



הערכת התוכנית "התפתחות אישית ומעורבות חברתית" בשנה"ל תשע"ח

אפריל 2019

• ניסן תשע"ט

הובלת צוות ההערכה:

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

צוות ההערכה:

ד"ר מוטי ספראי – חוקר כמותי ראשי

חיים לפיד – חוקר איכותי

לאה פס – חוקרת איכותית

תוכן העניינים

3	 תקציר
10	 רקע
13	 מטרת המחקר ושאלות המחקר
15	 שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים
17	 ממצאים
17	 תפיסת מטרות התוכנית
19	 בחיפוש אחר אתגרים נוספים - שינויים בתפיסת התוכנית ומטרותיה
24	 תפיסת העמידה ביעדים של התוכנית
28	 תפיסת ההשפעה בחלוקה למטרות התוכנית
36	 תפיסת אופן היישום של התוכנית
36	 ההשתתפות בפעילות
36	 מעורבות מנהלים ומחנכים
39	 השילוב עם הלמידה הבית ספרית:
42	 ההכנה להתנסות:
42	 גם נתינה אפשר לדרג - הערכת פעילות התלמידים במסגרת התוכנית
47	 הרפלקציה
57	 חסמים והתמודדות למולם:
57	 המחנכים כגבולות הגזרה ובוחן המציאות של התוכנית
59	 העומס והקושי בתפקוד הרכז
60	 עומס לימודי, קשיים בעמידה בדרישות
62	 מקום ההתנדבות לא מתאים
62	 בית הספר כגורם משני בזירת ההתנדבות
64	 חוויית הכפייה
66	 דפוסי פעולה שונים של תלמידים
66	 טיפוסי תלמידים
68	 שכיחות טיפוסי תלמידים
71	 מתן מענים מובחנים לקבוצות התלמידים השונות
72	 הבנת דפוסי הפעולה לאור פילוח לקבוצות על פי מדדים סוציו-דמוגרפיים
79	 ניתוח דפוסי הפעולה לאור שונות בעמדות ובתפיסות
87	 דיון, משמעויות והמלצות
91	 רשימת תרשימים:

תקציר

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

התוכנית מתפרסת על פני שלוש השכבות י'-א"ב. הטמעתה החלה בשנה"ל תשע"ה בכלל כיתות י'. בתשע"ז הוטמעה התוכנית בכלל השכבות י'-א"ב. התוכנית מוגדרת כחובה 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 וכזה הרואה במעורבות החברתית דרך חיים.
2. לעורר בתלמידים מוטיבציה למעורבות ולאחריות 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.

הערכת התוכנית – יעדים ושיטה:

ההערכה המעצבת של ראמ"ה מלווה את התוכנית מראשיתה, והיא נעשית זו השנה הרביעית. לאחר שימת דגש בשלוש השנים הראשונות על אופן ההטמעה, בשנה הרביעית הוחלט להעביר את מרכז הכובד לעיסוק בסוגיות העומק שלהלן:

1. **בירור המטרות** הנתפסות של התוכנית בשטח והבנת הגורמים לפערים בתפיסת המטרות בין הרמות השונות ובין התכנון ליישום.
2. **תוכנית אחת ואוסף של תצורות יישום ברמת התלמיד ובית הספר** – הבנת השונות בין תלמידים שונים והגורמים לה בהיבטים שונים.
3. **שכלול היבטים נוספים במעורבות החברתית** – מיקוד בסוגיות כגון יצירת חיבורים עם תוכנית הלימודים, הרפלקציה, מידת המרחב הניתן ליחזמות בשטח ועוד.
4. **כיווני התמודדות עם קשיים וחסמים** – זיהוי חסמים וכיווני התמודדות אפקטיביים הקיימים בשטח הן בתצורות היישום והן בהתמודדות עם סוגים שונים של תלמידים.

מערך ההערכה משלב מחקר כמותי ואיכותני. במחקר הכמותי נסקרו מנהלים, מחנכים ותלמידי כיתות י"ב. במחקר האיכותני נערכו ראיונות עם בעלי תפקידים בבית הספר – מנהלים, מחנכים ורכזים, וכן נערכו קבוצות מיקוד עם תלמידים.

עיקרי הממצאים

תפיסת המטרות ומידת העמידה ביעדי התוכנית :

בקרב התלמידים דוברי העברית קיימת הבחנה בין **מטרות הקשורות לתרומה ולהתנדבות שזכות לרמות הזדהות גבוהות יותר בהשוואה למטרות הקשורות לאקטיביזם חברתי ורגישות מוסרית** (לדוגמה, 79% מהתלמידים דוברי העברית מזדהים עם המטרה של עיסוק בתרומה ובעזרה לזולת, לעומת 62% מהם המזדהים עם המטרה של ליזום ולממש שינויים חברתיים צודקים). תמונה דומה נצפתה בהערכה של מידת העמידה במטרות בקרב מחנכים ומנהלים במגזר דוברי העברית. באופן כללי, **המחנכים דוברי העברית הם הקבוצה הביקורתית ביותר בהערכת השגת המטרות של התוכנית בכיתתם**.

בשנה האחרונה¹ ניתן לזהות מגמות של התפתחות באופן תפיסת התוכנית ומטרותיה. ניכרת התרחבות המגמה של **חיפוש מטרות ייחודיות לבית הספר בדגש על יצירתיות והעצמת תחושת הבחירה**. בכמה בתי ספר נעשה ניסיון לייצר **ממשקים הדוקים בין ההתנסויות למגמות הלימוד** עוד משלב בחירת ההתנסות. בחלק קטן מן המוסדות ניתן לראות **התחזקות של הנטייה לעסוק באקטיביזם חברתי** ובחתימה לשינויים וליצירת חברה צודקת יותר. הדבר נעשה לרוב באופן שאיננו קורא תיגר על המוסדות החברתיים הקיימים.

אשר להשלכות התוכנית, **מעט יותר ממחצית התלמידים חשים שהפעילות הייתה משמעותית בעבורם**. בקרב התלמידים דוברי העברית הפעילות האישית נחווית כמשמעותית הרבה יותר מהפעילות הקבוצתית, ואילו בקרב דוברי הערבית שני סוגי הפעילויות זוכות לרמות דומות של הערכה. אשר להערכת הפעילות כמשמעותית עבור התלמידים, נמצאו **המחנכים דוברי העברית ביקורתיים בהשוואה לעמיתיהם דוברי הערבית ולמנהלים בשני מגזרי השפה** (36% מהם סבורים שההתנסויות לא היו משמעותיות עבור למעלה מרבע מהתלמידים), בהערכת המוטיבציה של התלמידים (רק 37% מהם העריכו אותה כגבוהה) ובשביעות רצונם מהתוכנית (רק 49% מהם היו שבעי רצון).

בבחינת **תפיסת ההישגים** בחלוקה למטרות משנה, ניתן לזהות מגמה דומה לזו שבתפיסת המטרות – **התרומה לאחר ופיתוח האחריות זוכים להערכות גבוהות יחסית** (למעלה מ-60%) בקרב תלמידים

¹ בכל המקומות בדו"ח בהם מצוין בשנה האחרונה הכוונה היא לשנת תשע"ח

דוברי עברית בהשוואה להערכתם ממדים אחרים של התפתחות אישית, מעורבות קהילתית, רגישות מוסרית ואקטיביזם. בקרב המנהלים והמחנכים קיימים פערים בהערכת השגת המטרות: **האקטיביזם החברתי זוכה להערכות הביקורתיות ביותר** (לדוגמה, רק **כשליש מהמחנכים והמנהלים דוברי העברית סבורים שהתלמידים חותרים להובלת שינוי חברתי** וליצירת חברה צודקת).

בשנת הלימודים תשע"ח ניתן היה לזהות **מגמה של שיפור בקרב תלמידים דוברי עברית בהיבט של שביעות הרצון, בהערכה שימשיכו להתנדב בעתיד, ובתפיסת התוכנית כחשובה לכל בן נוער**. מצד שני, חלה **ירידה בקרב המחנכים בהערכת התרומה לתלמיד של כלל מרכיבי התוכנית**, בדגש על המחנכים דוברי העברית (לדוגמה ירידה מ-62% ל-47% בהערכת ההתנסות האישית כבעלת תרומה רבה לתלמיד). כלומר, נראה כי מצד אחד התוכנית מתמסדת ומתקבלת, ואולם מהצד השני **המחנכים מעלים סימני שאלה ביחס לאפקטיביות התוכנית**, סימני שאלה שעלולים להשליך על המשך התפתחות התוכנית.

