נוער                                                    |
| 16%                          | 17%                          | חונכות (לימודית, חברתית, אוכלוסיות ייחודיות)                                |
| 16%                          | 16%                          | תרבות, ספורט, אמנות                                                         |
| 17%                          | 15%                          | מועצת תלמידים                                                               |
| 23%                          | 12%                          | מנהיגות צעירה (כגון: ממ"צים, מד"צים, מש"צים)                                |
| 27%                          | 10%                          | מוסדות חינוך (צהרונים, גני ילדים)                                           |
| 17%                          | 14%                          | חירום והצלה (כגון: מוסדות בריאות, מכבי אש, משמר אזרחי, משטרה)               |
| 5%                           | 13%                          | אוכלוסיות ייחודיות בקהילה (כגון: נזקקים, משפחות שכולות, פצועי צה"ל, אסירים) |
| 14%                          | 8%                           | איכות סביבה, קיימות, טבע, טיפול בבעלי חיים, חקלאות                          |
| 13%                          | 8%                           | תוכניות בין-דוריות (קשישים, ניצולי שואה)                                    |
| 10%                          | 6%                           | ספרייה, ארכיון, תחזוקה                                                      |
| 9%                           | 5%                           | תקשורת, אינטרנט, מחשב                                                       |
| 5%                           | 2%                           | עמיתים ונאמנים                                                              |

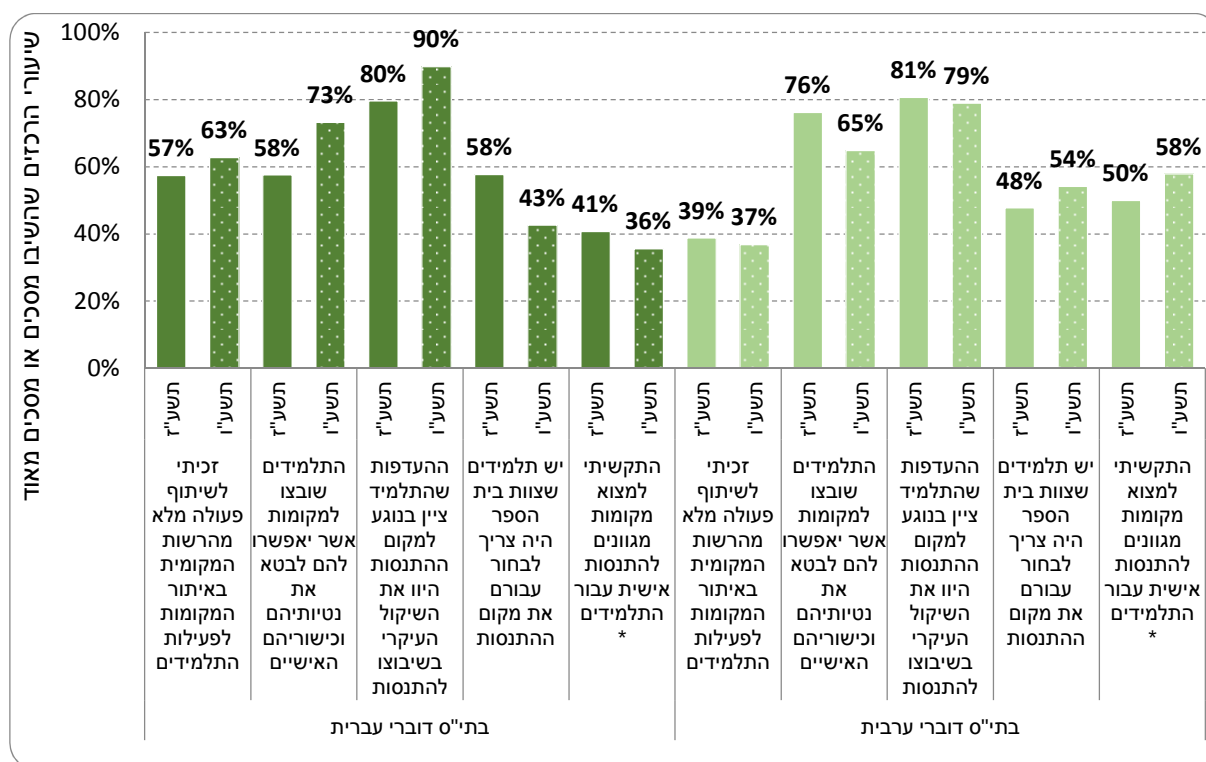
מקומות ההתנסות והתפלגותם נמצאו דומים בשתי שנות ההערכה תשע"ו ותשע"ז: בבתי ספר דוברי עברית מקומות ההתנסות הנפוצים ביותר הם **תנועות נוער וארגוני נוער** (צוין על ידי כשליש מהתלמידים), **חונכות** (17% מהתלמידים) ו**פעילויות ספורט, תרבות ואמנות** (16%).

בבתי ספר דוברי ערבית הנפוצה ביותר היא התנסות **במסגרת מערכת החינוך** או במוסדות חינוך (27% מהתלמידים) או **במנהיגות צעירה** (23%), או - במדרג שלישי בקרב תלמידים אלו - **בתנועות נוער וארגוני נוער** (21%).

### 1.3 שיבוץ תלמידים להתנסות המעשית בתשע"ז

86% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-92% מהרכזים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על אחריות אישית למציאת מקומות להתנסות אישית בעבור התלמידים. הרכזים העריכו את תהליך השיבוץ של התלמידים למקומות ההתנסות. נציין כי בתשובותיהם התבקשו הרכזים להתייחס לכלל התלמידים בשכבות י' עד י"ב. תשובותיהם מוצגות בתרשים הבא:

תרשים 2: הערכת הרכזים בנוגע לתהליך השיבוץ למקומות התנסות



\*בהיגד זה ככל שהדירוג גבוה יותר, ההיבט רצוי פחות.

מהתרשים עולה כי גם בשנה השלישית להפעלתה של התוכנית, כ-40% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ומחצית בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על **קושי בגיוון מקומות התנסות בעבור התלמידים**. גם

בתשובה לשאלה פתוחה על קשיים בתוכנית צוין נושא זה כקושי שרכזים ומחנכים רבים מתמודדים איתו, ובשכיחות גבוהה במיוחד בבתי ספר דוברי ערבית (פירוט נוסף ר' בפרק על עמדות ותפיסות כלפי התוכנית).

**בשתי שנות ההערכה, שיעור הרכזים שדיווחו על שיתוף פעולה מלא עם הרשות המקומית באיתור מקומות לפעילות התלמידים היה גבוה יותר בבתי ספר דוברי עברית בהשוואה לבתי ספר דוברי ערבית (בתשע"ז: 57% לעומת 39% בהתאמה).**

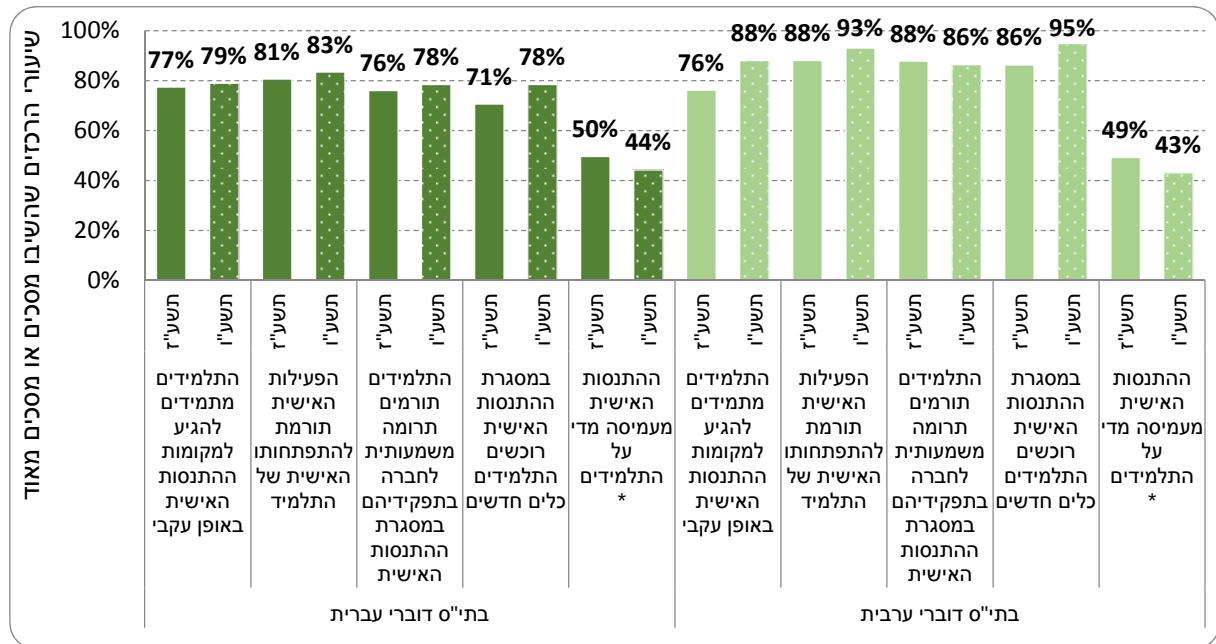
**תשע"ז בהשוואה לתשע"ו:** עמדות הרכזים בבתי ספר דוברי עברית נמוכות יותר בכל ההיבטים הנוגעים לתהליך שיבוצם של התלמידים למקומות התנסות: רכזים בבתי ספר דוברי עברית דיווחו על שיתוף פעולה נמוך יותר עם הרשות בד בבד עם קושי רב יותר לשבץ תלמידים למקומות שיאפשרו להם לבטא את נטיותיהם וכישוריהם האישיים, למקומות מגוונים ובהתאם להעדפות שהתלמידים ציינו. כמו כן עלה שיעור התלמידים שצוות בית הספר היה צריך לבחור עבורם את מקום ההתנסות. ייתכן שהסיבה לכך היא גידול במספר התלמידים שנדרש עבורם שיבוץ, שכן היקף התוכנית גדל ובתשע"ז כבר השתתפו בה שלוש שכבות גיל.

בקרב רכזים בבתי ספר דוברי ערבית התקבלה תמונה הפוכה דווקא, ולפיה בתשע"ז היה השיבוץ מותאם יותר לנטיות ולכישורים האישיים של התלמידים, ובהתאמה ירד שיעור המדווחים על קושי במציאת מקומות התנסות מגוונים.

## **1.4 הערכת ההתנסות המעשית האישית בתשע"ז**

בסיכום חלק השאלון שעסק בהתנסות המעשית האישית התבקשו הרכזים להעריך את תרומתה לתלמידים שהשתתפו בה. נציין כי הרכזים התבקשו להתייחס בתשובותיהם לכלל התלמידים בשכבות י' עד י"ב:

### תרשים 3: הערכת הרכזים בנוגע לתרומת ההתנסות האישית לתלמידים



בשלושה מההיגדים בתרשים הערכת הרכזים כלפי ההתנסות האישית גבוהה יותר בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית: 88% לעומת 81% בהתאמה העריכו כי הפעילות האישית תרמה להתפתחותם של התלמידים, 88% לעומת 76% בהתאמה חשו כי בהתנסותם האישית תרמו התלמידים תרומה משמעותית לחברה ו-86% לעומת 71% בהתאמה סברו כי התלמידים רכשו כלים חדשים במסגרת ההתנסות.

בשני ההיגדים הנותרים, העוסקים בהתמדה ובעקביות של התלמידים בהתנסות האישית ובהערכת העומס שההתנסות האישית גורמת לתלמידים, התקבלה הערכה דומה בשני מגזרי השפה (כ-75% דיווחו על התמדה וכ-50% על עומס רב מדי).

**בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו חלה בשני מגזרי השפה ירידה בהערכת התרומה של רכישת כלים חדשים במסגרת ההתנסות האישית ועלייה בשיעור הרכזים הסבורים כי ההתנסות האישית מעמיסה מדי על התלמידים.**

אשר לשלושת ההיגדים הנותרים בהקשר של תרומת ההתנסות המעשית, רכזים בבתי ספר דוברי עברית העריכו אותם בשיעורים דומים בשתי השנים, ואילו רכזים בבתי ספר דוברי ערבית העריכו ירידה בהתמדת התלמידים בהתנסות האישית ובתרומת ההתנסות להתפתחות האישית של התלמידים.



## סיכום:

בכיתה י"ב אין חובה לעסוק בהתנסות אישית, אולם מהנתונים עולה כי **בפועל כ- 60% מהתלמידים עשו התנסות אישית** בכיתה י"ב. עוד עולה מהנתונים כי 13% מהתלמידים שדיווחו כי לא עשו התנסות אישית בכיתה י"א לא השלימו חובה זו בכיתה י"ב.

מקומות ההתנסות והתפלגותם דומים בשנות ההערכה תשע"ו ותשע"ז: תלמידים בבתי ספר דוברי עברית התנסו בעיקר **בתנועות ובארגוני נוער** (כשליש מהתלמידים), **חונכות** (17% מהתלמידים) ו**פעילויות ספורט, תרבות ואומנות** (16%). בבתי ספר דוברי ערבית התנסו בעיקר **במסגרת מערכת החינוך** (27% מהתלמידים) או **במנהיגות צעירה** (23%) או **בתנועות ובארגוני נוער** (21%).

גם בשנה השלישית להפעלת התוכנית כ-40% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ומחצית מהרכזים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על **קושי בגיוון מקומות התנסות בעבור התלמידים**.

בבתי ספר דוברי ערבית העריכו הרכזים את תרומתה של ההתנסות האישית לתלמידים בשיעורים גבוהים מעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית. אולם בהשוואה לממצאי ההערכה בתשע"ו בשני מגזרי השפה חלה ירידה **בהערכת התרומה של רכישת כלים חדשים** במסגרת ההתנסות האישית ועלייה בשיעור הסבורים כי **ההתנסות האישית מעמיסה מדי על התלמידים**.

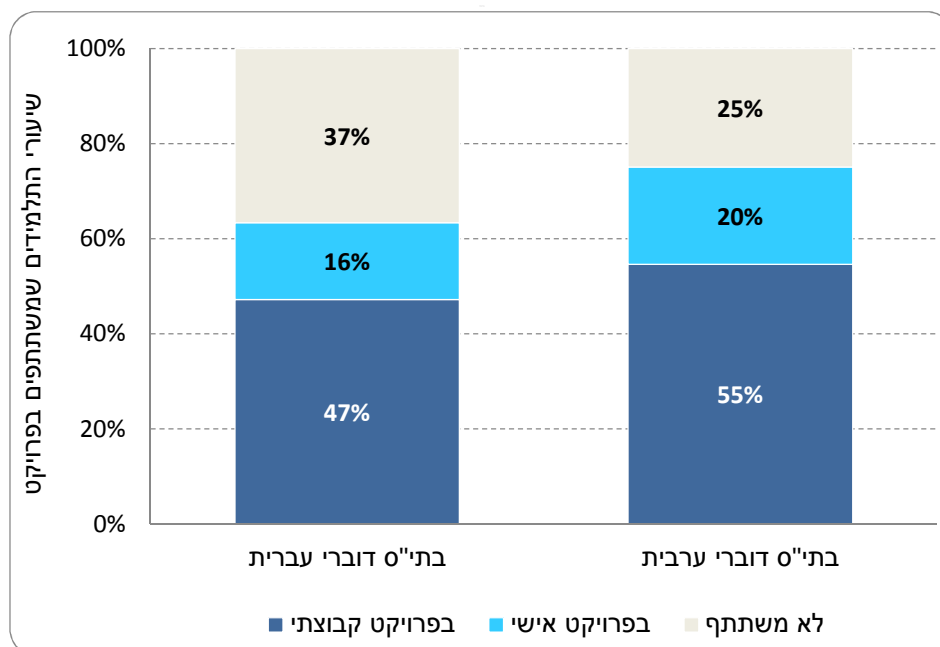
## 2. פרויקט חברתי

רכיב נוסף בתוכנית הוא הפרויקט החברתי, המאפשר לתלמיד להתנסות ביזמות חברתית קבוצתית. התלמידים אמורים לזהות צרכים חברתיים בקהילה ובחברה ולהציע מענה על צרכים אלו. בכיתה י' עיקר הזמן המוקצה לפרויקט מוקדש להכנה העיונית לקראת ביצועו. בכיתות י"א-י"ב התלמידים עוסקים בביצוע הפרויקט החברתי. בתת-פרק זה תוצג נקודת המבט של הרכזים ושל התלמידים בכל הנוגע לפעילות במסגרת הפרויקט החברתי שבו עסקו תלמידי י"ב. בהמשך יובאו נתונים על הערכת התרומה בעקבות ביצוע הפרויקט. כדי ללמוד על שינויים או התפתחות בתפיסה של הפרויקט החברתי בעיני התלמידים, מוצגת השוואה בין עמדות התלמידים כלפי הפרויקט החברתי בשתי שנות ההערכה האחרונות: תלמידי כיתות י"ב בתשע"ז ותלמידי כיתות י"א בתשע"ו.

### 2.1 היקף התלמידים המשתתפים בפרויקט החברתי ואופן ביצועו

התלמידים דיווחו על היקף ההשתתפות בפרויקט במסגרת התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית בכיתה י"ב ועל אופן ביצועו: האם היה זה פרויקט קבוצתי או פרויקט אישי, האם נבחר פרויקט חדש לכיתה י"ב או שהם עסקו בפרויקט ממשיך מכיתה י"א, וכיצד נבחר הפרויקט.

#### תרשים 4: דיווחי תלמידי י"ב על ביצוע פרויקט



הנתונים מלמדים כי כמעט שני שלישים מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ושלושה רבעים בבתי ספר דוברי ערבית עסקו בפרויקט חברתי בכיתה י"ב. עוד עולה מהתרשים כי על פי רוב נעשה הדבר **בהרכב קבוצתי**. לעומת זאת, 37% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ורבע מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי אינם עוסקים בפרויקט חברתי.

בלוח שלהלן מוצג ניתוח של **ההשתתפות בפרויקט חברתי לפי רמת הלימודים**, כפי שהוגדרה על ידי התלמידים:

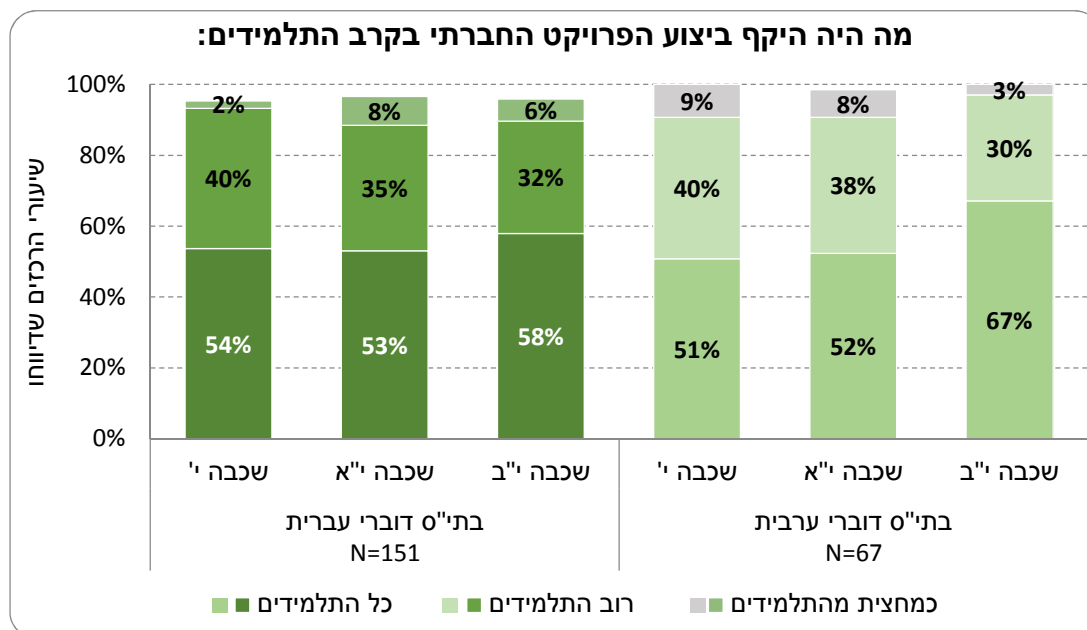
**לוח 4: ביצוע פרויקט חברתי - לפי רמת הלימודים (דיווח עצמי)**

| בתי"ס דוברי ערבית<br>N=1,854 | בתי"ס דוברי עברית<br>N=1,623 |                                        |
|------------------------------|------------------------------|----------------------------------------|
| 78%                          | 67%                          | ציונים גבוהים מאוד או גבוהים (N=2,179) |
| 68%                          | 62%                          | ציונים ממוצעים (N=1,139)               |
| 51%                          | 33%                          | ציונים נמוכים או נמוכים מאוד (N=126)   |

נמצא כי ככל שההישגים הוגדרו נמוכים יותר, כך ירד שיעור העוסקים בפרויקט החברתי: מתוך התלמידים שהגדירו את ציוניהם כ"גבוהים מאוד" או "גבוהים", 67% בבתי ספר דוברי עברית ו-78% בבתי ספר דוברי ערבית עסקו בפרויקט חברתי בכיתה י"ב. מקרב התלמידים שציוניהם "ממוצעים", על פי הגדרתם, 62% בבתי ספר דוברי עברית ו-68% בבתי ספר דוברי ערבית עסקו בפרויקט חברתי, ובקבוצת התלמידים שדירגו עצמם כבעלי ציונים "נמוכים" או "נמוכים מאוד", שיעור ההשתתפות בפרויקט חברתי היה נמוך אף יותר: רק שליש מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכמחצית מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית.

רכזי התוכנית דיווחו על היקף ההשתתפות בפרויקט החברתי במבט רחב יותר, בהתייחסות נפרדת לכל שכבת גיל (י' עד י"ב). דיווחיהם מוצגים בתרשים הבא:

## תרשים 5: דיווחי הרכזים על היקף ביצוע הפרויקט החברתי בקרב התלמידים - לפי שכבת גיל



דיווחי הרכזים בנוגע לתלמידי י"ב מצביעים על שיעורים גבוהים יותר של השתתפות בפרויקט החברתי, בהשוואה לדיווחי התלמידים עצמם: ב-90% מבתי הספר דוברי העברית וב-97% מבתי הספר דוברי הערבית, כל התלמידים או רובם השתתפו בפרויקט חברתי.

בשכבות הגיל י'-י"א דיווחו הרכזים על שיעורי השתתפות דומים בשני מגזרי השפה: ב-90% מבתי הספר כל התלמידים או רובם השתתפו בפרויקט החברתי.

מהראיונות האיכותניים עם הרכזים עלה כי כאשר **תלמידי י"ב** לא השתתפו בפרויקט החברתי, הסיבה לכך הייתה **עומס לימודי וחוסר שיתוף פעולה של התלמידים**. אחד הרכזים היטיב לתאר זאת:

"מצד אחד עומס בנוגע לבגרויות ואחר כך, לקראת הסוף, הם כבר לא במסגרת הלימודית של מערכת שעות יומית והם מרגישים שהם כבר רגל אחת בחוץ, הרכזת בקושי רואה אותם וקשה ליצור איתם קשר".

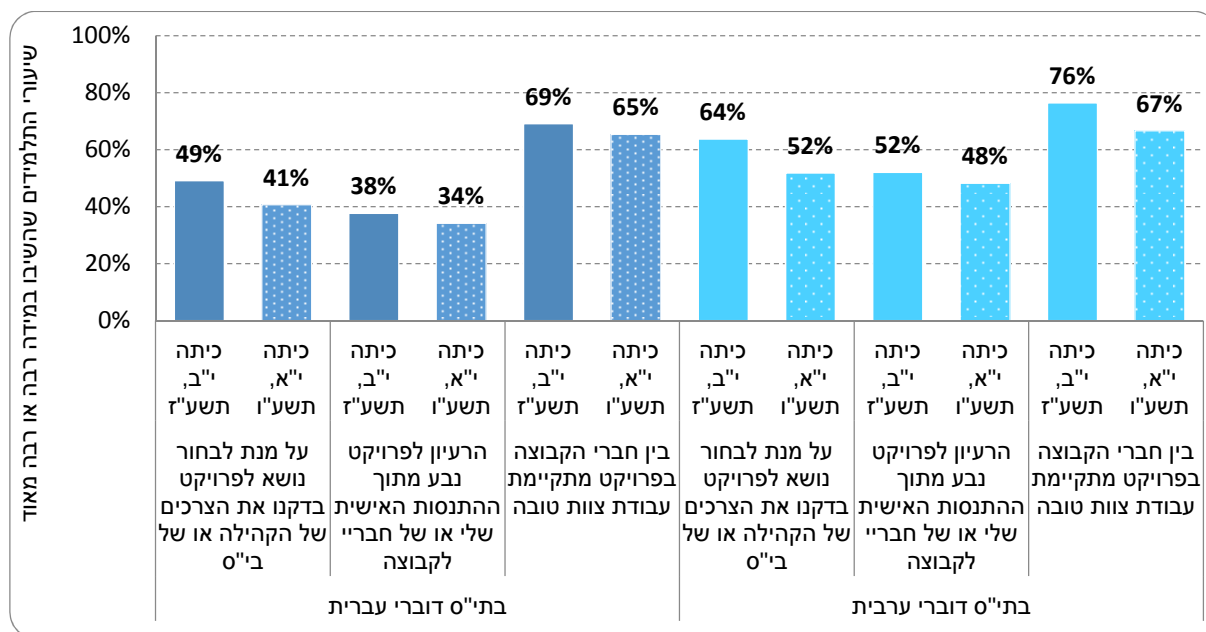
**רכזים מעטים דיווחו על קושי של המורים בבית הספר לעורר את התלמידים ליזמות חברתית:**

"אין עדיין בחינוך ליזמות המורים עצמם לא יודעים לעורר אותם ליזמות... זה תהליך שהוא לא מעובד עד הסוף מכיוון שהתהליך לוקח זמן והתוכנית בחיתוליה"

מדיווחי התלמידים עולה כי בכ-55% מהמקרים, בשני מגזרי השפה, **הפרויקט החברתי בכיתה י"ב הוא פרויקט חדש** ואילו ב-45% מהמקרים הפרויקט הוא המשך מכיתה י"א. רוב התלמידים הציגו **פרו-אקטיביות** בבחירת הפרויקט: 71% בבתי ספר דוברי עברית ו-82% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי

**בחרו את הפרויקט בשיתוף עם בית הספר או שבחרו בו בעצמם.** התלמידים תיארו את תהליך בחירת הנושא לפרויקט החברתי ואת אופן ביצועו. בתרשים נתונים שיעורי התלמידים שהשיבו "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה" על ההיגדים שהוצגו להם:

**תרשים 6: דיווחי התלמידים על בחירת הנושא לפרויקט החברתי ואופן ביצועו – השוואה בין שנים**



ככלל, בקרב התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית התקבלו הערכות גבוהות יותר בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית: כמחצית מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-64% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי **בדקו צרכים של הקהילה ושל בית הספר לצורך בחירת הנושא**. שיעורים נמוכים מאלה (38% ו-52% בהתאמה) דיווחו שהרעיון לפרויקט נבע מההתנסות האישית של אחד מחברי הקבוצה.

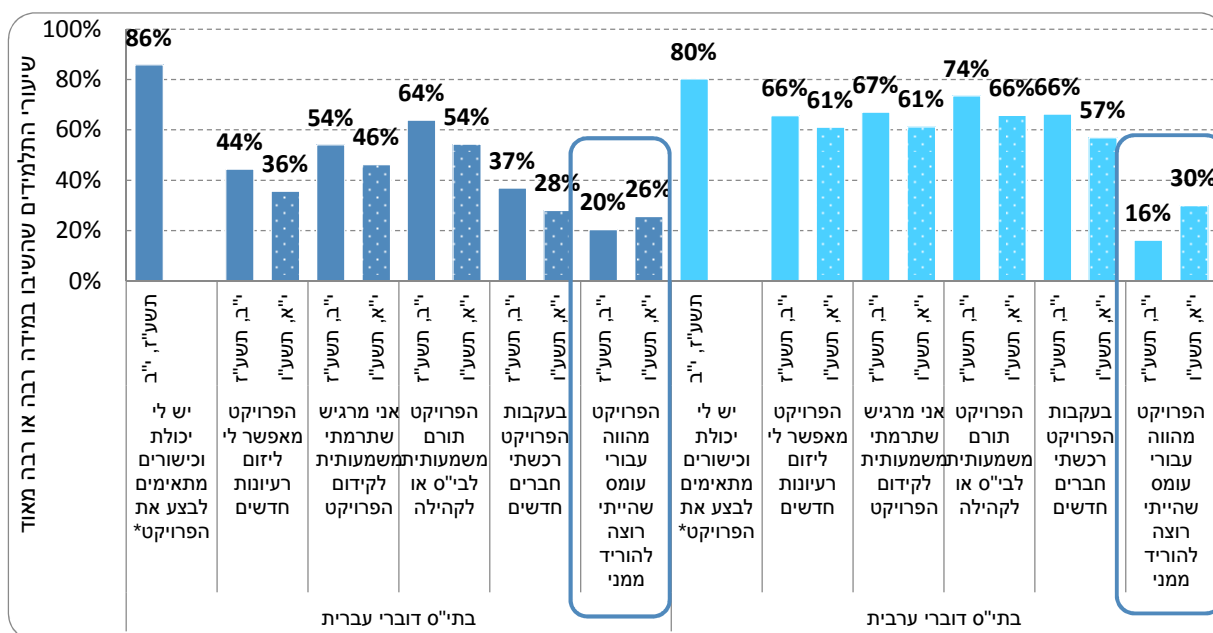
בהקשר של ביצוע הפרויקט החברתי, כשני שלישים מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית וכשלושה רבעים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על **עבודת צוות טובה** בקרב חברי הקבוצה.

**השוואה בין שנים - תלמידים בכיתה י"ב בהערכה בתשע"ז לעומת תלמידים בכיתה י"א בהערכה בתשע"ו:** בעיני תלמידי י"ב בהשוואה לתלמידי י"א ניכר **שיפור בהערכת תהליך הבחירה של הפרויקט החברתי** וגם בהערכת עבודת הצוות בקרב חברי הקבוצה. ייתכן שהשיפור נובע מכך שבכיתה י"ב היקף הפרויקט החברתי הנדרש גבוה יותר מבכיתה י"א, וכן מהעובדה שבכיתה י"ב אין חובה לעסוק גם בהתנסות אישית נוסף על הפרויקט החברתי.

## 2.3 הערכת הפרויקט החברתי

התלמידים והרכזים התבקשו להעריך את הפעילות בפרויקט החברתי ואת תרומתו לתלמידים, והתוצאות מובאות בשני התרשימים הבאים ובהם מפורטים שיעורי המשיבים "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה" על ההיגדים שהוצגו להם:

**תרשים 7: הערכת התלמידים בנוגע לפרויקט החברתי - השוואה בין שנים**



\*ההיגד נשאל רק בתשע"ז

ככלל, ברוב ההיגדים שהוצגו לתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית העריכו את הפרויקט החברתי בשיעורים גבוהים בהשוואה להערכה של תלמידים בבתי ספר דוברי עברית, זאת למעט בדירוג ההיגד "יש לי את היכולת והכישורים המתאימים לבצע את הפרויקט החברתי" (86% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-80% בבתי ספר דוברי ערבית). בשני מגזרי השפה **הערכת התרומה של הפרויקט לבית הספר או לקהילה הייתה גבוהה בהשוואה להערכת תרומתו האישית לתלמיד.**

**בבתי ספר דוברי עברית** העריכו 64% מהתלמידים שהפרויקט החברתי תרם תרומה ניכרת לבית הספר ולקהילה, 54% הרגישו כי תרמו תרומה של ממש לקידום הפרויקט, 44% חשו שהפרויקט מאפשר להם ליזום רעיונות חדשים ו-37% דיווחו על רכישת חברים חדשים בעקבות הפרויקט. במקביל **לדיווחים הנמוכים יחסית של תלמידים בבתי ספר דוברי עברית על היתרומות מהפרויקט החברתי, חמישית מהם חשו שהפרויקט החברתי הוא בעבורם עומס** שהיו רוצים להוריד.

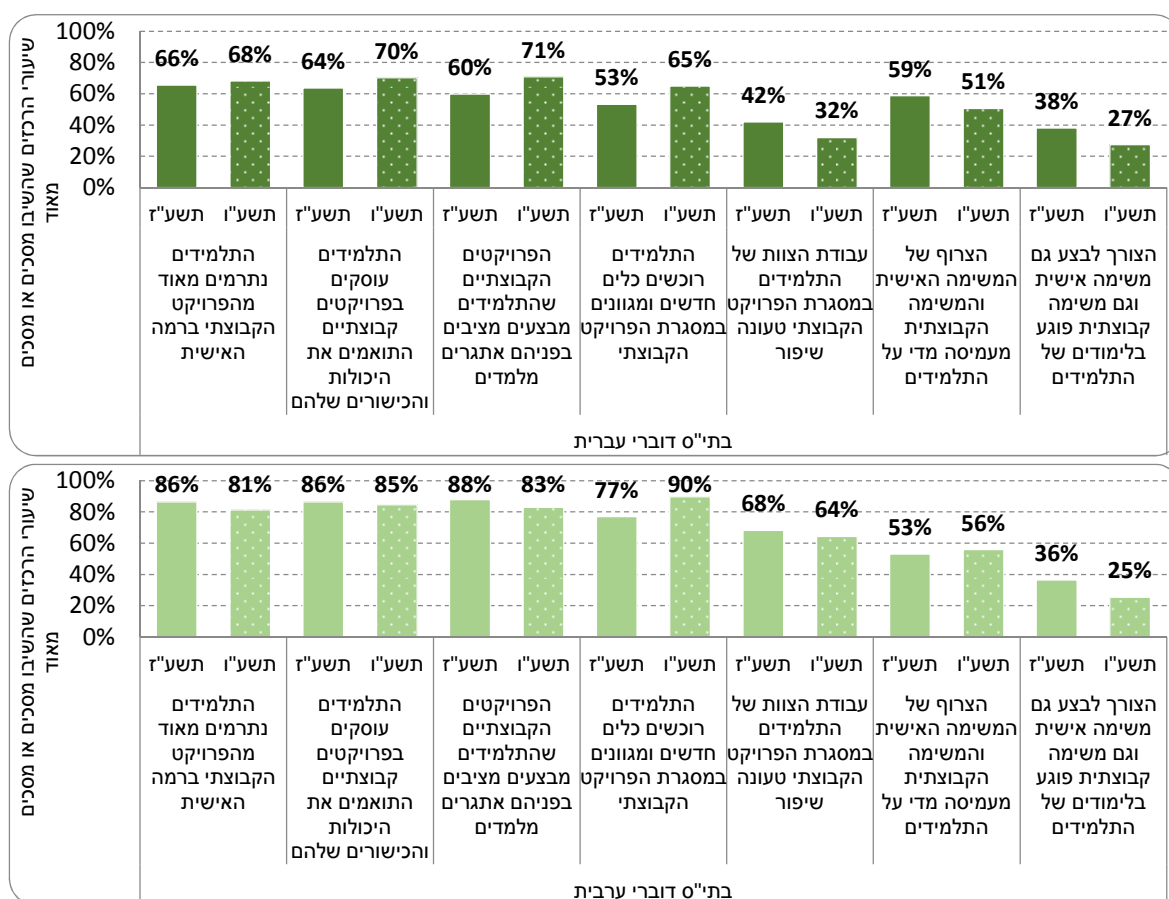
**בבתי ספר דוברי ערבית** העריכו כשלושה רבעים מהתלמידים שהפרויקט החברתי תרם תרומה ניכרת לבית הספר ולקהילה, וכשני שלישים העריכו תרומה אישית ניכרת לקידום הפרויקט, ייזום רעיונות חדשים

ורכישת חברים חדשים. **בד בבד עם הדיווחים על תרומת הפרויקט, 16% מהתלמידים חשו שהפרויקט החברתי הוא בעבורם עומס** שהיו רוצים להוריד.

**השוואה בין שנים** - תלמידי י"ב בתשע"ז לעומת תלמידי י"א בתשע"ו: גם בנוגע להערכת הפרויקט החברתי ניכר **שיפור** בעיני תלמידי י"ב בהשוואה לתלמידי י"א בכל ההיגדים שהוצגו להם. המגמה ניכרת בשני מגזרי השפה. במקביל, בכיתה י"ב חלה ירידה בהערכת העומס הנובע מביצוע הפרויקט, בהשוואה לכיתה י"א.

בבתי ספר דוברי עברית ההערכות של תלמידי י"ב גבוהות ב-9%-8% בהשוואה לתלמידי י"א בתשע"ו. בבתי ספר דוברי ערבית ההערכות הגבוהות ביותר בתשע"ז התקבלו בעבור ההיגדים על רכישת חברים חדשים בעקבות הפרויקט ועל תרומת הפרויקט לבית הספר או לקהילה.