הערכת אופן יישום התוכנית:

את העלייה בשיעור המשתתפים בפעילויות האישיות והקבוצתיות ניתן לראות כביטוי להתמסדות התוכנית. אשר לפעילות האישית, קיים פער בין דוברי העברית לדוברי הערבית (67% מהתלמידים דוברי העברית לעומת 55% מדוברי הערבית דיווחו על השתתפות בפעילות אישית במהלך שנות התיכון). המנהלים מדווחים יותר מהמחנכים כי הם מכירים את התוכנית ואת מקומות ההתנסות של התלמידים. למרות העמדות המסויגות יחסית של המחנכים דוברי העברית, עדיין מרביתם הקדישו זמן לביצוע התוכנית וכמחצית מרגישים שהם מצליחים להכווין ולהנחות את תלמידיהם במהלכה.

בשנת הלימודים תשע"ח ניתן היה לזהות **מגמה של שילוב גובר של התוכנית עם הלמידה הבית ספרית**, בדגש על הפעילויות החברתיות. אולם הקישור עם תחומי הלימוד נותר עדיין נחלתם של מעטים. ההכנה להתנסות, בדגש על הנחיות להתמודדות מול התנהגות לא הולמת, נתפסת כמספקת בעיני הצוות, אך **התלמידים ביקורתיים הרבה יותר כלפי ההכנה** שקיבלו (37% מדוברי העברית ו-60% מדוברי הערבית דיווחו כי בית הספר הכין אותם כראוי וכי קבלו הנחיות ברורות כיצד לנהוג מול התנהגות לא הולמת במקום ההתנסות).

בשנת הלימודים תשע"ח ניתן היה לזהות **עיסוק גובר בהערכת התוכנית**, ובין היתר תוך התייחסות לאיכות העמידה בדרישות. הביטוי הבולט לכך הוא **עיסוק בהצטיינות היתרה**, שפעמים רבות מוענקת לאלו שעשו מעבר למה שנדרש מהם והמשיכו לתרום לקהילה, גם אם לא נדרשו לכך – דבר שמחזק את הממד ההתנדבותי לכאורה, ואת התחושה שהפעילות עשויה לייצר המשכיות בתרומה לקהילה בעתיד.

הרפלקציה – החלק המוקדש לעיבוד של התוכנית, ממשיכה להיות **חוליה חלשה** באופן יחסי. בשנה האחרונה חלה אף ירידה בתחושת הערך המוסף של התוכנית (מ-83% ל-73% בקרב המחנכים דוברי

העברית ומ-91% ל-81% בקרב דוברי הערבית) ובתחושה שהתלמידים חשים בטוחים להעלות כל נושא בשיחות עם המחנך (מ-86% ל-70% בקרב דוברי העברית). עיבוד נתפס כעניין לטיפול בחריגים, וממילא הוא מאפיין יותר בתי ספר ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. המחנך הוא הגורם המרכזי המקיים שיחות אישיות עם התלמידים, ורוב המחנכים (64% דוברי עברית ו-71% דוברי ערבית) רואים בכך חלק מתפקידם, אך כשליש מהם מציינים שהזמן המוקצה לכך איננו מספק וכי אין להם רמת ידע מספקת לשם ביצוע רפלקציה. ביחס לפעילות הקבוצתית, זוהה קשר בין תדירות השיחות ובין ההתמדה ותחושת המשמעות בפעילות, קשר שלא נמצא ביחס לפעילות האישית.

קיימות גישות שונות ביחס לרפלקציה – החל באידאולוגיה מוצהרת שלפיה ברפלקציה אין כל צורך, עבור דרך תפיסת שיחות מזדמנות וספונטניות כעיבוד, וכלה בניהול דיון מובנה או מובנה למחצה במסגרת כיתתית רחבה. מילוי יומן המסע על ידי התלמיד מוצג אף הוא כאקט רפלקטיבי, גם אם לא תמיד הוא מעובד לעומק ולעיתים הוא אף מוגש כמטלת סיום ללא קיום שיח או הזן חוזר לגביו.

ניתוח חסמים ודרכי התמודדות:

החסם המרכזי הניצב בפני התוכנית הוא מידת המעורבות של המחנכים בה. אם בעבר ההתייחסות לכך הייתה כאל בעיה, כיום מתחדדת ההבנה שבמציאות הנתונה, נוכח העומס המוטל על כתפי המחנכים, היעדר תגמול ושעות מערכת לנושא והנחיות ארגון המורים – הרי שהמחנכים משקפים למעשה את **בוחן המציאות של התוכנית – לאן ניתן להגיע בתנאים הקיימים**. עמדותיהם הספקניות יחסית משקפות את המגבלות הקיימות במצב הקיים. כמו התלמידים, אף אותם ניתן לסווג לטיפוסים שונים – החל מהמשקיעים המשוגעים לדבר, וכלה בכאלה הנמנעים מהשקעה ומעורבות בנושא.

עם הפיכת התוכנית לתלת-שנתית – **העומס המוטל על הרכזים** והשחיקה שלהם בתפקיד, המתבטאים בתחלופה גבוהה של הרכזים, לצד תחושה של היעדר סדירויות מחייבות כלפי שותפי התפקיד – הפכו לאתגר מתמשך בניהול התוכנית.

בשנה האחרונה התהווה פער משמעותי בתחושת העומס והקושי בין **המגזר הערבי שבו חלה עלייה בתחושת העומס והקושי** ובין המגזר היהודי שבו נצפתה ירידה בתחושות אלו.

הקושי במציאת מקומות התנדבות המתאימים לתחומי ההתעניינות של התלמידים מאפיין יותר את אנשי הסגל (כ-40%) ופחות את התלמידים, שרק **מיעוט מהם היה מחליף את מקום ההתנסות** במבט לאחר.

תמיכת ההורים בתוכנית נתפסת כבינונית (מעט יותר ממחצית המחנכים מעריכים שההורים תומכים). עם זאת חלה **עלייה משמעותית בממד זה** בהשוואה לשנה שעברה.

שאלה מרכזית בתוכנית היא כמה תלמידים היו מתנדבים אילולא התוכנית – **פחות ממחצית מהתלמידים טענו כי היו מתנדבים גם ללא התוכנית**, ובמקביל רק מיעוט מאנשי הסגל סבורים שרוב

התלמידים היו מתנדבים באותו היקף וכי השפעת בית הספר על המחויבות החברתית פחותה בהשוואה להשפעת הערכים מהבית.

ביטוי נוסף למיסוד התוכנית היא הירידה בשנה האחרונה בשיעור המחנכים דוברי העברית האוחזים בתפיסה שהתוכנית אמורה להיות בחירה ולא חובה, מה **שעשוי להצביע על הזדהות גוברת עם מטרות התוכנית.**

בין תוכנית אחת לאוסף של תוכניות:

אחד האתגרים של התוכנית הוא מתן מענה מותאם לסוגים שונים של תלמידים. לאורך כל הדרך ניתן היה לזהות שלושה טיפוסים תלמידים – הפעילים ה"מושבעים", תלמידים שלרוב הם בעלי מוכוונות מוקדמת לנושא, ה"רגילים", שנתפסו ככאלו שמקבלים את הדרישות בשוויון נפש יחסי, ולרוב עושים את הדברים כדי לצאת ידי חובה, אך שיש בהם גם פוטנציאל להתרמות ולשינוי עמדות, והמתקשים / נמנעים, אלה שלרוב אינם רוצים או אינם מסוגלים לעמוד בדרישות. בבחינה כמותית של טיפוסים אלה, עלה כי הקבוצה הנתפסת כשכיחה ביותר היא ה"רגילים", אולם בעוד שהמנהלים טוענים כי שיעור אלו שהתוכנית חשפה אותם ושינתה את עמדותיהם גבוה משמעותית מאלו שמבצעים את הדברים רק על מנת לצאת ידי חובה, בקרב המחנכים קיימת בולטות גבוהה לשני הדפוסים הללו (שנגזרים מתוך קבוצת הרגילים) – הן אלו שהתוכנית שינתה את עמדתם והן אלו שבסופו של דבר מבצעים את המטלות בכדי לצאת ידי חובה.

בשנה האחרונה חלה **התקדמות מסוימת**, גם אם מועטה **בניסיון לתת מענה מותאם לקבוצות התלמידים השונות.** המענים המותאמים מופנים בעיקר לקבוצת המתקשים, תוך איתור מוקדם של מקומות התנסות מתאימים והפנייתם לטיפול יזום על ידי היועצת החינוכית. הכנסת הממד של ההצטיינות היתירה בהערכה פועל ומדרבן בעיקר את קבוצת "הרגילים" המעוניינים בהצטיינות לימודית.

בחלוקה לפי מגזרי שפה ופיקוח ניתן לסמן מצד אחד את המודל הממלכתי-דתי – המבוסס במידה רבה על מגויסות חברתית רחבה להתנדבות, והמתמקד בנתינה ובפעילות האישית מחוץ לבית הספר ומקנה חשיבות פחותה להיבטים אחרים כגון המיזם הקבוצתי והמעטפת הארגונית, ששיחות העיבוד הן ביטוי אחד שלהן.

מן העבר השני ניתן לזהות את המודל של דוברי הערבית, המייחס חשיבות גדולה לתוכנית כמרכיב המעצב זהות אזרחית, על כלל החלקים שבה, לרבות ההתנסות הקבוצתית. דוברי הערבית מדווחים יותר על קושי לעמוד בדרישות ועל רצון להתמיד במקום ההתנסות.

בשנת תשע"ח היתה ניכרת הדגשה רבה של ממדי ההתפתחות האישית, האחריות, שיתוף הפעולה עם הרשויות ומעורבות המחנכים – אולי כחלק ממעמדה המרכזי של התוכנית. יחד עם זאת, נצפו פחות ביטויים של התאמה לתחומי הדעת ולמגמות הלימוד ואקטיביזם חברתי.

בחלוקה למדד טיפוח, המלמד על המצב הסוציו-אקונומי, ניתן לראות כי קיימים סוגי התנדבות המאפיינים את ה"חזקים" יותר – תנועת נוער וחונכות, וכאלה ששכיחים יותר במעמד סוציו-אקונומי נמוך (כמו מועצת תלמידים). דווקא בבתי ספר חלשים יותר בממד זה ההכנה לתוכנית נתפסת על ידי התלמידים כטובה יותר ומתקיימות שיחות עיבוד רבות יותר.

דרך נוספת למיפוי השונות בין קבוצות תלמידים הוא מיפוי הזיקות בין דפוסי פעילות ותפוקות מצופות של התוכנית – התמדה, השקעה ונכונות להמשך התנדבות – לבין העמדות השונות. הנתון המשותף לכל הניתוחים הללו הוא העובדה כי **הנכונות המוקדמת להתנדב ללא קשר לתוכנית היא בעלת השפעה משנית בהשוואה לחוויות במסגרת התוכנית** – תחושת הבחירה האישית בפעילות היא המשתנה המוביל בהתמדה לאורך זמן ובהשקעה מעבר לנדרש. התחושה כי במסגרת התוכנית התלמיד תרם לאחרים מנבאת את המשך ההתנדבות יותר מהתפיסה כי התלמיד היה מתנדב אף בלעדיה.

משמעויות והמלצות:

מתוך ממצאי ההערכה ניתן לגזור כמה **משמעויות מרכזיות**:

בין מאבק להשלמה ורתימה – התוכנית בשנתה הרביעית מצויה בנקודת התפר שבין הניסיונות החוזרים והנשנים לשנות את המצב מיסודו ובין סוג של השלמה עם המצב וקבלתו – לא בהכרח מתוך ייאוש, אלא דווקא מתוך ראייתו כאילוץ מהותי, שלאורו יש לתכנן את השלב הבא בהתקדמות התוכנית.

השונות כמנוע צמיחה מרכזי של התוכנית – מתחדדת ההבנה כי אחד ממנועי הצמיחה המאפשרים פריצה אל מעבר אותו רף מחייב מינימלי הוא ההכרה בשונות ובמינופה: השונות בין התלמידים, בין מגזרי השפה ובין הרמות הסוציו-אקונומיות השונות, בין הערכות לאופני ביצוע שונים ואולי אף בין סוגי מחנכים שונים. בכל אחד מממדים אלה השונות מסתמנת לאו דווקא כבעיה וכאתגר, אלא כמאפיין המסמן את השלב האבולוציוני הבא בהתפתחות התוכנית.

ההתנסויות כעוגן המרכזי – כחלק מאותה הבנה והשלמה עם הד.נ.א. שהתהווה לתוכנית, נכון לראות בפעילויות מנוף מרכזי להתרחבות לאזורים שטרם מומשו – מתוך אופייה הספציפי של הפעילות לצאת אל נתיבים של אקטיביזם, של רגישות מוסרית וכדומה, מבלי לתלות תקוות במרכיבים כדוגמת העיבוד והלמידה העיונית שאינם נתפסים כליבת התוכנית.

המנהלים כגורם מפתח – ניתן לראות שבמוסדות שבהם הייתה מעורבות גבוהה של מחנכים, הדבר נבע פעמים רבות מ"רוח המפקד" ומהדגשה ניהולית של התוכנית.

בשנה הרביעית לתוכנית מומלץ לפעול בכמה ערוצים:

1. **דיון מעמיק בפערים** המתמשכים בין תפיסת המובילים לנעשה בשטח – בין נתינה לאקטיביזם, בין עשייה לעיבוד ולהתפתחות אישית, ובין תפיסת המהנכים לתפקודם בפועל.
2. **למידה מהשטח** (bottom-up) -ניתן לנצל את היצירתיות והשונות כמנוף ללמידה ארגונית - למידת עמיתים המנתחת ייחודיות של בתי ספר ומפתחת תוכניות התערבות בהתאם (בנק ניסיונות וכד'). בשטח התפתחו **מודלי יישום פורצי דרך** שמסמנים למובילי התוכנית את הדרך שבה עליהם לצעוד כדי לצאת ממודל סטנדרטי מינימלי למחזות נוספים של התפתחות אישית ומעורבות חברתית. בשל המגוון והשונות מומלץ להציע מספר מודלים לדוגמה, השונים בדגשים, באופני הפעולה ובמאפייני האוכלוסייה.
3. **פיתוח מענים ופרקטיקות דיפרנציאליות** לקבוצות תלמידים שונות עוד משלב התכנון וההשמה לפעילויות. גם העיבוד והרפלקציה צריכים להיות מפותחים בהתאמה לצרכים ולאתגרים.
4. מתן כלים **לחיזוק הזיקות בין התוכנית לבין תוכניות חברתיות ובינה ובין תחומי הדעת** השונים, מתוך הבנה שחיזוק זיקות אלה יכול להוות מכפיל כוח לתוכנית אשר ירתום אליה את כלל בעלי התפקידים.
5. פיתוח **קריטריונים ברורים, בראייה רוחבית, למתן הערכה** לאופן ההשתתפות בתוכנית, תוך תפיסת ההערכה כמנוע מדרבן וככלי להעמקת ההתנסות המשמעותית.
6. **רתימת המנהלים כשותפים לתוכנית**, תוך הדגשת אופציות שונות לחיבור בין התוכנית ובין החזון, סדר היום וממשקי הקהילה של בית הספר.
7. פעולה מתמשכת **להתאמה של המשאבים למשימות** העומדות על הפרק, תוך שימת דגש על הרכזים והמחנכים, ותוך ניסיון לנתב את העשייה לכיוונים של התפתחות מתמדת.
8. חשיבה מחודשת על **אופן ההכנה של התלמידים לתוכנית**, הכנה שמתבססת על מתן כלים מעשיים, תוך ניתוח מקרים ותגובות, ולא רק על עיבוד ושיח, ממדי עומק, שכאמור טרם תפסו את המקום המרכזי שלהם בתוכנית.

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

ייחודה של התוכנית הוא בשילוב בין התנסות מעשית במעורבות חברתית ובין למידה עיונית ערכית ורגשית במסגרת הכיתה והקבוצה.

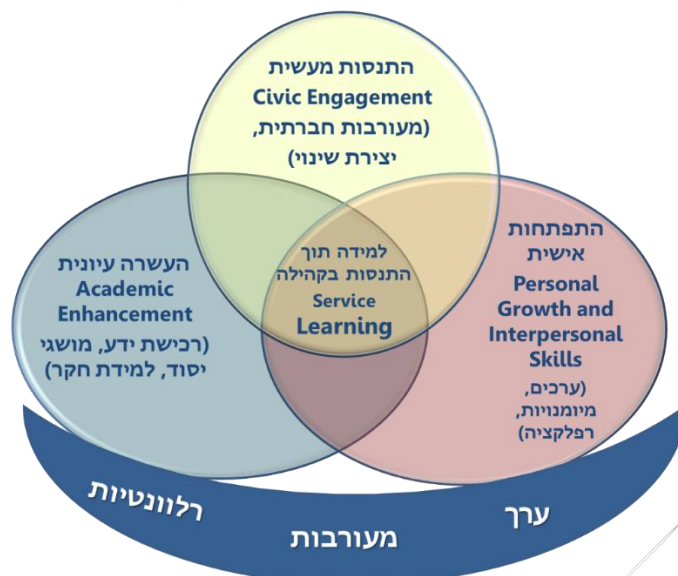
התוכנית מתפרסת על פני שלוש השכבות י'-י"א-י"ב, והיא החלה לפעול בשנה"ל תשע"ה בכלל כיתות י'. בתשע"ז הוטמעה התוכנית בכלל השכבות י'-י"ב. התוכנית מוגדרת כחובה לכלל התלמידים, וההשתתפות בה היא תנאי לקבלת תעודת בגרות.