### תרשים 8: הערכת הרכזים בנוגע לפעילות התלמידים בפרויקט החברתי



בדומה לדיווחי התלמידים, גם בדיווחי הרכזים התקבלו במרבית ההיגדים הערכות גבוהות יותר בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית: 88% לעומת 60% מהרכזים בהתאמה דיווחו שהפרויקטים מציבים לפני התלמידים אתגרים מלמדים; 86% לעומת כשני שלישים בהתאמה חשבו כי התלמידים עוסקים בפרויקטים שהולמים את יכולותיהם וכישוריהם וכי ברמה האישית התלמידים נתרמים מאוד

מהפרויקט. 77% לעומת כמחצית בהתאמה סברו כי התלמידים רוכשים כלים חדשים ומגוונים במסגרת הפרויקט הקבוצתי.

כאמור, רכזים בבתי ספר דוברי עברית העריכו את הפעילות בשיעורים נמוכים בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית, אולם מאידך פחות דיווחו על קשיים של תלמידים בעבודת הצוות שלהם במסגרת הפרויקט (42% ו- 68% בהתאמה).

בהערכה של עומס יתר ופגיעה אפשרית בלימודים עקב הצורך לעסוק גם במשימה אישית וגם במשימה קבוצתית – כ-55% מהרכזים (יותר בבתי ספר דוברי ערבית) סברו שקיים עומס רב מדי על התלמידים, אולם שיעורים נמוכים יותר סברו שהעומס פוגע בלימודיהם (38% בבתי ספר דוברי עברית ו-36% בבתי ספר דוברי ערבית).

**השוואה בין שנים -** תשע"ז לעומת תשע"ו: בקרב רכזים בבתי ספר דוברי עברית בולטת בתשע"ז ירידה בהערכת הפעילות של התלמידים במסגרת הפרויקט החברתי, ועלייה בהערכת העומס הנובע משילוב בין משימה אישית לקבוצתית, בהשוואה לתשע"ו. בקרב רכזים בבתי ספר דוברי ערבית אין מגמת שינוי אחידה בעמדותיהם בהשוואה לשנה קודמת. בחלק מההיגדים דווח על שיפור, בהיגד "התלמידים רוכשים כלים חדשים ומגוונים במסגרת הפרויקט" ובהיגד על אודות פגיעה בלימודים עקב הצורך לבצע משימה אישית וגם משימה קבוצתית נרשמה הרעה בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו.

### 2.3 הצגת תוצרי הפרויקט

47% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-68% מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על הצגה (שכבר הייתה או שמתוכננת להיות) של תוצרי הפרויקט החברתי לפני הכיתה או השכבה או בית הספר כולו (באמצעות תערוכה, מצגת, סרטון, פאנל הרצאות).



## סיכום:

כמעט שני שלישים מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ושלשה רבעים בבתי ספר דוברי ערבית עסקו בכיתה י"ב בפרויקט חברתי. הממצאים מלמדים כי ככל שהתלמידים מגדירים את הישגיהם כנמוכים יותר, כך יורד שיעור המשתתפים בפרויקט החברתי.

הרכזים דיווחו על שיעורים גבוהים יותר של השתתפות בפרויקט החברתי.

יותר מ-70% מהתלמידים **בחרו את הפרויקט בשיתוף עם בית הספר או בחרו בו בעצמם**. כ-55% מהתלמידים דיווחו כי הפרויקט בכיתה י"ב הוא חדש (ואינו המשך של הפרויקט מכיתה י"א).

תלמידי י"ב העריכו בשיעורים גבוהים יותר, בהשוואה לתלמידי י"א, את **תהליכי העבודה שהובילו לבחירת הפרויקט** ואת **עבודת הצוות בין חברי הקבוצה**. בשני מגזרי השפה, ההערכה בדבר תרומתו של הפרויקט לבית הספר הייתה גבוהה יותר מהערכת התרומה האישית לתלמיד. **כחמישית** מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-16% בבתי ספר דוברי ערבית סברו **שהפרויקט החברתי הוא בעבורם עומס** שהיו רוצים להוריד. עם זאת, בכיתות י"ב בהשוואה לי"א ניכרת ירידה בהערכת העומס הנובע מההשתתפות בפרויקט.

שלא כמו בקרב התלמידים, בקרב הרכזים בתשע"ז, בהשוואה לתשע"ו, ניכרת דווקא הרעה בתחושה כי הלימודים נפגעים עקב הצורך לעסוק במשימה אישית וגם במשימה קבוצתית.

### 3. אפיון פעילויות במסגרת ההתנסות האישית והפרויקט

#### החברתי - ממצאים איכותניים

מהראיונות האיכותניים עולה כי את הערב רב של הפעילויות שמשתתפי התוכנית עוסקים בהן אפשר לחלק לכמה קטגוריות עיקריות, ולבחון את מידת התרומה הנתפסת שלהן לתלמידים על פי דיווחי המעורבים בדבר.

#### 3.1 פעילויות על פי הערכים המתופעלים בהן:

**עזרה לחלש** - נתינה במובן הבסיסי ביותר: עזרה לקשישים, לנשים, לחולים.

**העצמת האחר** - נתינה הכרוכה בפיתוחו ובחיזוקו של מקבל העזרה כדי שיוכל לפעול בהמשך בכוחות עצמו: הדרכה והוראה לתלמידים חלשים, הקניית כישורי תקשורת באינטרנט לקשישים המתקשים בכך וכד'.

"...כאן יש הרבה נשים מבוגרות ואני וטליה לקחנו על עצמנו ללמד אותן להשתמש במחשב ובפייסבוק  
זה נהדר כי הן התחילו להתקשר לנכדים שלהן..." (תלמידים, ממלכתי-דתי)

**פעילות למען הציבור** - עבודות באתרי ארכאולוגיה, הקמת גינה קהילתית.

"...הייתה פעילות להצבת רמזור ב..., הילדים מציגים את הנושא, היו קבוצות שהלכו הלאה, החתימו  
אזרחים, לחצו על העירה, יזמו שינוי אקטיביזם חברתי..." (מנהל)

"...יש כאלו שהקימו גינה קהילתית ונעשו מודעים לנושא חו תרומה..." (רכז)

"...בעבודה קבוצתית הגענו לאתר ארכיאולוגי שהוחרב ע"י בדויים ועבדנו, בנינו הריסות, ניקינו ואחרינו  
נכנסה הרשות לפעולה..." (רכז)

אין כמעט מרואיינים שעושים הבחנה ישירה בין סוגי הפעילויות על פי מפתח זה של 'סוג הערך' או לפי העדפת אחד מהם על פני האחר. כשיש העדפות הן נובעות מהיבטים אחרים של ההתנסויות. זאת אף שנראה כי הסוג הראשון, עזרה לחלש, משקף את הצד הבסיסי, הפחות מתוחכם אבל הרווח למדי, של ראיית התוכנית כולה כהתנסות שמקנה את ערך הנתינה, לעומת דרכי ראייה אחרות שלה, נפוצות פחות, שהוגי התוכנית ולא רק הם נדרשים אליהן: עידוד של צמיחה אישית, הרחבת אופקים ומעורבות קהילתית יותר מנתינה לשמה.

## 3.2 פעילויות על פי מיקומן:

**בקהילה שבית הספר משתייך אליה** - הסוג הנפוץ ביותר של פעילויות ומקומות השמה, ולמעשה התוכנית נבנתה סביבם: אלו המתקיימות בתחומי הקהילה, אבל מחוץ לבית הספר: פעילות במסגרת תנועות הנוער, עזרה לקשישים ועוד ועוד.

**בתחומי בית הספר עצמו** – שכיחותן של פעילויות אלו עלתה לנוכח הצורך במקומות נוספים למספר הגדל של תלמידים המשתתפים בתוכנית, אבל הן עדיין מעטות בהשוואה לסוג הראשון שמנינו. הן נתפסות לעיתים כפעילויות סרק הבאות לפתור בעיות של תלמידים שמעורבותם בתוכנית נמוכה, ולעיתים הן נתפסות כפעילויות יצירתיות במיוחד.

*"...חלק מהתלמידים החליטו לבנות אתר לזכר הנופלים זה בשיתוף עם משפחות הנופלים..." (רכז)*

**מחוץ למרחב הקהילתי מבחינה גיאוגרפית ומבחינת האוכלוסיות המעורבות** - פעילויות אלו, כגון עבודה עם פליטים או עם 'עירות פיתוח' כשמדובר בתלמידים מן המרכז, מוצגות לעיתים ע"י מרואיינים כדבר מה שמאפשר 'לפרוץ מן הבועה' שבה התלמידים חיים. זאת בשל האפשרות להתוודע לאוכלוסיות אחרות ולאורחות חיים אחרים ולהרחיב בכך את מרחב עולמם. לכן הן נתפסות כבעלות ערך מיוחד, אבל קשות לביצוע מבחינה לוגיסטית ותקציבית ולכן שכיחותן נמוכה.

*"...נקודת קריטית זה תקצוב ביה"ס... למשל הסעות למקומות התנדבות מחוץ לשוב. זה חשוב שיכירו מקומות אחרים לצאת מהבועה המקומית. אנחנו מתקצבים מעט דרך החינוך החברתי. אין תקציב צבוע לדברים שאנחנו רוצים לעשות. לפי דעתי חובה-חובה לתת תקצוב צבוע ושהרכז יהיה מודע לתקציב, שחלק מהתקציב יהיה חובה..." (רכז)*

## 3.3 פעילויות ממוסדות לעומת פעילויות יזומות

הצורך הגובר במקומות השמה למספר הולך וגדל של תלמידים מחייב יותר ויותר פתרונות יצירתיים שבמסגרתם נבנית פעילות המיוחדת לתוכנית. פעילות זו יכולה להיות ברמה האישית, אבל לרוב היא נוטה לכיוון הקבוצתי כדי לנצל טוב יותר את היחמה החדשה הזאת על ההשקעה הכרוכה בפיתוחה. אין העדפה מוצהרת של פעילויות אלו לעומת האחרות, ולו רק משום שיש שונות רבה בין הפעילויות הממוסדות ליזומות על פי קטגוריות אחרות שמנינו. כללית אפשר לומר שהפעילויות היזומות נתפסות כבעלות פוטנציאל רב יותר להיות או בעלות משמעות ותרומה גדולה במיוחד או, מנגד, להיות בעלות ערך מועט במיוחד. הן נתפסות כתורמות במיוחד כשיש בהן ממד של מקוריות, יחמה, עצמאות, בעיקר כשהתלמידים עצמם הם ההוגים ו/או המפתחים שלהן, ואז התועלת לתלמידים המיוחסת להן נתפסת כגדולה במיוחד.

*"...כשתלמיד יש רעיון והוא מפתח אותו לפעילות זה מוסיף ערך לכל הפעילות כי הוא יחם, בונה תוכנית, מארגן מפתח את עצמו ותוך כדי כך תורם גם לסביבה..." (מנהל)*

"...זה היה כיף אמתי לבנות את הפעילות, עשיתי משהו שאני מאמין בו וחושב שזה חשוב לחברה לשמור על בעלי החיים.. זה היה ניסיון נהדר לראות איך רעיון הופך לפעילות..." (תלמיד)

"...יש מועדון של ילדים עם צרכים מיוחדים שאחת הבנות הכירה. ביקרנו שם והחלטנו שלוש בנות לגוון להן את הפעילות להיות כמו מדריכות מתנדבות. בנינו תוכנית ואנחנו הולכים לשם פעמיים בשבוע זה מגניב.. הם ממש מקסימים וצמאים לחיבה..." (תלמידה)

מן העבר השני, העבודות היזומות הן לא פעם פתרון של בית הספר לשתי בעיות הנושקות זו לזו: הקושי ליצור מספיק מקומות השמה איכותיים לכל כך הרבה תלמידים, והצורך לפתור בעיות של תלמידים שלא עמדו במכסה המוטלת עליהם ובית הספר מעוניין לאפשר להם למלא במהירות את מכסת השעות ההכרחית כדי שיקבלו תעודת בגרות. בשני המקרים, ובעיקר בסוג השני של פעילויות יזומות, התוצאה היא לעיתים מעין עשייה לכאורה, 'עבודות דחק', כאלו שברור כמעט לכל המעורבים בהן שמדובר במעין אחיזת עיניים כדי לעמוד בדרישה הפורמלית ותו לא. מכל מקום ברור שלא לילד הזה פיללה התוכנית. על כך נמתחת לעיתים ביקורת נוקבת גם מצד תלמידים שהם עצמם נמנים עם הפעילים והמשקיעים בתוכנית, וגם מצד מנהלי בתי ספר שרואים בדבר ביטוי לבעייתיות עקרונית יותר של התוכנית מן הרגע שנעשתה כל כך המונית וכפויה.

"...הם קיבלו מעין עבודה יזומה ולא צריכים לעמוד מול אדם או קהילה. כל אחד אוסף בקבוקים לבד ואתה יכול לאסוף באמצעות האחים שלך. מדובר על 10 אחת. פה יש אולי איזו החמצה. הם לא ילדים מתנדבים..." (מנהל)

"...יש כאלה שמוצאים להם משהו רק שיעשו ואז זה חסר משמעות וחבל... אבל למצוא משהו לכמה מאות תלמידים זה בעיה..." (רכז)

"...הרגשתי שהכריחו גם אותי וגם את התלמיד שהייתי צריך לעזור לו... הוא בכלל לא היה זקוק לתגבור, הוא קיבל מה שהוא לא נזקק לו ואני והוא סתם בזבזו זמן..." (תלמיד)

## סיכום:

בהערכה האיכותנית בחרו המרואיינים להבחין בין ההתנסויות והפעילויות השונות על פי שלושה מאפיינים: **הערכים הגלומים בהתנסות**: עזרה לחלש, העצמת האחר; **מקום ההתנסות**: בבית הספר, בקהילה הקרובה לבית הספר או מחוץ לקהילה; **סוג ההתנסות**: פעילות ממוסדת או פעילות יזומה. בראייה זו, פעילויות מסוג של "עזרה לחלש" מקבלות בולטות מיוחדת על פני האחרות, ורובן מתרחשות מחוץ לבית הספר, בקהילה הסמוכה אליו. כמו כן מתברר כי הפעילויות היזומות שנותנות מענה על חסר בפעילויות ממוסדות נוטות להיות משמעותיות במיוחד לתלמידים - או חסרות משמעות במיוחד, למלא את מכסת השעות המוטלות עליהם במסגרת התוכנית.

## 4. הלמידה העיונית בתוכנית

הלמידה העיונית אמורה להיות התשתית לעיסוק במעורבות חברתית, והיא נעשית במסגרת למידה כיתתית או שכבתית. נלמדים מושגים ונושאים הקשורים לרב-תרבותיות, לחברה אזרחית, למינהל ציבורי ועוד, הן בשיעורים ייעודיים שמוקדשים לתוכנית והן בשיעורים בתחומי דעת נקשרים (כגון לימודי אזרחות, חברה, היסטוריה, תנ"ך, מחשבת ישראל, סוציולוגיה). מסגרת למידה נוספת מתנהלת באמצעות הדרכה בקבוצות קטנות, שבהן מתאפשר לבני הנוער לשתף בהצלחות ובאתגרים שעמם התמודדו במהלך המעורבות החברתית. מלבד המודעות לעצם האפשרות והצורך לעשות זאת, מידת הקישור התוכני-רעיוני להתנסויות במסגרת התוכנית תלויה גם בכלים העומדים לרשות המחנכים והמורים המקצועיים שאמורים לבצע זאת בפועל. בפרק 4 תוצג הלמידה העיונית שנעשתה בתשע"ז, במיקוד על שכבת כיתות י"ב<sup>5</sup>. ראשית יובאו נתונים כמותיים ולאחריהם ממצאים מההערכה האיכותנית על תהליך הליווי והעיבוד של המעורבות החברתית.

### 4.1 מאפייני הלמידה העיונית במסגרת התוכנית<sup>6</sup>

**ברמת הכיתה,** 88% מהמחנכים בבתי ספר דוברי עברית ו-97% מעמיתיהם בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על **העברת פעילויות או תכנים בנושאים כגון צדק חברתי, כבוד לשונה, עזרה לזולת, נתינה, חסד וכדומה,** נושאים הקשורים למעורבות חברתית והתפתחות אישית. בממוצע הוקדשו לנושאים אלו כתשעה שיעורים. דיווחי הרכזים, שהציגו הסתכלות שכבתית, היו דומים לדיווחי המחנכים (81% בבתי ספר דוברי עברית ו-91% בבתי ספר דוברי ערבית).

מקרב התלמידים, לעומתם, שיעורים פחותים בהרבה, בעיקר בבתי ספר דוברי ערבית, דיווחו כי השתתפו השנה (תשע"ז) **בפעילות עיונית בבית הספר הקשורה למעורבות החברתית** (שיעורי חינוך או שיעורים אחרים, "ימי מוקד", סמינרים) - 58% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו- 67% בבתי ספר דוברי ערבית.

בבתי ספר שבהם התקיימה פעילות עיונית העריכו התלמידים את התרומה של השתתפותם בשיעורים ובפעילויות<sup>7</sup>. הערכותיהם מוצגות בתרשים שלהלן:

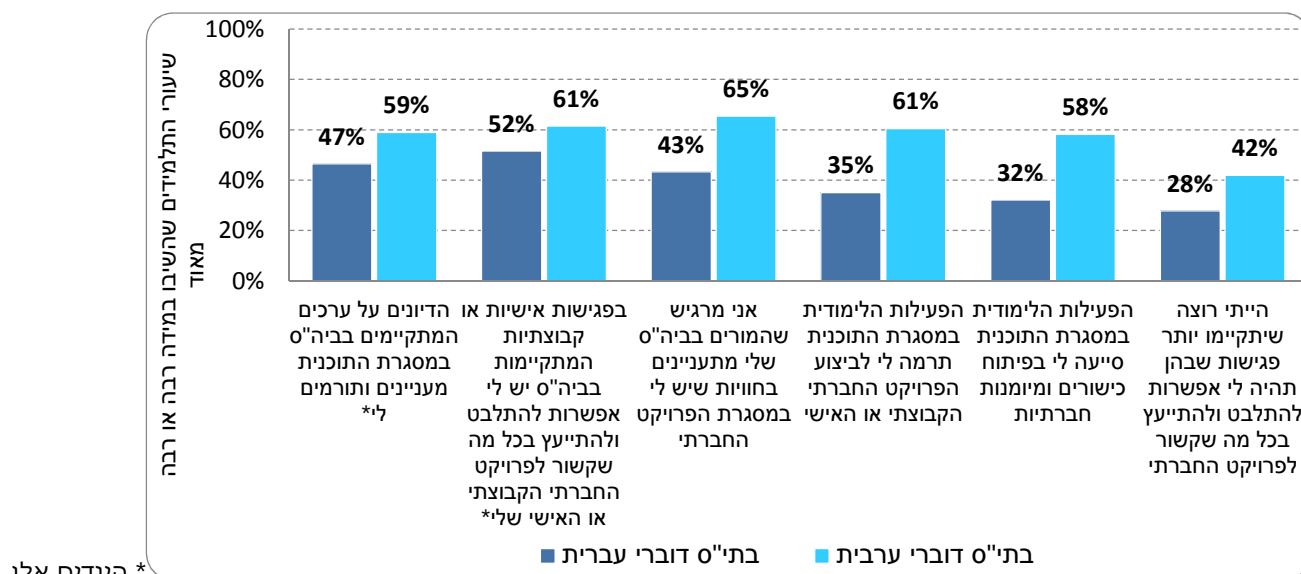
---

<sup>5</sup> למידה עיונית נוספת מתנהלת במקומות ההתנסות, כהכשרה לפני ההתנסות עצמה או במהלכה. מאחר שדוח זה מתמקד בתלמידי י"ב, ושם קיימת חובת התנסות אישית, לא יוחדו לכך שאלות בשאלונים ובראיונות.

<sup>6</sup> בתת-פרק זה לא מוצגת השוואה לשנה קודמת, שכן הפעילות שניתן לה ליווי בשכבה י"ב שונה מהפעילות של התלמידים קיבלו בשכבה י"א.

## תרשים 9: הערכת התלמידים בדבר תרומת ההשתתפות בשיעורים ובפעילויות לימודיות בנושא

### התפתחות אישית



\* היגדים אלו

נשאלו רק תלמידים שדיווחו כי הפעילויות מתקיימות בבית ספרם (בבתי"ס דוברי עברית: N=906, בבתי"ס דוברי ערבית: N=1,198).

מקרב התלמידים שדיווחו כי השתתפו בפעילויות לימודיות, שיעורים נמוכים יחסית של תלמידים מבתי"ס דוברי עברית העריכו את תרומתן: כמחצית בבתי ספר דוברי עברית וכ-60% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שהדיונים על ערכים המתקיימים בבית הספר מעניינים ותורמים להם, ושהפגישות מאפשרות להם להתלבט ולהתייעץ בנושאים הקשורים להתנסות האישית.

כשליש מכלל התלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכ-60% בבתי ספר דוברי ערבית העריכו שהפעילות הלימודית הנעשית סביב המעורבות החברתית תרמה להם לביצוע הפרויקט החברתי. ושיעורים דומים דיווחו שהפעילות סייעה להם בפיתוח כישורים ומיומנויות חברתיות.

כרבע מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכשני שלישים בבתי ספר דוברי ערבית הרגישו שהמורים מתעניינים בחוויות שלהם במסגרת הפרויקט החברתי, וכ-30% ו-42% בהתאמה היו מעוניינים בפגישות נוספות שבהן יתאפשר להם להתלבט ולהתייעץ בנושאים הקשורים לפרויקט החברתי.

<sup>7</sup> בנושא זה לא מוצגת השוואה בין שנים, שכן בשנים קודמות ההיגדים שיועדו לתלמידי כיתות י'-י"א התייחסו גם להתנסות המעשית וגם לפרויקט החברתי, ואילו בהערכה הנוכחית התבקשו תלמידי י"ב להתייחס רק לפרויקט החברתי שנמצא במוקד העשייה של שכבת לימודים זו.

**בראיונות האיכותניים** נבדק אם ובאיזו מידה נעשה ניסיון **לקשר התנסויות שונות של תלמידים לתחומי דעת רלוונטיים הנלמדים בבית הספר**, כגון שיעורי היסטוריה, שיעורים בתחומים חברתיים וכיו"ב הקרובים לתחומי ההתנסות האישית, ובכך לזכות בהבנה מעמיקה יותר של תחום הדעת, בזכות ההמחשה והעומק הנובעים מהתנסות בעניין הקרוב אליו. רק מיעוט של מרואיינים ציינו תרומה פוטנציאלית כזו, לרוב כמעין החמצה של התוכנית יותר ממה שהושג במסגרתה.

" מבקשים מעורבות של תחומי דעת שונים, אבל איך? אין הנחיות והמורים במקצועות השונים לא מעורבים בתוכנית, אלא אם הם מחנכים וגם אז לא נראה שמורה למתמטיקה או אפילו תנ"ך, או היסטוריה מחבר משהו לתוכנית..." (מנהל)

"...אין מורה שלא יודע מה זה מעורבות חברתית, פעם רק מחנכים ורכז. למשל בשיעורי אנגלית כל שכבת י' צריכים להרצות באנגלית על מה עשו במעורבות ובשיעורי לשון לימדו אותם איך כותבים עבודה רפלקטיבית, ובשיעורי ספרות חייבים ללמד יצירה שקשורים נתינה או חברה, ובתנ"ך יש כמה פרקים של עזרה לזולת, מכל התחומים גם בהיסטוריה, בניתי את זה בהדרגה זה הושרש, אנחנו משלבים תחומי דעת במעורבות החברתית..." (רכז)

## **4.2 הדרכה וליווי שניתנים לפרויקט החברתי<sup>8</sup>**

ההדרכה שליוותה את ביצוע הפרויקט החברתי מוצגת להלן מנקודות המבט של התלמידים, של המחנכים ושל רכזי התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית.

52% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-69% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על **השתתפות בשיחה אישית או שיחה בקבוצה קטנה בנושא הפרויקט החברתי**.

לפי דיווחי התלמידים בבתי ספר דוברי עברית, ההדרכה נעשתה בראש ובראשונה על ידי מחנכות הכיתה (47%) ופחות על ידי רכזת מעורבות חברתית (29%). בבתי ספר דוברי ערבית התפלגה ההדרכה בין המחנכות (37%) ובין רכזת המעורבות החברתית (33%).

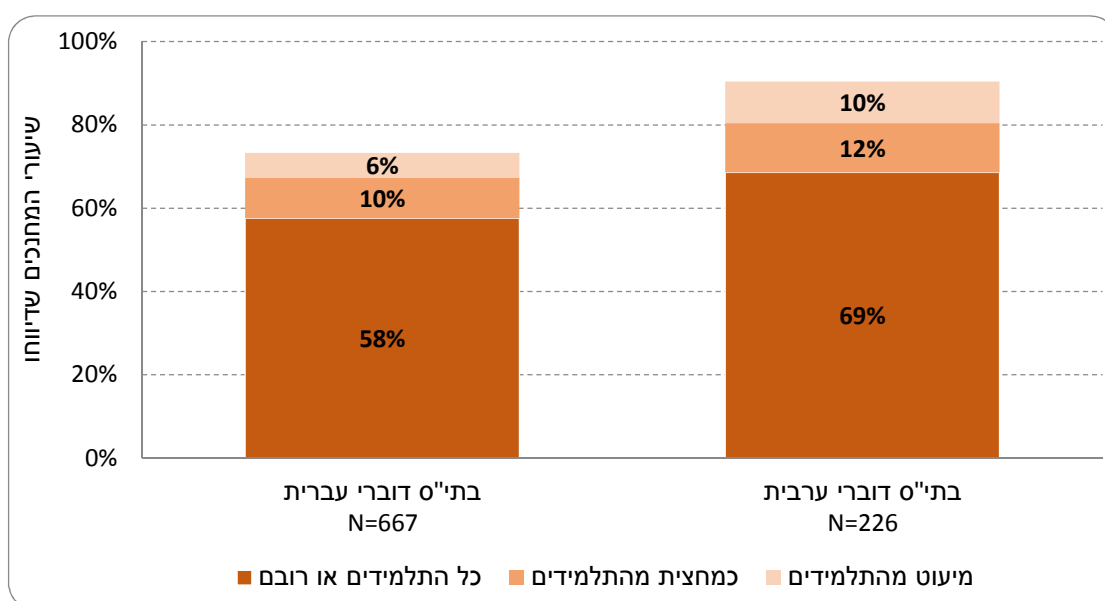
בשני מגזרי השפה נפוצה פחות הדרכה על ידי מורה אחר מהצוות (17% בבתי ספר דוברי עברית ו-22% בבתי ספר דוברי ערבית), על ידי יועצת בית הספר (2% ו-7% בהתאמה) או במשולב על ידי מספר אנשי צוות או על ידי אנשים שמחוץ לצוות הרגיל של בית הספר.

---

<sup>8</sup> בתת-פרק זה לא מוצגת השוואה לשנה קודמת מאחר שהפעילות שעבורה ניתן ליווי בשכבה י"ב שונה מזו שהתלמידים קיבלו בשכבה י"א.

המחנכים דיווחו על היקפים גבוהים יותר של **מפגשים אישיים עם תלמידים או בקבוצות קטנות** במסגרת התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית: מקרב המחנכים בבתי ספר דוברי עברית, 58% דיווחו על קיום פגישות עם **כל התלמידים או רובם**, 10% על פגישות עם כמחצית מהתלמידים ו-6% נפגשו עם **מיעוט** מהתלמידים. מקרב המחנכים בבתי ספר דוברי ערבית, 69% דיווחו על קיום פגישות עם **כל התלמידים או רובם**, 12% דיווחו על פגישות עם **כמחצית** מהתלמידים ו-10% נפגשו עם **מיעוט** מהתלמידים. כרבע מהמחנכים בבתי ספר דוברי עברית ועשירית בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי לא התקיימו פגישות כאלה, כמוצג בתרשים שלהלן:

#### תרשים 10: דיווחי המחנכים על פגישות אישיות וקבוצתיות עם תלמידים



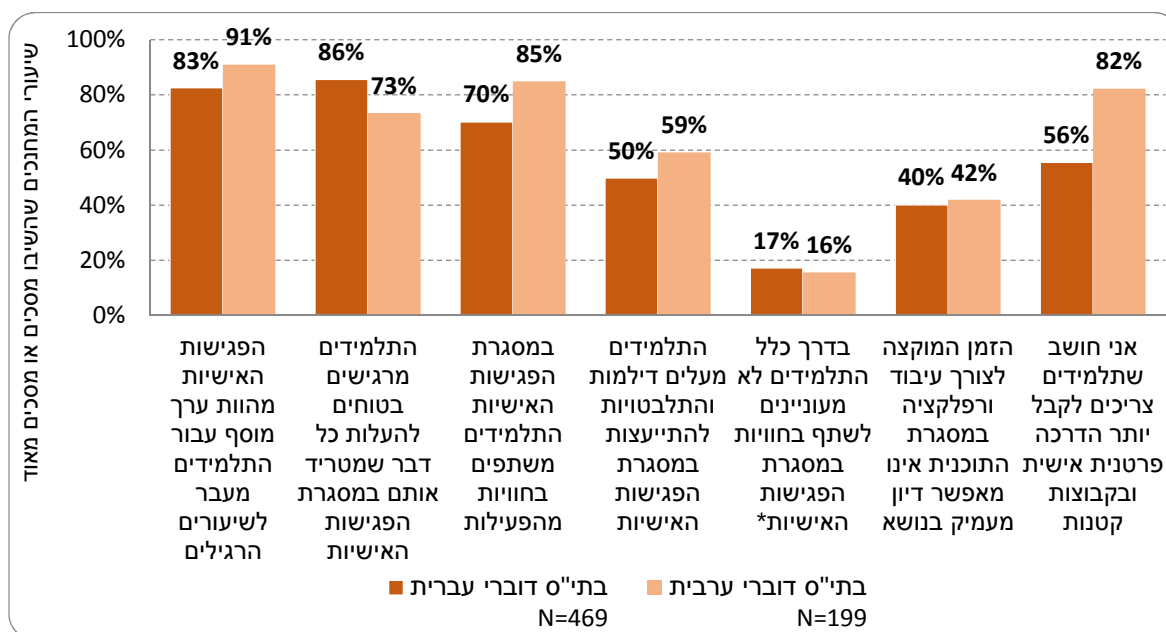
דיווחי הרכזים היו דומים לדיווחי המחנכים בהקשר של קיום מפגשים אישיים או בקבוצות קטנות: כמחצית מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-78% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על קיום מפגשים עם רוב התלמידים או כולם (בהשוואה למחנכים, שיעור הרכזים נמוך יותר בבתי ספר דוברי עברית וגבוה יותר בבתי ספר דוברי ערבית).

כשני שלישים מהתלמידים שדיווחו על קיום מפגשי ליווי העריכו כי **הליווי של המורה עזר להם לבצע טוב יותר את הפרויקט הקבוצתי או האישי** (64% בבתי ספר דוברי עברית ו-69% בבתי ספר דוברי ערבית).



מחנכים שדיווחו על קיום פגישות אישיות עם התלמידים התבקשו להעריך אותן. התוצאות מוצגות בתרשים הבא. מוצגים בו שיעורי המחנכים ש"הסכימו מאוד" או "הסכימו" עם ההיגדים שהוצגו להם:

### תרשים 11: הערכות המחנכים בנוגע לפגישות אישיות וקבוצתיות עם התלמידים<sup>9</sup>



\*בהיגד זה ערכים גבוהים מייצגים ערך / תפיסה לא רצויה

ככלל, הערכות המחנכים בבתי ספר דוברי ערבית בנוגע לפגישות היו חיוביות יותר הן **בערך המוסף שלהן לתלמידים**, והן בתפיסת התלמידים כמי **שמשתפים בחוויות ומעלים דילמות והתלבטויות**. אפשר לקשור זאת לכך ששיעורים גבוהים מהמחנכים (יחסית לבתי ספר דוברי עברית) דיווחו על קיום פגישות עם כל התלמידים או רובם (ובהתאם לכך דיווחו על תפוקות חיוביות יותר של פגישות אלו, או שמראש קיימו פגישות עם התלמידים בזכות תרומתן הגבוהה, לתפיסתם).

83% מהמחנכים בבתי ספר דוברי עברית ו-91% בבתי ספר דוברי ערבית סברו כי לשיחות עם התלמידים היה ערך מוסף בעבור התלמידים, ו-70% בבתי ספר דוברי עברית ו-85% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי התלמידים שיתפו בחוויות במהלך הפגישות. מחצית מדוברי עברית ו-59% מדוברי הערבית דיווחו על תלמידים שמעלים דילמות ע"י, מתלבטים ומתייעצים במסגרת הפגישות האישיות.

<sup>9</sup> נשאלו רק מחנכים שדיווחו על קיום שיחות אישיות או בקבוצות קטנות.

בהערכת הפתיחות והביטחון של התלמידים לחשוף לפני המחנכים בפגישות האישיות "כל דבר שמטריד אותם", דווקא בבתי ספר דוברי עברית העריכו פתיחות גבוהה יותר: 86% ו-73% בהתאמה.

נוסף על כך התבקשו מחנכים לחוות דעתם על היקף הליווי הנדרש לתלמידים: כ-40% מהם סברו שהזמן המוקצה לשם עיבוד ורפלקציה אינו מאפשר דיון מעמיק ו-56% בבתי ספר דוברי עברית ו-82% בבתי ספר דוברי ערבית סברו שהתלמידים זקוקים **ליותר הדרכה פרטנית או בקבוצות קטנות**.

דיווחי הרכזים על אודות ליווי התלמידים באמצעות פגישות אישיות היו דומים לדיווחי המחנכים. עוד נמצא כי רכזים בבתי ספר דוברי עברית ומחנכים בבתי ספר דוברי ערבית שבבית ספרם לא התקיימו פגישות אישיות עם תלמידים, העריכו כי הצורך בהן גבוה יותר בהשוואה לרכזים ומחנכים שבבית ספרם התקיימו פגישות כאלה.

### 4.3 עיבוד ההתנסות והפרויקט החברתי - ממצאים איכותניים

בראיונות האיכותניים התבקשו המראיינים לספר על תהליך עיבוד ההתנסויות במסגרת התוכנית והשלכתו על התרומה הנתפסת של התוכנית. מניתוח הראיונות האיכותניים עולים שלושה מאפיינים עיקריים של תהליך העיבוד: (1) באיזו מידה מתקיים בפועל עיבוד של התנסויות התלמידים? (2) באיזו מידה העיבוד שמתקיים נתפס כאיכותי ואפקטיבי? (3) באיזו מידה יש באמת צורך בעיבוד משמעותי של ההתנסויות כדי להבטיח את התרומה המצופה מהן לתלמידים?

#### 4.3.1 העיבוד המתקיים בפועל

(1) **עיבוד כיתתי** - במרבית בתי הספר נמצאה מידה מצומצמת של דיון, שותפות בחוויות וברשמים מן ההתנסויות וברור סוגיות חברתיות או ערכיות העולות מכך, לרוב במסגרת שיעורי חינוך וחברה. במספר בתי ספר, ולעיתים אצל מורים מעטים המגלים מעורבות יתר בנושא, נראה שהדבר נעשה באופן מחייב ושיטתי יותר.

"שיעורי חינוך מתייחסים לפעילות לפני ואחרי. תמיד יש מערך הפעלה והמחנך מתייחס לזה לגבי רמת העומק זה תלוי במחנך..." (רכז)

"...היו שיעורי חינוך על מעורבות, אבל אף פעם לא היתה שיחה של מה זה עושה לך..." (תלמיד)

(2) **עיבוד של מקרים חריגים** - תלמידים שחוו קושי מיוחד או אירוע הנתפס כבעייתי והדבר הובא לידיעת רכזת או מורה, מקבלים התייחסות אישית בניסיון ליישב את הבעיה מבחינה עניינית ורגשית.