מטרות התוכנית ויעדיה על פי מובילי התוכנית:

1. לטפח בוגר מעורב, בעל תודעה חברתית, אכפתי, אחראי, כזה הרואה במעורבות החברתית דרך חיים.
 2. לעורר בתלמידים מוטיבציה למעורבות ולאחריות חברתית, קהילתית ואזרחית פעילה ולמיצוי וצמיחה אישית בהקשר של עשייה חברתית.
 3. לסייע לתלמידים ולקבוצה בהתפתחותם האישית ובבניית זהותם החברתית והתרבותית, על מנת לקדם תחושת ערך עצמי, שייכות ומחויבות לקהילה, לחברה ולמדינה.
 4. לעודד את התלמידים למצוא במעורבות החברתית ערך ברמה האישית והחברתית.
- התוכנית משלבת בין התנסות מעשית במעורבות חברתית (באופן פרטני וקבוצתי) ובין למידה עיונית, הכוללת סמינרים, ימי מוקד ושיעורים בכיתות, הכשרת התלמידים במקום ההתנסות ושעת ליווי פרטנית לכל תלמיד (באופן אישי או בקבוצות קטנות) לשם תמיכה, רפלקציה ועיבוד ההתנסות.
- 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' אני והקהילה	כיתה י"א אני והחברה	כיתה י"ב אני והמדינה
התנסות אישית	60	30	פרויקט אישי או קבוצתי בהיקף של 26 שעות
התנסות קבוצתית (פרויקט חברתי)	9	21	
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 התוכנית²:

- **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, זאת 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.

² מתוך מסמכי התוכנית

מטרת המחקר ושאלות המחקר

ההערכה המעצבת של ראמ"ה מלווה את התוכנית מראשיתה והיא נעשית זו השנה הרביעית. ההערכה הנוכחית מתייחסת אל ההערכה שנעשתה בשלוש השנים שקדמו לה, אשר סייעה בבניית תמונת מצב ביחס להטמעת התוכנית, ושלב הזה מסמנת את נקודת המוצא שממנה מועבר תהליך ההערכה אל השלב הבא. תמונת המצב הנוכחית מלמדת כי קיימת בשטח הכרה רבה בחשיבות התוכנית ובתרומתה לתלמיד במגוון רחב של היבטים. כמו כן, ניתן לזהות מגמה של השתכללות והתמקצעות בהיבטים התפעוליים של התוכנית.

יחד עם זאת, החזון של מובילי התוכנית, ביסוס מעורבות ויזמות חברתית, שלמענו יש לבצע קפיצת מדרגה אל מעבר לרובד הבסיסי וה"קלאסי" של ההתנדבות והנתינה, טרם מומש במלואו בכלל בתי הספר. בדומה לכך הסוגיה הבלתי פתורה עדיין של מעורבות המחנכים בתוכנית הינה בעלת השלכות על היבטים שונים של מימוש התוכנית. סוגיה נוספת, הקשורה במחנכים אך לא בהם בלבד, היא הקושי הנמשך בעיבוד משמעותי של התנסויות התלמידים, כולל טענות חזרות מצד חלק, גם אם קטן, מן המעורבים בתוכנית, שייתכן שאין בו צורך של ממש. הפיכת התוכנית לחלק בלתי נפרד מתעודת הבגרות מייצרת רף ודרישות המחייבות את בתי הספר ומזמינות בחינה של אופן ההתארגנות למול המדיניות הקיימת.

באופן כללי, נראה כי בשלה השעה להסיט את מרכז הכובד של ההערכה מהפן הביצועי-תהליכי של ההטמעה המדורגת אל בחינת השלכות של המעורבות החברתית, תוך זיהוי מודלים שונים של התפתחות אישית בקרב בוגרים שונים המתכתבים עם המטרות המגוונות של התוכנית.

תחומי ההערכה

1. **בירור המטרות** הנתפסות של התוכנית בשטח והבנת הגורמים לפערים בתפיסת המטרות בין הרמות השונות ובין התכנון ליישום. ניתוח המטרות כולל את הציפיות המוקדמות מהתוכנית לצד התפיסות ביחס להשפעת התוכנית על הבוגר, והאופן שבו תופס השטח את השינויים שחלו בתוכנית בתצורתה החדשה. הבנת התמהיל והזיקות הרצויים שבין מטרות מעולם הנתינה לעומת היזמות והאקטיביזם החברתי, בין מיומנויות בינאישיות לתפיסות ערכיות ומוסריות ובין פעלתנות ביצועית למודעות עצמית ורפלקציה – יכולה לסייע במיקוד התוכנית באמצעות פעולות וכיוונים שיסייעו להרחיב ולבסס את מטרותיה המגוונות.

2. **בין תוכנית אחת לאוסף של תצורות יישום ברמת התלמיד ובית הספר** – הבנת השונות בין תלמידים שונים והגורמים לשונות זו בהיבטים שונים כדוגמת: רמת המעורבות וההשקעה, תחושת כפייה מול בחירה, יכולות בינאישיות שונות, המעורבות החברתית מעבר לתוכנית, נתינה מול יזמות ואקטיביזם חברתי, סוגי פעילויות ועוד.

3. **שכלול היבטים נוספים במעורבות החברתית** – בהמשך למסקנות שעלו בהערכה של השנה שעברה, נדרש מיקוד בסוגיות דוגמת יצירת חיבורים בין ההתפתחות האישית והמעורבות החברתית ובין החינוך לערכים ותחומי הדעת השונים, העיבוד הרפלקטיבי בעקבות הפעילות, המרחב שניתן ליחזמות ולחלומות אישיים לעומת הכוונה וניתוב מלמעלה ועוד.
4. **כיווני התמודדות עם קשיים וחסמים** – הניסיון המצטבר מייצר אפשרות לעבור מיצירת תמונת מצב לזיהוי כיווני התמודדות אפקטיביים הקיימים בשטח, הן מבחינת תצורות היישום והן מבחינת ההתמודדות עם סוגים שונים של תלמידים.

שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים

א. מערך ההערכה – שילוב בין הערכה איכותנית וכמותית. בשלוש השנים הקודמות מבנה ההערכה היה מבוסס על מחקר אורך המלווה את אותה קבוצה לאורך שנים. השנה צומצם החלק ההשוואתי שבוחן מגמות רב-שנתיות לטובת העמקה בתפיסת מטרות התוכנית ובאופני יישום שונים במסגרתה.

ב. אוכלוסייה

לשם ביצוע החלק האיכותני נערכו ראיונות ב-12 בתי ספר. 9 בתי ספר מקרב האוכלוסייה דוברת העברית ו-3 בתי ספר בקרב האוכלוסייה דוברת הערבית. בכל בית ספר רואיינו:

- מנהל בית הספר
- רכז
- מחנך
- תלמידים - באמצעות ראיון קבוצתי

איסוף הנתונים נעשה בחודשים אפריל - מאי 2018.

לשם ביצוע החלק הכמותי של ההערכה, פנינו לאשכול בתי הספר העל-יסודיים שבהם נערך מיצ"ב בשנת תשע"ח, שכן שאלון התלמידים הועבר בצמוד למיצ"ב. במסגרת המחקר נערכו שלושה סקרים:

- סקר טלפוני בקרב מנהלי תיכונים שנערך בחודשים יוני - אוגוסט 2018.
- סקר טלפוני בקרב מדגם מחנכים בכיתות י'-י"ב שנערך בחודשים יוני - אוגוסט 2018.
- סקר נייר ועיפרון בקרב מדגם מתוך תלמידי כיתות י"ב שנערך בחודשים ינואר - מרץ 2018.

בתרשים 1 מובאים נתוני המדגם, נתוני המשיבים ושיעורי ההשבה על השאלונים שהועברו, לפי מאפייני רקע של אוכלוסיית המשיבים:

תרשים 1: המדגם ושיעורי ההשבה של המשתתפים במחקר:

	גודל רשימת המדגם	מספר המשיבים	שיעור ההשבה
מנהלים	306	232	75%
מחנכים	965	676	70%
תלמידי י"ב	6668	5216	78%

בתרשים הבא מובאים נתונים סוציו-דמוגרפיים של המשיבים במחקר הכמותי. רשימת המשיבים נבחנה למול רשימת המדגם ונמצאה מייצגת בפרמטרים אלו.

תרשים 2: נתוני רקע סוציו-דמוגרפיים של המשיבים:

מנהלים	מחנכים	תלמידי י"ב	
73%	75%	70%	מגזר שפה עברית
27%	25%	30%	מגזר שפה ערבית
69%	71%	73%	פיקוח ממלכתי
31%	29%	27%	פיקוח ממלכתי דתי
5.9	5.8	5.8	ממוצע מדד טיפוח

ג. כלים

במחקר נעשה שימוש בכלי ההערכה הבאים:

בהערכה האיכותנית

- **ראיונות עומק אישיים** עם מנהלי בתי ספר, רכזי התוכנית, המחנכים או היועצת המעורבים בתוכנית.
- **ראיונות קבוצתיים (קבוצות מיקוד)** עם תלמידים.

בהערכה הכמותית

שאלונים טלפוניים למנהלים ולמחנכים, ושאלוני נייר ועיפרון לתלמידים.

ד. אופן הצגת הנתונים בדוח

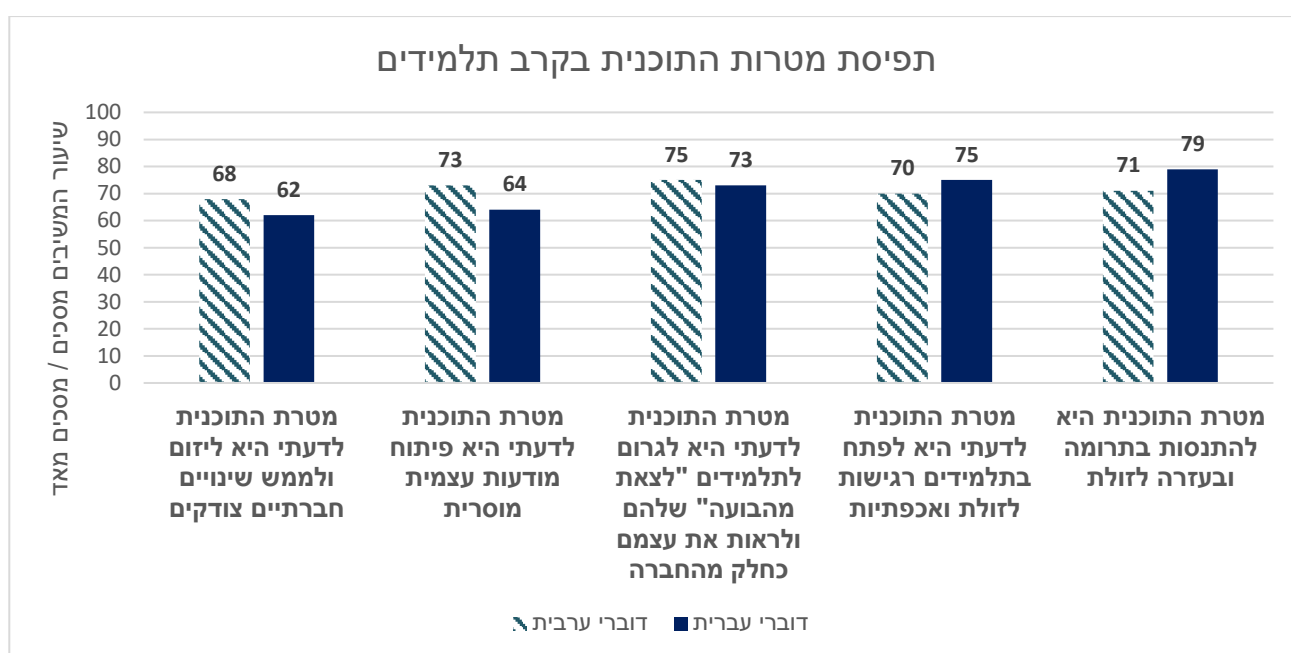
הממצאים הכמותיים מוצגים לרוב בפילוח לפי מגזר שפה: בתי ספר דוברי עברית ובתי ספר דוברי ערבית. תלמידים מוצגים בצבע כחול, מנהלים בצבע ירוק ומחנכים בצבע חום. הממצאים האיכותניים מוצגים בכתב כחול והציטוטים מהראיונות בגופן מוטה.

ממצאים

תפיסת מטרות התוכנית

אחת הסוגיות שעומדות במוקד ההערכה בשנת תשע"ח הוא ניתוח המטרות הנתפסות של התוכנית. לצד המטרה ה"קלאסית" של ההתנדבות והתרומה לזולת, הועמדו מטרות של רגישות מוסרית, אקטיביזם חברתי והגברת החיבור לקולקטיב ולחברה. התלמידים נתבקשו לדרג את הסכמתם ביחס לשורה של מטרות אפשריות של התוכנית:

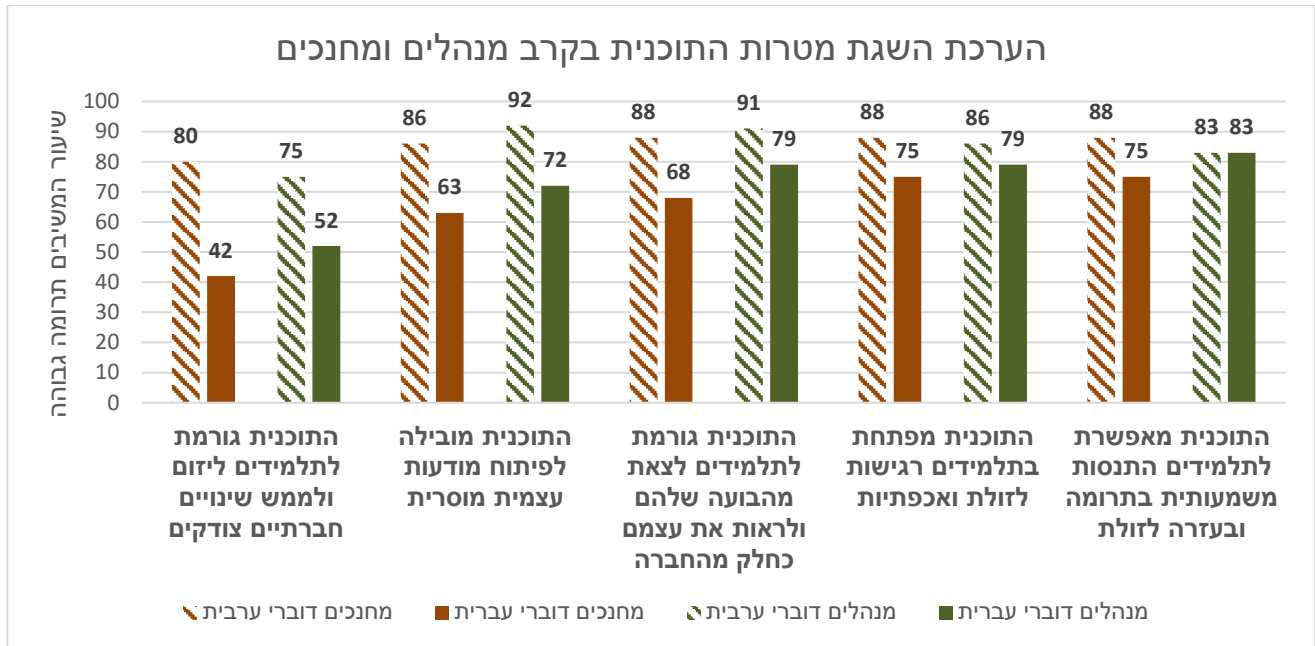
תרשים 1 – תפיסת מטרות התוכנית בקרב תלמידים



ניתן לראות כי בקרב התלמידים קיים דמיון בין דוברי העברית לדוברי הערבית. המובחנות בעמדות בקרב דוברי העברית גבוהה יותר: הם מציבים את המטרות של תרומה וחיבור לחברה בראש, ואת המודעות העצמית המוסרית והאקטיביזם החברתי במקום נמוך יותר.