"...אני כמחנכת הייתי עושה סוג של עיבוד לבנות שעשו דברים קשים, למשל חולי נפש. פה אני מאמינה שזה יותר מול המחנכת. אם המחנכת מרגישה שהיא לא יכולה להכיל, היה מקרה או שניים. זה בא בעבודתי עם המחנכים..." (מחנכת, ממלכת-דתי)

"...אין הרבה עיבוד מעבר ליומן ולרפלקציה. אני יושבת בשיחות אישיות חטופות עם תלמידות בנות שלא מרוצות מהמקום שלהן, או קושי במקום התנדבות, לא מעגלי עיבוד. זה נקודתי ומזדמן..." (רכזת, ממלכתי-דתי)

"...אני מאמינה שאם יש מקרים חריגים הרכזת יודעת ומטפלת לפעמים יחד עם היועצת... היה מקרה של נערה שחוותה חוויה קשה שגם המחנך נכנס לתמונה..." (מנהל)

(3) **עיבוד אישי**, פרטני – עיבוד אישי של התנסויות התלמיד עם איש צוות מבית הספר אינו שכיח, אלא במקרה של קושי מיוחד. נראה כי הכוונה להשתמש לשם כך בשעות פרטניות של מחנכים במסגרת "עז ותמורה" מתממשת במידה מצומצמת בשל העובדה שהמחנכים מעדיפים לנצלן לעניינים אחרים. "...האישי פרטני כמעט לא קורה, חשבנו שעז ותמורה תצליח להפגיש, אבל השעות הפרטניות שלה נבלעו לעניינים אחרים, ולכן האמת שאין עיבוד פרטני..." (מנהל)

"...אין כמעט עיבוד אישי, אין מי שיעשה את זה. לרכזת יש הרבה תלמידים, המחנכים עסוקים במיליון דברים ואין להם כלים. הזמן לעבודה פרטנית בעז ותמורה מושקע בדברים אחרים והעיבוד האישי הולך לאיבוד ולא נעשה..." (מנהל)

(4) **עיבוד דרך יומן מסע, או דף רפלקציה** - נעשה בקנה מידה רחב, אבל נחשב כלי עיבוד שהאפקטיביות שלו מוגבלת מאוד. הכמות הרבה של דוחות אלו, התפיסה הרווחת שלהם כדבר מה שנעשה כדי לצאת ידי חובה, בצד שיתוף הפעולה החלקי של המחנכים האמורים לבדוק ולמשב אותם והיחס האמביוולנטי למקצוע הזה בכללותו, כל אלו מחזקים התייחסות זו לכלים הללו ככאלו שמשיגים מידה של עיבוד מינימלי בהיקפים גדולים, אבל לא מעבר לזה.

"...הרפלקציה בסוף כל שנה, שאלון מה זה תרם לי וכל זה. הבעיה שהמחנכים הרבה פעמים לא בא להם לבדוק, אומרים, אני נותן מאה..." (רכז)

"...ברמה הכיתתית יש רפלקציה בסוף שנה, ממלאים יומן למידה, איך היה לי מה תרם לי, למה נחשפתי במה התקשיתי, פעמיים בשנה ובעיקר, בסוף, כי הם חייבים לעשות את זה, גם בסוף י' וגם י"א..." (רכז)

"...הם צריכים למלא רפלקציה של חמישה עמודים. זה בירוקרטיה... זה מעיק על מקומות ההשמה ובעיקר על המחנכים..." (מנהל)

"...בכיתה י' היו ממלאים רפלקציה, הסתכלנו על זה כחפירה, לא צריך את זה לא דיברו אתנו ... (תלמיד)

#### 4.3.2 הערכת האפקטיביות של העיבוד

בשנה השלישית לקיום התוכנית במתכונתה הנוכחית מתבססת ההערכה כי עיבוד ההתנסויות נעשה על פי רוב באופן חלקי ושטחי בלבד. תחושה של שיפור מסוים בתחום זה בשנה הקודמת כמו נבלמה ואינה מורגשת עוד. **בבסיס הבעיה** – מספרם הרב של התלמידים וההתנסויות, המעמיד מלכתחילה בסימן שאלה את האפשרות לעבדן עיבוד של ממש.

"...העומס גדל, שלוש שכבות זה הרבה תלמידים ואין זמן ואין כלים לעשות עיבוד אמיתי ולכן בהרבה מקרים מסמנים V זהו..." (רכז)

לכך מצטרפת הטלת מלאכת העיבוד על מחנכים, ששיתוף הפעולה שלהם עם המשימה היה ונותר חלקי בלבד. זאת מסיבות של עומס, מחסור בשעות מתאימות ומספיקות לביצוע עיבוד קבוצתי ואישי, היעדר תגמול נאות על פעילות זו, התנגדות מצד ארגון המורים, וחוסר ידע ומיומנות של מחנכים לעשות עיבוד כהלכתו של ההתנסויות. ברמה מהותית יותר, אי-ההתממשות המתמשכת של מרכיב חשוב זה של התוכנית משקף גם אי-בהירות סביב טיב העיבוד הנדרש, כולל השימוש הנפוץ במושג "רפלקציה" בלי להבהירו, ומעבר לכך אי-הסכמה בנוגע לחשיבות הממשית של העיבוד להיתרמות של התלמידים מן ההתנסות שהשתתפו בה.

"...עושים מדי פעם עיבוד. הבעיה היא שיש למורים קושי לעשות עיבוד מעמיק.. למה לא מייצרים לנו עיבוד ורפלקציה יותר מתקדם? כל בית ספר יש שונות, אבל אין סיוע בזה..." (מנהל)

"...אין לנו שום הנחייה לאיך לעשות את זה את התהליך של העיבוד הזה, יש לי מורה למתמטיקה מה הוא מבין ברפלקציה מה המורה לעברית מבין..." (רכז)

"...כדי לעשות תהליכי עיבוד צריכים לעבור הכשרה לעניין ולא כל אחד מסוגל לעשות עיבוד רפלקטיבי ללא הכשרה ולכן המחנכים זקוקים להכשרה כזו" (מנהל)

"...מה זה רפלקציה? איך עושים נכון? אין לי תשובה ובטח לא למחנך שמחייבים אותו לעשות משהו שלא הוכשר לזה ועוד בלי תמורה..." (מנהל)

"...החוליה של העיבוד פועלת אבל חוליה כזו קריטית לא סגורה יש בעיה של ארגון המורים, בעיה של תשלום ומעל לכול מי מיומן לעשות את העיבוד..." (מנהל)

#### 4.3.3 באיזו מידה אכן יש צורך בעיבוד ההתנסויות?

המראיינים בהערכה האיכותנית הציגו שתי עמדות בולטות ומנוגדות:

1) **עיבוד ההתנסויות הכרחי וחשוב** – זוהי העמדה המקובלת על מרבית הדוברים, ולפיה יש צורך לעבד את ההתנסות של התלמיד כדי להפיק ממנה את כל מה שטמון בה בעבורו ובעבור עמיתיו. משמע, ללא עיבוד כזה, ולו ברמה נמוכה בלבד, לא ימומש במלואו הפוטנציאל של הלמידה מן ההתנסות על

היבטיה השונים. הדוברים לא פירטו את מידת הפגיעה בתרומה הצפויה וגם לא את טיבה המדויק, אבל עצם קיומה היא מושכל ראשון בעיניהם. במילים אחרות, עשייה במסגרת התוכנית איננה שלמה ללא שיח משמעותי על אודותיה.

"...העיבוד עוזר להפנים ולמצות את התהליך שעוברים בהתנדבות, הוא מעשיר ומעצים ועוזר לתלמיד ולתלמידה להתפתח כעצמאיים חושבים.. העיבוד תורם למיצוי התהליך..." (רכז)

"...העיבוד זה ההזדמנות להעשיר את התהליך בהיבטים נוספים, לפתוח את המתנסה שיסתכל על המציאות מזוויות אחרות. זה תורם להפנמה וללמידה..." (יועץ)

"...אם רוצים שהנתינה תהיה חלק מאורח החיים של הפרט, העיבוד תורם לכך..." (מנהל, ממלכתי-דתי)

2) **אין צורך בעיבוד** - על פי טענה זו, שנראה כי המיעוט המחזיק בה גדל במהלך השנים, עצם ההתנסות והחווייה עושים את שלהם במונחים של למידה והתפתחות מבחינת התלמיד גם ללא תהליך של עיבוד. העיבוד, הבירור והניסיון לרפלקציה לא זו בלבד שהם מיותרים, אלא לעיתים קרובות הם אף מעיקים וטרחניים. במילים אחרות, מה שחשוב הוא העשייה לא הדיבורים עליה.

"...הלמידה האישית של תלמיד קורית באופן טבעי, לא מובנה. אין תהליך מסודר של עיבוד ושל הטמעה, אבל זה קורה גם כי הם מתבגרים, המוח שלהם מתפתח בתחום הזה. זה תוצר לוואי בלי כוונת שלנו, מעצם הצורך ליזום, להגיע, להציג עצמו. פעם ראשונה זה מביך, זה קורה בלי שאתאר מילולית..." (יועצת)

"...לא חושבת שיש מקום לעיבוד יתר, יש תחושה שדשים וטוחנים יותר מדי..." (רכזת)

"...לא חושבת שצריך עיבוד, זה סתם לחפור..." (תלמידה)

**היחס לעמדות המתנגחות הללו בפרספקטיבה של זמן** - ויכוח מסוג זה מתקיים מאז החלה התוכנית לפעול. בראשיתו הוא היה מינורי, שכן הצורך בעיבוד – אף שבפועל מומש במידה חלקית מאוד – נראה מובן מאליו בעיני הרוב המכריע של המרואיינים, למעט התלמידים עצמם, שגילו ספקנות בעניין זה מן ההתחלה. בחלוף הזמן, ובעיקר בשנה האחרונה, הכפירה בצורך בעיבוד התרחבה ועברה מרבים מן התלמידים גם למורים, לרכזים ולמנהלים, גם אם עדיין מדובר במיעוט. במגזר הדתי גם הסתייגות עקרונית יותר מחיטוט יתר בנפש התלמיד או התלמידה תורמת את חלקה לפקפוק בחשיבותם של העיבוד והרפלקציה; זאת על רקע קיומה המוצהר של נורמת נתינה גם מחוץ למסגרת התוכנית, כחלק מתפיסת עולם דתית, מה שמיתר את הבירור וההעמקה האישיים בתחום זה. ומעבר לזה, נראה כי במגזר הדתי קיימת העדפה עקרונית של התייחסות לנושאים אלו מן הממד של מחויבות ערכית ותורנית ופחות מהממד הפסיכולוגי יותר המקושר לעיבוד ולרפלקציה.

אצל מתנגדים אחרים מקרב אנשי הצוות אפשר לשער כי בצד ספקות והתנגדויות עקרוניות לעיבוד מתחזקת גם ההכרה כי לנוכח האילוצים השונים שהתוכנית פועלת בהם לעומת גודל המשימה והיקפה, אין ולא יהיה בקרוב עיבוד של ממש להתנסויות התלמידים. מעין שכנוע עצמי שאם הדבר אינו מתממש, מן הסתם אין הוא חשוב.

## סיכום:

**פעילויות או תכנים עיוניים** הקשורים למעורבות חברתית והתפתחות אישית: בכ- 90% ויותר מהכיתות דיווח צוות בית הספר על העברת נושאים כגון צדק חברתי, כבוד לשונה, עזרה לזולת, נתינה, חסד וכדומה. אולם שיעורים נמוכים בהרבה של תלמידים דיווחו כי השתתפו בשיעורים כאלה (58% עד 67%). מקרב התלמידים שזכרו כי השתתפו בשיעורים כאלה, כשליש עד מחצית בבתי ספר דוברי עברית וכ- 60% בבתי ספר דוברי ערבית סברו **שהדיונים היו מעניינים ותרמו להם**, וכי הפעילות הלימודית תרמה להם לביצוע הפרויקט החברתי ובכלל בפיתוח כישורים ומיומנויות חברתיות. **בהערכה האיכותנית** נמצא כי נעשו ניסיונות מועטים לקשר התנסויות שונות של תלמידים לתחומי דעת הנלמדים בבית הספר, כגון שיעורי היסטוריה, שיעורים בתחומים חברתיים ועוד.

**עיבוד ורפלקציה:** 52% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-69% בבתי ספר דוברי ערבית (ולפי המבחנים שיעורים גבוהים יותר) השתתפו בשיחה אישית או שיחה בקבוצה קטנה בנושא הפרויקט החברתי. רובם העריכו כי **הליווי של המורה עזר להם לבצע את הפרויקט טוב יותר** (64% בבתי ספר דוברי עברית ו-69% בבתי ספר דוברי ערבית). המבחנים, מצידם, העריכו בשיעורים גבוהים יותר את **הערך המוסף** של מפגשים אלו לתלמידים (83% בבתי ספר דוברי עברית ו-91% בבתי ספר דוברי ערבית), ובמקביל 56% מהמבחנים בבתי ספר דוברי עברית ו-82% בבתי ספר דוברי ערבית סברו שהתלמידים זקוקים **ליותר הדרכה פרטנית או בקבוצות קטנות**.

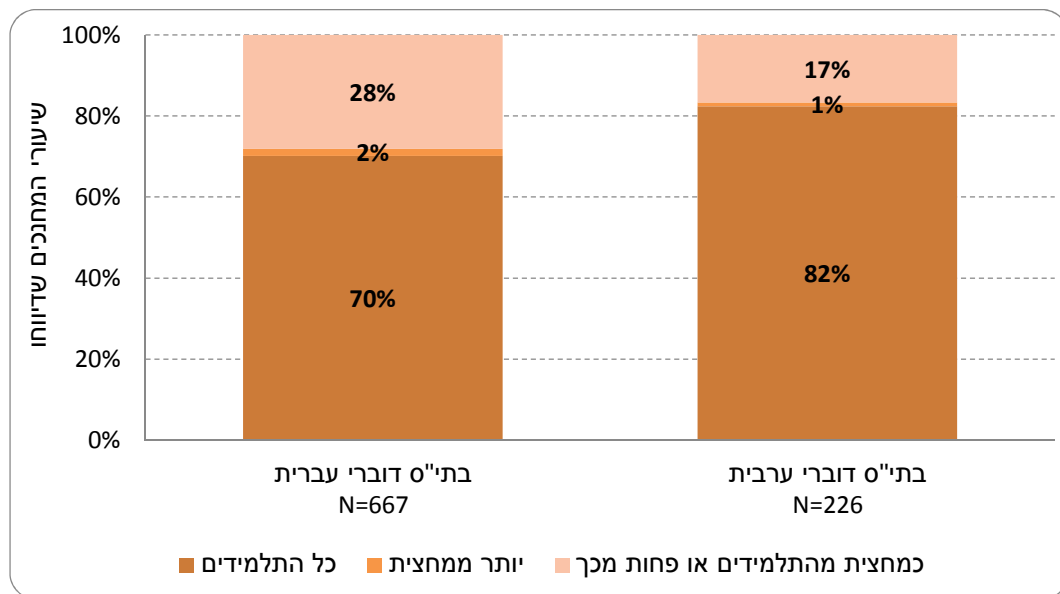
בראיונות האיכותניים נמצאו שלושה מאפיינים עיקריים של תהליך העיבוד: **(1) העיבוד המתקיים בפועל** מתמקד במרבית בתי הספר **בעיבוד כיתתי** במסגרת שיעורי חינוך וחברה. **מקרים חריגים**, שבהם תלמידים חוו קושי או אירוע מיוחד, נידונים **באופן פרטני**, אולם עיבוד פרטני שוטף אינו שכיח. כמו כן נעשה בקנה מידה רחב **עיבוד דרך יומן מסע, או דף רפלקציה**, אבל הוא נחשב כלי עיבוד שהאפקטיביות שלו מוגבלת מאוד. **(2) הערכת האפקטיביות של העיבוד: עיבוד ההתנסויות** נעשה במרבית המקרים **באופן חלקי ושטחי** בלבד. בבסיס הבעיה – מספרם הרב של התלמידים וההתנסויות, מחסור בשעות לביצוע העיבוד בצירוף שיתוף פעולה חלקי בלבד מצד המבחנים, שעליהם הוטלה מלאכת העיבוד. **(3) באיזו מידה אכן יש צורך בעיבוד ההתנסויות?** מרבית הדוברים סבורים כי **עיבוד ההתנסויות הכרחי וחשוב**. מיעוט מקרבם, אשר נראה כי גדל במהלך השנים, סבורים כי **אין צורך בעיבוד** שכן עצם ההתנסות והחווייה עושים את שלהם ומה שחשוב היא העשייה ולא הדיבורים עליה.

## 5. השלמת מכסת שעות החובה בתוכנית בכיתה י"ב

משרד החינוך קבע כי השתתפות בתוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית היא תנאי סף לקבלת תעודת בגרות. בשתי שנות ההערכה הקודמות נמצא כי מרבית התלמידים ביצעו את רכיבי התוכנית כנדרש. בשנת ההערכה השלישית, אשר בה שכבת הגיל הראשונה סיימה שלוש שנות פעילות בתוכנית, בחרנו לבחון את שיעור התלמידים שהשלימו בכיתה י"ב את חובותיהם במסגרת התוכנית, ואת מקרי השוליים של תלמידים שלא השלימו בכיתה י"ב את חובותיהם במסגרת התוכנית.

בהיות התוכנית תלת-שנתית ובהינתן רכיבי ההתנסות והלמידה השונים הנדרשים במסגרתה, המחנכים (או הרכז) נדרשים לבצע ניטור אחר ביצועי התלמידים, כדי לוודא שמילאו את מכסת שעות החובה שלהם בתוכנית. לכן התבקשו המחנכים לדווח על שיעור התלמידים שמילאו את מכסת שעות החובה בתוכנית. הנתונים מפורטים בתרשים שלהלן:

### תרשים 12: דיווחי מחנכים על שיעורי התלמידים שמילאו את מכסת שעות החובה בתוכנית



מדיווחי המחנכים עולה כי רוב התלמידים השלימו בהצלחה את מכסת השעות הנדרשת: רובם - 70% בבתי ספר דוברי עברית ו-82% בבתי ספר דוברי ערבית - דיווחו כי כל התלמידים מילאו את מכסת השעות המוגדרת כחובה במסגרת התוכנית. 1%-2% מהמחנכים דיווחו כי יותר ממחצית מהתלמידים מילאו את מכסת השעות. עם זאת, בכ-30% מהכיתות בבתי ספר דוברי עברית ובכחמישית מהכיתות בבתי ספר דוברי ערבית, רק כמחצית או פחות מהתלמידים מילאו את החובות הנדרשות בתוכנית.

## 5.1 קבוצת התלמידים שלא השלימה את חובותיה בתוכנית

כפי שצוין, על פי הנחיות התוכנית אין חובה להשתתף בהתנסות אישית בכיתה י"ב. עם זאת נמצא כי שיעורים ניכרים מקרב התלמידים בחרו לעסוק בהתנסות אישית בכיתה י"ב (כ-60% מהתלמידים). בתת-פרק זה ננסה לבחון אם ההתנסות האישית בכיתה י"ב היא חלופה לאי-השתתפות בה בכיתה י"א או לאי-השתתפות בפרויקט חברתי בכיתה י"ב.

הממצאים בשנת ההערכה הקודמת העלו כי כ-15% מתלמידי י"א לא השתתפו בהתנסות אישית. לפיכך בדקנו (בנתוני ההערכה בתשע"ז) כמה מהמשתתפים בהתנסות האישית בכיתה י"ב לא השתתפו בה בכיתה י"א ולכן הם 'משלימים חובות' בכיתה י"ב. מניתוח התשובות עולה כי קבוצה זו כוללת רק 2% מכלל התלמידים. כלומר, **13% מהתלמידים לא השלימו את חובת ההתנסות שלהם משנים קודמות.**

אשר להיקפי ההשתתפות בפרויקט חברתי – כפי שצוין בפרקים הקודמים, אומנם רוב התלמידים עסקו בפרויקט חברתי, אולם עדיין 37% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ורבע מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית לא עסקו בפרויקט חברתי בכיתה י"ב. על כן בדקנו אם התלמידים שדיווחו כי לא עשו פרויקט חברתי דיווחו כי הם עוסקים בהתנסות מעשית בכיתה י"ב. מניתוח תשובותיהם עולה כי **29% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-22% מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית אשר דיווחו כי לא השתתפו בפרויקט חברתי, דיווחו כי הם עוסקים בהתנסות אישית בכיתה י"ב, כנראה בתור חלופה להשתתפות בפרויקט חברתי.**

מכאן, סיכום נתוני העיסוק בהתנסות אישית ובפרויקט חברתי בכיתה י"ב מעלה כי **כרבע מכלל התלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכמעט חמישית בבתי ספר דוברי ערבית אינם עוסקים בכיתה י"ב פרויקט חברתי וגם לא בהתנסות אישית.** יהיה מעניין לבחון כיצד התמודדו בתי הספר עם חוסרי ביצוע אלה לנוכח היותה של ההשתתפות בתוכנית תנאי סף לקבלת תעודת בגרות.

### סיכום:

לפי דיווחי המחקרים רוב התלמידים השלימו בהצלחה את מכסת השעות הנדרשת כחובה בתוכנית. אולם מדיווחי התלמידים עולה כי כרבע בבתי ספר דוברי עברית וכמעט חמישית בבתי ספר דוברי ערבית לא עסקו בכיתה י"ב בפרויקט חברתי וגם לא בהתנסות אישית.



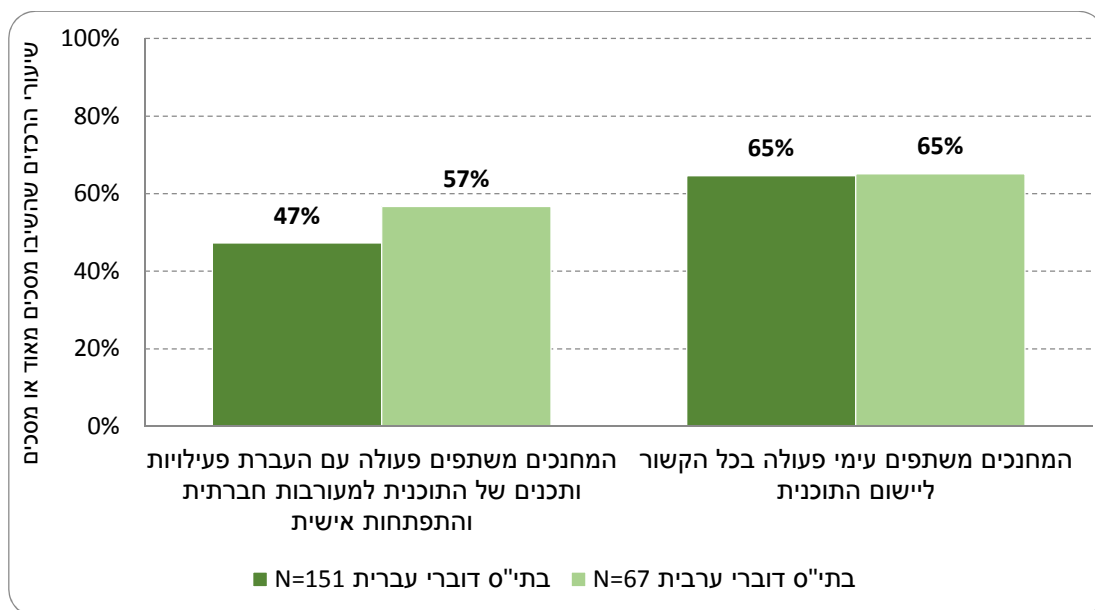
# פרק ב' - ההירתמות של צוות בית הספר לתוכנית

## 1. מחנכי הכיתות

מעורבותם של מחנכי הכיתות בהפעלת התוכנית ובליוי ההתנסות ועיבודה היא נדבך חשוב בהצלחת הפעלתה של התוכנית בבתי הספר. עם זאת, תפקיד המחנך אינו מוגדר ישירות במסמכי התוכנית, וכך גיוס המחנכים והובלתם מוטלים על רכז התוכנית בבית הספר. מעורבות המחנכים בתוכנית משתקפת בדוח הן בראי של דיווחי הרכזים והן על סמך תשאול ישיר של המחנכים.

בתרשים 13 אפשר לראות כיצד חוו הרכזים את הירתמות המחנכים ליישום התוכנית, ואילו בתרשים 14, בהמשך, מוצגים דיווחי המחנכים. בשני התרשימים מוצג שיעור המשיבים "מסכים מאוד" או "מסכים" עם ההיגדים שהוצגו להם:

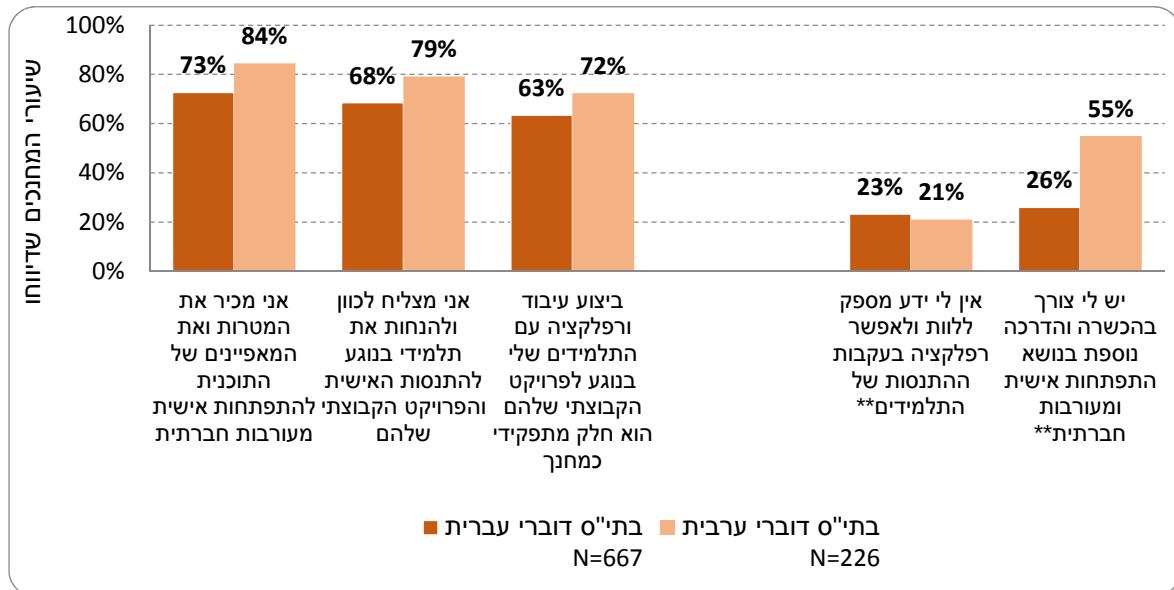
תרשים 13: פעילות המחנכים במסגרת התוכנית - בעיני הרכזים



כשני שלישים מהרכזים, בשני מגזרי השפה, דיווחו כי המחנכים משתפים איתם פעולה בכל הנוגע ליישום התוכנית, אולם שיעורים נמוכים מזה - כמעט מחצית מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ויותר ממחצית בבתי ספר דוברי ערבית - דיווחו כי שיתוף הפעולה של המחנכים מסתכם בהעברת פעילויות ותכנים של התוכנית.

המחנכים התבקשו להעריך את מידת היכרותם עם מאפייני התוכנית ועם מקומות ההתנסות של התלמידים, וכן לתאר כיצד הם תופסים את תפקידם בתוכנית, ובכלל זה יכולותיהם המקצועיות לסייע לתלמידים ולתווך להם תכנים, פעילויות ורפלקציה.

## תרשים 14: דיווחי המהמנכס על תפסית תפקסדס ומעורבותם בתוכנית



\* סולם התשובות בשאלה זו: הרגשתי "במקרים רבים", "במקרים מועטים", "כלל לא".  
 \*\* בהיגד זה ערכים גבוהים משקפים תפיסה או היבט לא רצויים.

כשלושה רבעים מהמהמנכס בבתי ספר דוברי עברית ו-84% בבתי ספר דוברי עברית דיווחו כי הם מכירים את מטרות התוכנית ואת מאפייניה. שיעור נמוך מזה - 68% בבתי ספר דוברי עברית ו-79% בבתי ספר דוברי עברית - הצליחו, להערכתם, לכוון ולהנחות את תלמידיהם בנוגע להתנסות האישית ולפרויקט הקבוצתי שלהם. בהתאם לזה, שיעור לא מבוטל מקרב המהמנכס דיווחו על חוסר ידע ללוות ולאפשר רפלקציה ועל חוסר כלים מתאימים לטיפול בקשיים: כחמישית עד כרבע מהמהמנכס הרגישו כי **אין להם ידע מספק** ללוות ולאפשר רפלקציה בעקבות ההתנסות של התלמידים. יתר על כן, כמעט שליש מהמהמנכס בבתי ספר דוברי עברית וכרבע בבתי ספר דוברי עברית סברו כי ביצוע הרפלקציה בנוגע לפרויקט החברתי אינו אמור להיות חלק מתפקידם כמחנכי כיתה. כמו כן, כרבע מהמהמנכס בבתי ספר דוברי עברית ו-55% בבתי ספר דוברי עברית דיווחו על **צורך בהכשרה והדרכה נוספת** בנושא ההתפתחות האישית והמעורבות החברתית.

זאת ועוד, כ-10% מהמהמנכס, בשני מגזרי השפה, דיווחו על **מקרים רבים** שבהם הרגישו כי **אין להם כלים מתאימים** לטיפול בקשיים שהתלמידים נתקלו בהם בעת ההתנסות האישית או הפרויקט הקבוצתי. נוסף על כך, 46% בבתי ספר דוברי עברית ו-55% בבתי ספר דוברי עברית דיווחו על **מקרים מועטים** של קשיים כאלה.

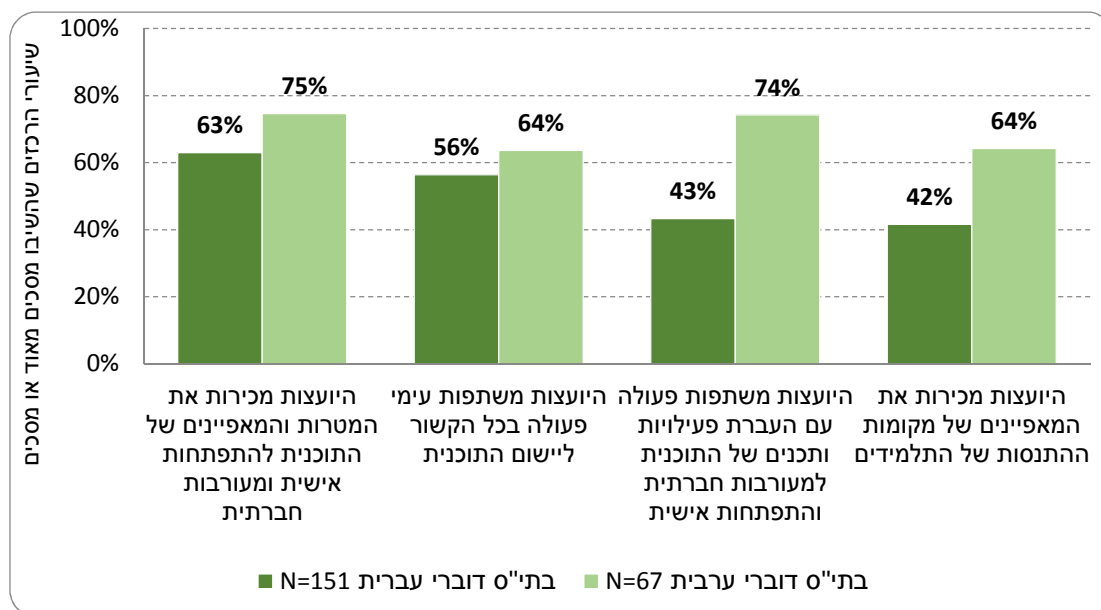
כדי לקבל סיוע בפתרון הקשיים הללו פנו המהמנכס בדרך כלל אל הרכז למעורבות אישית או אל הרכז לחינוך חברתי. במדרג שני פנו אל הצוות הייעוצי בבית הספר (רכזת שכבה, רכזת בית ספר, פסיכולוג או עובדת סוציאלית). במדרג שלישי הסתייעו במנהל ובצוות הניהול, ובמדרג רביעי (ובעיקר בבתי ספר דוברי

העברית) נעזרו ברכזי השכבה או המגמה. בכ-70% מהמקרים שבהם דיווחו המהמנכים על קושי, הם חשו (בשיעורים דומים בשני מגזרי השפה) כי בעקבות בקשת הסיוע **התקבל מענה מספק** במידה רבה מאוד או במידה רבה. מכאן שכ-30% מהמהמנכים חשו כי **לא קיבלו מענה מספק** למרות הניסיון לסייע.

## 2. יועצות חינוכיות

פעילויות התלמידים במסגרת התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית כרוכות לעיתים בתכנים ובאירועים מורכבים המצריכים מתן סיוע ותמיכה לתלמידים. היבט זה נושק מעט לתפקידה של היועצת החינוכית, אף שלא הוגדר לה תפקיד רשמי במסגרת התוכנית. מסיבה זו התבקשו הרכזים להעריך את ההיכרות של היועצת החינוכית עם מאפייני התוכנית ואת מעורבותה בפועל<sup>10</sup>. בתרשים מוצגים שיעורי הרכזים שהסכימו מאוד או הסכימו עם ההיגדים שהוצגו להם:

**תרשים 15: פעילות היועצות החינוכיות במסגרת התוכנית – על פי הערכת הרכזים**



רכזים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית, העריכו כי מעורבות היועצות החינוכיות בתוכנית גבוהה יותר: 75% בבתי ספר דוברי ערבית ו-63% בבתי ספר דוברי עברית העריכו

<sup>10</sup> היגדים הנוגעים ליועצת החינוכית נשאלו בפעם הראשונה בהערכה בתשע"ז.

שהיועצות **מכירות את המאפיינים והמטרות של התוכנית**. כמחצית עד כשני שלישים מהרכזים בהתאמה דיווחו על **שיתופי פעולה כלליים ביישום התוכנית**: שיעורים גבוהים יותר בבתי ספר דוברי ערבית ומאידך נמוכים יותר בבתי ספר דוברי עברית דיווחו על שיתוף היועצות בהעברת פעילויות ותכנים (74%-ו-43% בהתאמה) ועל היכרות עם מקומות ההתנסות של התלמידים (64%-ו-42% בהתאמה).

#### **סיכום:**

**מחנכי הכיתות:** כשני שלישים מהרכזים דיווחו כי **המחנכים משתפים איתם פעולה** בכל הנוגע ליישום התוכנית. בהתאם לזה, רוב המחנכים (כשלושה רבעים בבתי ספר דוברי עברית ו-84% בבתי ספר דוברי ערבית) דיווחו כי הם **מכירים את המטרות ואת המאפיינים של התוכנית**, אולם כחמישית עד כרבע מהמחנכים הרגישו כי **אין להם ידע מספק ללוות ולאפשר רפלקציה** בעקבות ההתנסות של התלמידים. שיעורים גבוהים מאלה דיווחו על **צורך בהכשרה והדרכה נוספת** בנושא (כרבע בבתי ספר דוברי עברית ו-55% בבתי ספר דוברי ערבית), וכמעט שליש מהמחנכים בבתי ספר דוברי עברית וכרבע בבתי ספר דוברי ערבית סברו כי **ביצוע הרפלקציה** בנוגע לפרויקט החברתי **לא אמור להיות חלק מתפקידם** כמחנכי כיתה.

**יועצות חינוכיות:** בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית, הערכת הרכזים בדבר שיתוף היועצות החינוכיות ביישום התוכנית הייתה גבוהה יותר, ובכלל זה שיתוף פעולה בהעברת פעילויות ותכנים והיכרות עם מקומות ההתנסות של התלמידים.

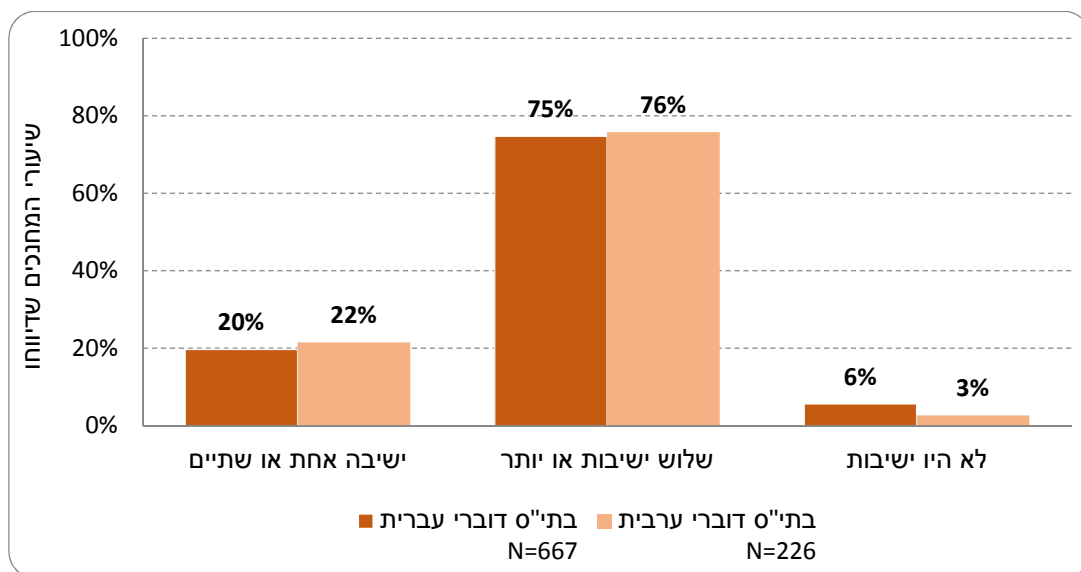
## פרק ג' - תהליכי עבודה בית ספריים

הפעלת התוכנית בבית הספר מחייבת התארגנות ותכנון מקיפים ששותפים להם גורמים שונים בבית הספר ומחוצה לו. בבית הספר - מנהל בית הספר או בא כוחו, רכז המעורבות החברתית, רכז חברתי, יועצות פדגוגיות, רכזי שכבה, מחנכים ותלמידים ממונים. מחוץ לבית הספר - רכז הרשות. פרק זה עוסק במפגשי התכנון בהקשר של התוכנית ובתהליך הניטור אחר ביצועה.

### 1. ישיבות צוות בנושא התפתחות אישית ומעורבות חברתית

קידום הנושאים החברתיים בבית הספר ותפעול הרכיבים השונים הנדרשים במסגרת התוכנית מצריכים תכנון ותיאום בין הגורמים הסובבים את שכבות הגיל י' עד י"ב. לכן נבדק אם בשנת הלימודים הנוכחית (תשע"ז) נערכו ישיבות צוות או ישיבות מחנכים בנושא המעורבות החברתית. דיווחי המחנכים מתוארים להלן:

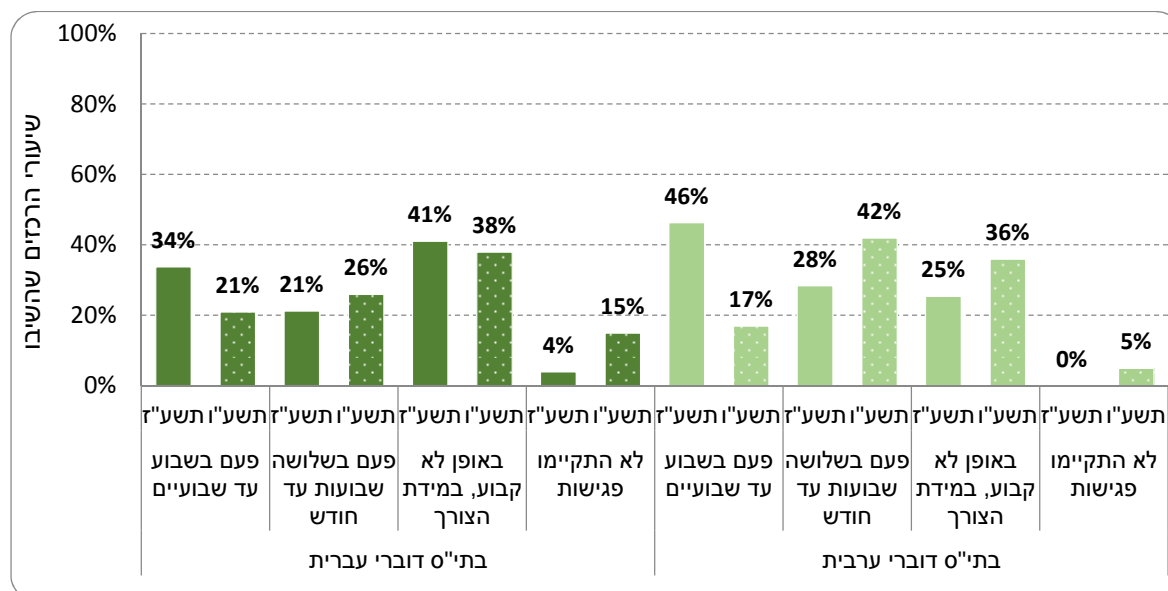
תרשים 16: דיווחי המחנכים על קיום ישיבות צוות - השוואה בין שנים



ברובם המכריע של בתי ספר (בשני מגזרי השפה) נערכה בתשע"ז לפחות ישיבת צוות אחת בנושא המעורבות החברתית. בכשני שלישים מבתי ספר התקיימו שלוש ישיבות או יותר.

רכזי התוכנית הציגו נקודת מבט אחרת על המפגשים עם המחנכים בנוגע לתוכנית ודיווחו על תדירות הפגישות הללו. בתרשים שלהלן מוצגים ממצאי ההערכה בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו.

### תרשים 17: דיווחי הרכזים על תדירות הפגישות עם מחנכי בית הספר בנושא התוכנית - השוואה בין שנים



בתשע"ז, יותר ממחצית מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית ו-75% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על קיום פגישות בתדירות של פעם בחודש לפחות. נוסף על כך, 41% בבתי ספר דוברי עברית ורבע בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על פגישות בתדירות לא קבועה, בהתאם לצורך.

**בהשוואה בין שנים,** על פי דיווחי הרכזים בתשע"ז בהשוואה להערכה בתשע"ו: חלה עלייה בתדירות המפגשים עם המחנכים. שיעור גדול יותר מקרב הרכזים דיווחו בתשע"ז על פגישות בתדירות של פעם בשבוע או בשבועיים.

## 2. ההורים ומעורבותם בתוכנית

שיתוף פעולה עם הורי התלמידים חשוב משתי סיבות: ראשית, להורים יש חלק חשוב בעידוד של ילדיהם להיות פעילים ומעורבים מבחינה חברתית, ושנית משום שהשלמת ההשתתפות בתוכנית היא תנאי סף לקבלת תעודת בגרות. תמיכת ההורים בהשתתפות ילדיהם בתוכנית למעורבות חברתית נבדקה באמצעות דיווחי המחנכים. מיעוט מקרב המחנכים בבתי ספר דוברי עברית (47%) ואף פחות מזה בבתי ספר דוברי ערבית (39%) דיווחו על **תמיכה של הורים בהשתתפות ילדיהם בתוכנית**. אפשר להניח כי שיעור המעורבות הנמוך של ההורים נובע, כנראה, גם מהגילאים של בני הנוער שהתוכנית מיועדת להם, אולם בחלק מהמקרים, ובשיעורים גבוהים יותר בבתי ספר דוברי ערבית, בעיקר במגזר הבדואי ובבתי ספר דוברי

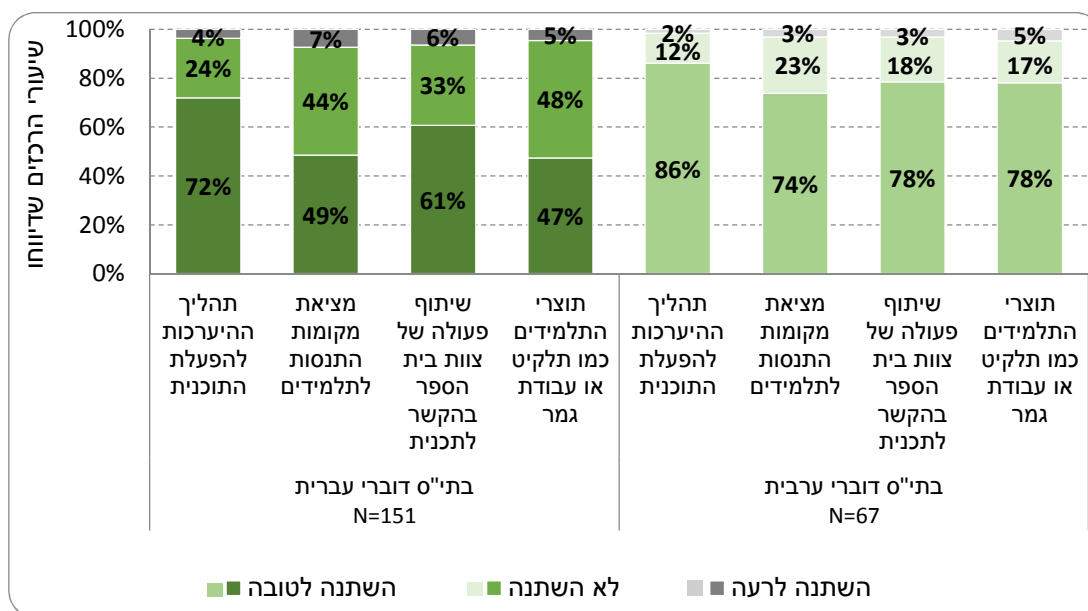
עברית שבפיקוח הממלכתי-דתי דווח בשאלונים על התנגדות של הורים ליציאת ילדיהם, ובעיקר בנותיהם, להתנדבות במקומות זרים.

### 3. שינויים בהפעלת התוכנית לאורך שנים

בתום שלוש שנים להפעלת התוכנית התבקשו הרכזים להעריך את תהליכי התכנון וההיערכות להפעלה, את שיתוף פעולה של צוות בית הספר בהקשר של התוכנית ואת תוצרי התלמידים בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו: האם חל בהם שיפור, האם נשארו דומים למה שהיו בשנה הקודמת, או שמא חל בהם שינוי לרעה? דיווחיהם מוצגים בתרשים שלהלן:

**תרשים 18: דיווחי הרכזים בתשע"ז על שינויים בהפעלת התוכנית**

**בהשוואה לתשע"ו**



רובם הגדול של הרכזים, בשני מגזרי השפה, סברו כי חל **שיפור בתהליכי ההיערכות להפעלת התוכנית** (72% בבתי ספר דוברי עברית ו-86% בבתי ספר דוברי ערבית). כמו כן, בשני מגזרי השפה דיווחו רוב הרכזים על שינוי לטובה **בשיתוף הפעולה של צוות בית הספר** בהקשר של התוכנית (בשיעורים גבוהים יותר בבתי ספר דוברי ערבית בהשוואה לבתי ספר דוברי עברית – 78% לעומת 61% בהתאמה).

אצל רכזים בבתי ספר דוברי עברית נראית חלוקה דומה בין המדווחים על שינוי לטובה במציאת מקומות התנסות לבין המדווחים כי המצאי של מקומות ההתנסות לא השתנה בהשוואה לשנה הקודמת. כ-7% מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית אף דיווחו על שינוי לרעה במצאי של מקומות ההתנסות. לעומתם, רוב הרכזים בבתי ספר דוברי ערבית (74%) דיווחו על שינוי לטובה במציאת מקומות התנסות לתלמידים.

גם בנוגע לתוצרי התלמידים ניכר שוני בין שני מגזרי השפה: כמחצית מהרכזים בבתי ספר דוברי עברית סברו כי חל שיפור בהפקת התוצרים בהשוואה לתשע"ו, וכמחצית סברו כי לא חל בהם שינוי. ואילו בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו רוב הרכזים (78%) על שיפור בהפקת התוצרים של התלמידים בתשע"ז.

#### **סיכום:**

**ישיבות צוות:** ברובם המכריע של בתי הספר נערכה בתשע"ז **לפחות ישיבת צוות אחת בנושא המעורבות החברתית** ובכשני שלישים מבתי ספר התקיימו שלוש ישיבות או יותר. לפי דיווחי הרכזים חלה בתשע"ז **עלייה בתדירות המפגשים עם המחנכים**, בהשוואה לתשע"ו.

**הורים:** כמחצית מהמחנכים בבתי ספר דוברי עברית ו-39% מהמחנכים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על **תמיכה של הורים בהשתתפות ילדיהם בתוכנית**. בקרב המשיבים בבתי ספר דוברי ערבית, ובעיקר של המגזר הבדואי, ובבתי ספר דוברי עברית שבפיקוח הממלכתי-דתי, היו שדיווחו על התנגדות של הורים ליציאת ילדיהם (ובעיקר בנותיהם) להתנדבות במקומות זרים.

**שינויים בהפעלת התוכנית בתשע"ז בהשוואה להפעלתה בתשע"ו:** רובם הגדול של הרכזים דיווחו על **שיפור בתהליכי ההערכות להפעלת התוכנית** (72% בבתי ספר דוברי עברית ו-86% בבתי ספר דוברי ערבית), וכן על שינוי לטובה **בשיתוף הפעולה של צוות בית הספר** בהקשר של התוכנית (61% ו-78% בהתאמה).



## פרק ד' - עמדות בנוגע לתוכנית ותרומתה הנתפסת

פרק זה יתמקד בניסיון להעריך את תרומת התוכנית לתלמידים ולבית הספר, על פי תפיסת המעורבים בה. הפרק כולל הצגת העמדות של המרואיינים בדבר ההשפעות והתרומות של התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית על מרכיביה השונים, תפיסת שביעות הרצון הכללית מהתוכנית, נקודות החוזק של התוכנית והקשיים שעלו בתהליך הפעלתה. ניתוח הממצאים בנושא זה נעשה על פי הפילוחים והקטגוריות הבאות:

- תרומת התוכנית על פי מטרותיה - הקניית ערכים, מיומנות, צמיחה אישית וכד'.
- התרומה על פי אמות מידה שונות: סוגי התלמידים; המידה והאופן של עיבוד ההתנסויות; סוגי בתי ספר; מקומות ההשמה ופעילויות התלמידים בהם; רוחב היריעה של השינוי - התלמיד היחיד לעומת בית הספר.

הנתונים הכמותיים בפרק מציגים השוואה בין ממצאי תשע"ז לממצאי תשע"ו, לצורך התרשמות על התפתחות התוכנית לאורך שנות הפעלתה (לא כל ההיגדים בסקרים הטלפוניים הוצגו בשתי השנים). כן שזורים בפרק ממצאים איכותניים (מוצגים בצבע כחול).

### 1. תפיסת התרומה של התוכנית בעיני התלמידים

תת-פרק זה מתבסס על דיווחי התלמידים בסקרים ועל קבוצת מיקוד עם תלמידים. דיווחי התלמידים מכיתות י"ב כוללים התבוננות בתהליך שחוו בשלוש שנות השתתפותם בתוכנית. מוצגת תפיסת התלמידים בנוגע לסולידריות ואחריות חברתית, מעורבות חברתית ותרומה לחברה, סובלנות וצמיחה אישית. בהמשך מוצגת חוות הדעת של התלמידים על הפעילויות שנעשו במסגרת התוכנית. חוות הדעת משתקפת בתשובתם לשתי שאלות כלליות<sup>11</sup> בנוגע לתוכנית. לקראת סוף הפרק מוצג ניתוח של תרומת התוכנית לתלמידים לסוגיהם השונים, על סמך הראיונות האיכותניים.

---

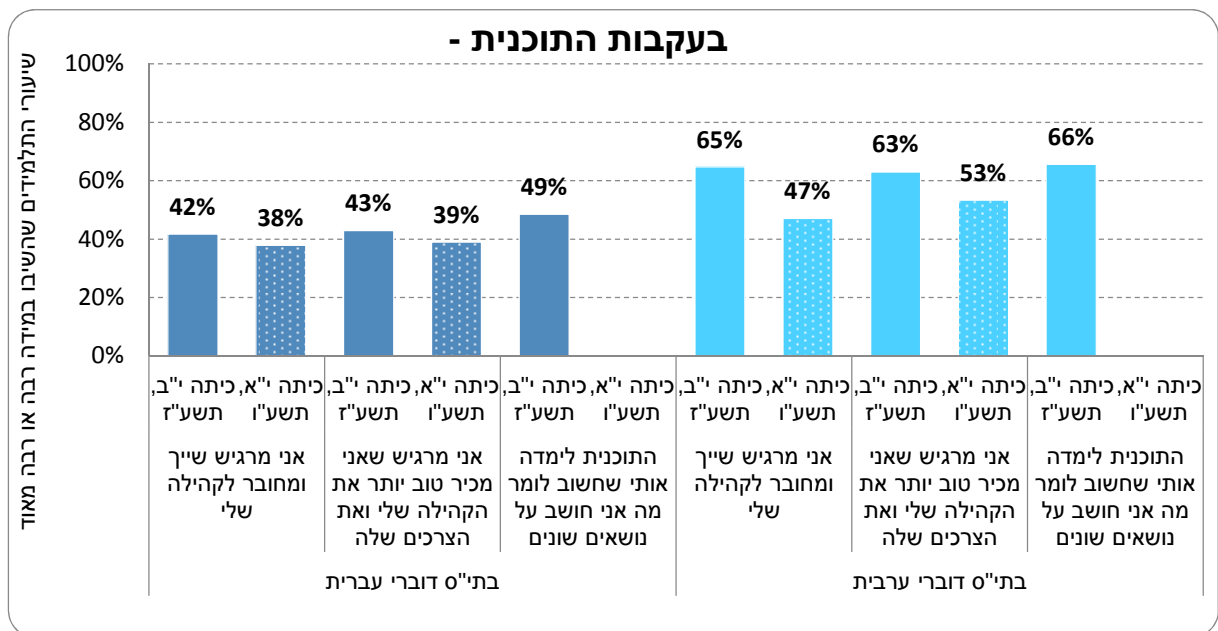
<sup>11</sup> תשובה לשאלה פתוחה בשאלונים הכמותיים

## 1.1 תפיסת התרומה של התוכנית לסולידריות ואחריות חברתית

בתרשימים מוצגים שיעורי התלמידים שהשיבו "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה" על ההיגדים שנשאלו בהקשר של אחריות חברתית, אכפתיות, אמפתיה וסולידריות. תשובותיהם של תלמידי י"ב בתשע"ז על ההיגדים שהוצגו להם מובאים בהשוואה לתשובותיהם של תלמידי י"א בתשע"ו (לא כל ההיגדים נשאלו בשתי השנים).

### תרשים 19: הערכת התלמידים בנוגע לתרומת התוכנית בהיבט של

אחריות חברתית, אכפתיות, אמפתיה וסולידריות – השוואה בין שנים



בהערכת התרומה של התוכנית לאחריות החברתית והסולידריות של התלמידים בתשע"ז: כמחצית מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכשני שלישים בבתי ספר דוברי ערבית העריכו כי התוכנית לימדה אותם שחשוב לומר מה הם חושבים על נושאים שונים וגרמה להם לחוש שהם מכירים טוב יותר את קהילתם ואת צרכיה, וכי הם מרגישים שייכים ומחוברים לקהילה.

**השוואה בין שנים -** תלמידי י"ב בתשע"ז לעומת תלמידי י"א בתשע"ו: בשתי שנות ההערכה, תלמידים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על תרומה גבוהה יותר של התוכנית בהיבט של אחריות חברתית, אכפתיות, אמפתיה וסולידריות בהשוואה לתלמידים בבתי ספר דוברי עברית.

תלמידי י"ב בתשע"ז דיווחו על שיעורים גבוהים יותר של תרומה בהיבט של אחריות חברתית, אכפתיות, אמפתיה וסולידריות בהשוואה לתלמידי י"א בתשע"ו. בבתי ספר דוברי ערבית ניכר שיפור גבוה יותר בין כיתה י"א לכיתה י"ב.

השאלה באיזו מידה התוכנית תורמת להסתכלות ביקורתית של התלמיד על המציאות סביבו לקראת (אולי) עשייה מתקנת עלה בעקיפין בהערכה האיכותנית. עניין זה לא הועלה על ידי המרואיינים עצמם, וכשנשאלה שאלה ישירה בנושא הם בקושי הבינו למה הכוונה, ורובם המכריע שללו כל קשר של התוכנית עם סוג כזה של תרומה או השפעה.

"...זה לא מכוון בכלל לביקורת חברתית כי אם לראות מה אני יכול לתת לאחר שזקוק לעזרה. הנתינה היא הדגש, כי ממנה גם הנותן מרוויח לא רק המקבל... אבל זה לא מהנקודה של ביקורת חברתית כי אם שיהיה יותר טוב..." (מנהל)

יוצא מן הכלל בעניין זה, אף כי נדיר למדי, אפשר לראות בהתייחסות לביקורת של תלמידים על המסר הכפול של התוכנית - התנדבות וחובה גם יחד - כאל תרומה של התוכנית לחשיבה עצמית, ספקנית וביקורתית.

**בנושא תרומת התוכנית לאקטיביזם אזרחי** – מיעוט קטן מקרב המרואיינים בהערכה האיכותנית ייחס לתוכנית פיתוח מודעות לחשיבות של פעלתנות אזרחית במגמה לשפר את המצב הקיים: התגייסות לפתרון בעיה תחבורתית כרונית ביישוב, או מניעת מקרים של צער בעלי חיים. לעיתים נלווית לכך, ולעיתים מחכרת ללא הקשר זה, התרומה המיוחסת להתנסות במסגרת התוכנית בכל הנוגע לפיתוח אמונה אצל התלמידים ביכולתם להשפיע ולשנות את המציאות, בדרך כלל כקבוצה. משמע, שמתוך איחוד כוחות וריכוז מאמץ בכיוון הנכון אפשר לשנות ולהשפיע לטובה על המתרחש.

"...ההתנדבות הקבוצתית מעבירה עוד מסר דק וסמוי של יש לנו יותר כוח כשאנו פועלים בקבוצה, מסר סמוי, אבל מרביתם מבינים את זה. גם התלות של אחד בשני היא גם משהו שדרך הפעילות הקבוצתית הם מבינים..." (מנהל)

"...ביקורתיות וספקנות יכולות להיות ערך נילוה שתלוי גם בעיבוד, אבל קודם בנושא שבו התלמידים פעלו ובדרך שבה הם תופסים אותו. הרבה פעמים הם לא ערים לתהליך ולא מעוררים בהם ספקנות. אם תלמיד רוצה לעורר מודעות לבעלי חיים הוא פועל לשיפור ממוקד, מארגן יום מודעות ומסתפק בזה, אין מכוונות למשהו מעבר לפעולה שהוא עושה..." (מנהל)

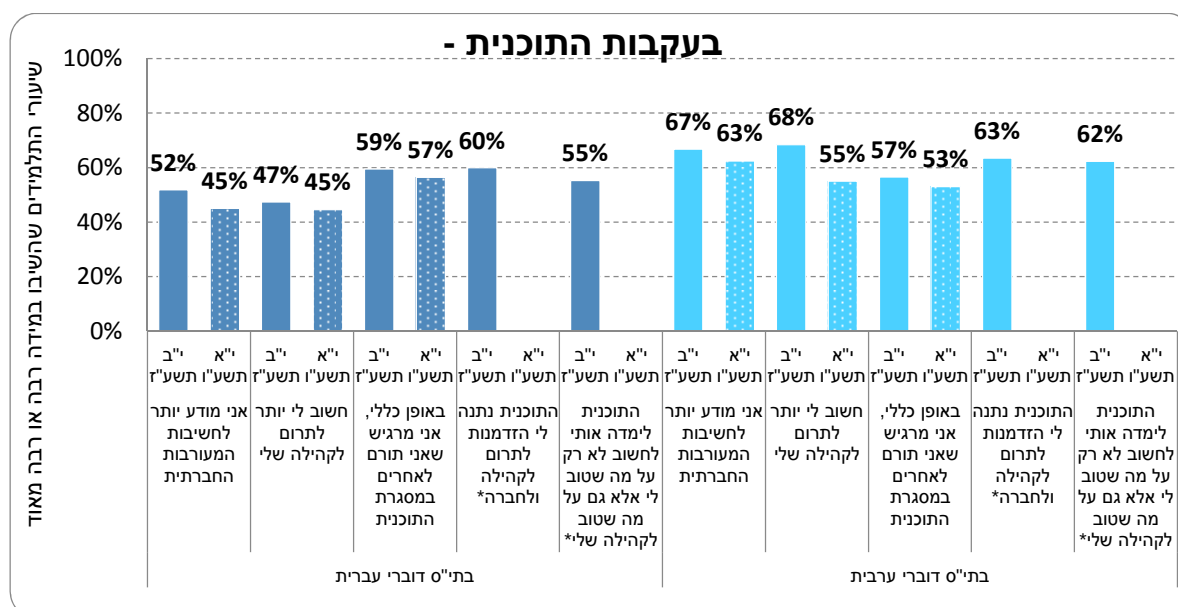
"...הנתינה עצמה זה מוכר, אבל זה שצריך לתת לעיר שלך כחלק מקהילה והקהילה צריכה להכיל אותך ואתה אותה, זה פחות מוכר זה אומר גם להיות שותף ולקחת אחריות על הדברים שחשוב לך לשנות..." (רכז)

## 1.2 תפיסת התרומה של התוכנית למעורבות חברתית ותרומה לחברה

בתרשימים מוצגים שיעורי התלמידים שהשיבו "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה" על ההיגדים הנוגעים לתרומת התוכנית למעורבות חברתית ונתינה. תשובותיהם של תלמידי י"ב בתשע"ז מוצגים בהשוואה לתשובותיהם של תלמידי י"א בתשע"ו (לא כל ההיגדים הוצגו בשתי השנים).

### תרשים 20: הערכת התלמידים בנוגע לתרומת התוכנית בהיבט של

#### מעורבות חברתית ותרומה לחברה



\*היגד זה נשאל רק בתשע"ז.

52%-60% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-57%-67% בבתי ספר דוברי ערבית הרגישו כי התוכנית תרמה להם בהיבט של **מעורבות חברתית ותרומה לחברה**: הם דיווחו כי התוכנית נתנה להם הזדמנות לתרום לקהילה ולחברה וכי למדו לחשוב לא רק על מה שטוב להם אלא גם על מה שטוב לקהילה שלהם. בעוד כ-70% מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו גם על קידום המודעות לתרומה לקהילה, פחות ממחצית מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית דיווחו כי בעקבות התוכנית חשוב להם יותר לתרום לקהילה.

**השוואה בין שנים** - תלמידי י"ב, בתשע"ז לעומת תלמידי י"א בתשע"ו: בכיתה י"ב ניכרת עלייה במודעות למעורבות חברתית וכן בתפיסת החשיבות שלה בעיני התלמידים.

**בהערכה האיכותנית** נמצא כי יצירה וחיזוק של **ערך הנתינה אצל הפרט היא התרומה הנתפסת הגדולה ביותר של התוכנית**. הרוב המכריע סבורים כי לכך היא מכוונת וכי אם היא משיגה משהו הרי זה בחיזוק ערך הנתינה שלא על מנת לקבל דבר מה בתמורה; ההתנדבות, העשייה למען הזולת כחוויה חיובית מעצבת. בהגדרה על דרך השלילה, שגם היא נפוצה למדי, מדובר על יציאה מתוך ההתעסקות העצמית היתרה והטיפול העצמי המוגזם של הפרט.

למעשה מדובר בערך שמתקבל באופן גורף עד כדי כך שהטענה היחידה נגדו כמסר העיקרי של התוכנית היא שערך זה ממילא כבר מוטמע בתרבות בית הספר, בין שהדבר מקושר לתפיסת עולם דתית בבתי הספר הממלכתיים-דתיים ובין שהוא נובע מהאוריינטציה החברתית של בית הספר, ברבים מבתי הספר החילוניים.

*"...אצלנו היה ברור שהנתינה היא חלק מההווה כאן, ברור שאנחנו תורמים לקהילה... חשוב שהתלמידים יחוו את הכיף שבנתינה..."*

*"...ביסוד התפיסה בבית הספר טמונה הידיעה כי אדם נותן הוא אדם טוב יותר, מלא יותר, מי שאינו עוסק רק בד' אמותיו, אלא מסתכל החוצה ותורם לסביבה, נותן מעצמו, אינו מסתפק במה שיש לו אלא רוצה להעניק לאחר, למקום לסביבה הוא נעשה בוגר ערכי יותר..."*

### **1.3 תפיסת התרומה של התוכנית לסובלנות לאחר**

60% מהתלמידים בשני מגזרי השפה דיווחו בשאלון כי **במסגרת הפעילות בתוכנית הם נחשפו לאנשים שהדעות או המנהגים שלהם שונים משלהם** (ההיגד נשאל רק בתשע"ז ולכן לא מובאת בנושא זה השוואה בין שנות ההערכה).

**גם ההערכה האיכותנית עסקה בתרומת התוכנית ליציאה מהבועה**, כלומר היחשפות לאחר או לאחרים שלולא התוכנית התלמיד לא היה מתוודע אליהם. התרומה השנייה בשכיחותה המיוחסת לתוכנית, אבל לא תמיד במידת התממשותה אלא, ואולי אף יותר, במה שהייתה אמורה להביא עמה, מתייחסת לשני סוגים של היחשפות לאחרות: היחשפות לאחר כפרט, למשל לקשישים או לחולים, בעקבות עבודה איתם, או היחשפות לקהילה או למגזר, למשל ליוצאי אתיופיה, לפליטים וכיוצא באלה, בדרך כלל במסגרת של פרויקטים קבוצתיים.

*"...התוכנית מאפשרת לעוסקים בה לצאת מהבועה של עצמם להתייחס לאחרים להרחיב את המעגל ללמוד בדרך זו גם על עצמם, בדרך שאולי במצב אחר לא היו מגיעים אליהם..." (רכז)*

"...הפרויקט הוא לא רק לערך ההתנדבות יש עוד דברים, אתה לומד לפעמים לדבר, לראות את עולם העבודה, להכיר אנשים אחרים במצבים שונים, כל אחד בתהליך זה לומד משהו, הוא תורם ונתרם, על פי העשייה הספציפית שלו, השאלה היא למה הם נחשפים..." (מנהל)

קיימת הסכמה רחבה יחסית שהתוכנית נותנת אפשרויות רבות, יחסית, לסוג הראשון של היציאה מהבועה, ומעטות בהרבה לשני. המשתתפים בה מכירים אחרים כפרטים שונים מאיתנו, אבל לרוב אינם מגיעים לקבוצות אוכלוסייה שלמות שונות. זאת בשל תיחום התוכנית בגבולות כל יישוב ויישוב, תיחום שמועצם עקב היעדר תקצוב ממשרד החינוך להסעת התלמידים למקומות מרוחקים יותר.

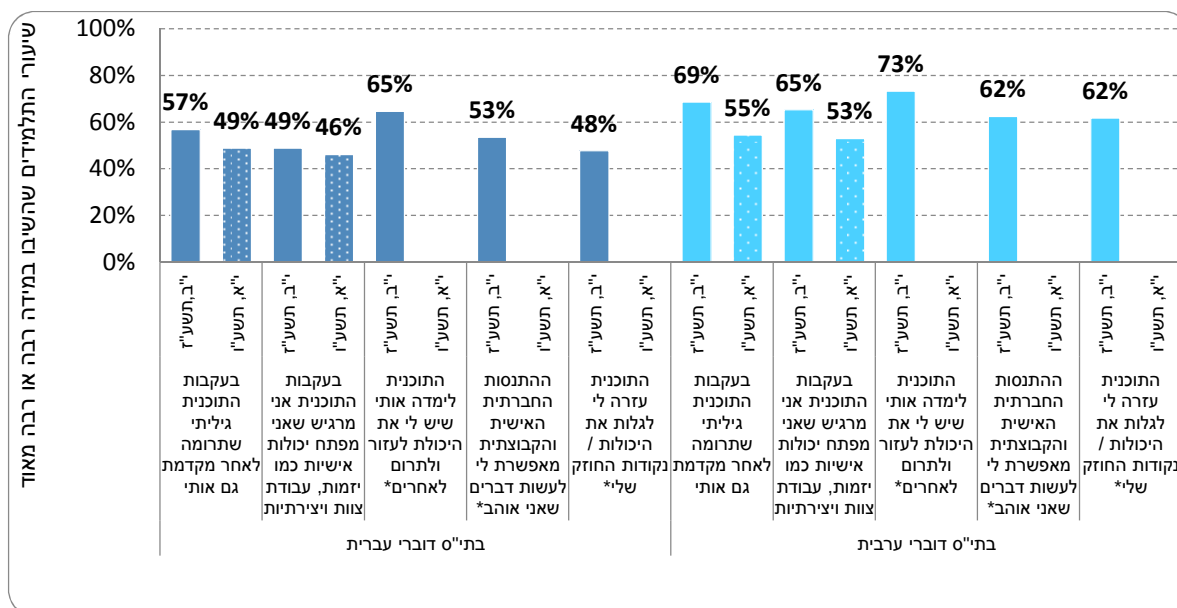
"...זה בועה אחרת, אבל בועה. כי אם אתה מתמסר זה עולם מקביל לך, אבל אתה לא מגיע לאנשים שהם לא באזור שלך..." (תלמידים)

אין בהכרח יציאה מבועה ורוב הפעילות היא בתוך היישוב שיש לו פנים מסוימות מאוד. הם לא הולכים למקום רחוק אחר, כי הנגישות היא קטע פה ולכן החשיפה מאוד מוגבלת..." (מנהל)

## 1.4 תפיסת התרומה של התוכנית לצמיחה אישית

בתרשימים מוצגים שיעורי התלמידים שהשיבו "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה" על ההיגדים שהוצגו להם בהקשר של צמיחה אישית. תשובותיהם של תלמידי י"ב בתשע"ז מוצגות בהשוואה לתשובותיהם של תלמידי י"א בתשע"ו (לא כל ההיגדים הוצגו בשתי השנים).

### תרשים 21: הערכת התלמידים בנוגע לתרומת התוכנית בהיבט של צמיחה אישית



\*היגד זה נשאל רק בתשע"ז.

בהיבטים של תרומת התוכנית לצמיחה האישית שלהם, כשני שלישים מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכשלושה רבעים בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי **התוכנית לימדה אותם שיש להם יכולת לעזור לאחרים**. כ-60% בבתי ספר דוברי עברית וכ-70% בבתי ספר דוברי ערבית הבינו בעקבות התוכנית **שתרומה לאחר מקדמת גם אותם**.

כ-50% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכ-65% בבתי ספר דוברי ערבית סברו כי **ההתנסות החברתית מאפשרת להם לעשות דברים שהם אוהבים, כי הם מרגישים שפיתחו יכולות כמו זמנות, עבודת צוות ויצירתיות במסגרת התוכנית וכי התוכנית עזרה להם לגלות את היכולות ונקודות החוזק שלהם**.

גם בהיגדים העוסקים בצמיחה אישית של התלמידים, הערכות התלמידים בבתי ספר דוברי ערבית היו גבוהות בהשוואה להערכות עמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית.

**השוואה בין שנים** - תלמידי י"ב בתשע"ז לעומת תלמידי י"א בתשע"ו: בהיבט של תרומת התוכנית להתפתחות האישית, התלמידים בשני מגזרי השפה סברו כי חל שיפור בהבנה **שהתרומה לאחר מקדמת גם את התלמיד עצמו** (בבתי ספר דוברי עברית: 49% בכיתה י"א לעומת 57% בכיתה י"ב; בבתי ספר דוברי ערבית: 55% בכיתה י"א לעומת 69% בכיתה י"ב). תלמידים מבתי ספר דוברי ערבית חשבו כי חל שיפור גם **בפיתוח יכולות כמו זמנות, עבודת צוות ויצירתיות במסגרת התוכנית** (53% בכיתה י"א לעומת 65% בכיתה י"ב). תלמידים מבתי ספר דוברי עברית העריכו היבט זה באופן דומה בשתי השנים.

**ממצאים איכותניים על תרומת התוכנית לפיתוח יכולות אישיות:** פיתוח מיומנויות ויכולות אישיות בעקבות ההתנסות במטלות התוכנית נתפס כאחד מתוצרי הברורים של המהלך, אבל, מרבית המרכיבים של סוג זה של תרומה עולים רק בתשובה לשאלה בנושא ולא באופן ספונטני. מרכיבים כגון קבלת אחריות ויחמה שהתלמיד מפתח, לפי הדיווחים, בעקבות ההתנסות במקום שיבוצו, מזכרים יותר מאחרים ולעיתים גם באופן ספונטני. פיתוח של יכולות מנהיגות מזכר מעט לעת בעיקר בהקשר של פרויקטים קבוצתיים. ואילו רכישת מיומנויות אישיות כפועל יוצא של ההתנסויות בתוכנית עולה כמעט תמיד רק בתשובה על שאלה בנושא, והתשובות הרווחות בעניין זה הן פיתוח יכולת ארגון, ניהול זמן, מיומנויות תקשורת, והתגברות על ביישנות ומעצורים חברתיים.