המחנכים והמנהלים נשאלו על המידה שבה אותם מטרות מושגות בקרב תלמידיהם:

תרשים 2 – תפיסת השגת מטרות התוכנית בקרב מנהלים ומחנכים



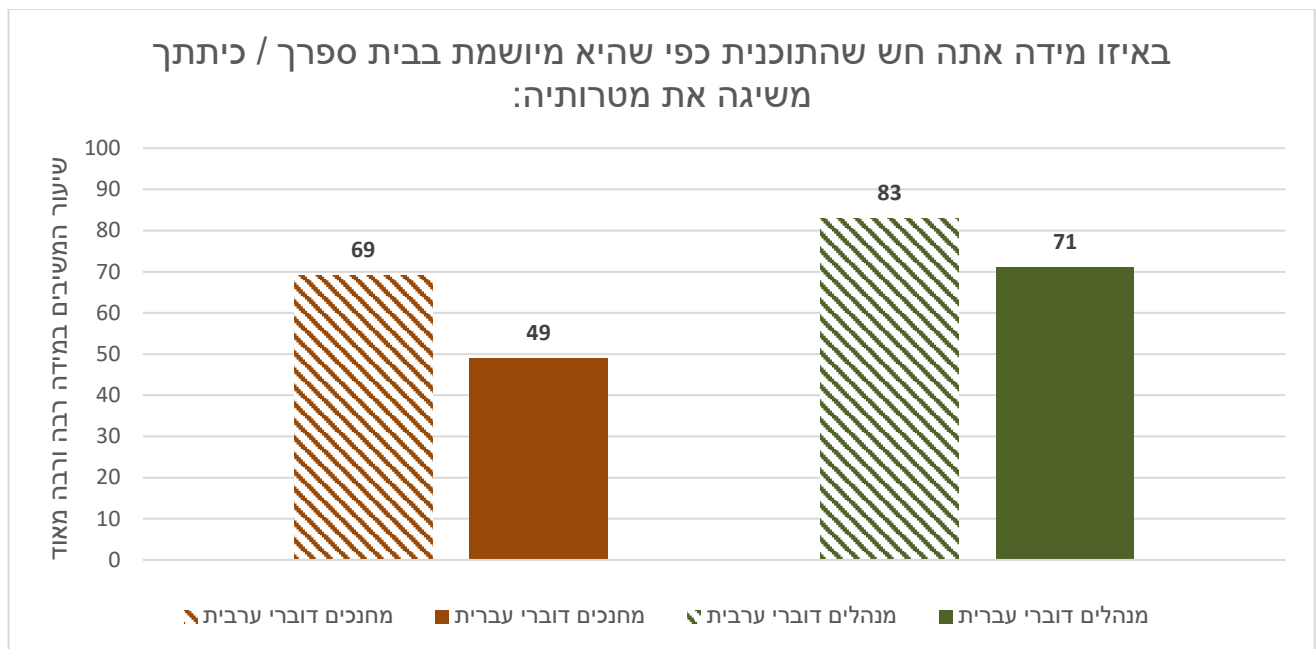
ניתן לזהות כי באופן כללי מדרג המטרות שנצפה בקרב התלמידים נשמר גם בקרב המנהלים והמחנכים דוברי העברית. גם הם מדרגים בתחתית הרשימה את האקטיביזם החברתי, **ועוצמת הבולטות של האקטיביזם החברתי כמטרה מוסכמת פחות, חזקה אף יותר מאשר בקרב התלמידים**. בקרב דוברי הערבית ניכרת הבחנה נמוכה יחסית בין המטרות.

בקרב המנהלים דוברי הערבית קיימת הדגשה של מטרות כמו היחשפות לחברה ומודעות מוסרית על פני ההתנסות בפועל, שמדורגת בראש הרשימה בקרב מנהלים במגזר דוברי העברית. דפוס זה עשוי ללמד על כך שתפיסת התוכנית בגלגול הקודם שלה, כמחויבות אישית המשתקפת בהתנדבות, חזקה יותר במגזר דוברי העברית.

המחנכים דוברי העברית הם האוכלוסייה הספקנית והביקורתית ביותר ביחס למימוש מטרות התוכנית. לעומתם, המחנכים דוברי הערבית הביעו תפיסות חיוביות יותר, תוך מובחנות מועטה יחסית בין המטרות.

ביחס לעמידה במטרות, המנהלים והמחנכים נשאלו באיזו מידה, לתפיסתם, התוכנית כפי שהיא מיושמת בבית הספר או בכיתה, משיגה את מטרותיה:

תרשים 3 – השגת מטרות התוכנית



מהתרשים ניתן לזהות דפוס החוזר על עצמו, של פערים בין המנהלים למחנכים במגזר השפה העברית. רק כמחצית מהמחנכים דוברי העברית סבורים שהתוכנית משיגה את מטרותיה.

בחיפוש אחר אתגרים נוספים – שינויים בתפיסת התוכנית ומטרותיה

לצד המשך המגמות והתהליכים שאפיינו את התוכנית בשנים הקודמות, הרי בשנה הרביעית לקיומה ניכרים גם **שינויים מסוימים באופן שבו היא נתפסת או מיושמת**. לעיתים מדובר בחידושים ולעיתים במודעות גוברת לתהליכים שכבר החלו להתקדם בעבר. בכל מקרה, לרוב אין מדובר בשינויים חדים או בולטים אלא בתהליך אבולוציוני.

קיימת שונות בין בתי הספר במידה ובאופן שבהם התמורות באות לידי ביטוי. השונות אף הולכת וגדלה לאחרונה, משום שהקולות והכיוונים החדשים יחסית מופיעים בדרך כלל באופן מובהק יותר בבתי ספר שהתוכנית מופעלת אצלם באופן שאפתני ואינטנסיבי במיוחד. עם כל המגבלות בעמידה על תמורות ומגמות במסגרת מדגם איכותני קטן יחסית, התרשמותנו היא שמדובר במגמות שכדאי לעקוב אחריהן ולהתייחס אליהן.

בחלק לא מבוטל מבתי הספר שנבדקו ניתן היה להבחין בניסיון ממשי, או לפחות **בשאיפה לחרוג מהאופן הרווח שבו נתפסה התוכנית לאורך שנות קיומה** – כתוכנית הממוקדת בנתינה – כערך ו"השקעה משתלמת" לפרט. הביטוי הדומיננטי של אותה נתינה היא ה"התנדבות", על הבעייתיות במונח זה כמקושר לחובה. קולות נוספים שכיחים עסקו ב"ציאה מהבועה" של השכבות המבוססות, ו"פיתוח מיומנויות אישיות". לעומת זאת, הערך של פיתוח חשיבה ביקורתית או אזרחית, לא הובא כלל בחשבון, עד

כדי כך שהמראיינים, גם כשנשאלו על כך ישירות, בדרך כלל התקשו, להבין מה בכלל הקשר שלהם לתוכנית. תמונת מצב זו לא השתנתה כמעט בשלוש השנים הראשונות לקיומה של התוכנית.

בשנה הרביעית לתוכנית, אפשר לזהות בקרב המעורבים בה סימנים של רצון לרענן, לחדש, להוסיף לתוכנית, ולהגיע באמצעותה למחזות רחוקים ומשמעותיים יותר שמעבר לאלה שבהם היא מצויה כיום. בכל המקרים, הנתינה ממשיכה לשמש כמאפיין וכמותג מרכזי של התוכנית, אבל היא כשלעצמה אינה מספקת עוד, ואלה נוספים דגשים וכיווני פעולה שאמורים לפרוץ ולהרחיב את גבולות הגזרה של ערך "הנתינה", שהיו נהוגים עד כה, הרחק מעבר להם. להלן סוגי השינויים וההתפתחויות העיקריים שפגשנו:

ממטרות סטנדרטיות לייחודיות

במקום לחזור בתיאור תפיסת התוכנית ויעדיה על הדברים הידועים והסטנדרטים, ציינו השנה, יותר מבעבר, דווקא את **האופי המיוחד שמקנים בבית הספר לתוכנית**, כחלק מהחזון הבית ספרי הייחודי. למרות שהנטייה לפרשנות ייחודית של התוכנית מתייחסת בעיקר ליעדיה ולאופי הפעילות בה. במקרים אחדים מתלווה לכך גם דרישה של מנהלים לניהול אוטונומי של התוכנית על כל היבטיה כדי לאפשר את העיצוב הייחודי הזה:

"...תנו לי להעריך את הפרויקט, אל תכתיבו לי מבחן, הגדרתם את המשימה אני אפעל ברוח המשימה, משרד החינוך לא הגדיר שזה הפך להיות חלק מאורח החיים הבית ספרי. זה אני עשיתי..." (מנהל)

להלן כמה מכיווני הדרך הייחודיים שהעלו בתי ספר בהקשר זה:

יצירתיות - היצירתיות היוותה עוד מראשית הדרך ערך פונקציונלי חשוב בתפעול התוכנית. זאת בשל הצורך לאתר עוד ועוד מקומות השמה למספר גדל והולך של תלמידים, דבר שחייב את בתי הספר למידה רבה של יצירתיות ויחזמה. בחלק מבתי הספר זוהתה השנה מגמה שבמסגרתה **היצירתיות, ששימשה כאמצעי חיוני כדי לעמוד בצורכי התוכנית, הופכת לערך מוצהר של התוכנית** וליעד מרכזי שלה – הקנייה של גישה יצירתית של חשיבה יזמית לתלמידים.