*"...אני רוצה לקחת את זה למקום אחר. הייתה שנה קשה בתחילה כי היו הרבה משימות ודברים שרציתי לעשות. בהתחלה, זה היה סיוט, לא הספקתי, זה היה סרט נורא, אבל עם הזמן למדתי לנהל זמן, לעשות סדר בכל הדברים שהיה לי חשוב. איך לשלב לימודים עם פעילות בפרויקט ועם חברים זה נראה הדבר שאני לקחתי - סדר עדיפויות וניהול הזמן שלי..." (תלמיד)*

"...זה אומר שדרך הפעילות למדתי להסתכל יותר לצדדים ולראות מה אפשר לעשות זה מציב אתגרים, פותח את העיניים ונותן אפשרות ליזום דברים, להתנסות ללמוד לדבר עם סוגים שונים של אנשים ולצבור ניסיון לחיים..."(תלמיד)

"...הפרויקט הקבוצתי נראה לי יותר נכון ויותר כי הוא מבטא כמה דברים שחשובים – גיבוש רעיון, תכנון, עשייה, עבודה משותפת ופיתוח יכולות לעבוד כצוות. אלה דברים שילוו את הילדים..." (רכז)

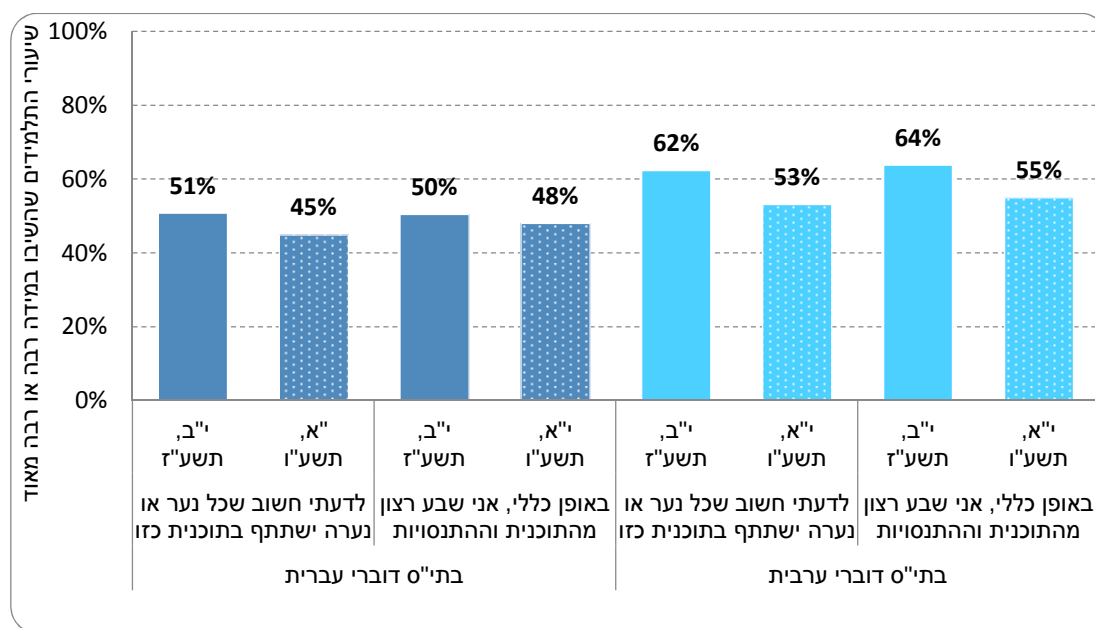
"...התוכנית היא העצמה אישית, הכנה לחיים, התמודדות עם מקומות עבודה, כי זה סוג של מקום עבודה. כישורי חיים להגיע ממקום למקום לבד. הם מתנסים בחיים הבוגרים..." (יועצת)

## 1.5 חוות הדעת של התלמידים על הפעילויות שנעשו במסגרת התוכנית

התלמידים התבקשו לסכם את חוות דעתם על התוכנית בשני היגדים כלליים וכן בתשובה על שאלה פתוחה:

**תרשים 22: שביעות רצון כללית מהתוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית – השוואה בין**

**שנים**



כמחצית מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ויותר מ-60% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על שביעות רצון כללית גבוהה מאוד או גבוהה מהשתתפותם בתוכנית ובהתנסויות שהיא מזמנת וסברו כי חשוב שכל נער או נערה ישתתפו בה.

**השוואה בין שנים**, תלמידי י"ב בתשע"ז לעומת תלמידי י"א בתשע"ו: תלמידי י"ב בשני מגזרי השפה סוברים בשיעורים גבוהים יותר מתלמידי י"א כי חשוב שכל נער או נערה ישתתף בתוכנית כזו ( בבתי ספר



דוברי עברית: 51% בכיתה י"ב לעומת 45% בכיתה י"א; בבתי ספר דוברי ערבית: 62% בכיתה י"ב לעומת 53% בכיתה י"א). כמו כן, תלמידי י"ב בבתי ספר דוברי ערבית הביעו שביעות רצון גבוהה יותר מהתוכנית ומההתנסויות שבה בהשוואה לתלמידי י"א בבתי ספר אלו (64% לעומת 55% בהתאמה), בעוד שתלמידים בבתי ספר דוברי עברית הביעו שביעות רצון דומה בשתי השנים (50% לעומת 48% בהתאמה).

נוסף על המענה על היגדים שונים ניתנה לתלמידים אפשרות לענות בפירוט, בתשובה לשאלה פתוחה, **מה דעתם על הפעילויות לעידוד התפתחות אישית ומעורבות חברתית שנעשו באחריות בית הספר.** להלן יוצגו תשובות התלמידים בחלוקה לפי תחום התרומה שציינו, בצירוף ציטוטים נבחרים.

(1) התרומה העיקרית שצינו תלמידים בשני מגזרי השפה היא **הנעה למעורבות חברתית ולתרומה לקהילה או ל"אחר"**:

- המעורבות החברתית נתנה לי הרגשה של סיפוק שעשיתי משהו לא רק בשביל ההתפתחות שלי אלא גם בשביל החברה.
- הפעילות שביצעתי תורמת לי בכך שהיא פותחת לי נקודות מחשבה שונות ומראה לי את המציאות שבה אני חיה. היא מראה את החברה הישראלית כולה ומעלה דרכים לשנות את הבעיות בחברה.
- עזר לבן אדם להכיר את החברה שלו ולמצוא את הדברים שצריך לעבוד עליהם כדי לקבל חברה יותר טובה.
- ביצוע מעשים טובים נתן תחושה של אחריות על קהילה שלמה וזהו הישג בפני עצמו, וגם למדתי שאני יכול ליזום ולבטא את דעתי באופן חופשי.

(2) התפלגות התשובות ברמה השנייה ואילך שונה בשני מגזרי השפה.

תלמידים בבתי ספר דוברי עברית התלוננו על **השעות הרבות הנדרשות במסגרת התוכנית שפוגעות ומקשות על הלימודים והבגרויות.** חלק מהמתלוננים הכירו בחשיבות התוכנית ובתרומתה, אולם חשבו שצריך להפחית שעות מהתוכנית, או לקיים אותה בחטיבת הביניים או רק בשכבה י', והדגישו את הצורך לבטלה בעת המבחנים והבגרויות. נושא זה הופיע ברמה שלישית בבתי ספר דוברי ערבית.

- כוונת התוכנית טובה, אך היא צריכה להיות בחטיבת הביניים במקום בי', י"א, י"ב, משום שהלחץ מהבגרויות והלימודים אינו קיים שם. אם התוכנית רוצה ללמד מתבגרים לתרומה לחברה, היא צריכה להתחיל בגיל צעיר, ולא כאשר אנו מסיימים את שנות הלימודים, והיא לא יכולה למנוע תלמידים מלהשיג בגרויות.
- חינוך לשליחות ולהתנדבות, היא דבר חשוב וטוב, ותוך כדי הלימוד של הנוער לגבי החשיבות, תורמים לחברה. לדעתי, עם כל החשיבות של ההתנדבות, חשוב שהתוכניות יהיו מתאימות לנוער

שעובר מבחנים בגרויות ועוד. לכן הדרישות צריכות להיות פחותות. לדעתי דורשים מאתנו יותר מיכולתינו.

- הפעילויות שעשינו הן פעילויות יעילות וחשובות אבל קשה להתנדב בתקופה של לימודים חזק גורם לעייפות נפשית. שיסלחו ושלא אהיה חייבת לעשות פעילויות אלה שלקחו ממני שעות רבות. כל אחד חייב לתרום/ להתנדב למען החברה לפי היכולת שלו וידוע לנו שכל אחד יש לו יכולות שונות. היו שהציעו לקיים את הפעילויות בשעות בית הספר במקום לחייב פעילות התנדבותית בשעות אחר הצהריים:

- אי אפשר לעשות את המעורבות החברתית לאחר בית הספר כי יש לימודים, יש עבודה ויש חיים לאחר בית הספר, לפי דעתי אם היו עושים את המעורבות על זמן בית הספר הייתה יותר היענות מצד התלמידים כלפי רעיון זה.

חלק מהתלמידים הוסיפו בהקשר זה כי כאשר מציגים את ההתנדבות כחובה שביצועה הוא תנאי לקבלת תעודת בגרות, הדבר גורם לתחושות "אנטי".

- הפעילות שהתבצעה בבית הספר הייתה לא משמעותית. לדעתי לא צריך להכריח תלמיד להתנדב מכיוון שאם זה בכוח ולא מרצון הדבר לא יתנהל על הצד הטוב ביותר... להציע זאת כבחירה אשר תעניק בונוס לבוחרים בה.

- מיותר!! משניא את ההתנדבות על הנוער.. לא תורם לאף אחד בכלום, הכל על מנת לצאת ידי חובה! זה בטח לא צריך להיות תלוי בתעודת בגרות!!

- במקום להפוך את התוכנית לרשות ומתי שמתאפשר, במקום לגרום לתלמידים לרצות לתרום, הם גורמים להם אנטי, נגד התוכנית הזו.... היה לי מזל גדול שנהייתי בהתנדבות שעשיתי, אבל רוב הילדים בכיתה שנאו את זה.

היו תלמידים שסברו כי ההתנדבות לא מתאימה לכל תלמיד ויש לאפשר פטור למי שאינו יכול או אינו מעוניין בכך.

- היינו בהתנדבות אצל ילדים אוטיסטים. אחד הילדים תפס אותי חזק ומשך אותי, הוא הבהיל אותי מאוד ואני לא רוצה לעשות פעילות כזאת יותר. לדעתי לא כל אחד מתאים לעבוד עם ילדים שיש להם צרכים מיוחדים.

ועלו גם תלונות לגבי הצורך לדווח ולתעד:

- ומה עם בירוקרטיה? התיעוד המפורט פשוט מציק.

ברמה השנייה בבתי ספר דוברי ערבית הזכרה **התרומה האישית של התוכנית לחיזוק הביטחון העצמי**, העצמאות, האחריות, וההכרה בנקודות חוזק אישיות שאינן בפן הלימודי (תרומה כזו צוינה בשיעורים נמוכים יותר בבתי ספר דוברי עברית)

- התוכנית מרתקת. למדתי הרבה דברים, הוסיפה לי ביטחון עצמי והרגשתי שאני שייך לחברה זו.
- הפעילות היתה טובה שיפרה יכולות אישיות ונתן לי לעשות דברים שאני אוהב ולהיות יותר מודע לחשיבות הקשר החברתי.

(3) ברמה השלישית בבתי ספר דוברי עברית (ובשיעורים נמוכים יחסית בבתי ספר דוברי ערבית) הועלו תלונות שונות על **התנהלות התוכנית בבית הספר**. היו שאמרו כי לא היה מגוון מספיק של מקומות התנסות, ובעקבות זאת לא הייתה התאמה של מקום ההתנסות לרצון התלמידים (הטענה עלתה יותר בבתי ספר דוברי ערבית), או שבית הספר העביר את האחריות למציאת מקום התנדבות באופן בלעדי לידי התלמידים, או שהתוכנית לא קיבלה מקום משמעותי (בעיני התלמידים) בבית הספר:

- בבית הספר בקושי התבצעה פעילות. את ההתפתחות ומעורבות חברתית עשיתי באופן אישי בתנועת נוער לא בבית הספר.
- בבית הספר ההתנהלות היתה בעיקר לבדוק פזית אם עשינו או לא ולא התעניינו יותר מידי במה קורה אצלי.
- אין מספיק מקומות להתנדבות ואין משהו שימשוך אותנו אליו.
- הפעילויות בבית הספר לא היו כל כך מעניינות. לא תרמנו לקהילה בזמן הפעילויות ולא גרמו לעצמנו להיות חלק מן הקהילה. הייתי רוצה להשתתף בפעילויות שונות לנו להרגיש מעורבים בסביבה שלנו יותר.
- השיחות עם המורה המלווה היו פשוט סיוט היא רק הרסה לנו את כל הרעיונות, זה היה מעמסה מטורפת ובלתי אפשרי לעשות תוכנית כזו במקביל לבגרויות!!

תרומות נוספות שצינו התלמידים, בשני מגזרי השפה:

- **תרומה ליצירת חברויות חדשות, שיתופי פעולה ועבודת צוות** (שכיח יותר בבתי ספר דוברי ערבית).
- **תרומה ליכולת להביע דעה ולכבד אנשים עם דעות שונות** (שכיח יותר בבתי ספר דוברי ערבית).
- תלמידים שהעדיפו שכל הפעילויות יתמקדו בהתנסות אישית, פרטנית. לעומתם קבוצת תלמידים אחרת העדיפה יותר פעילות קבוצתית.
- קבוצה אחרת הביעה דעות סותרות בעניין המינון שבין פעילויות לעידוד התפתחות אישית לבין פעילויות למעורבות חברתית.
- ועוד קבוצת תלמידים סברה כי יש צורך ביותר שיעורים עיוניים, ביותר הסבר על חשיבות המעורבות החברתית, אשר יניעו יותר תלמידים להשתתף בהתנסויות.

## סיכום:

הערכת התרומה של התוכנית לאחריות חברתית ולסולידריות: כמחצית מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכשני שלישים בבתי ספר דוברי ערבית העריכו כי התוכנית לימדה אותם שחשוב לומר מה הם חושבים על נושאים שונים, גרמה להם לחוש כי הם מכירים טוב יותר את הקהילה שלהם ואת צרכיה וכי הם מרגישים שייכים ומחוברים לקהילה. בהערכה האיכותנית עניין תרומתה של התוכנית להסתכלות ביקורתית של התלמיד על המציאות סביבו לקראת (אולי) עשייה מתקנת עלה רק בעקיפין ובנושא תרומת התוכנית לאקטיביזם אזרחי – מיעוט קטן מקרב המרואיינים ייחסו לתוכנית פיתוח מודעות לחשיבותה של פעלתנות אזרחית במגמה לשפר את המצב הקיים.

הערכת התרומה של התוכנית למעורבות חברתית ולתרומה לחברה: 52%-60% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ו-67%-57% מהתלמידים בבתי ספר דוברי ערבית הרגישו כי התוכנית תרמה להם בהיבט זה. בהערכה האיכותנית נמצא כי יצירה וחיזוק של ערך הנתינה אצל הפרט היא התרומה הנתפסת הגדולה ביותר של התוכנית.

הערכת התרומה של התוכנית לסובלנות: 60% מהתלמידים דיווחו בשאלון כי במסגרת הפעילות בתוכנית נחשפו לאנשים שהדעות או המנהגים שלהם שונים משלהם. בהערכה האיכותנית נמצא כי זו התרומה השנייה בשכיחותה המיוחסת לתוכנית, בעיקר בכל הנוגע להיחשפות לאחר כפרטים שונים מאיתנו, למשל קשישים או חולים, ופחות בכל הנוגע לקבוצות אוכלוסייה שלמות שונות (קהילה/ מגזר).

הערכת התרומה של התוכנית לצמיחה אישית: כ-60%-65% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכ-70%-75% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו שהתוכנית לימדה אותם כי יש להם יכולת לעזור לאחרים וכי תרומה לאחר מקדמת גם אותם. כמחצית בבתי ספר דוברי עברית וכ-65% בבתי ספר דוברי ערבית הרגישו כי הם פיתחו יכולות כמו יזמות, עבודת צוות ויצירתיות, וכי התוכנית עזרה להם לגלות את היכולות ונקודות החוזק שלהם. בהערכה האיכותנית פיתוח מיומנויות ויכולות אישיות בעקבות ההתנסות במטלות התוכנית נתפס כאחד מתוצרי הברורים של המהלך. מרכיבים כגון קבלת אחריות ויחמה שהתלמיד מפתח בעקבות ההתנסות מזכרים יותר מאחרים. פיתוח יכולות מנהיגות מזכר מעת לעת בעיקר בהקשר של פרויקטים קבוצתיים. רכישת מיומנויות אישיות כפועל יוצא של ההתנסויות בתוכנית, כגון יכולת ארגון, ניהול זמן, מיומנויות תקשורת והתגברות על ביישנות ומעצורים חברתיים, עולה כמעט תמיד רק בתשובה על שאלה בנושא.

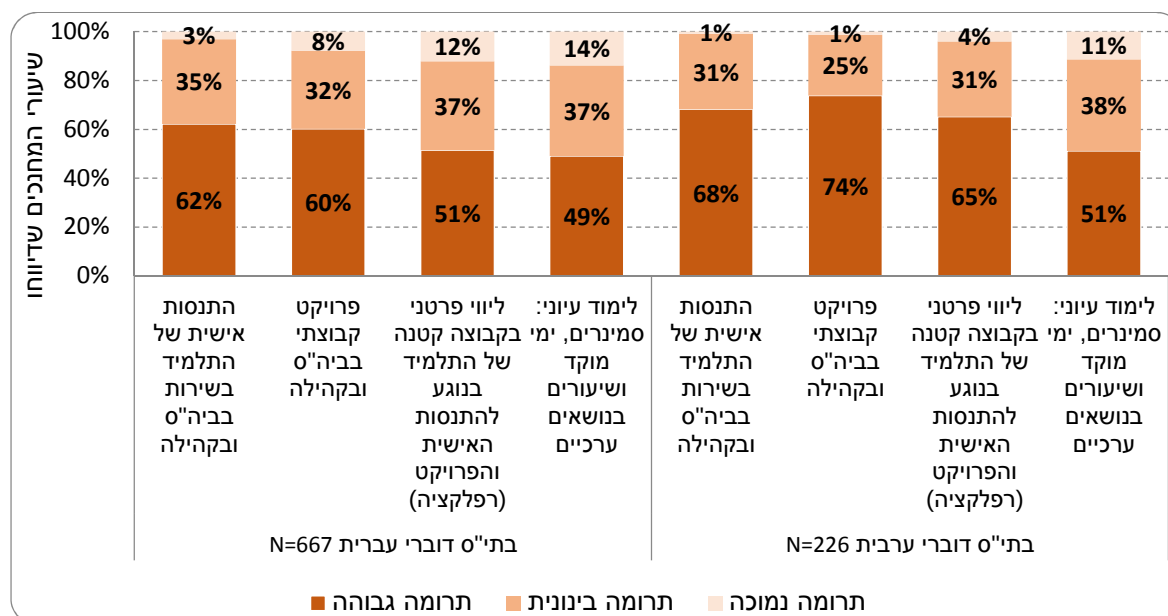
בכל ההיגדים שהוצגו להם בשתי שנות ההערכה, בשני מגזרי השפה תלמידי י"ב בתשע"ז דיווחו על שיעורים גבוהים יותר של תרומה בהשוואה לתלמידי י"א בתשע"ו.

ולבסוף, כמחצית מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית ויותר מ-60% בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו על שביעות רצון כללית גבוהה מהשתתפותם בתוכנית ובהתנסויות שהיא מזמנת, וסברו כי תרומתה המרכזית של התוכנית היא בהנעה למעורבות חברתית ולתרומה לקהילה או "לאחר".

## 2. תפיסת התרומה של התוכנית לתלמידים בעיני צוות בית הספר

כאמור, "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" היא תוכנית תלת-שנתית. בשנות לימודיהם בתיכון התלמידים מתנסים בארבעת הרכיבים המרכזיים של התוכנית: התנסות אישית, פרויקט חברתי, לימוד עיוני (במסגרת כיתתית או שכבתית) וליווי פרטני או בקבוצה קטנה. המינון של מרכיבי התוכנית משתנה לפי שכבת הגיל שהתלמיד משתייך אליה. בשאלון נשאלו המחנכים והרכזים על התרומה של כל אחד ממרכיבי התוכנית. תשובותיהם מרוכזות בשני התרשימים הבאים:

**תרשים 23: הערכת מחנכים בנוגע לתרומה של כל אחד ממרכיבי התוכנית להתפתחות האישית ולמעורבות החברתית של התלמידים**



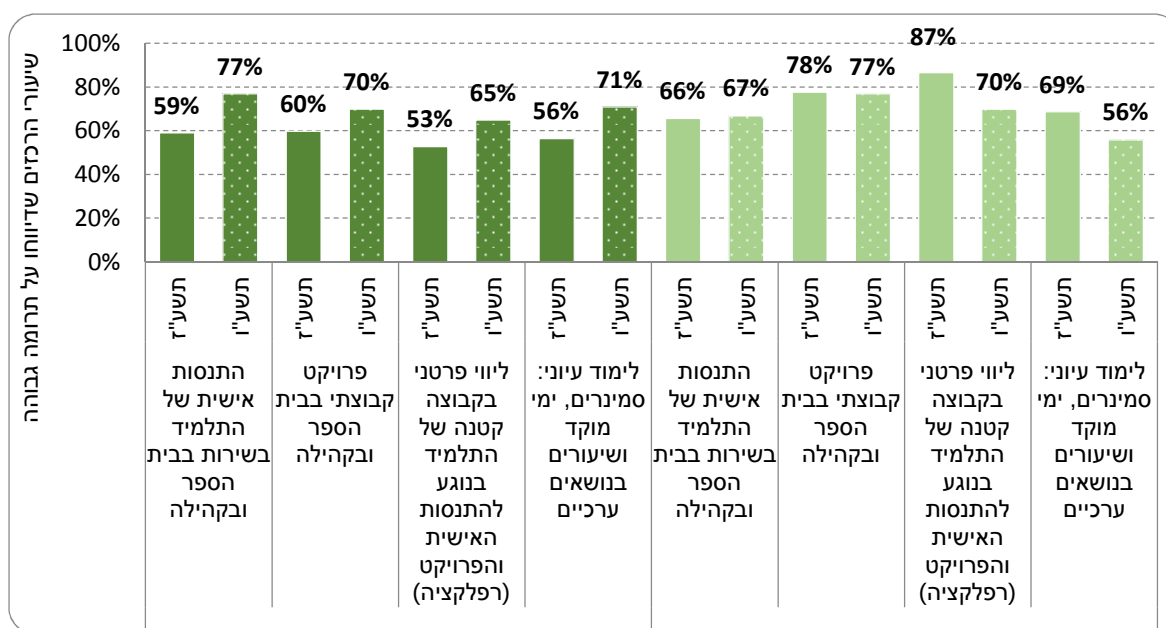
המחנכים בשני מגזרי השפה ייחסו תרומה גבוהה יותר למרכיבי ההתנסות האישית והפרויקט הקבוצתי (כ-60% עד 74%) בהשוואה ללימוד העיוני (כ-50%), ובבתי ספר דוברי עברית גם בהשוואה לרפלקציה (כ-50%). בבתי ספר דוברי עברית, תרומת ההתנסות האישית והפרויקט הקבוצתי הוערכו בשיעורים דומים (כ-60%), ולעומתם בבתי ספר דוברי ערבית הוערכה תרומה גבוהה יותר של הפרויקט הקבוצתי בהשוואה להתנסות האישית (74% לפרויקט מול 68% להתנסות האישית).

מחנכים בבתי ספר דוברי ערבית העריכו את תרומת הליווי והרפלקציה בשיעורים גבוהים יותר בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית (כשני שלישים לעומת מחצית בהתאמה). נראה שהערכה זו נקשרת להדרכה האישית (או בקבוצות קטנות), שנפוצה יותר בבתי ספר דוברי ערבית.

נוסף על כך, בבתי ספר דוברי עברית יותר משליש מהמחנכים דיווחו על תרומה בינונית לתלמידים. בבתי ספר דוברי ערבית כרבע עד 38% מהמחנכים העריכו תרומה בינונית לתלמידים.

הערכת הרכזים בנוגע לתרומה של רכיבי התוכנית השונים הייתה דומה לזו של המחנכים והיא מוצגת להלן בהשוואה לדיווחי הרכזים בשנה קודמת (תשע"ו). התרשים כולל רק רכזים שדיווחו על "תרומה רבה":

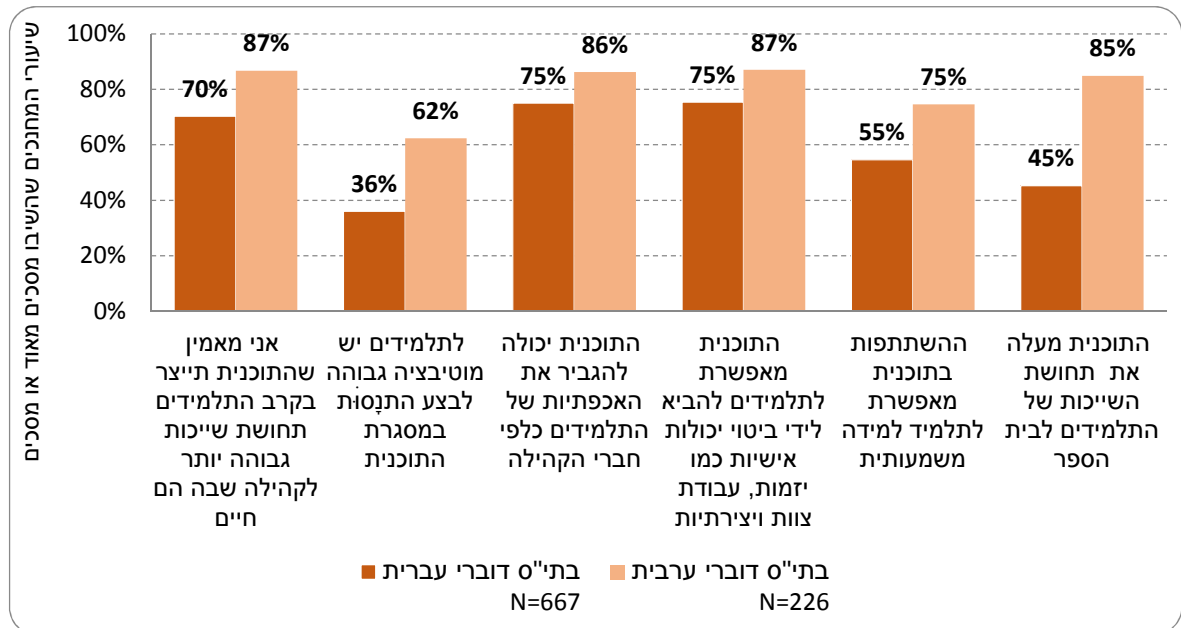
**תרשים 24: הערכת הרכזים בדבר תרומתו של כל אחד מרכיבי התוכנית להתפתחות האישית והמעורבות החברתית של התלמידים – השוואה בין שנים**



ממצאי התרשים מלמדים על שונות בתפיסת התרומה של רכיבי התוכנית בשני מגזרי השפה. בבתי ספר דוברי עברית ניכרת ירידה בתפיסת התרומה של כל אחד מרכיבי התוכנית בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו. בבתי ספר דוברי ערבית תפיסת ההתנסות האישית והפרויקט החברתי דומה בשתי שנות ההערכה, וחלה עלייה בתפיסת התרומה של הליווי לצורך רפלקציה על ההתנסות האישית והפרויקט הקבוצתי ושל הלימוד העיוני.

המחנכים והרכזים נשאלו על תרומת התוכנית לתלמידים בהיבטים של אכפתיות ומעורבות חברתית. ראשית מוצגים דיווחי המחנכים מתשע"ז ולאחר מכן נתונים השוואתיים של דיווחי הרכזים בתשע"ז לעומת תשע"ו.

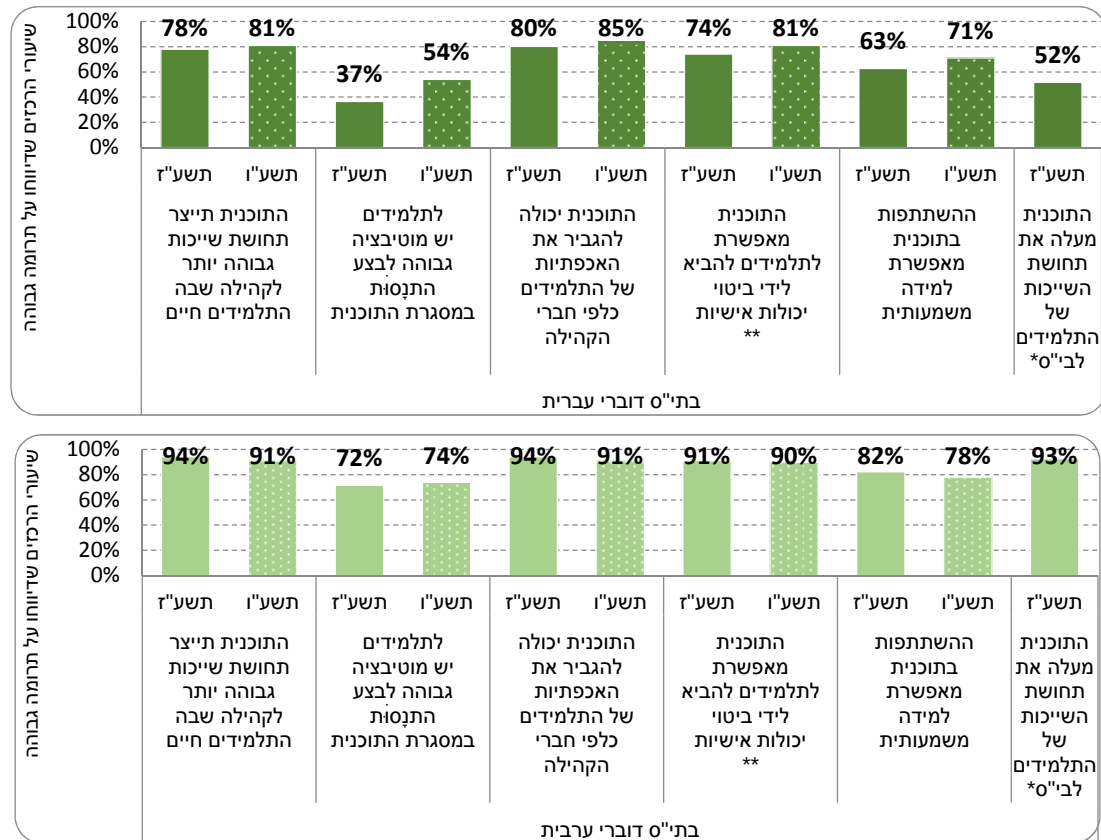
## תרשים 25: הערכת המחקרים בדבר תרומת התוכנית לתלמידים



מחנכים בשני מגזרי השפה ראו את תרומתה המרכזית של התוכנית בכך שהיא מאפשרת לתלמידים **להביא לידי ביטוי יכולות אישיות** כגון יזמות, עבודת צוות ויצירתיות, וביכולתה **להגביר את האכפתיות של התלמידים כלפי חברי הקהילה**. המחנכים העריכו בשיעורים הנמוכים ביותר (בהשוואה לשאר ההיגדים שהוצגו להם) את **המוטיבציה של התלמידים להתנסות** במסגרת התוכנית.

בתרשים 26 מוצגים שיעורי הרכזים שהשיבו "מסכים מאוד" או "מסכים" על ההיגדים שהוצגו להם:

## תרשים 26: הערכת הרכזים בדבר תרומת התוכנית לתלמידים - השוואה בין שנים



\*היגד זה נשאל רק בתשע"ז. \*\*יחזמות אישיות כגון יחזמות, עבודת צוות ויצירתיות.

מהנתונים עולה כי תרומת התוכנית גבוהה יותר בעיני מחנכים ורכזים בבתי ספר דוברי ערבית, בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר דוברי עברית.

בדומה למחנכים, גם הרכזים, בשתי שנות ההערכה ובשני מגזרי השפה, העריכו בשיעורים גבוהים כי **לתוכנית תרומה גבוהה לתלמידים ביצירת שייכות לקהילה, בהגברת האכפתיות שלהם כלפי הקהילה בה הם חיים, בהבאה לידי ביטוי יכולות אישיות ואף ביצירת אפשרות ללמידה משמעותית.** שיעורים נמוכים יותר דיווחו על מוטיבציה גבוהה של תלמידים להתנסות במסגרת התוכנית.

עם זאת, בעוד **רכזים בבתי ספר דוברי ערבית העניקו דומות בשתי השנים, בבתי ספר דוברי עברית חלה ירידה בהערכת התרומה של התוכנית** בהיבטים הללו. ירידה גבוהה במיוחד חלה בהערכה של רכזים בבתי ספר דוברי עברית בדבר המוטיבציה של התלמידים להתנסות (37% בתשע"ז לעומת 54% בתשע"ו).

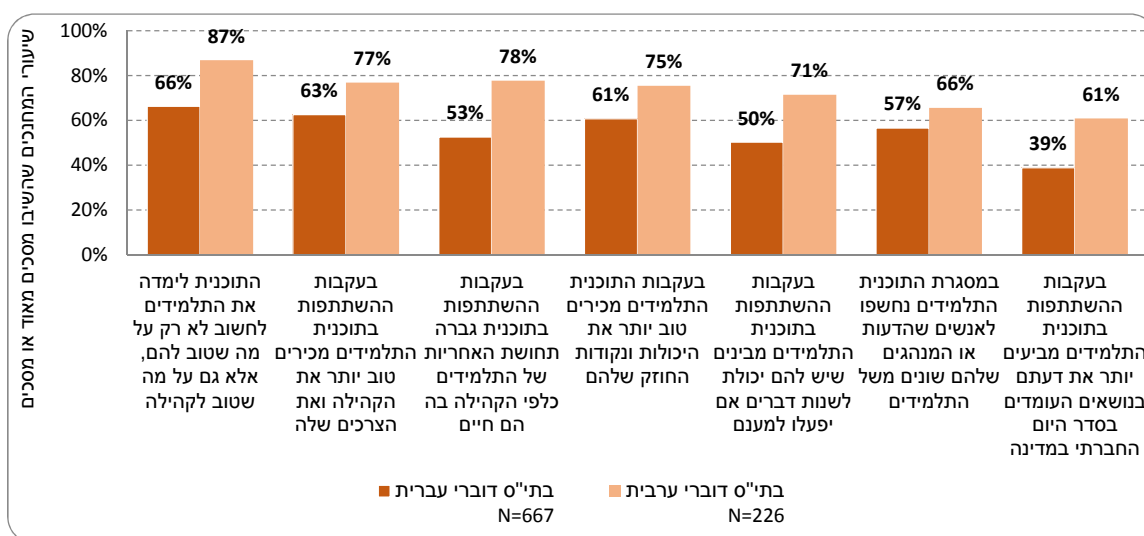
כמו כן, יותר מ-90% מהרכזים בבתי ספר דוברי ערבית ראו בתוכנית אמצעי להעלאת תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר, אולם מקרב הרכזים בבתי ספר דוברי עברית רק כמחצית סברו כך.



בתום שלוש שנים להפעלת התוכנית, שליוותה שכבת תלמידים מכיתה י' ועד כיתה י"ב, התבקשו המהנכים והרכזים להביט במבט-על על התוכנית כולה ולהעריך את ההשפעות שניכרות בתלמידים בעקבות השתתפותם בתוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית. **מאחר שהערכות הרכזים היו דומות להערכות המהנכים, מוצגים להלן נתוני המהנכים בלבד:**

**תרשים 27: הערכת מהנכים בדבר ההשפעות על התלמידים לאחר שלוש שנים של השתתפות**

### בתוכנית



רובם הגדול של המהנכים בבתי ספר דוברי ערבית (87%-66%), לעומת שיעורים נמוכים יותר של מהנכים בבתי ספר דוברי עברית (כ-66%-53%), העריכו השפעה גבוהה מאוד או גבוהה על התלמידים ברוב ההיבטים של אכפתיות ואחריות חברתית, מעורבות חברתית וצמיחה אישית.

בשני מגזרי השפה דווח על השפעה גבוהה במיוחד בהפניית **זרקור אל הקהילה**: "התוכנית לימדה את התלמידים לחשוב לא רק על מה שטוב להם אלא גם על מה שטוב לקהילה" (66% בבתי ספר דוברי עברית ו-87% בבתי ספר דוברי ערבית). לעומת זאת, בשני מגזרי השפה דווח על השפעה נמוכה במיוחד של התוכנית על **הבעת דעות** בנושאים שעל סדר היום החברתי במדינה (39% בבתי ספר דוברי עברית ו-61% בבתי ספר דוברי ערבית).

## סיכום:

**בהסתכלות על כלל רכיבי התוכנית ותרומתם:** המחנכים ייחסו תרומה גבוהה יותר לרכיבי ההתנסות האישית והפרויקט הקבוצתי (כ-60% עד 74%) בהשוואה ללימוד העיוני (כ-50%), ובבתי ספר דוברי עברית גם לרפלקציה (כ-50%). מחנכים בבתי ספר דוברי ערבית העריכו את הרפלקציה והליווי בשיעורים גבוהים יותר: כשני שלישים (כנראה משום שהדרכה אישית נפוצה יותר במגזר שפה זה). בקרב הרכזים, בעוד בבתי ספר דוברי ערבית לא חל שינוי בין תשע"ז לתשע"ו בתפיסת התרומה של רכיבי התוכנית, בבתי ספר דוברי עברית חלה בתשע"ז ירידה בתפיסת התרומה שלהם.

שיעורים גבוהים של מחנכים ורכזים העריכו כי לתוכנית תרומה גבוהה לתלמידים ביצירת שייכות לקהילה, בהגברת האכפתיות שלהם כלפי הקהילה שבה הם חיים ובהבאה לידי ביטוי של יכולות אישיות. שיעורים נמוכים יותר דיווחו על מוטיבציה גבוהה של תלמידים להתנסות במסגרת התוכנית. בקרב רכזים בבתי ספר דוברי עברית חלה בתשע"ז ירידה בהערכת התרומה של התוכנית בהיבטים הללו, בהשוואה לתשע"ו.

**הערכת התרומה במבט על שלוש שנים של השתתפות בתוכנית:** מחנכים, בעיקר בבתי ספר דוברי ערבית, העריכו השפעה גבוהה על תלמידים בהיבטים של אכפתיות ואחריות חברתית, מעורבות חברתית וצמיחה אישית (53%-87%) והשפעה נמוכה יחסית על הבעת דעות בנושאים שעל סדר היום החברתי במדינה (39% בבתי ספר דוברי עברית ו-61% בבתי ספר דוברי ערבית).

### 3. תרומת התוכנית לתלמידים בעלי מאפיינים שונים - ממצאים

#### איכותניים

בראיונות האיכותניים, בדומה לתמונה שהוצגה בניתוח השאלונים הכמותיים, שכיחה מאוד ההבדלה שעושים המרואיינים בין המידה והאופי של המעורבות בתוכנית בקרב סוגים שונים של תלמידים, ובהתאם לזה התרומה שהם מפיקים ממנה. אפשר להבחין בשלוש קבוצות יסוד של תלמידים: המתנדבים המושבעים, אנשי האמצע והמשתמטים:

**המתנדבים המושבעים** - מדריכים ובעלי תפקידים בתנועות נוער או במסגרות וולונטריות שונות. רובם, גם אם לא כולם, עשו זאת עוד טרם כניסתם לתוכנית, והם ממשיכים בעשייה גם לאחר שמילאו את מכסת השעות הדרושות במסגרתה. ההנעה לפעילות אצלם היא פנימית ומיוחסת פעמים רבות להשפעת הבית שבו גדלו, אשר נהוגות בו נורמות התנדבות שכאלו, או לפחות קיימת בו מודעות לחשיבותן. היקף ההשקעה שלהם בעשייה הזאת הוא מעל ומעבר לדרוש. השילוב שלהם במסגרת שבה הם פעילים עמוק ומשמעותי יחסית. הם תופסים את הפעילות הזאת כדבר מה משמעותי וחשוב בעבורם במרבית הפרמטרים שהזכרו קודם לכן. רק מיעוט מתוכם הגיעו למקום שבו הם פעילים בעקבות התוכנית ואפשר לזקוף לזכותה את מה שהם מקבלים בו. אצל הרוב המכריע, מה שהם מקבלים מפעילותם ארוכת השנים במסגרת שבה הם משולבים אינו נזקף לזכות התוכנית משום שלא היא הדחף שלהם לפעילות זו. משקלה של אוכלוסייה ספציפית זו בתוך כלל אוכלוסיית התלמידים בתוכנית נע מרבע עד שני שלישים, והדבר תלוי לעיתים תכופות במידת קיומן של תנועות נוער ביישוב. בתוך קבוצה זו, שבולטת בנטיות החזקות שלה להתנדב ולפעול בעבור החברה ולמענה, מתבלטים עוד יותר מי שמכונים בפי חלק מהמרואיינים 'מובילים טבעיים', כאלה שמידת המעורבות והפעלתנות שלהם חריגה במיוחד ומסמנת אותם בעיני הסובבים אותם בבית הספר כמנהיגי העתיד.

*"...חלק גדול מהתלמידים הם חניכים ומדריכים בתנועות נוער ולמרות זאת הם פעילים בתוכנית ועושים מעל ומעבר כי הם רוצים, זה נותן להם משהו נוסף, חלק מאלה הפעילים מאוד היזמים והמובילים יתפתחו כמנהיגי העתיד שלנו" (מנהל)*

*" יש כאן נוער שלא חייב, הוא פעיל בתנועת נוער, מדריך, מארגן קבוצות עזרה לילדים שמתקשים בלימודים.. הוא יחם כל הזמן, התוכנית היא עבורו רק פלטפורמה לגיוס חברים לנושא ולהוביל איתם פרויקט..." (רכז)*

**אנשי האמצע** - הקבוצה הגדולה יחסית מתוך השלוש. תלמידים שמידת מעורבותם תואמת פחות או יותר את מידת הדרישה הפורמלית של התוכנית ולא יותר. הם מצייתים לדרישות התוכנית בעשייה האישית והקבוצתית, אבל מהרגע שהשלימו את מכסת השעות הנדרשת הם על פי רוב מפסיקים את מעורבותם בה. מלכתחילה הם בתוכנית "על אש קטנה", ומידת ההיתרמות שלהם ממנה נתפסת מוגבלת וקצרת

מועד. החריש הערכי או הפיתוח האישי שעברו אינם עמוקים דיים, לפי תחושת רבים מהמרואינים, להפנמה של ממש אצלם. עם זאת, על פי תפיסה מקובלת, נזרע אצלם ניצוץ מסוים, בעיקר בתחומי הנתינה וההתנדבות למען החברה, שיוכל להתעורר בעתיד. על פי גישה אחרת, נפוצה למדי אף היא, "מתוך שלא לשמה בא לשמה". משמע שגם אם נקודת ההתחלה שאיתה הגיעו לתוכנית אופיינה אצלם במעורבות מתונה ובהנעה חיצונית יותר מפנימית, אצל לא מעט מהם נוצרה זיקה מעמיקה והנעה פנימית יותר כלפי תחום ההתנסות שלהם, מה שהעצים והעמיק את מה שהם מקבלים מהתוכנית גם אם לא הגיעו לכדי התמסרות מלאה כמעט כשל המתנדבים המושבעים. כך או כך, גם אם התרומה של התוכנית לאוכלוסייה זו מוגבלת, היא נזקפת כולה לזכות התוכנית.

*"...יש את האדישים שחלקם הם מאוכלוסיות חזקות ואינדידואליסטים, התקדמות אישית ואז הם לא עסוקים למצוא מקום להתנדבות, עסוקים בעצמם, ביישנים כאלה מופנמים, לא מתים על התוכנית ויש את סתם אלה שלא מתאמצים כי זה לא בראש שלהם ורוצים רק לעשות וי... (רכז)*

*יש הרבה שהם באמצע, תקשיבו, חברים צריך להתנדב והם עושים, כמו עבודה באזרחות כמו בכל דבר שמוכרחים ועושים... חלק עושה טוב ונהנה וחלק סתם..." (מנהל)*

**ה"משתמטים" - תלמידים שמסיבות שונות אינם מעוניינים או אינם מסוגלים להשתלב בתוכנית.** עמידתם בדרישותיה חלקית ביותר הן במספר השעות והן באיכות העשייה, והם עושים זאת בעיקר כתולדה של כפייה חיצונית מובהקת. הנתונים הכמותיים מראים כי מדובר בכרבע מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכמעט בחמישית בבתי ספר דוברי ערבית. תלמידים אלו נתרמים מעט מאוד מהתוכנית, אם בכלל. זאת בשל רמת עשייה נמוכה, איכות פעילות ירודה, חוסר עניין ומעורבות רגשית, או אף התנגדות של ממש לדרישות כלפיהם. המשתמטים מגוונים יחסית מבחינת סוגיהם, ואלו העיקריים שבהם:

- **חסרי עניין בערך הנתינה** - על רקע של בית שלא טיפח נטייה זאת, או משום העמדת הצרכים האישיים, כגון הצלחה בלימודים, מעל לכל עניין אחר, קיימת אצלם הסתייגות ברורה מדרישות התוכנית לתת ללא תמורה. השילוב של עמדה בסיסית זו עם נטייה לאי-צייתנות או עם שאפתנות חזקה במישור האישי-קרייריסטי, או עם נהנתנות ועצלנות, מביא לניסיון פעיל שלהם לצמצם ככל האפשר את העשייה שלהם במסגרת התוכנית.

*"יש כאלה שזה לא מדבר אליהם, שיותר חפף, שיבצנו אותם בימי שישי אצל... הם לא ילכו למקום ההשמה. והיו כאלו של עבודות יזומות, להרים כסאות, לעטוף ספרים, אני לא פוטרת אף אחד, שינכשו עשבים, להיות יצירתית."*

- **קשיים כלכליים** - לתלמידים בעלי רקע קשה מבחינה כלכלית, שבאים מבתיים במצוקה וכד', מייחסים פחות נטייה ויכולת, במונחים של זמן ואנרגיה, להשקיע בזולת.

"...הכי קשה עם ילדים משכבות חלשות שעסוקים בעבודה לפרנס עצמם והבית והם נאבקים לשרוד. יש ילדים שאומרים לי, אני עובד כל יום בפיצה, מתי אתנדב?... "(רכז)

"...תלמיד שמתמודד עם מצב כלכלי קשה בבית ורוצה לעשות משהו בכדי לעזור למשפחה ואני יודעת שהוא עובד קשה לי לדרוש ממנו גם להתנדב. אני יודעת שבי"א חלק פעילים בקבוצתי וזה בסדר..." (רכז)

- לקויות רגשיות - תלמידים ביישנים, בעלי קושי בתקשורת עם הזולת, קשיי התארגנות ועוד, אמורים להשתלב במקומות השמה אישיים, כמו כל השאר, אבל נרתעים מכך; או שהם מנסים לעשות זאת, נכווים, ונדחקים לגמרי אל מחוץ לפרויקט או אף לעשייה מינימלית ביותר במסגרתו. ליווי ועיבוד נכונים עם יעצת חינוכית, למשל, או עם מחנך, יכולים לסייע לתלמידים אלו לא רק בהעמקת הלמידה וההיתרמות מן ההתנסות, אלא לעיתים גם בעצם יכולתם ונטייתם להשתלב במקומות ההשמה ולתפקד בהם כנדרש, וכך בעקיפין למידה שבה יצאו נשכרים מכך. עם זאת יש לזכור כי דווקא אוכלוסייה זו אינה משתפת פעולה בקלות עם תהליך של עיבוד ורפלקציה, ונדרשת פעילות של איש מקצוע לשם כך.

"...זו בעיה קשה בשבילם להתנהל מול אנשים שהם לא מכירים, הבעיה הזו מובנית, היא לא משתנה. אצלנו בית ספר הוא גדול ואז תלמידים אלו שהם לא בדיוק מתאימים לכך, כולל ילדים עם קשיי התארגנות. לכל אלו, אין היום מענה טוב..." (רכז)

"...יש את הבעייתיים עם בעיות חברתיות ואחרות שאת משבצת והם עושים את זה יותר בהתלהבות או פחות, אבל עושים את זה..." (רכז)

- מתנגדים מטעמים אידיאולוגיים - מיעוט של תלמידים שכפל הלשון של התוכנית - חובה ה'מתחפשת' להתנדבות - מקומם אותם וגורם להם לשתף פעולה במידה מזערית בלבד.

"...יש כמה תלמידים שמתנגדים לתוכנית הם רואים בה כפיה ולא מוכנים בצורה כזאת להתנדב ולשחק את המשחק הכפול כלשונם... הם בסוף יעשו עבודה יזומה, כי לא נוותר וקשה לראות שהם לא יקבלו בגרות בגלל זה..." (מנהל)

- משתמטים נסיבתיים - כאלו שנפלו במקרה בין הכיסאות, לא מצאו מקום מוצלח לפעול בו, חוו התנסויות שליליות ופיתחו יחס שלילי כלפי התוכנית גם אם לא הייתה להם גישה כזו כלפיה מלכתחילה.

"...יש כאלה שלא התאימו למקום ההשמה, או לא נמצא להם מקום. בסוף הם עושים משהו, מסדרים עבודה יזומה להשלמת השעות..." (רכז)

מובן שהחלוקה המוצעת כאן היא סכמטית. בפועל יש תערובות של מניעים להשתמטות. לעיתים קושי רגשי יכול לבוא לידי ביטוי בהתנגדות לכפייה. עצלות פשוטה יכולה 'להתחפש' לקושי למצוא מקום הולם או להפוך באמת לקושי כזה.

**אופן ההשתמטות** - פעילות ב'ווליום' נמוך, צמצום המעורבות והנוכחות במקום ההשמה למינימום הניתן, גם מתחת לנדרש באופן פורמלי, יצירת מצג שווא של פעילות ומילוי טופסי שעות גם כשאין מאחוריהם כיסוי, פעילות מינימלית ב"עבודות יזומות" שבית הספר יחם בעצמו, או מאפשר לתלמיד ליזום, כדי לעמוד בדרישות הפורמליות של התוכנית ולקבל תעודת בגרות.

"...מה שקרה התברר שמי שזה לא באמת בדמו ממלא עושה "פזילה שטיקים", משחקים עם השעות או שעושים עבודות חסרות משמעות בכדי למלא שעות..." (מנהל)

"...החובה לפעמים מביאה למניפולציות של התלמידים, יש כאלה שמצליחים להשתמט ולהוסיף שעות, יש כאלה שלא מסודרים ונזכרים מאוחר ואז הרכזת יחמת משהו.. העיקר שימלאו את מכסת השעות. לא בטוחה שזו הדרך הנכונה..." (מחנכת)

"....אבל אצלנו זה חובה ומי שלא עומד בשעות או שעושה מניפולציות ומבריז פה ושם ומצפה שמישהו יחפה עליו או שמספר סיפורים למחנכת או לרכז זה עובר זה מרגיז..." (תלמיד)

## סיכום:

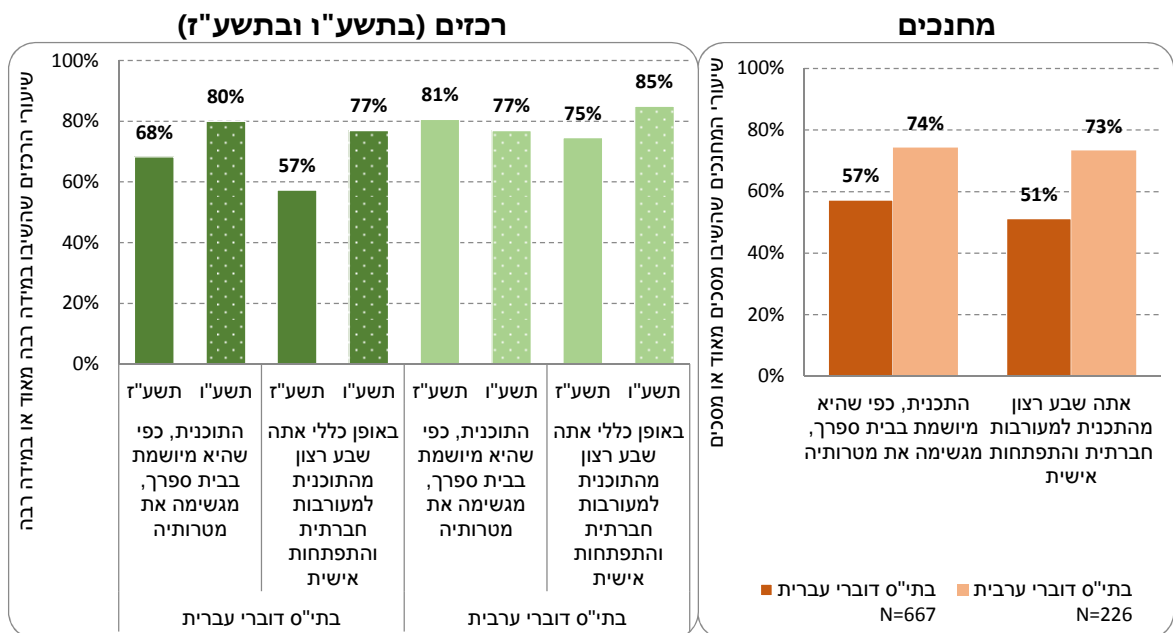
בראיונות האיכותניים אפשר להבחין בשלוש קבוצות של תלמידים: **(1) המתנדבים המושבעים:** רובם, גם אם לא כולם, שימשו מדריכים ובעלי תפקידים בתנועות נוער או במסגרות וולונטריות שונות עוד טרם כניסתם לתוכנית. הם ממשיכים בעשייה גם לאחר שמילאו את מכסת השעות הדרושות. אצל רובם המכריע מה שהם מקבלים מפעילותם במסגרת בה הם משולבים אינו נזקף לזכות התוכנית משום שהיא אינה הדחף שלהם לפעילות זו. **(2) אנשי האמצע:** הקבוצה הגדולה יחסית מתוך השלוש. הם מצייתים לדרישות התוכנית, אבל מהרגע שהשלימו את מכסת השעות הנדרשת הם מפסיקים לרוב את מעורבותם בה. עם זאת, על פי תפיסה מקובלת, נזרע אצלם ניצוץ מסוים, שיוכל להתעורר בעתיד, בעיקר בתחומי הנתינה וההתנדבות למען החברה. לכן גם אם התרומה של התוכנית לקבוצה זו מוגבלת, היא נזקפת כולה לזכות התוכנית. **(3) המשתמטים:** תלמידים שמסיבות שונות אינם מעוניינים או אינם מסוגלים להשתלב בתוכנית. עמידתם בדרישותיה חלקית ביותר הן במספר השעות והן באיכות העשייה, והם עושים זאת בעיקר כתולדה של כפייה חיצונית. קבוצה זו מורכבת מסוגים שונים של תלמידים: חסרי עניין בערך הנתינה; בעלי רקע כלכלי קשה; בעלי לקויות רגשיות; בעלי התנגדות אידיאולוגית ל'חובת התנדבות'; משתמטים נסיבתיים. תלמידים אלו נתרמים מעט מאוד, אם בכלל, מהתוכנית. זאת משום רמת עשייה נמוכה, איכות פעילות ירודה, חוסר עניין ומעורבות רגשית, או אף התנגדות של ממש לדרישות מהם.

התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית שמה על המפה את העשייה למען הזולת והחברה, שחשובה בעיקר לתלמידי האמצע. הם מפיקים ממנה בעיקר את מה שחוו ישירות בהתנסות, והרבה פחות עקב עיבוד או שיח. התרומה של התוכנית בתחומים נלווים, מ'ציאה מן הבועה' ועד למיומנויות אישיות, נתפסת כנמוכה יחסית. התרומה לתלמידים שהם פעילים מושבעים או למשתמטים מועטה גם היא, ומה שמתקבל מעיבוד או רפלקציה הוא שולי בלבד, עד כדי כך שבבתי הספר עצמם חסר דיון מעמיק בנחיצותם. ובלי דיון כזה לא זו בלבד ששאלת עיבוד ההתנסויות אינה מקבלת מענה של ממש, אלא גם הערכת התרומה של ההתנסויות עצמן נפגעת. למשל, ייתכן שהתוכנית נותנת למשתתפיה הרבה יותר בתחום הפיתוח האישי של מיומנויות ואופני התנהגות משאפשר להתרשם, אבל בהיעדר שיח מעמיק איתם על כך קשה לדעת זאת בבירור.

## 4. הערכה כללית של התוכנית

המחנכים והרכזים התבקשו להביע את עמדתם הכוללת כלפי התוכנית. התוצאות מוצגות בתרשים הבא ובו מובאים שיעורי המשיבים "מסכים מאוד" או "מסכים" על ההיגדים שהוצגו להם:

**תרשים 28: הערכה כוללת של מחנכים ורכזים כלפי התוכנית - השוואה בין שנים**



גם בהערכה הכוללת של התוכנית משתקף שוני בין מגזרי השפה:

מקרב המחנכים, כשלושה רבעים בבתי ספר דוברי ערבית הביעו שביעות רצון כללית מהתוכנית ומיישומה בבית הספר. לעומתם, כמחצית מהמחנכים בבתי ספר דוברי עברית שיקפו ביקורת על התוכנית בהביעם חוסר שביעות רצון כללית ממנה, וכ- 40% סברו שאופן יישומה בבית ספרם אינו מגשים את המטרות שהוגדרו לה.

עמדות הרכזים בתשע"ז נבדקו בהשוואה לדיווחיהם בתשע"ו: **בבתי ספר דוברי ערבית, חלה עלייה** בשיעור הרכזים שדיווחו על **יישום התוכנית באופן שמגשים את מטרותיה** (81% בתשע"ז ו-77% בתשע"ו). **רכזים בבתי ספר דוברי עברית** דיווחו על כך **בשיעורים נמוכים** בתשע"ז (68%), הן בהשוואה לתשע"ו (80%) והן בהשוואה לדיווחי הרכזים בבתי ספר דוברי ערבית.

אשר להערכה בדבר **שביעות רצון כללית מהתוכנית** - בשני מגזרי השפה **חלה אצל הרכזים ירידה בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו**. הירידה חדה במיוחד בבתי ספר דוברי עברית (57% לעומת 77%; ובבתי ספר דוברי ערבית: 75% לעומת 85%).



אף שהנתונים מצביעים על ירידה בשביעות הרצון של הרכזים מהתוכנית, כ-80% מהם דיווחו כי הם **מעוניינים להמשיך בתפקיד בשנת הלימודים תשע"ח** (81% בבתי ספר דוברי עברית ו-83% בבתי ספר דוברי ערבית).

#### **סיכום:**

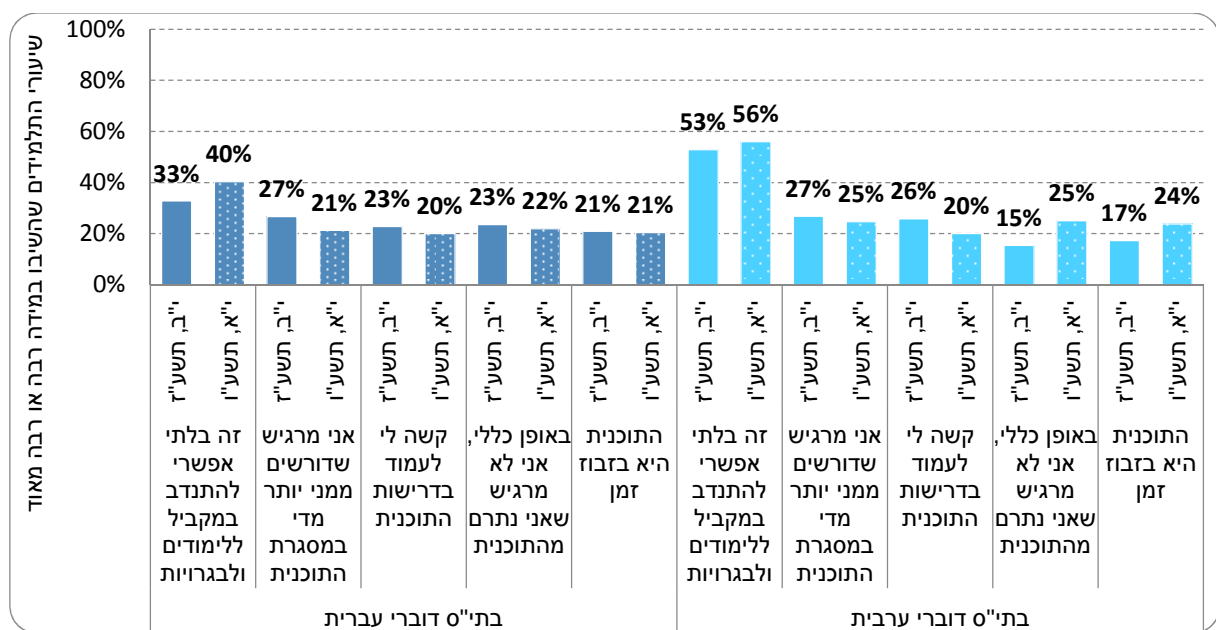
רוב המחנכים בבתי ספר דוברי ערבית, לעומת כמחצית בלבד בבתי ספר דוברי עברית, הביעו שביעות רצון גבוהה מהתוכנית. **אצל הרכזים** בשני מגזרי השפה **חלה ירידה בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו**, והיא חדה במיוחד בבתי ספר דוברי עברית (57% לעומת 77%; ובבתי ספר דוברי ערבית: 75% לעומת 85%).

## 5. קשיים ועומס בתוכנית

בשנות ההערכה הקודמות, במקביל לדיווחי המרואיינים על תרומת התוכנית לתלמידים, דווח גם על עומס שנוצר עקב הדרישה להשתתף בתוכנית. ההיגדים הוצגו גם בשנה הנוכחית (תשע"ז) והממצאים מוצגים בשני התרשימים שלהלן, תוך השוואה לממצאי ההערכה בתשע"ו (בהיגדים אלו שיעורים גבוהים מעידים על תחושה גבוהה של עומס):

**תרשים 29: הערכת התלמידים בדבר העומס שיוצרת ההשתתפות בתוכנית –**

## השוואה בין שנים



שיעור גבוה במיוחד של תלמידים בבתי ספר דוברי ערבית – כמחצית, וכן כשליש בבתי ספר דוברי עברית, הרגישו כי **בלתי אפשרי להתנדב במקביל ללימודים ולבגרויות**.

כרבע מהתלמידים הרגישו **שדורשים מהם יותר מדי במסגרת התוכנית**, ושיעורים דומים דיווחו על **קושי לעמוד בדרישות התוכנית**. כחמישית מהתלמידים ראו בתוכנית **בזבוז זמן**, וכרבע בבתי ספר דוברי עברית ו-15% בבתי ספר דוברי ערבית הרגישו **שאינם נתרמים ממנה**.

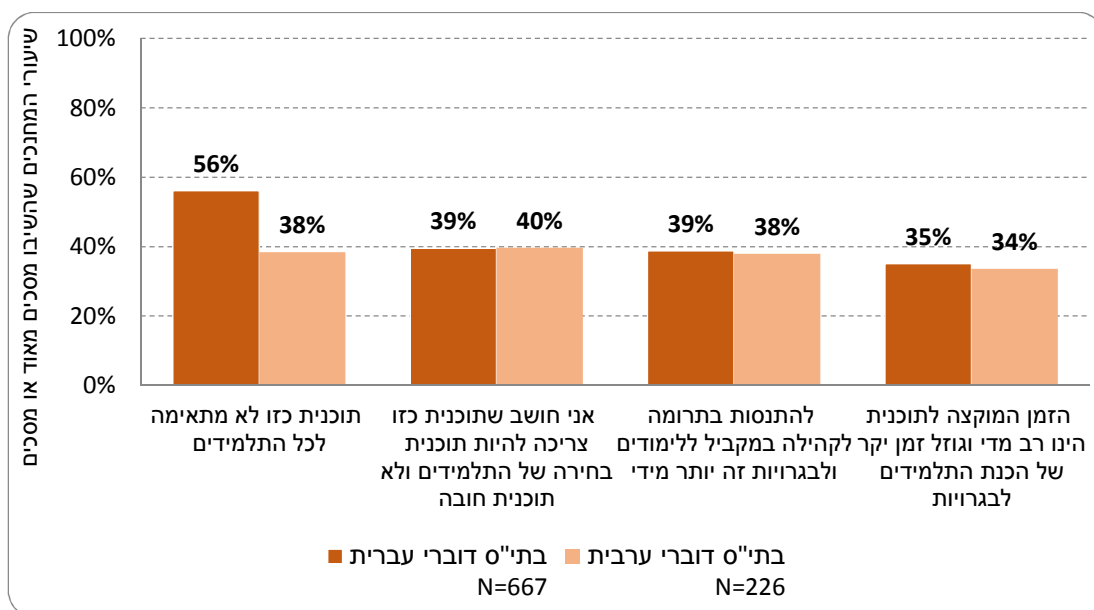
**בהשוואה בין דיווחי תשע"ז לתשע"ו** בהקשר של העומס הכרוך בהשתתפות בתוכנית, ניכרת מגמה מעורבת בדיווחי התלמידים:

בבתי ספר דוברי עברית פחות תלמידים בכיתה י"ב חשבו ש"זה בלתי אפשרי להתנדב במקביל ללימודים ולבגרויות" בהשוואה לתלמידי י"א (40% בכיתה י"א לעומת 33% בכיתה י"ב), אולם יותר תלמידים הרגישו שדורשים מהם יותר מדי במסגרת התוכנית (21% לעומת 27% בהתאמה).

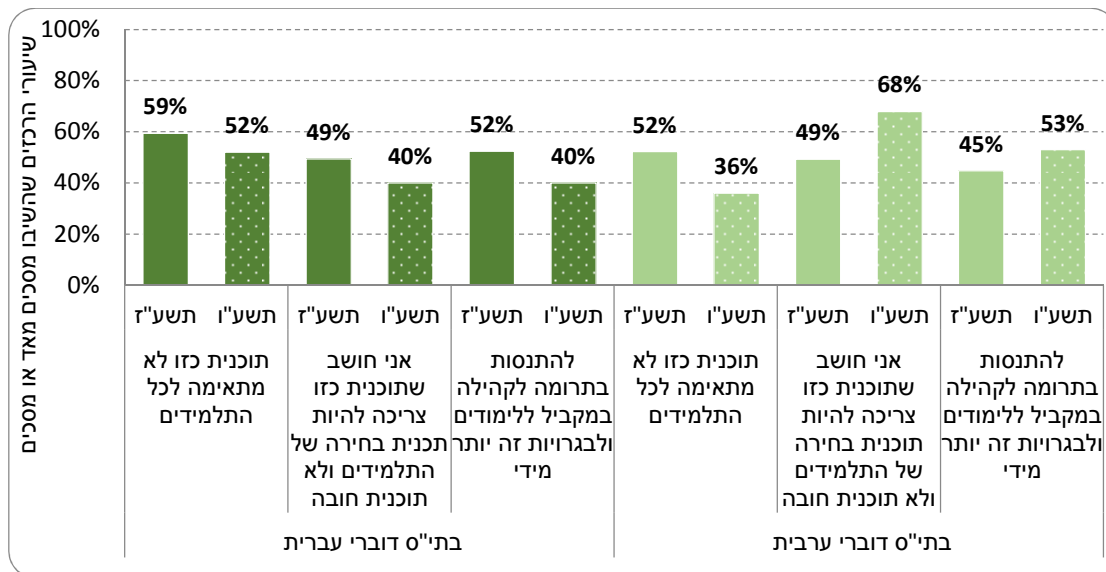
בבתי ספר דוברי ערבית פחות תלמידים בכיתה י"ב הרגישו שאינם נתרמים מהתוכנית (25% בכיתה י"א לעומת 15% בכיתה י"ב), כי היא בזבזת זמן (24% לעומת 17% בהתאמה) וכי קשה להם לעמוד בדרישות התוכנית (20% לעומת 26% בהתאמה).

גם המחנכים והרכזים התבקשו לשקף אם ובאיזו מידה נוצר עומס בעקבות ההשתתפות בתוכנית. נתוני המחנכים מתייחסים לתלמידי י"ב, ונתוני הרכזים מציגים השוואה בין תשע"ז לתשע"ו:

### תרשים 30: הערכת המחנכים בדבר העומס שיוצרת ההשתתפות בתוכנית



**תרשים 31: הערכת הרכזים בדבר העומס שיוצרת ההשתתפות בתוכנית - השוואה בין שנים**



56% מהמחנכים בבתי ספר דוברי עברית ו-38% בבתי ספר דוברי ערבית סברו שהתוכנית אינה מתאימה לכל התלמידים. כ-40% מהמחנכים בשני מגזרי השפה סברו שכדאי להפוך את התוכנית מחובה לבחירה, ושההתנסות במקביל לבגרויות מעמיסה יותר מדי. נוסף על כך, כ-35% מהמחנכים סברו כי הזמן המוקצה לתוכנית רב מדי וגחל זמן יקר של הכנת התלמידים לבגרויות.

הרכזים היו נחרצים יותר מהמחנכים בנוגע להערכת העומס שנוצר בעקבות ההשתתפות בתוכנית: כמחצית מהרכזים בתשע"ז סברו שהתוכנית אינה מתאימה לכל התלמידים, שהיא צריכה להיות תוכנית בחירה ולא חובה, וכי התנסות בתרומה לקהילה במקביל ללימודים ולבגרויות יוצרת עומס רב מדי.

**התבוננות בממצאי תשע"ז מול ממצאי תשע"ו** מעלה כי בשתי השנים, שיעור הרכזים שדיווחו על עומס היה גבוה משיעור התלמידים שדיווחו כך. בתשע"ז, בשני מגזרי השפה, עלה שיעור הרכזים שהעריכו כי התוכנית אינה מתאימה לכל התלמידים. נוסף על כך, בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו, שיעור גבוה יותר של רכזים בבתי ספר דוברי עברית (52% לעומת 40% בהתאמה) ושיעור נמוך יותר של רכזים בבתי ספר דוברי ערבית (45% לעומת 53% בהתאמה) סברו שקיים קושי להתנסות בתרומה לקהילה במקביל ללימודים ולבגרויות.

## סיכום:

שיעורים ניכרים של **תלמידים** - כמחצית בבתי ספר דוברי ערבית וכשליש בבתי ספר דוברי עברית - הרגישו כי **בלתי אפשרי להתנדב במקביל ללימודים ולבגרויות**. כרבע מהתלמידים הרגישו **שדורשים מהם יותר מדי במסגרת התוכנית** ודיווחו על **קושי לעמוד בדרישות התוכנית**. דיווחי התלמידים בתשע"ז בהשוואה לממצאי תשע"ו מצביעים על מגמה מעורבת בבתי ספר דוברי עברית, ובבתי ספר דוברי ערבית על הפחתה בתחושות שהם לא נתרמים מהתוכנית, שהיא בזבח זמן ושקשה להם לעמוד בדרישות התוכנית.

**צוות בית הספר** - מחנכים ורכזים שותפים גם הם לתחושות הקושי והעומס של התלמידים, וכמחציתם (אולם רק 38% מהמחנכים בבתי ספר דוברי ערבית) דיווחו שהתוכנית אינה מתאימה לכל תלמיד. כ-40% מהמחנכים וכמחצית מהרכזים סברו שתוכנית זו צריכה להיות בחירה ולא חובה, ושההתנסות במקביל לבגרויות מעמיסה יותר מדי. בתשע"ז בהשוואה לתשע"ו עלה שיעור הרכזים שסברו כי התוכנית לא מתאימה לכל התלמידים. נציין גם כי כ-35% מהמחנכים סברו שהזמן המוקצה לתוכנית רב מדי וגחל זמן יקר של הכנת התלמידים לבגרויות.

## 6. הצעות לשיפור בתוכנית - כפי שהועלו על ידי צוות בית הספר

בשאלון הטלפוני העלו המחנכים והרכזים באופן חופשי הצעות לשינוי התוכנית ולשיפורה. ככלל, רכזים ומחנכים העלו הצעות דומות, בשכיחות משתנה:

- בשני מגזרי השפה עלתה בשכיחות הגבוהה ביותר בקרב מחנכים, ובשכיחות שנייה בקרב רכזים, ההצעה **להפחית שעות או לצמצם חלק מרכיבי התוכנית או לבטלה בכלל בכיתות י"א-י"ב**, ובמקום זאת להתחיל בהפעלת התוכנית בכיתה ט' או אפילו בכיתה ז'.
- בקרב רכזים בבתי ספר דוברי עברית עלה בעוצמה הגבוהה ביותר **צורך תקציבי**, בשני היבטים: **הקצאת שעות ייעודיות במערכת** לעיסוק של המחנכים בתוכנית (בשעות חינוך ובליזוי פרטני של התלמידים); **הגדלת שעות הריכוז** של התוכנית, שכן עקב מספרם הרב של התלמידים המשתתפים בה (בשלוש שכבות גיל) ובשל מרכיביה (מציאת מקומות התנסות, מעקב אחרי ביצוע ההתנסות, תכנון והפעלת פרויקטים, תכנים עיוניים, ועוד) היא מצריכה עיסוק רב.
- גם המחנכים, בשני מגזרי השפה, התייחסו להשקעתם הרבה בתוכנית ללא קבלת תגמול כלשהו, וביקשו למצוא לכך פתרון.
- בעוצמה הגבוהה ביותר בקרב רכזים בבתי ספר דוברי ערבית (ובשכיחות שנייה בקרב מחנכים בבתי ספר דוברי ערבית) דווח על **חוסר במקומות התנסות** (שבעטיו נאלצו התלמידים למצוא מקומות כאלה בכוחות עצמם) ודרישה **להרחיב את טווח האפשרויות המאושרות להתנסות** ואת שיתופי הפעולה עם הרשויות בנושא **ולתאם ציפיות עם הגופים לקראת הגעת התלמידים**. בהקשר זה עלה הצורך להתאים את דרישות התוכנית לתרבות שמרנית של משפחות שאינן מאפשרות יציאת בנות להתנסות, ולאפשר במקרים אלו **חלופה כגון התנסויות קבוצתיות** בשעות בית הספר ובמתחם בית הספר.
- ברמה השנייה, מחנכים בבתי ספר דוברי עברית ביקשו שלא להתנות את קבלת תעודת הבגרות בביצוע ההתנסות, **לאפשר לתלמידים לבחור** אם להשתתף בפרויקט הקבוצתי ובהתנסות האישית, וכמו כן לאפשר לבית הספר שיקול דעת במתן פטור או התנסות מותאמת לתלמידים שונים (כגון תלמידים שממלאים תפקידים ייצוגיים, תלמידי פנימיות, תלמידי מב"ר, תלמידים בחינוך המיוחד, תלמידים בעלי קשיים לימודיים או פסיכולוגיים וכן תלמידים שהוריהם אינם מאשרים את הפעילות).