"... (אצלנו) היצירתיות היא חלק בלתי נפרד מהפרויקט, היצירתיות היא שינוי פריים לתעסוקה יזומה, לפתרונות דחק, במקום לראות את הצורך למצוא מקומות, להמציא מקומות כסוג של חיפוף, הונאה, כאילו, רואים זאת בהיבט של יצירתיות, למשל אפליקציה של עזרה בעשיית שיעורים שנחשבת ליצירתיות..." (מנהל)

בחירה וחדוות יצירה – ניסיון לצבוע את התוכנית בגוון זה נעשה בעיקר, אם כי לא רק, באמצעות מתן הדגשה מיוחדת ליכולת של תלמידים להתנסות במקומות ההשמה, על פי טעמים ובחירתם, ולא בכפוף לאילוצים או לשיקולים אחרים.

על פי כיוון חשיבה זה, גדלה הסבירות לכך שהתלמיד ייהנה מעשייתו במסגרת התוכנית, גם אם בבסיסה עומדת חובת ההשתתפות. לשם כך נדרש גיוון רב, בייחוד במקומות ההשמה ובסוגי הפעילות, וכמו כן יש צורך בחשיפת התלמידים למגוון זה ובעידודם לבחור. בראייה זו אפילו ההבדל בין פרויקטים אישיים לפרויקטים קבוצתיים נתפס כמשרת את היכולת להציע לתלמידים פעילויות לפי נטייתם, שהרי יש הנוטים לעשייה אישית ויש – לקבוצתית.

"...ההתלהבות מזינה את התלמידים ולזה אני מכוונת. זה לא עול, זה אמנם חובה אבל זה צריך גם לגרום להנאה, ואם זה מניע ומהנה יש גם תרומה להתפתחות האישית של המעורבים, ולכן אם היחמה באה מהתלמידים ויש התלהבות, זה לא משנה אם זה אישי או קבוצתי כי יש מוטיבציה פנימית לעשייה..." (מנהל)

התאמת התוכנית למגמות בבתי הספר – אמנם החיבור לתחום הדעת הרלוונטי היה אחד מיעדי התוכנית עוד בראשית הדרך, אולם יעד זה כמעט לא התממש בפועל על רקע החולשה הכללית של התוכנית בכל הנוגע לעיבוד ההתנסויות. לעומת זאת, בבתי הספר הפועלים בדרך של התאמה למגמה, הממשק לתחום הדעת נעשה עוד בשלב הבחירה בהתנסות ושיבוץ התלמיד אליה ולא רק בשלב העיבוד.

לרוב מדובר בהתנסויות המפותחות בעיקר על ידי התלמידים, מכיוון שהשטח אינו מציע גיוון כזה של מקומות השמה על פי צורכי המגמות שונות. וכך, תלמידי תיאטרון ותלמידי אומנות, לא כמקרה בודד או על סמך יחמה אישית אלא באופן מוצהר וממוסד, יזמים פעילויות מתחום המגמה בחטיבות ביניים או בבתי ספר יסודיים. ותלמידי כימיה וביולוגיה מלמדים אכילה בריאה, יוצרים ומחלקים שוקולד או מסבירים את נזקי הסמים והעישון. תלמידי מגמת פסיכולוגיה – בונים תוכניות ופעילות להעשרת ילדים, הצומחות מתוך לימודיהם בנושא של התפתחות הילד וכדומה.

"...בנוסף, כל מגמה בחרה את הנושאים הרלוונטיים לה שבהם יעסקו בהתנדבות. פסיכולוגיה – התפתחות הילד למשל, ואז הם בונים תוכניות להעשרת ילדים ופעילות סביב אותן תוכניות. מגמת תושב"ע עובדים על שמונה מידות לחסד ומעודדים את התלמידים לאתר פעילות של גמ"ח, ביולוגיה וכימיה – עובדים עם חינוך מיוחד על עשיית שוקולד. מתמטיקה – חידות חשיבה או בניית חדר בריחה... יש כיתה שהיא מובילה באנגלית שיחד עם מגמת התיאטרון עשו את פיטר פן באנגלית ובנו הכול לבד, תפאורה, משחק שיווק והציגו במתנ"ס לילדים מהסביבה... מה שחשוב למצוא את החיבור הנכון..." (מנהל)

מעבר לנתינה, יצירת שינוי חברתי – בכמה בתי ספר הובע רצון המעורבים בתוכנית להגיע עמה רחוק יותר, לתפיסתם, ממה שמקופל בנתינה בלבד, ולהוסיף לה ממד חברתי רחב יותר, לגרום לשינוי ותיקון מתמשך יותר אצל הנעזרים בתלמידים ו"להפוך את העולם לטוב יותר", כלשון אחד התלמידים.

לרצון ל"ציאה מהבועה" התווסף רובד נוסף שנשמע פחות בעבר: "מתן כלים לתלמידים לראייה ברמה חברתית", קרי כלים שישרתו את הנתינה וירחיבו את היקפה וטווח השפעתה.

"...מלבד זאת, היום אני ערה יותר למה שחסר – כלים לתלמידים. הייתי רוצה לתת לתלמידים ידע על נושאים חברתיים, לעזור להם לפתוח את העיניים ולראות איפה הם יכולים לעזור. עזרה זה הדבר הבסיסי כי הנתינה היא חלק של הרצון לעזור..." (רכזת)

הדיבור הזה, הפוסח על הסעיפים, בין נתינה לעזרה ומעבר להן, מתגבש בחלק מהמקרים לביקורת ישירה: "התוכנית עוסקת יותר בהתנדבות, היא לא נותנת לנו כלים להסתכל החוצה ולראות מה צריך – תיקון או שיפור..." (תלמידים)

המגמה המסתמנת של הליכה אל מעבר למה שנעשה עד עתה בתוכנית, התבטאה באחד מבתי הספר באמצעות הסיסמה "עם הפנים החוצה", וכך היא מוצגת על ידי אחת ממובילות התוכנית שם: "הפער החברתי כלכלי הוא עצום: שני קטבים, אנשי היי טק מצד אחד מעבר לכביש ודור שלישי לעוני בצד השני של הכביש. המטרה, כמו שאני רואה אותה, **זה לפתח סולידריות בקרב התלמידים, למרות הקפיטליזם החזירי, בני אדם צריכים לדאוג האחד לשני.** זה מה שאנחנו מנסים להנחיל לתלמידים במסגרת הפרויקט..." (רכזת)

ביטוי למגמה זו ניתן לראות במעורבות של תלמידים בתהליכים מוניציפליים, בתגובה על מהלכים שאינם תואמים, להשקפתם, את רוח המקום:

"...סגרו מרכולים בשבת והלחץ הדתי לא נראה לנו, והייתה הפגנה ואנחנו יקיר, עידו ואני, היינו פעילים בהסברה, וביקשו ממני לדבר בגלל שאני דתייה ונגד החוק. ישבתי עם החברים ותכננו את הנאום ומה יהיה, והייתה הרגשה טובה, הנה אנחנו לא רק בוכים אלא עושים. רוצים לשנות אז לוקחים יחמה ועושים..." (תלמידה)

כשהמגמה היא "עם הפנים החוצה", מקומות בעייתיים יכולים להיחשב גם כהזדמנות וכאתגר לא רק כבעיה או מכשול, ובכך להתגבר במידת מה על מה שנתפס כחולשתה של התוכנית – מיעוט הדיון בשאלות ערכיות, פוליטיות או חברתיות.

"...היה פה דיון. יש התרמה לווראיטי, כמה מורים אמרו: זה ארגון עשיר שהמנהלים מקבלים המון כסף לנהל אותו. היה דיון ערכי האם ראוי להתנדב ולעזור לגייס כסף לעמותות שככה מרוויחים... שיתפנו את התלמידים בדילמה והוחלט שנשתתף, רק אם הכסף יהיה צבוע לילד מסוים." (מנהל)

שינוי כן, ביקורת לא – גם אם במובאות האחרונות שהבאנו, יש כבר משהו מאימוץ הערך של ביקורתיות חברתית ואולי גם פוליטית, הרי שמדובר בחריגים. ככלל, התוכנית אינה מגיעה למקומות הללו, אינה חוצה

את הגבול הזה. לרוב מתוך נורמה שלטת, גם אם לא ממש מוצהרת, בין השאר משום שהיא כה מובנת מאליה. היו גם מקרים מועטים שבהם מרואיינים התייחסו לכך במפורש והסבירו מדוע הדבר אינו קורה ומדוע אסור שיקרה:

"...אני חושבת שהתוכנית נותנת לתלמידים חוויה של נתינה. פחות מאמינה בביקורת אזורית. לדעתי אם יש תקלה בקהילה, או בעיה, צריך להתמודד או לתקן את הדורש תיקון, אבל חשיבה אזורית וביקורתית היא לא ממטרת התוכנית לתפיסתי. כי בית הספר מחנך לערכים הבסיסיים הנמצאים בקונצנזוס ולא לערער את הערכים האלה. רוב הבוגרים מתגייסים ליחידות קרביות. אלה הערכים שבית הספר דוגל בהם..." (רכזת)