נושאים נוספים שעלו בשני מגזרי השפה :

- מתן **מידע, הדרכה, הכוונה וכלים למחנכים** בהקשר של שיעורים עיוניים, פרויקטים וליווי התלמידים.

- הגדרה של חלוקת תפקידים ברורה בין הרכז, היועצות והמחנכים בתוכנית. וכן הפחתת הדרישות מהמחנכים והעברתן לרכז (בתוספת תשלום).
- הקצאת **תקציב למימון הסעות** אל מקום ההתנסות והפרויקט הקבוצתי וממנו, ועבור **ביטוח של התלמידים במקומות ההתנסות ובפרויקטים**.
- **פישוט תהליך המעקב** אחר ביצוע ההתנסות והפחתת הטפסים והיומן לדיווח.
- ביצוע **התאמות בתעודת הבגרות** בהתאם למרכיבי הביצוע של התוכנית ואפשרות להעניק תעודת הצטיינות (ולא רק הצטיינות יתרה), ולא להתנות תעודת הצטיינות לימודית בביצוע התנדבות חברתית.
- התאמת התוכנית לבתי ספר דוברי ערבית (ובכלל זה תרגום המידע והתכנים למחנכים) ולחינוך החרדי, כולל הדרכת ההורים כדי למנוע התנגדויות.

## 7. תפיסת התוכנית ומידת חשיבותה בבתי ספר שונים - ממצאים

### איכותניים

מעבר להבדלים בהערכות של מרואיינים כפרטים בדבר מידת התרומה של התוכנית למשתתפיה, אפשר לזהות הבדלים גם בין סוגי בתי ספר. ככלל, ככל שביית ספר רואה עצמו מחויב ומסור באופן עקרוני ומתמשך לעניינים ערכיים וחברתיים, כך הוא נוטה לצמצם את התועלת השולית שהוא מייחס לתוכנית בעניין זה של ההיתרמות ממנה. מדובר בראש ובראשונה בבתי ספר ממלכתיים-דתיים ובחילוניים "חברתיים".

**בתי ספר ממלכתיים-דתיים** - על פי העמדה המובעת על פי רוב בבתי ספר אלו, ערך הנתינה, שהתוכנית משתבחת בו על פי התפיסה הרווחת, הוא לחם חוקם מאז ומעולם. הוא נתפס כחלק מתפיסת העולם הדתית שתובעת מהפרט תביעות ערכיות, והנתינה לאחר ולקהילה היא מהחשובות שבהן. מכאן שלא זו בלבד שאין להם צורך רב בתוכנית זו, אלא שעליהם אף 'לטהר' עצמם מן החשד שלולא השפעה זו מן החוץ הם לא היו עושים מספיק בעניין זה.

"...התוכנית של התפתחות אישית ומעורבות מתאימה לנו, אבל גם מיותרת שכן נתינה היא דרך חיים עבורנו. תלמידה מכיתה ז' יודעת כי היא מחויבת לנתינה, להתנדבות, זה חלק מהחזון הערכי חינוכי וחלק מערכי החיים שהמקום מנחיל לתלמידות..." (מנהל, ממלכתי-דתי)

"כשהתוכנית התחילה היא פגשה אותנו עם ניסיון בנתינה ועשייה חברתית, אז היה לנו קל, אבל זה הרגיש שזה הפך את זה לחובה. ואיזשהו בלבול מה זה מעורבות חברתית?! והיום ערכי התוכנית הוטמעו כשפה בשיבה, כהבנה בחשיבות של מושג המעורבות החברתית..." (מנהל, ממלכתי-דתי)

"...היא התאימה לנו ככפפה ליד, כי זה היה חלק מהאווירה והשיח הבית ספרי. כי גם ככה הילדים לפני כן התנדבו וגילו אחריות כלפי העיר שלהם. ואני כמנהלת הרגשתי שזה לא היה תהליך של הטמעה מורכבת, זה בא טבעי בגלל האופי של ביה"ס" (מנהלת, ממלכתי-דתי)

**בתי ספר חילוניים "חברתיים"** - עמדה דומה למדי קיימת גם בבתי ספר חילוניים המגדירים עצמם כבעלי אוריינטציה חברתית חזקה. גם הם מציגים את התוכנית ותפוקותיה כעניין מרכזי פחות משום שהכיוון הזה קיים אצלם ממילא, ומחזקים אמירה זו בהצביעם על מספרם הרב של תלמידים מן הסוג שקראנו לו כאן 'המתנדבים המושבעים' מתוך כלל תלמידי בית הספר, מה שמוכיח את עוצמת הערכים הללו בבית הספר ומייתר במידת מה את התוכנית. אם הולכים מכאן עוד צעד, אפשר לראות בהפרדה זו בין סוגי בתי ספר על פי מידת מסירותם מלכתחילה לערכי התוכנית, ולכן גם הזדקקותם השונה אליה, מקבילה לסוגי התלמידים כפי שמנינו אותם קודם לכן. שהרי גם שם, ככל שהתלמיד היה כבר קודם לכן מסור ופעיל מבחינה חברתית, ההערכה הייתה שהתוכנית פחות תרמה לו בתחומים אלו.



"ביה"ס שלנו הוא מאוד ערכי, הדבר שנכנס הוא רק התלבש על דברים שהיו פה שנים עוד לפני שהמציאו את המעורבות החברתית" (מנהל)

"...גם לפני התוכנית פעלנו בקהילה בדרכים שונות. הרציונל של זה שהאדם יסתכל על הקולקטיב ולא רק על עצמו, המטרה בכל בתיה"ס מאז ומעולם להוציא אזרחים שותפים ומעורבים בחברה, לא חושבת שהתוכנית עשתה את השינוי הזה..." (מנהלת)

עם זאת, גם בבתי ספר שמנופפים בדגל הנתינה גם בלי עזרת התוכנית מסכימים על פי רוב כי עצם קיומה ומיסודה מסייעים להבניית תרבות של נתינה בבית הספר ובכך לחיזוקה והטמעתה בו, וכי בעקבות מרכיב החובה הכלול בה יותר ויותר תלמידים, ובהם גם מי שנוטים לכך פחות למרות האוריינטציה המובהקת של בית הספר, יעשו את הנדרש ויצאו נשכרים בכל הנוגע לחיזוק הערכי שלהם ולהתפתחותם האישית.

"...תמיד הייתה כאן התנדבות ופעילות חברתית, אבל מבחינת התהליך אם בשנה הראשונה היה צריך להמציא שפת התנדבות בהמשך השפה הוטמעה זה ברור לכל התלמידים שזה חלק מבית הספר.. זה עזר למסד את הנושא..." (רכז)

"...ביה"ס מטפח את התפיסה הסביבתית והקהילתית. אנחנו חלק מקהילה ועל כן חשוב שהתלמידים יהיו מעורבים כמה שיותר בנעשה בעיר. הפרויקט התאים מאוד לתפיסת הצוות לכן היה קל ליישמו..." (מנהל)

"...התוכנית כאן מאוד מוטמעת במערכת. יש הרבה פעילויות שהן חלק מבית הספר, נראה לי שהן היו קודם והיום הן מאוד מחוברות לתוכנית וזה עושה להן טוב..." (רכזת)

בבתי ספר אחרים (בעלי אוריינטציה חברתית), חלק מן המרואיינים ממשיכים למתוח ביקורת על הכפייה הכרוכה במיסוד זה של הנתינה, הנוגדת את האופי ההתנדבותי אצלם.

## סיכום:

התפיסות בדבר מידת התרומה של התוכנית למשתתפיה נבדלות בין סוגי בתי ספר. ככלל, ככל שבית ספר רואה עצמו מחויב ומסור באופן עקרוני ומתמשך לעניינים ערכיים וחברתיים, כך הוא נוטה לצמצם את התועלת השולית שהוא מייחס לתוכנית בעניין ההיתרמות ממנה. מדובר בראש ובראשונה בבתי ספר מן **ממלכתיים-דתיים ובחילוניים "חברתיים"**. גם בבתי ספר שמנופפים בדגל הנתינה ללא עזרת התוכנית מכירים לרוב בכך שקיומה ומיסודה מסייעים להבניית תרבות הנתינה בבית הספר, ובכך לחיזוקה ולהטמעתה בו. בבתי ספר אחרים נמתחת ביקורת על הכפייה הכרוכה במיסוד הנתינה, המנוגדת לאופי ההתנדבותי אצלם.

## 8. רוחב היריעה של השינוי - התלמיד היחיד לעומת בית הספר -

### ממצאים איכותניים

התרומה המיוחדת לתוכנית היא לתלמידים כפרטים, גם אם לעיתים על פי סוגיהם – המתנדבים המושבעים, אנשי האמצע והמשתמטים. שכיחה פחות הצבעה על תרומה של התוכנית לבית הספר כולו. מי שבכל זאת מציינים זאת מספרים כי ערך הנתינה וההתנדבות שהתוכנית מעלה על נס מחלחל בהדרגה לבית הספר כולו ויוצר אקלים ותרבות חיים שבהם נתינה והתנדבות של תלמידים כיחידים וכקבוצה נעשות כבר כמעט מעצמן; למשל, התארגנות של תלמידים לסייע לאמו של חברם החולה בסרטן. כמו כן, ההתנסויות בתוכנית והשאלות שהן מעוררות מעשירות, על פי ראייה זו, תהליכים ועשיות אחרות בבית הספר שקרובים לתחומים שהתוכנית עוסקת בהם. לעיתים מדובר אף על חלחול של שיח הנתינה לשפה הרווחת בבית הספר. כל אלו גורמים בסופו של דבר לכך שהשינוי המסוים שבית הספר עבר בכיוונים אלו משפיעים על התלמידים גם כיחידים ומעצבים את התנהגותם על פי ערכים מובילים אלו של התוכנית.

"...התוכנית מבוססת על הנתינה, זה הבסיס שלה. אנחנו מאמינים בזה, החסד שבנתינה אינו עול. ההפך הוא הנכון, הפעולה הזו של הנתינה נותנת הרבה לנותן ולכן האווירה כאן במקום היא של עזרה הדדית וזה ימשיך עם התלמידות לאן שילכו..." (מנהל, ממלכת-דתי)

"... נראה שההשפעה היא ברמה של הפרט, חלק מהתלמידים אולי פיתחו נטייה יותר לעזור ולהתנדב, השאלה היא מה יהיה הלאה..." (רכז)

"עשינו יום עם ווראיטי שבו הילדים נחשפו למגוון של מקרים שלהם נועדה העזרה והתרומה ולאחר מכן יש קבוצה של בנות שתורמות שיער לחולות סרטן וזה הרבה אחרי החשיפה..." (רכז)

"...בגדול יש שיח על התנדבות זה קיים, בתוך בית הספר בין המורים לתלמידים לתלמידים לתלמידים להורים, מה זה, מה זה מקום התנדבות, ברמה של תלמידים אני רואה חיבורים שבאים מהעולם שלהם לעולם של תוכנית ההתנדבות, יחזמות שלהם שהם יודעים שרעיונותיהם יהיו לפרקטיקה, למשל תלמידים יצאו לפולין ויש שלא יכלו לממן, ואז עשינו בשכבה דיון איך נממן, ואז עשו הפנינג למכירות למלגות לפולין, והם לקחו על עצמם לארגן למה כי הם זכרו שעשינו יום התרמה והם ראו כמה כסף אפשר לגייס בשעתיים, יש הפנמה של יכולת להתגייס לטובת האחר..." (רכז)

### טווח השינוי והתרומה

גם מי שמייחסים לתוכנית נתינה והעשרה משמעותיים בתחומים שונים, מציבים סימן שאלה בדבר עצם התמדתו של השינוי. סוגיה זו מועלית לא פעם על ידי המרואיינים עצמם – מנהלים ואנשי סגל, ולרוב אין לדוברים תשובה של ממש, אלא יותר הבעת תקווה לעומת סימני שאלה מודגשים. אם בוחנים סוגיה זו

בהתחשב בסוגי התלמידים, היא רלוונטית מסיבות מובנות בעיקר אצל תלמידי האמצע. שם הנטייה הרווחת היא לצמצם את ההשפעה החיובית של ההתנסויות לטווח קצר בלבד. עם זאת, גם אם לא מדובר בשינוי ושיפור מתמידים אצל תלמידים אלו, לא פעם קושרים להתנסויות אלו לכל הפחות היווצרות של מעין מוכנות לנתינה ולשאר הערכים וההתנהגויות הרצויות, שאמורים להתגלות ביתר קלות אצל בוגרי התוכנית מן הסוג הזה (תלמידי האמצע), בהשוואה לתלמידים מסוג זה שלא השתתפו בתוכנית, כשייקלעו למצבים הדורשים זאת מהם.

"...התלמידים המכורים, אלה שיחמים ומובילים, הם לדעתי ימשיכו, הם פוטנציאל למנהיגות בעתיד. השאר אני רק מקווה שמהוו יישאר וימשיכו..." (מנהל)

"...אני בספק לגבי המשך ההתנדבות. מה שכן נראה לי שבאמצעות התוכנית ההסתכלות של חלק גדול מהתלמידים התרחבה..." (מנהל)

#### תרומה קבוצתית לעומת תרומה אישית

כפי שהתוכנית בנויה כיום, היא נעה לאורך שנות הלימוד מדגש על פעילויות אישיות לדגש על פעילויות קבוצתיות. זאת מכיוון שבכיתה י"ב הפעילות במסגרת התוכנית היא קבוצתית בלבד, בעוד בכיתה י' היא בעיקר יחידנית. למעשה, בפועל חלוקה לקטגוריה זו דיכוטומית פחות ממה שהיא נשמעת כאן, מכיוון שיש דרגות ביניים: פעילויות שנעשות על ידי שני תלמידים, שלושה, וקבוצה גדולה פי כמה. כמו כן יש שוני רב בין החוויה וההתנסות של תלמיד שאומנם פועל כיחיד, אבל במסגרת מובנית ומוכרת לו, כגון תנועת נוער או מד"א, לבין חווייתו של תלמיד שפועל במקום כלשהו ביחידות או בלי עמיתים קבועים. ככלל, בעוד שמקומות השמה יחידניים נחשבים לעיתים מוצלחים ותורמים ולעיתים כלל וכלל לא, כלומר אין להם במובן זה אפיון כוללני, הפרויקטים הקבוצתיים נחשבים בדרך כלל מועדפים וסיפור הצלחה, קודם כול מבחינת התלמידים, בעיקר 'תלמידי אמצע', אבל גם אצל רבים מאנשי הסגל. בדיקה מקרוב מגלה תמונה מורכבת יותר. הפעילויות הקבוצתיות הן לרוב חווייתיות יותר, מרגשות יותר, נותנות יותר מקום לאינטראקציה קבוצתית ובין-אישית מורכבת ומפגישות את התלמידים עם תחומי פעילות שחשיבותם לרוב אינה מוטלת בספק. ואולם תרומתם שונה לכל תלמיד בנפרד: יש תלמידים שמובילים את הקבוצה, או מעורבים בה במיוחד, ויש שממעטים מאוד לפעול בחסות הקבוצה. אלו ואלו מקבלים בסוף את מכסת השעות הנקובה. ואילו במקומות השמה אישיים תלמידים יכולים לצאת נשכרים מאוד, אבל גם ללכת לאיבוד, לחוות חוויות קשות, להשתעמם, או להשתמט, בלי שהמערכת יודעת על כך מספיק. משום כך, לצד אנשי סגל רבים שמתגאים בפרויקטים הקבוצתיים ובתרומתם לתלמידים, יש - בעיקר בקרב מנהלים - הרואים בהעדפה זו של הפרויקטים הקבוצתיים ביטוי לחולשה של התוכנית ולבעייתיות הטמונה בה מאז הפכה לחובה. זאת משום שבעיניהם רק במשימה האישית נבחן באמת הקונספט של התוכנית ולפיו היא אמורה לספק לכל תלמיד התנסות משמעותית בפני עצמה, נתינה והיתרומות אישית, הערכה וציון אישיים.

"...יש הבדל בין פרויקטים קבוצתיים לאישיים. באישי ילד לבד בספריה, תנועת נוער, גברת עם סלים, אתה מתמודד מול אדם, מבוגר או ילד. בקבוצה יש חשיבה קבוצתית, התמודדות קבוצתית, זה משהו אחר, רק להגיע להחלטה, מנהיגות צומחת בקבוצות האלה, ובשביל מי שלא התבלט בהם זה שונה לגמרי..." (מנהל)

"...בקבוצתי יש משהו מיוחד שבונה את התלמידים, זו דינמיקה של עשייה, תקשורת, קבלת החלטות והתפשרות בנוסף זה משהו מאוד מלכד העשייה הקבוצתית..." (רכז)

"...ההתנדבות הקבוצתית מעבירה עוד מסר דק וסמוי של יש לנו יותר כוח כשאנו פועלים בקבוצה. מסר סמוי, אבל מרביתם מבינים את זה, גם התלות של אחד בשני היא גם משהו..." (מנהלת)

"...יש פשרות של איכות. בקבוצתי חלק מהתלמידים נושאים על כתפיהם את האחרים, אין חלוקה שווה של פעילות אחריות..." (רכז)

"...בקבוצה מטשטש ההבדל בין מתנדבים אמיתיים ללא מתנדבים. ביחיד רואים מיד בעבודה אישית אם הוא בא מרצון או שלא מרצון בקבוצתי לא..." (מחנך)

## סיכום:

התרומה המיוחסת לתוכנית היא בדרך כלל לתלמידים כפרטים, גם אם לעיתים על פי סוגיהם (המתנדבים המושבעים, אנשי האמצע והמשתמטים). שכיחה פחות הצבעה על תרומת התוכנית לבית הספר כולו. מי שבכל זאת מציינים זאת מספרים כי ערך הנתינה וההתנדבות מחלחל בהדרגה לבית הספר כולו, ויוצר אקלים שבו נתינה והתנדבות של תלמידים כיחידים וכקבוצה נעשות כבר כמעט מעצמן. בסופו של דבר, השינוי שבית הספר עבר בכיוונים אלו משפיע על התלמידים גם כיחידים ומעצב את התנהגותם על פי הערכים שבמוקד התוכנית.

**בחינת טווח השינוי והתרומה ליחיד:** יש סימן שאלה בנוגע לעצם ההתמדה של השינוי, ובעיקר אצל תלמידי האמצע. שם הנטייה הרווחת היא לייחס השפעה חיובית של ההתנסויות בתוכנית לטווח קצר בלבד. עם זאת, לא פעם קושרים לתלמידים אלו התנהגויות רצויות שאמורות להתגלות אצלם ביתר קלות כשייקלעו למצבים הדורשים זאת מהם, בהשוואה לתלמידים שלא השתתפו בתוכנית כזו.

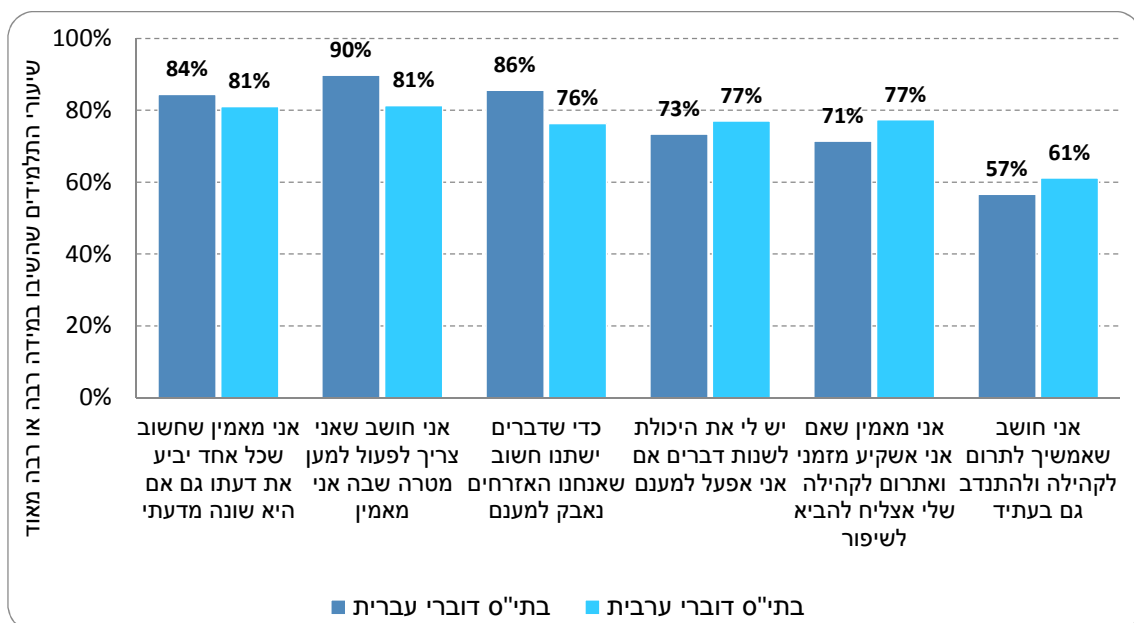
**בחינת התרומה הקבוצתית לעומת התרומה אישית:** התוכנית נעה לאורך שנות הלימוד מדגש על פעילויות אישיות לדגש על פעילויות קבוצתיות. למעשה, בפועל חלוקה זו דיכוטומית פחות ממה שהיא נשמעת כאן, מכיוון שיש דרגות ביניים: פעילויות שנעשות על ידי שני תלמידים, שלושה, וקבוצה גדולה פי כמה. כמו כן יש שוני בין חוויה של תלמיד שאומנם פועל כיחיד אבל במסגרת מוכרת לו (כגון תנועת נוער או מד"א), לבין חוויה של תלמיד שפועל במקום כלשהו ביחידות או בלי עמיתים קבועים.

מקומות השמה יחידניים נחשבים לעיתים מוצלחים ולעיתים כלל וכלל לא. תלמידים יכולים לצאת נשכרים מאוד, אבל גם לחוות חוויות קשות, להשתעמם או להשתמט, בלי שהמערכת יודעת על כך מספיק. לעומתם הפרויקטים הקבוצתיים נחשבים בדרך כלל סיפור הצלחה, אולם בחינת תרומתם לפרט משתנה: יש תלמידים שמעורבים בקבוצה במיוחד, ויש שבחסות הקבוצה ממעטים מאוד לפעול. משום כך יש הרואים בהעדפה של הפרויקטים הקבוצתיים ביטוי לחולשה של התוכנית ולבעייתיות הטמונה בה מאז הפכה לחובה.

## פרק ה' - עמדות כלליות בנושא מעורבות חברתית

בתום שלוש שנים של פעילות התוכנית שבסופן סיים מחזור ראשון של תלמידים את ההתנסויות והחובות בתוכנית, ביקשה ההערכה לבחון תפיסות כלליות של בני נוער בוגרי התוכנית בנושא מעורבות חברתית. בתרשים שלהלן מוצגים שיעורי התלמידים שהשיבו "במידה רבה מאוד" או "במידה רבה" על ההיגדים שהוצגו להם:

**תרשים 32: עמדות כלליות של תלמידים בנושא מעורבות חברתית**



**התלמידים דיווחו על רמות גבוהות של הכרה בחשיבות של סובלנות לאחר וביכולתם לתרום, לשנות ולשפר דברים בחברה ובקהילה:** כ-80% ויותר מאמינים כי חשוב שכל אחד יביע את דעתו גם אם היא שונה מהדעה שלהם, וכי הם צריכים לפעול למען מטרה שהם מאמינים בה.

70% ויותר מקרב התלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכ-75% ויותר בבתי ספר דוברי ערבית סברו כי כדי שדברים ישתנו חשוב שהאזרחים יאבקו למענם, כי יש להם יכולת לשנות דברים אם יפעלו למענם, וכי אם ישקיעו מזמנם ויתרמו לקהילה יצליחו להביא לידי שיפור.

עם זאת, **שיעורים פחותים של תלמידים**, כ-60% מהם, דיווחו כי הם חושבים שימשיכו לתרום לקהילה ולהתנדב גם בעתיד.

התלמידים התבקשו גם לענות על שאלה נוספת באופן חופשי: **"החלטה אחת שאתה שואף ליישם בהמשך חייך הבוגרים בהקשר של מעורבות חברתית"**.

רוב תשובותיהם של התלמידים התייחסו ל**נכונותם להמשיך להתנדב** גם בחייהם הבוגרים. היו תלמידים שהביעו רצון להתנדב בקרב אוכלוסייה מסוימת כדוגמת נוער בסיכון, ילדים ונוער בעלי מוגבלויות, מד"א, כבאות, נשים מוכות, קשישים, עניים, חולים ועוד. אחרים הביעו רצון כללי להמשיך להיות מעורבים, לסייע ולעזור ככל האפשר:

- להתנדב כאשר יהיה לי זמן.
- להתנדב ולתרום לא משנה באיזה שלב אני בחיים ובמה אני עוסק, שתמיד אני אחפש ואמצא זמן לזה.

תלמידים, בעיקר בבתי ספר דוברי ערבית, הביעו רצון **לתרום לשינוי חברתי**:

- לשנות את המגזר שלנו לטובה, כך שיהיה המגזר הערבי יותר בטוח, עם הענקה גדולה של עזרה ואהבה לאורך כל הזמן.
- להקים פרויקט חברתי ואהיה אחראית עליו ואז אפתח רעיונות ושיטות חדשות לגמרי למען התלמידים והחברה.
- לא לעצום עיניים בקשר להתנהלות המדינה ולהיות מעורב ולהביע ביקורת.
- להגדיל את המעורבות החברתית, למען בניית חברה יותר מפותחת ומושכלת.

וכמו כן ציינו התלמידים **בחירת מקצוע שיאפשר תרומה ליחידים או לחברה**. בין היתר צוינו המקצועות רופא, אחות, פסיכולוג, עובד סוציאלי, מורה, שוטר, עיתונאי, עורך דין.

בבתי ספר דוברי עברית בעיקר, אולם גם בבתי ספר דוברי ערבית, התייחסו להמשך תרומה בעתיד הקרוב במסגרת **שירות לאומי, שנת שירות, מכינה קדם צבאית, שירות בצבא או התנדבות בחו"ל**.

בשני מגזרי השפה הייתה גם קבוצה קטנה של תלמידים שהצהירו כי **אין להם כוונות בעתיד להיות מעורבים מבחינה חברתית או להתנדב**.

#### סיכום:

אפשר להצביע על שני סוגים של פערים בדיווחי התלמידים: האחד בין התפיסות הכלליות בנוגע למעורבות חברתית לבין נכונותם לפעול ולהיות מעורבים בחברה בעתיד (80% לעומת 60% בהתאמה), והאחר הוא הפער שבין התפיסות הכלליות שהציגו תלמידים בנוגע למעורבות חברתית לבין דיווחיהם על השפעות התוכנית עליהם בהיבטים של תרומה לחברה, אחריות חברתית ואכפתיות, אמפתיה, סולידריות, סובלנות וצמיחה אישית (כ-50%-60%).

## פרק ו' - בעייתיות לא פתורה: התנדבות לעומת חובה

אף שבהגדרתה הפורמלית התוכנית "התפתחות אישית ומחויבות חברתית" היא בגדר חובה ולא רשות, הסתירה הנתפסת בין תוכנית שמטיפה כביכול לעשייה התנדבותית ולנתינה מרצון ומטפחת אותן, לבין היותה בפועל פעילות חובה שמשרד החינוך כופה על כל תלמיד ותלמידה, מסרבת לרדת מסדר יומו של הפרויקט. נראה שסתירה זו רק מתחזקת במקום לדעוך עם השנים ולהיעלם, כפי שהיה אפשר לצפות.

מה שבולט יותר בחלוף הזמן הוא שלצד הבעייתיות הזאת ברמת התלמידים, מתחזקת תחושת בעייתיות מקבילה ברמת בית הספר כולו. באיזו מידה הוא, כמוסד מקבל, חי את הפרויקט הזה כהתנדבות לעומת חובה? בין שתי רמות אלו של התנדבות לעומת חובה אצל התלמידים ומנגד בבית הספר כולו קיימת כמובן אינטראקציה ברורה, אבל תחילה נעסוק בהן בעיקר בנפרד.

### 1. התנדבות או חובה - תלמידים

הטענות וטענות הנגד בדבר קיומה של בעייתיות מובנית בעניין זה באות קודם כול מתלמידים, אבל לא רק מהם. הן נשמעות גם מלא מעט מנהלי בתי ספר, ובשיעור נמוך יותר מרכזים וממחנכים.

#### 1.1. התנדבות לעומת חובה - הסתייגות וביקורת

**סתירה הגיונית** - כיצד אפשר לדבר על מחויבות והתנדבות כשכופים אותן באיום של שלילת תעודת בגרות? מרבית הטוענים זאת רואים בציפייה שהתלמיד יתנדב מרצונו את אחד ממאפייניה המרכזיים של התוכנית, אם לא המרכזי שבהם, ומצביעים על הסתירה בינה לבין הדרישה הפורמלית לעשות כן.

"...כשאמרו מחויבות חברתית אישית, אז זה היה תרתי דסתרי מחויבות או התנדבות זה העלה סוגיות לדיון שממשיך..." (מנהל, ממלכת-דתי)

"...מניחים שכל דבר חברתי הוא פרי בחירה והתנדבות, ואילו הם מניחים שכל המאה אחוז חייבים להתחייב זה מבחינתי סתירה מהותית. ערעור הערך של בחירה אישית הוא בעיה גדולה פה..." (מנהל)

**פגיעה בהפנמה הערכית** - חוסר האפשרות של התלמידים לעשות מעשה של התנדבות, של נתינה מרצון, מן הרגע שהדבר הפך לחובה, מרוקן את הפרויקט מערכים אלו ומעצם קיומם כפרי של רצון חופשי, שהוא אחד מאושיות התוכנית.

"...החובה מפריעה, היא מטילה עליו מחויבות שאין לו בה בחירה זה פוגע בצד הערכי של התוכנית, זה מפריע גם לתלמידים וגם לצוות..." (מנהל)

"...אתם מדברים יפה יפה מבלי להציג את הקשיים. אני חושבת שהפרויקט הזה הוא שילוב של 'חרתא ברתא' עם משהו שהוא חשוב. ראשית זה המון שעות שקוראים להם התנדבות אבל הם חובה. רגע, מה זה מה הם חושבים שלא מבינים את השקר שבו? אם התנדבות בבקשה, תגידו שחשוב וכו' וכו' ומי



שה באמת חשוב לו יעשה. אבל אצלנו זה חובה ומי שלא עומד בשעות או שעושה מניפולציות ומברז פה ושם ומצפה שמישהו יחפה עליו או שמספר סיפורים למחנכת או לרכז זה עובר. מה שמרגז זה שיש בזה משהו באמת חשוב. אני בצופים עושה עבודה כי אני בחרתי ואני נהנית ומלאת סיפוק. אני עוזרת לתלמידים מרצוני בהכנת שיעורים. אני בטוחה גם ש... שארגן את הפעילות לזכויות בעלי חיים ומניעת התעללות בבעלי חיים יחד עם המועצה כאן ועשה משהו מדהים היה מלא סיפוק ולמד המון מזה. אבל למה התנדבות- חובה זה לא ברור לי. רוצים פעילות בקהילה, לפתח מודעות חברתית נהדר, אני בעד, אבל אל תחייבו אותי להתנדב..." (תלמידה)

"...לדעתי המעורבות החברתית זה להכריח להתנדב זה יוצר אפקט הפוך, וכאיום וכתנאי לתעודה זה מגוחך..." (תלמיד)

**התנדבות ועומס** - ככל שהעומס על התלמידים גדל עקב הלחץ הכפול של לימודים ובחינות מצד אחד ומטלות התוכנית מצד שני, יש אצל תלמידים שאינם נמנים עם המתנדבים המושבעים נטייה להתלונן על עצם הדרישה הזאת מהם ועל האצטלה של 'תוכנית התנדבותית' שבה, לתפיסתם, התוכנית מתגדרת. לתלמידים מצטרפים לעיתים מנהלים ואנשי סגל הסבורים כי הבעיה אינה עקרונית בלבד אלא גם, ובעיקר, מידתית; כלומר לדעתם יש מקום לצמצם את מספר השעות שהתלמיד מחויב להשקיע בתוכנית לכדי מידה מתחשבת והגיונית יותר, בעיניהם.

"...בי"א הם עושים בחינת בגרות וגם צריך להתנדב קבוצתית ואישית. יש לחץ אטומי מהילדים. זה קשה. לדעתי מספר השעות שנדרשות מהפרויקט המחויבות גדול מדי, אני חושבת שבי"א לא צריך לדרוש מהם גם אישי וגם קבוצתי..." (מנהלת)

"הקושי הוא בי"א כי העומס של המבחנים שם הוא מטורף. אצלנו בי"א הם עושים 30 שעות וכל השאר זה פרויקטים קבוצתיים, זה היה בגלל העומס והם קורסים..." (רכז)

**השונות במידת ההתגייסות** - העובדה שלמרות היותה של התוכנית בגדר חובה לכלל התלמידים יש הבדלים ניכרים במידת התגייסותם מתקשרת גם היא לשאלה של התנדבות או חובה, והפעם מצידה האחר, משמע לא מהיות התוכנית התנדבותית לכאורה אלא מהיותה חובה לכאורה. התלמידים הלא מעטים שבקושי משלימים את מכסת השעות המוטלת עליהם, שעושים מה שהם עושים כלאחר יד, שלא לדבר על הונאות נפוצות במילוי טופסי הנוכחות או בביצוע עבודות יזומות קלות ערך, וכל זאת בהסכמה שבשתיקה מצד בית הספר - כל אלה יוצרים מצב פרדוקסלי של תוכנית שמתחפשת ל'חובה' והיא בעצם התנדבותית. אצל חלק מן התלמידים הדבר יוצר תחושה של חוסר הוגנות מצד הרשויות ופוגע במעמדה של התוכנית בכללותה בעיניהם. מעבר לכך יש כאן ביקורת, בעיקר מצד אנשי סגל, על שהתוכנית מעבירה בדרך זו לתלמידים מסרים לא חינוכיים של הונאה, העמדת פנים ויכולת להסתדר בחיים גם באמצעים שאינם לגמרי כשרים.

"...תופרים כל מיני חליפות שאין להם קשר אמיתי עם מחויבות ותרומה. ואז ילדים שלא ממש רוצים, משחקים בכאילו ונדמה לי, במין פרויקט כאילו רק שמישהו שם יכול לחתום ולאשר..." (מנהל)

"...יש פעמים שאני יחמת עבודות סתמיות בכדי שתלמידים שלא עמדו במחויבות יהיו זכאים לבגרות... העיקר שיעשו משהו. זה לא הוגן כלפי אלו שבאמת פעלו וזה לא נכון..." (רכזת)

"...יש מתנדבים אמתיים שזה יופי וצריך לחזק ויש כאלה שזה חפיף שמגרדים להם משהו בכדי שיעמדו בתנאים ויקבלו בגרות, זה פוגע בערך שיש בתוכנית ולא נכון..." (תלמיד)

"...לא מסכימה שכולם לוקחים משהו מההתנדבות מי שלוקחת מזה משהו היא הייתה באה במילא ואחרים עושים כי חייבים ושוכחים..." (תלמידה)

**התוכנית 'מחויבות אישית' הייתה נכונה יותר** – יש הסבורים כי התוכנית הקודמת, שבה מרכיב החובה היה קטן יותר ולתלמידים היה במוצהר מרחב בחירה גדול יותר בדבר היקף ההתנדבות, היא דרך התנהלות נכונה יותר ממה שנקוט כעת. זאת משום שהיא מאפשרת התנדבות אמיתית ומונעת את העמדת הפנים המובנת בעניין זה הקיימת היום בתוכנית.

"...התוכנית הקצרה בעבר עבדה על עקרון שקודם הילד צריך להתנסות ולטעות ללא בחירה ואז באה הבחירה..." (מנהל)

"...הנוסח הקודם שבו יש שנה אחת חובה ואז הוא מקבל החלטה אם הוא רוצה להמשיך להתנדב לא מתוך חובה, זה היה נכון ואמתי יותר..." (רכז)

"...כשמחייבים בהתחלה ולאחר מכן יש בחירה זה נכון כי זה מעניק לתלמיד אפשרות לבחון את ההתנדבות ולהחליט לבד מבלי שיחייבו או יכפו עליו את הפעילות..." (מנהל)

## 1.2 תמיכה במצב הקיים של "התנדבות חובה"

**החובה והמיסוד הם מסר חשוב** – על פי עמדה זו, עצם העובדה שהמערכת דורשת מהתלמידים לתרום מזמנם ומיכולתם ומתנה בזה קבלת תעודת בגרות מעבירה מסר נחוץ על חשיבות הדבר בעיניה ועל כך שאין די בהצטיינות בלימודים בלבד. יש בדבר משום עליית מדרגה בנוכחות ובמרכזיות של הערכים הללו בעולמם של התלמידים.

"...השפה של ההתנדבות הוטמעה כאן... השאלות השתנו זה איפה מה ולא אם נעשה כי זה ברור שתהיה התוכנית ותהיה התנדבות כחלק ממנה..." (רכז)

**מתוך שלא לשמה בא לשמה** – אמירה זו, החוזרת לעיפה, נסמכת לרוב על דוגמאות בשטח של תלמידים שנכנסו לפעילות מתוך חוסר רצון וצייתנות בלבד, אך למדו לכבד אותה, להבין את תועלתה גם בעבורם ולהתמסר לה מרצונם. טענה זו מטילה ספק במידת הבגרות וכוח הרצון של תלמידים בגיל

הזה, בעיקר בנסיבות הלחוצות שהם שרויים בהן, מה שמצדיק מידה של כפייה כדי להובילם, גם בניגוד לרצונם, למה שנכון וטוב לחברה ולהם.

*"...מתוך שלא לשמה בא לשמה לא קורה אצל הרוב, מעטים זה כן קורה... ואני מאמין שיום אחד זה ייזכר אצלם כטוב, זה תלוי בן אדם..." (תלמיד)*

היבט נוסף, מתוחכם ודיאלקטי יותר, של טענה זו הוא ההבחנה הגלומה בו לעיתים בין עצם ההתנדבות והנתינה לבין החוויה שלהם. משמע שהתוכנית לאו דווקא מכוונת לגרום לתלמידים להתנדב מרצונם ולתת מרצונם, אלא נועדה להעמידם במצבים של נתינה והתנדבות שאמורים להיטען אז בעוצמות גבוהות ובטוטאליות שנתניה מרצון לא תמיד מגיעה אליהם; כפי שדווקא קשר בין בני זוג שנעשה באמצעות שידוך יכול להגיע למקומות שזיווג מתוך אהבה על הפכפכותה אינו מגיע אליהם.

*"...אצלנו אתה נותן משמע אתה מתחבר, מתחבר לסביבה למקום שבו אתה חלק ממנו.. הנתינה עצמה יוצרת תהליך שמעשיר את הנותן... זה אולי מתחיל מחובה אבל הופך לחלק מהאדם..." (מנהל, ממלכת-דתי)*

*"...וההתנדבות היא לחיות את ההתנדבות, זה הערך ואין ספק שההתנדבות הפכה יחד עם התוכנית לחלק מבית הספר..." (רכז)*

*"...אני מאמין שיום אחד זה ייזכר אצל כולם לטוב כי עשינו בהתנדבות מעשה טוב, זה בסוף תלוי בן אדם ולא רק בדרך שבה הגיע להתנדבות..." (תלמיד)*

*"...זה חלחל גם לאישי פתאום גילו את הכיף שבנתינה. זה ממשיך ככה כל פעם כשמגיעים לקבוצתי זה עושה קפיצת מדרגה. לבד כשאני עושה זה כאילו אני חייב, מכריחים אותי ואילו בקבוצה אני רוצה לתת עוד ולא מהקטע של החובה זה משפיע על האישי ועושה משהו..." (רכז)*

*"...ההתפתחות האישית היא שהם מכירים את עצמם מעבר, פתאום אני מגלה שלמילה שלי יש השפעה שלמעשה שלי יש השפעה זה מתפתח..." (רכז)*

## **2. התנדבות או חובה – בית הספר**

### **2.1 התנדבות לעומת חובה - הסתייגות וביקורת**

**פגיעה במחויבותו הספונטנית של בית הספר לערכים חברתיים ובטוהר שלהם** - חיוב בית הספר לבצע את התוכנית על פי תכתיבי משרד החינוך היא התפרצות לדלת פתוחה, הטלת ספק במחויבותו של בית הספר לערכים אלו גם בלי שמאלצים אותו לזה בכלים ממסדיים ובירוקרטיים. מידת חריפותה של טענה זו תואמת לרוב את המידה שבה בית הספר תופס עצמו כמחויב לערכים חברתיים גם בלי התוכנית, אבל לביקורת זו בכללותה שותפים בתי ספר רבים. מנקודת מבט זו, המיסוד והבירוקרטיזציה של הנתינה וההתנדבות כמו פוגעים בטוהר ובמוחלטות של הערכים המדוברים לא רק ברמת התלמיד היחיד, אלא

ברמת בית הספר כולו, שכן הוא נאלץ לעקוב אחר תלמידיו, להתחשבן עמם, להפוך פעילות זו לדבר מה נספר, נמדדת ומדווח, במקום להשאירה ספונטנית, מבטאת רצון חופשי וכד'.

"...לפני כן עשו אותם דברים, אבל זה לא היה המקצוע. המקצוע משקף את המיסוד כלומר את הפורמאלית..."

"...זה הפך להיות לעוד מקצוע חובה שלא תמיד מתאים לכולם, והוציא ממנו את הדברים הטובים והשאיר את הדיווח, המעקב וכל הדברים הביורוקרטיים..."

"...הפכו את התוכנית לחובה, מתקנת מתחשבת עם טפסים וביורוקרטיה, צריך מינימום טפסים יותר שיח ואהבה וחיבור ובאווירה טובה..."

"...הקשיים זה ניירת, ניירת, זה הקושי העיקרי וביורוקרטיה..."

**חובה ללא מחויבות של משרד החינוך** - אף שמשרד החינוך מחייב את בתי הספר לבצע את התוכנית על היקפיה הגדלים והולכים, הוא אינו מקבל עליו אחריות לכל המשתמע מכך לגביו. הוא אינו מתקצב הסעות והוצאות נלוות אחרות, הוא מתגמל רכזים באופן חלקי בלבד ואינו מתגמל כלל מחנכים. לא רק שהדבר יוצר קושי ממשי בביצוע התוכנית, ולא רק שיש בו משום בריחה מאחריות של המשרד, אלא שהוא מתקבל כמעין מסר כפול בדבר החשיבות האמיתית שהמשרד מייחס לנושא. מצד אחד זו תוכנית חשובה שהמשרד מחייב בה את בתי הספר, כמו כל תוכנית אחרת מן המניין שהוא מפעיל. מצד שני הוא משאיר על כנו מצב שבו מימוש התוכנית מותנה ביחמה, בנכונות וביכולת של בתי הספר לשאת בנטל הכרוך בה. למעשה המשרד מצפה פה, בלי להודות בכך, למידה לא מועטה של התנדבות מצד בית הספר ככלל ואנשי סגל שונים בו בפרט, התנדבות שרק בזכותה התוכנית יכולה לצאת אל הפועל. הדבר לא רק מתסכל ומכעיס חלק מהנדרשים לכך, אלא גם מעמיד אותם במצב מורכב שבו עצם התקוממותם כמו שומטת את הקרקע מתחת לציפייה שתלמידיהם, בניגוד אליהם, יבצעו ויחוו נתינה ללא קבלת גמול. למעט, כמובן, האישור לקבל תעודת בגרות.

"...זה מקצוע במרכאות שמשרד החינוך הכניס למערכת, אבל הוא מצפה שזה יעשה בעיקר בהתנדבות על ידי התלמידים והמורים וזה גם לא מופיע בתוכנית, אז מה זה?" (מנהל)

"...אני מכירה בכך שזה תוכנית שמחייבת אותי ואת בית הספר, לא ממש מאמינה בדרך הזו ולא מתחברת לדרך הטוטאלית הזו שיוצרת אצלנו מחויבות מבלי שהמשרד יתחייב לתקצב ולהתייחס לזה כחלק מהמערכת. ואם זה כך, אז בוא נמצא את הדרכים הנכונות לנו, לסחוב את זה יותר לפרויקטים הקבוצתיים אד הוק, לזהות צורך אג'נדה לפעול אליה אד-הוק..." (מנהלת)

"...אם זה מקצוע רגיל שיתקצבו אותו, היום המחנכים - זה חינוך, אבל לא יחזיק לאורך זמן, הם טעונים, ולא תמיד תורמים הכול. משרד החינוך יודע את זה, אבל הוא מתעלם, נוח לו, מעבר לעובדה שהמילוי הביורוקרטי שהוא צריך למלא מול ציון, ויש למשרד החינוך בעיה עם זה..." (מנהל)

## 2.2 סטנדרטיזציה ומיסוד כסוג של בריחה מאחריות

**מקצוע ככל מקצוע?** טענה זו, שמשמיעים מקצת אנשי סגל וגם תלמידים, נושקת לבעייתיות של התנדבות לעומת חובה ומתרחבת גם מעבר לה. הדרישה מבית הספר ליישם את התוכנית, לחייב בה כל תלמיד ותלמיד, לנהל על כך בקרה, לדרוש מעין עבודת סיכום ואף להעריך אותה, הופכת את התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית למעין מקצוע מן המניין. אלא שאם אלה פני הדברים, נשאלות על ידי חלק מהמוראיינים שאלות משאלות שונות: מדוע הבקרה על העשייה הזאת כל כך רופפת? הכיכד זה בית הספר עצמו מאפשר ומעודד לא מעט עיגול פינות כדי לעמוד לכאורה בדרישות? מדוע ההערכה לפעילות עצמה ולתוצריה הכתובים כל כך חלקית, לא שיטתית, שטחית, ונעשית כמו כדי לצאת ידי חובה? שוב חזרת השאלה האם הדבר נתון לרצונו הטוב של התלמיד ולהנעה הפנימית שלו, או שזו דרישה ברורה ונחרצת מצד המערכת, שעושה את כל הנובע והמתחייב מהתחום כבכל מקצוע חובה אחר.

"...אם זה מקצוע, שיתייחסו אליו בהתאם. אם הוא הכרחי כתעודה. היום זה נופל בין הכיסאות, זה בעצם לא מוגדר, זה לא היה מצריך להיות תנאי לבגרות, לא צריך לדרוש התנדבות, צריך שיהיה משהו נוסף, תעודת הצטיינות ולא תנאי..."

"...מערכת החינוך היא מאוד צייתנית ואנחנו מתרגלים אמרו, אנו עושים. שינו תוכנית, אנו משנים, הכניסו למחויבות לתעודת בגרות, עושים. מקווה שהמורים מאמינים כמה זה חשוב ואני מאמינה שהמורים עושים בהתנדבות כי זה חשוב כך שבית הספר קלט את זה לעצמו אבל זה לא יכול להמשך כך..."

עוד ביקורת שעולה בהקשר זה היא הסתירה, לכאורה לפחות, בין הדרישה של המערכת מבתי הספר להגיע לשיעורים גבוהים של זכאות לתעודת בגרות לבין התניית התעודה בהשלמת חובות בתוכנית. במצב כזה בתי הספר מעוניינים לא פחות מן התלמידים להביא את כולם לקו הגמר של הזכאות, גם אם פירוש הדבר עשיית פלסטר מן הדרישה הפורמלית להשלים את מכסת השעות המתחייבת מהתוכנית.

"...אני לא יודעת מה משרד החינוך יעשה, מצד אחד, משרד החינוך רוצה שאחוז הזכאים יעלה, מצד שני, אם אני נאמנה למחויבות, לא אתן למי שלא עשה את השעות שלו - בגרות, לא יעזור. לא ברור לי מה ינצח פה..."

"...מה נעשה עם אלה שלא עמדו במכסת השעות? נשלול מהם את הבגרות? האם זה הוגן? להם כתלמידים, לנו כבית ספר. אלה שאלות שקיימות ולא דנים בהן וחבל, כי מה שיכול לקרות זה שיתחיל טשטוש וויתורים שזה יפגע במהות של התוכנית..."

**המחנכים** - שאלת ההתנדבות לעומת החובה אצל המחנכים משקפת אולי את הבעייתיות המובנית החריפה ביותר של התוכנית. בעיה זו הייתה ונותרה ללא מענה של ממש במהלך כל שנות הפעלתה. ברמה הביצועית היא מבטאת פער מובנה בין מה שמצופה שיקרה על פי מתווה התוכנית למה שקורה בפועל;

ציפייה לכך שהמחנכים ישמשו חוליה מקשרת בין הפרויקט גדול הממדים הזה לבין יחידות עבודה נגישות יותר, בדמות הכיתה שלהם, שאיתן אפשר לעבוד; קיומה של כתובת לכיתה כולה ולכל תלמיד באופן אישי בכל הנוגע לליווי ולעיבוד ההתנסויות במסגרת התוכנית. ברור שרכזת התוכנית אינה יכולה לספק מענה כזה, עקב ממדיה הגדולים של התוכנית. בפועל המחנכים מספקים מענה חלקי, רופף, שטחי ולא שיטתי ברמת הליווי, העיבוד וההערכה של תוצרי ההתנסות; מענה שדי בו, עם זאת, לאפשר לכל הפרויקט להתקיים תוך שימור לכאורה של התפיסה שבבסיסו. במילים אחרות, המחנכים מאפשרים למשרד החינוך ולבית הספר עצמו לשמור על מראית עין של תוכנית הפועלת כהלכתה, שמבוססת על התנסויות של תלמידים המלוות ומעובדות על ידי בית הספר, אף שאין זה המצב לאשורו. אלא שבעיני רבים מן המרואיינים מצב עניינים זה אינו רק פסול אלא גם זמני מעצם טיבו.

"...זה עוד בירוקרטיה שמוטלת על מורים בלי להיות מתוגמלים, המחנכים. כשכל פעם מבטיחים להם, זה שוחק, ואין לנו מענה לזה. הציפייה שזה יעשה בהתנדבות ואם זה חשוב שגם המחנך יעשה, הציפייה הזו לא הגיונית ואי אפשר לאורך זמן לצפות לזה, חורה לי שאנחנו קודם שוחקים ואז משלימים..." (מנהל)

"...הניסיון החיובי הזה נשען על עגלה שהגלגלים שלה ישברו אם ימשיכו כך. מנצלים את זה שאנחנו לא יכולים לשבות נגד זה, שהרי הילדים מתנדבים, זה ניצול של העובדה הזו מכריחים אותנו להתנדב, אם משהו חשוב משלמים עליו, זה לא יכול להיבנות לאורך זמן על טוב לב של מחנכים ואנשים..." (מנהל)

"...כמו שהתוכנית נראית, נראה כי אנחנו המבוגרים מה שאנחנו לא מסוגלים לעשות בעצמנו זורקים על הילדים על נוער. אני לא רואה שהמבוגרים במערכת מחויבים חברתית. המורים עובדים מול שעות ושכר ללא התנדבות, ללא התנדבות הכול מול שעון ופה רוצים שהתלמידים ינהגו אחרת ושהמחנכים יתנדבו בכוח..." (מחנך)

מעבר לרמה הביצועית יש כאן חזרה, בנימה חריפה פי כמה, על הבעייתיות הערכית והפסיכולוגית הטמונה בהתנדבות לכאורה. המחנכים, שכבר בעצם שמם והגדרתם מגולמת הציפייה לעשות מעל ומעבר להוראה גרידא, יושבים זה שלוש שנים על הגדר. מרביתם מקרינים תחושה שמנצלים אותם, שמעמיסים עליהם עול נוסף בעודם עמוסי מטלות לרוב. הם מוצאים עצמם עושים חשבונות כספיים בפרויקט שבו תלמידיהם פועלים כמתנדבים, ומהווים, אם ירצו בכך אם לאו, חלק ממאבק פוליטי ומקצועי של האיגוד המקצועי שלהם. הם לא רוצים וגם לא יודעים כיצד בדיוק נעשית רפלקציה של ההתנסויות; לא רוצים או לא יודעים כיצד לשלב בזה את ההתנסויות בתחומי דעת שנלמדים בבית הספר. וכל זה כשמשרד החינוך ומרבית המנהלים נתפסים כמי שמושכים בכתפיהם לנוכח המצב הזה ומשלימים עמו, או מעבירים להם בעקיפין מסר שיעשו מה שהם מוצאים לנכון לעשות, לא מעבר לזה.

קשה לאמוד את הנזק שמצב זה גורם לתוכנית, אבל מה שברור הוא שהתוכנית צמחה מסביב לנתון זה של שכבת המחנכים בתפקיד של נוכחים-נעדרים, שכבר נתפס כמעט כמובנה בתוכה. וכמו בנושא העיבוד,

שהוא אחד מההשלכות של בעיית המחנכים, גם בעיה זו, שדומה היה שהיא הולכת ונפתרת בהדרגה, כאילו התקבעה. בשנה השלישית למחקר כבר לא הייתה תחושה של שיפור בעניין זה לעומת השנייה, אלא כאמור, של קיבעון. ולמעשה יש ציפייה עמומה ולא מוצהרת שמצב זה ישתנה ויגיע לכלל התנגדות גלויה של המחנכים. בינתיים, כאמור, העשייה לכאורה היא שמתקבעת, אולי משום אותה רוח של צייתנות שנקשרה קודם לכן לציבור זה.

## 2.3 ראייה חיובית של הניגוד שבין התנדבות לחובה - ברמת בית הספר

התייחסויות חיוביות לקיום המתח שבין התנדבות לחובה ברמת בית הספר הן הצד ההופכי של הטענות כי בתי הספר ממילא כיוונו את עצמם לפעילות התנדבותית למען הזולת והחברה ולכן ספק אם התוכנית נחוצה להם. בראייה החיובית של הניגוד המדובר, המעבר לתוכנית חובה אפשר לפרוץ את תקרת הזכוכית, שקיימת כל עוד תחום זה נשען רק על התנדבות ועל רצון טוב מצד בית הספר. הדבר בא לידי ביטוי בשני תחומים עיקריים: במסר שנובע מהדרישה לעשייה בלי קשר לנכונותם של התלמיד או של בית הספר, ובהיקפי הפעילות. אשר לראשון, מעצם המיסוד של הפעילות והפיכתה לחובה עד כדי התניה של קבלת תעודת בגרות בהשלמת מכסת השעות הנדרשת, מועבר מסר ולפיו זהו נושא בעל חשיבות רבה בעיני המערכת, ולא מעין המלצה או פעילות רשות שהיא תמיד בצד הנושאים החשובים באמת ואחריהם. מכאן צומח היתרון הנוסף, והוא הגידול בהיקפי הפעילות, שכן מהרגע שהיא בגדר חובה בית הספר חייב למסדה, להבנותה לתוך סדר יומו, לבנות את המנגנונים שיאפשרו את קיומה ולבצע אותה. ההיתר לעשות בעניין זה כמה שנוח לו ובזמן שנוח לו אינם עוד בידיו של בית הספר.

"...ברעיון הזה של התוכנית גם אם היא חובה יש המון ערך מוסף חינוכי, הקושי הגדול הוא התחזוקה של ערך כזה ללא תגמול נאות, הייתי מורידה שעה באנגלית או משהו אחר ונותנת לזה שיתחזקו את הערך החשוב הזה..." (מנהל)

"...החובה שבדבר עוזרת להפנמה ועוזרת להטמעת הנתינה כחלק מאורח החיים.. אצלנו מחייבים מכיתה ז' בכוונה תחילה שתהליך ההטמעה יהיה ממושך ויהיה כחלק מחייו של האזרח הבוגר..." (מנהל, ממלכת-דתי)

"תוכנית חיונית במיוחד בחברה הערבית שלא מתנדבים בשום מקום אני רואה את זה שמחייבים כחשוב כי אחרת זה לא היה מתפתח. אבל חשוב שהם ייהנו, אם הם לא נהנים ולא מרגישים שייכים למקום אז העדפתי שיחליפו מקום, כי התנדבות צריכה לבוא מהלב ושילכו בכיף ולא בגלל שהתוכנית מחייבת..." (רכז)

קיומה המתמיד של שאלת ההתנדבות לעומת חובה לאורך שלוש שנות התוכנית הוא כיום מאפיין מרכזי שלה וגם בעיה לא פתורה הנובעת ממנה. אף ששאלה זו מצויה כביכול בצל, ברקע, יש לה נוכחות רבה בכל תחומי העשייה של התוכנית וההתייחסות אליה. בכך היא מסיטה אליה מידה רבה של תשומת לב משאלות חשובות אחרות שיכלו לעלות בנוגע לתוכנית. ייתכן שזו אחת הסיבות להתמדתה המפתיעה, אך ודאי לא הסיבה היחידה. נראה כי היכולת 'לרקוד על שני העולמות' - התנדבות מחד גיסא וחובה מאידך גיסא, יוצרת חופש תמרון רב בהובלת התוכנית ובהתייחסות אליה. כך היא נהנית ממוניטין של פעילות לא ממש ממוסדת, פעילות התנדבותית שגם לא ממש מתוקצבת. מה שנוח במיוחד למשרד החינוך שאמור לעשות זאת נוח פחות למי שנושאים זאת על גבם. אולם גם הנושאים בעול מרוויחים, בחלקם, משהו מן המצב הזה. בית הספר שבונה ומפעיל תוכנית מקיפה כנדרש ממנו יכול כך לבוא בשם החובה ולהטילה על הנוגעים בדבר, אבל להשאיר לא מעט חורים שדרכם מסתנן החוצה מה שקשה יותר להכניסו לתלם. זאת בעיקר במה שנוגע למקצת התלמידים ולרבים מן המחנכים שמעורבותם הממשית בתוכנית מועטה בהרבה מזו המוצהרת. ההפסד הכרוך במשחק הכפול הזה הוא שנוצרת הוויה של דבר מה לא לגמרי אמיתי, דבר מה מדומה, 'כאילו'. מעין שקר מוסכם שצובע, במידה זו או אחרת, בצבעיו המתעתעים חלק ניכר מהפעילות החיובית והממשית שבאמת נעשית במסגרת זו.



## פרק ז' – סיכום, דיון, תובנות והמלצות

במלאות שלוש שנים להפעלת התוכנית נוצרה במרבית בתי הספר מתכונת של פעילות רחבת היקף, ממוסדת, עם נוהלים וסדרי עבודה שהתקבעו, לצד שוליים של עשייה שמאופיינת ביצירתיות, יחמה וחדשנות. שיעורים גבוהים של רכזים (90% ויותר), בשני מגזרי השפה, מדווחים כי רוב התלמידים בבית ספרם או אף כולם עוסקים בהתנסות האישית ובפרויקט החברתי. עם זאת, כרבע מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכמעט חמישית בבתי ספר דוברי ערבית מדווחים כי לא עשו בכיתה י"ב פרויקט חברתי וגם לא התנסות אישית. יתר על כן, כשליש מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכמחצית בבתי ספר דוברי ערבית דיווחו כי בלתי אפשרי להתנדב במקביל לבגרויות. חמישית עד רבע מהתלמידים דיווחו על קושי לעמוד בדרישות התוכנית. גם המחנכים והרכזים שותפים לתחושת העומס של התלמידים: כמחצית מהרכזים ושיעור דומה מקרב המחנכים דיווחו כי תוכנית שכזו אינה מתאימה לכל תלמיד, וכ-40% מהרכזים והמחנכים סבורים שהתוכנית צריכה להיות רשות ולא חובה.

בחינת שיעורי הביצוע של רכיבי התוכנית לפי רמתם הלימודית של התלמידים מצביעה על שיעור גבוה יותר של ביצוע בקרב תלמידים שהישגיהם גבוהים או גבוהים מאוד, בהשוואה לתלמידים שהישגיהם בינוניים-נמוכים או נמוכים מאוד. כפי הנראה, כמו במחויבויות הלימודיות, גם בתחום העשייה החברתית תלמידים שרמתם הלימודית גבוהה מצליחים יותר מתלמידים שרמתם הלימודית נמוכה או בינונית. כך שאם אחת המטרות של הוגי התוכנית הייתה לאפשר לתלמידים בעלי הישגים בינוניים ומטה להתעצם ולהתבלט, במרבית המקרים הדבר אינו קורה (לפחות על פי דיווחי התלמידים).

לאחר שלוש שנים להפעלת התוכנית, עדיין נראה כי המרכיב העיוני ומרכיב העיבוד מדשדשים - הן בשיעור התלמידים המדווחים על השתתפות בפעילות עיונית הקשורה למעורבות חברתית (כ-60% בלבד) והן בתפיסת תרומתה של פעילות זו בעיני התלמידים (50% ופחות בבתי ספר דוברי עברית וכ-60% בבתי ספר דוברי ערבית). על קבלת ליווי אישי או בקבוצה קטנה דיווחו כמחצית מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית וכ-70% בבתי ספר דוברי ערבית. כשני שלישים מהם העריכו כי הליווי של המורה עזר להם לבצע טוב יותר את הפרויקט החברתי. הערכות המחנכים על תרומת השיחות האישיות או בקבוצה קטנה היו גבוהות יותר. עם זאת, כ-40% מכלל המחנכים חשבו שהזמן המוקצה לעיבוד ורפלקציה אינו מאפשר דיון מעמיק, ו-56% מהמחנכים בבתי ספר דוברי עברית ו-82% בבתי ספר דוברי ערבית סברו שהתלמידים זקוקים ליותר הדרכה פרטנית או בקבוצות קטנות.

הממצאים האיכותניים בתחום זה תומכים בממצאים הכמותיים ומפרטים את הסיבות להם: עיבוד ההתנסויות נעשה במרבית המקרים באופן חלקי ושטחי בלבד. תחושה של שיפור מסוים בתחום זה בשנה הקודמת כמו נבלמה ואינה מורגשת עוד. בבסיס הבעיה – מספרם הרב של התלמידים ושל ההתנסויות, המעמיד מלכתחילה בסימן שאלה את האפשרות לעשות עיבוד משמעותי שלהן. כמו כן מתרבים הקולות

הטוענים כי עצם ההתנסות והחווייה עושים את שלהם וכי העיבוד, הבירור והניסיון לרפלקציה לא רק מיותרים, אלא לעיתים קרובות אף מעיקים וטרחניים. קולות אלו, אשר נשמעו בתחילת התוכנית מהתלמידים בלבד, נשמעים בשנה השלישית להפעלתה גם ממנהלים, רכזים ומחנכים.

הקושי של הרכזים לגייס את המחנכים (רק כ-50% מהרכזים מדווחים כי המחנכים משתפים פעולה עם העברת פעילויות ותכנים של התוכנית), בצירוף דיווח של חמישית עד רבע מהמחנכים על חוסר ידע ללוות ולאפשר רפלקציה ועל תחושה שהמשרד מצפה מהם לעשות זאת בהתנדבות ללא כל תגמול - כל אלה מובילים להבנה שעיבוד של ממש אינו ישים במציאות שהתוכנית פועלת בה.

עובדה נוספת הבולטת לאורך כל הדוח היא ירידה בדיווחים של רכזי התוכנית בהשוואה לשנה שעברה, הן בהיבטים של הפעלת התוכנית ויישומה והן בהיבטים של תפיסת התוכנית ותרומתה. ממצא זה מטריד, שכן הרכז הוא שנושא בעיקר הנטל הכרוך בהפעלת התוכנית.

בעניין תפיסת תרומתה של התוכנית בעיני התלמידים: כמחציתם בבתי ספר דוברי עברית וכשני שלישים בבתי ספר דוברי ערבית מדווחים שהתוכנית תרמה להם בהיבטים של אחריות חברתית, אכפתיות, אמפתיה וסולידריות. 50%-60% מהתלמידים בבתי ספר דוברי עברית, וקצת יותר בבתי ספר דוברי ערבית, מעריכים כי התוכנית תרמה להם בהיבטים של מעורבות חברתית ותרומה לחברה. שיעורים דומים מקרב התלמידים מדווחים על תרומת התוכנית לצמיחה האישית. כ-60% מהם (בשני מגזרי השפה) מדווחים על תרומה לסובלנות. ההשוואה בין שנים (תשע"ז בהשוואה לתשע"ו) מצביעה על עלייה בתפיסת תרומתה של התוכנית בהיבטים השונים.

העמדות הכלליות של תלמידי י"ב (בוגרי 3 שנותיה של התוכנית) בנושא מעורבות חברתית מצביעות על רמות גבוהות של הכרה בחשיבות של סובלנות לאחר וביכולתם לתרום, לשנות ולשפר דברים בחברה ובקהילה (כ-80% מהתלמידים). עם זאת, שיעורים פחותים מקרב התלמידים (כ-60%) סבורים שימשיכו לתרום לקהילה ולהתנדב גם בעתיד. אפשר אפוא להבחין בשני סוגי פערים בדיווחי התלמידים: הראשון בין התפיסות הכלליות בנוגע למעורבות חברתית לבין נכונותם לפעול ולהיות מעורבים בחברה בעתיד, והשני בין התפיסות הכלליות שהציגו תלמידים בנוגע למעורבות חברתית לבין דיווחיהם על תרומת התוכנית להיבטים אלו.

הבעייתיות הלא פתורה של התנדבות לעומת חובה מסרבת לרדת מסדר יומו של הפרויקט. נראה שהיא רק מתגברת ומתעצמת במקום, כפי שהיה אפשר לצפות, לדעוך עם השנים ולהיעלם. בתוכנית קיימת סתירה הנובעת מעצם היותה תוכנית המטיפה ומטפחת לעשייה התנדבותית ולנתינה מרצון מחד, לעומת היותה בפועל פעילות חובה לצורך קבלת תעודת בגרות מאידך. סתירה זו פוגמת, לתפיסת המרואיינים, בהפנמה הערכית ומעבירה לתלמידים מסרים לא חינוכיים של הונאה, העמדת פנים ויכולת להסתדר בחיים גם באמצעים לא לגמרי כשרים. גם ברמה הבית ספרית נשמעות ביקורות על הניגוד שבין התנדבות לחובה: חיוב בית הספר לבירור קריטיזציה של הנתינה וההתנדבות כמו פוגע בטוהר ובמוחלטות של ערכים אלו לא

רק ברמת התלמיד היחיד, אלא ברמת בית הספר כולו, שנאלץ לעקוב אחר תלמידיו, להתחשבן עמם, להפוך את הפעילות הזו לנספרת, נמדדת ומדווחת במקום להשאירה ספונטאנית, משקפת רצון חופשי וכדומה.

לצד תפיסות אלו קיימות תפיסות הרואות בחובה ובמיסוד מסר חשוב, ומציגות גישה של "מתוך שלא לשמה בא לשמה". גם ברמה הבית ספרית יש הרואים בחובה אפשרות לפרוץ את תקרת הזכוכית, שקיימת בתחום זה כל עוד הוא נשען רק על התנדבות ועל רצון טוב של בית הספר. הדבר בא לידי ביטוי בשני תחומים עיקריים: ברמת המסר שמועבר באמצעות הדרישה לעשייה, ובתחום היקפי הפעילות המחייבים את בית הספר למסדה ולהבנותה.

לנוכח ממצאים אלו אנו ממליצים למובילי התוכנית -

א. **לבחון את היקף הפעילות הנדרש אל מול דיווחים על עומס עקב דרישות התוכנית בתכלול**

**עם כלל החובות של תלמידי כיתות י"א-י"ב.** לבחון את היחס בין שעות אישיות לשעות קבוצתיות **בכל שכבת גיל** כדי להגיע למידת העומס הנכונה, שתהיה תובענית אבל לא מעיקה. לבחון אפשרויות לשלב בין פעילויות רשות וחובה בניסיון לאפשר פעילות מותאמת שהתלמידים יוכלו להפיק ממנה את המרב, במקום להתעלם מקשיים ועומסים, כפי שקורה היום.

ב. **לצמצם את שיעור ה"משתמטים"** - מדיווחי התלמידים עלה כי כרבע מהם בבתי ספר דוברי עברית

וכחמישית בבתי ספר דוברי ערבית לא מילאו את החובות הנדרשות בתוכנית. שיעור זה עולה ככל שהרמה הלימודית של התלמיד יורדת. המחנכים דיווחו על היקפים גבוהים בהרבה של אי-השלמת החובות במסגרת התוכנית (בכ-30% מהכיתות בבתי ספר דוברי עברית ובכחמישית מהכיתות בבתי ספר דוברי ערבית רק כמחצית או פחות מהתלמידים מילאו את החובות הנדרשות). מוצע לבחון אוכלוסייה זו יותר מקרוב, ללמוד את תת-האוכלוסיות המרכיבות אותה, להכיר באופן פורמלי בהבדלים בין מעורבותן של אוכלוסיות תלמידים שונות ולנסות לתת להם מענה דיפרנציאלי יותר, כדי לשלבם באמת ולא רק לכאורה במעגלי העשייה. מעניין גם לבחון כיצד נהגו בתי הספר לנוכח העובדה שהשלמת החובות בתוכנית היא תנאי לקבלת תעודת בגרות.

ג. **לבחון מחדש את חובות הביצוע במסגרת התוכנית במקרי קצה שונים**, לדוגמה, לבדוק אם

לחייב בתוכנית גם תלמידים בחינוך המיוחד או תלמידים בעלי קשיים פסיכולוגיים. לשקול **אפשרות שבתי הספר יוסמכו במקרים מסוימים להקל על תלמידים יחידים או להעניק להם פטור**, למשל לתלמידים שעובדים כדי לסייע להוריהם השרויים במצוקה כלכלית, **וכן לשקול אפשרות להתיר לבתי הספר גמישות באופן ביצוע ההתנסות האישית והפרויקט החברתי**, למשל בבתי ספר שיש בהם התנגדות מצד ההורים ליציאת ילדיהם לפעילות בשעות אחר הצהריים (בבתי ספר ממלכתיים-דתיים ובחלק מבתי הספר דוברי הערבית, בדגש על האוכלוסייה הבדואית). פתרונות אפשריים (שצוינו

על ידי מרואיינים) הם לאפשר לבתי הספר להמיר חלק מההתנסות האישית בפעילות קבוצתית בשעות בית הספר, או להרחיב את מניפת ההתנסויות המאושרות בעבור תלמידים.

ד. **לבדוק את שאלת המחנכים** – סוגיית תפקידו של המחנך בתוכנית מלווה את פעילותה מתחילת הדרך. נדרש טיפול שורש בנושא זה, תוך בחינה אמיתית של השאלה מה אפשר להשיג באמת משילובם בתוכנית. יש לקבוע יעדים בני ביצוע ולחתור למימושם, במקום המצב הקיים שבו הפער בין המצוי לרצוי במעורבות המחנכים יוצר מצג שווא בנושא העיבוד באופן שאינו מאפשר אפילו לאבחן את שאפשר וצריך להשיג בתחום זה.

ה. לבחון כיצד ניתן **לשמר את המוטיבציה של רכזי התוכנית ולמנוע את השחיקה** של נושאי תפקיד זה, בהיותם נושאי הנטל המרכזיים בהפעלתה של תוכנית מורכבת ומקיפה (הן במרכיביה והן בשכבות הגיל הנכללות בה), ובעיקר בהתחשב בשיתוף הפעולה החלקי בלבד שהרכז זוכה לו מהמחנכים.

ו. **לבחון מחדש - תיאורטית ומעשית - את מושגי העיבוד והרפלקציה ואת כלי הפעלתם.** מה רצוי ומה מצוי בעניין זה? מה יומרני מדי, לא מעשי, ומה הכרחי? האם אפשר לאמץ מדיניות של התנסויות משמעותיות ככל האפשר תוך עיבוד מזערי שלהן ולסמוך על למידה ספונטנית מהן? מי באמת צריך ויכול לעשות את העיבוד?

ז. **להתמודד ביתר עמקות עם הפער המתמשך בין מה שהוגי התוכנית רואים כתוכני הלמידה העיקרית ממנה לבין מה שמייחסים לה כמעט כל המעורבים בה בשטח.** מה היחס הממשי והמצופה בין נתינה כערך העיקרי והיחיד כמעט שתוכנית זו אמורה להקנות לבין ערכים של מעורבות אזרחית, ביקורתיות וטיפול מיומנויות אישיות? באיזו מידה יש לנסות לכוון מלמעלה את מה שיפיקו התלמידים מן ההתנסויות, וכיצד ובאיזו מידה יש להניח ל"שטח" לקבוע זאת? ובאיזה אופן שאלות מרכזיות אלו מושפעות בפועל, ואמורות להיות מושפעות, מאוכלוסיות התלמידים השונות המשתתפות בתוכנית, על ההבדלים הניכרים ביניהן?

ח. **לדון עם התלמידים בשאלת ההתנדבות לעומת חובה** – להפוך סוגיה זו, על הסתירות הכרוכות בה, לכלי למידה משמעותי לתלמידים. לדון במשמעותה בדגש על שאלת הבחירה האישית הכרוכה בדבר. משמע, אם נרצה או לא נרצה, דווקא קיומם של תחומים אפורים בתוכנית ודילמות שהיא יוצרת מאפשר להבדלים בתגובות התלמידים בנושא לעלות על פני השטח ובכך מסייע להם לגבש את זהותם ואת ערכיהם סביב עניין זה.

ט. **להמשיך את הקיים** - למרות ההצלחה במיסוד התוכנית היא עלולה, כמו כל תוכנית, להיכנס לשגרה, לקיפאון ולנסיגה מסיבות שונות, ובעיקר בשל שחיקת הזרוע הביצועית שלה (קרי, צוות בית הספר). קל וחומר כשנדרשת מהם פעילות כל כך מקיפה ומאומצת שלא מעט ממנה הוא בהתנדבות או בהתנדבות למחצה.