והיה מי שהציע הסבר משלו להיעדרות המוחלטת כמעט של מוטיב החשיבה הביקורתית מסדר היום של התוכנית. הניגוד בין אוריינטציה של נתינה, שהיא כולה חיובית, לזו של ביקורת שנתפסת כמנוגדת לכך:

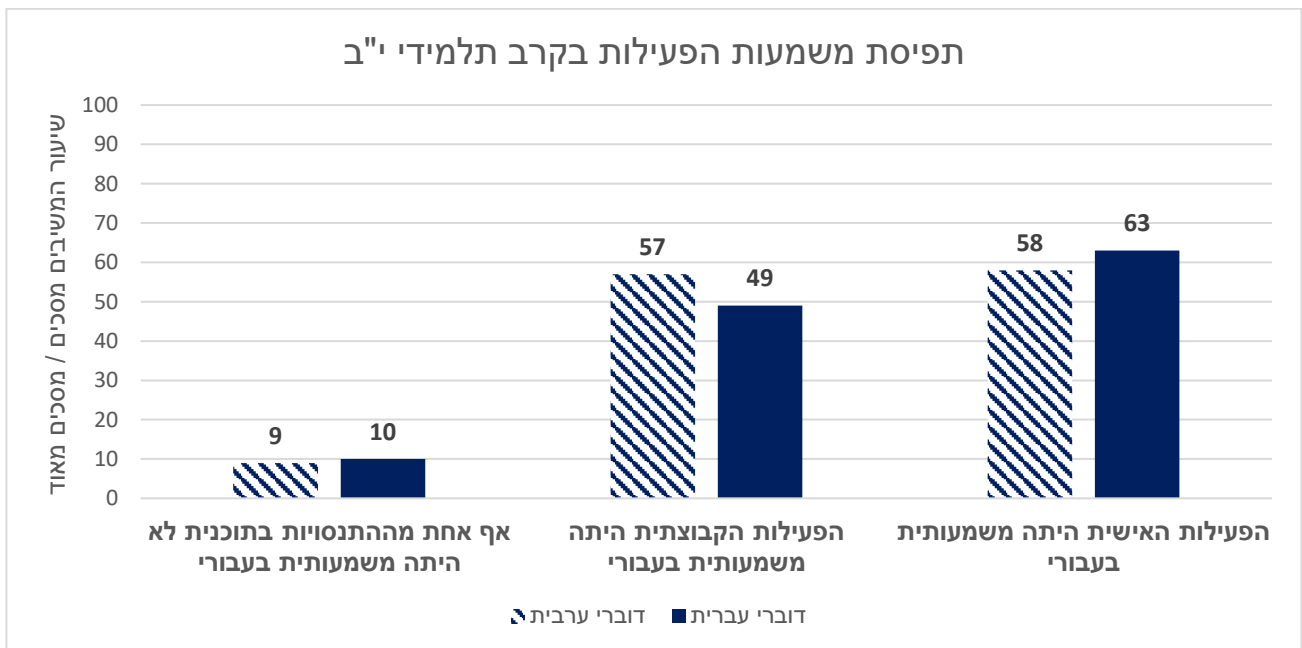
"...הפעילות היא רק בתחום הקונצנזוס, כי זה פעילות שבאה להועיל, לעשות טוב. לכן היא לא מתחברת לממד ביקורתי..." (מנהל)

לסיכום, בקרב התלמידים דוברי העברית קיימת הבחנה בין מטרות הקשורות לתרומה ולהתנדבות שזוכות לרמות הזדהות גבוהות יותר בהשוואה למטרות הקשורות לאקטיביזם חברתי ורגישות מוסרית. תמונה דומה נצפתה בהערכת מידת העמידה במטרות בקרב מחנכים ומנהלים במגזר דוברי העברית. באופן כללי, המחנכים דוברי העברית הם הקבוצה הביקורתית ביותר בהערכת השגת המטרות של התוכנית בכיתתם. ניתן לזהות בשנה האחרונה מגמות של התפתחות באופן תפיסת התוכנית ומטרותיה. ניכרת מגמה של הרחבת החיפוש אחר מטרות ייחודיות לבית הספר, בדגש על יצירתיות והעצמת תחושת הבחירה. בכמה בתי ספר נעשה ניסיון לייצר ממשקים הדוקים בין ההתנסויות למגמות הלימוד עוד משלב בחירת ההתנסות. בחלק קטן מן המוסדות ניתן לראות התחזקות של הקולות העוסקים באקטיביזם חברתי ובחתימה לשינויים וליצירת חברה צודקת יותר. הדבר נעשה לרוב באופן שאיננו קורא תיגר על המוסדות החברתיים הקיימים ואינו מבקר אותם.

תפיסת העמידה ביעדים של התוכנית

באופן כללי – התוכנית נתפסת באופן חיובי על ידי כלל קהלי היעד שנבדקו. התלמידים נשאלו באיזו מידה הפעילות הייתה משמעותית בעבורם:

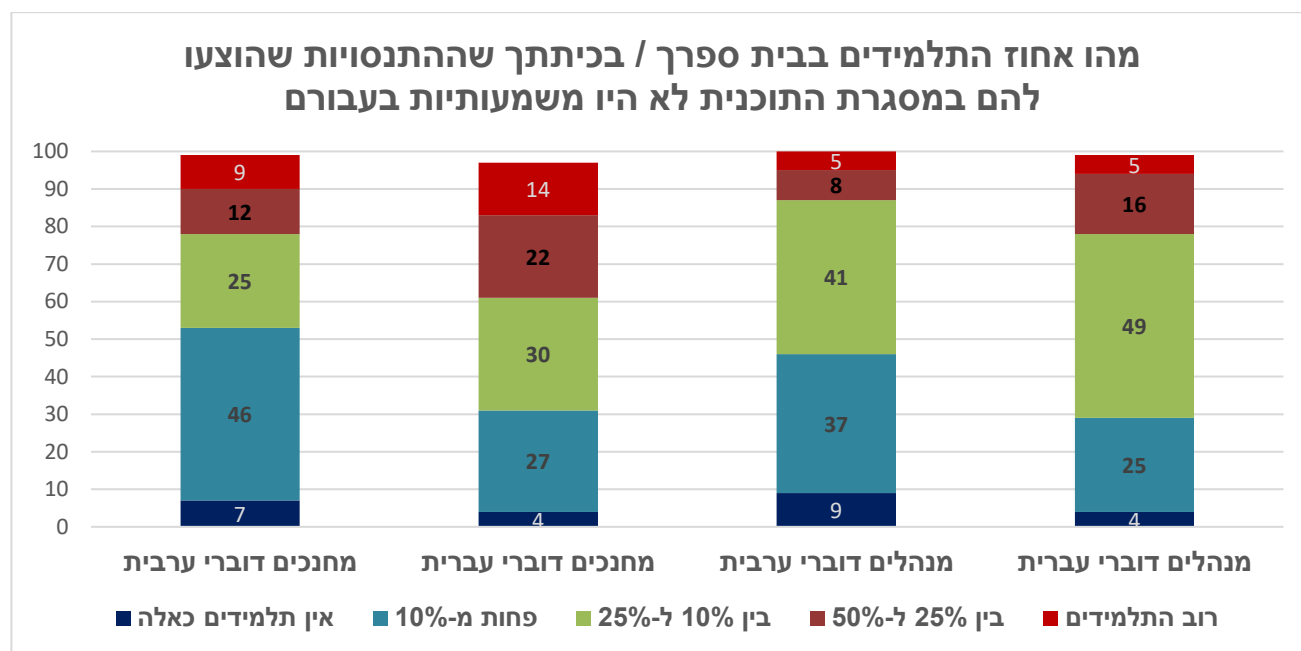
תרשים 4 – משמעות הפעילות בעיני התלמידים



מהנתונים עולה כי רק מיעוט קטן, כ-10%, חש שההתנסויות כלל לא היו משמעותיות בעבורו. בקרב דוברי העברית קיימת בולטות להערכת הפעילות האישית כגורם המוביל במתן המשמעות בתוכנית לעומת הערכת הפעילות הקבוצתית בתור שכזו, בעוד שבקרב דוברי הערבית למשמעות של שתי ההתנסויות ניתן משקל זהה.

גם אנשי הסגל נשאלו ביחס לשיעור התלמידים שההתנסויות לא היו משמעותיות בעבורן, הערכותיהם מובאות בתרשים להלן.

תרשים 5 – הערכת שיעור התלמידים שההתנסויות לא היו משמעותיות בעבורם

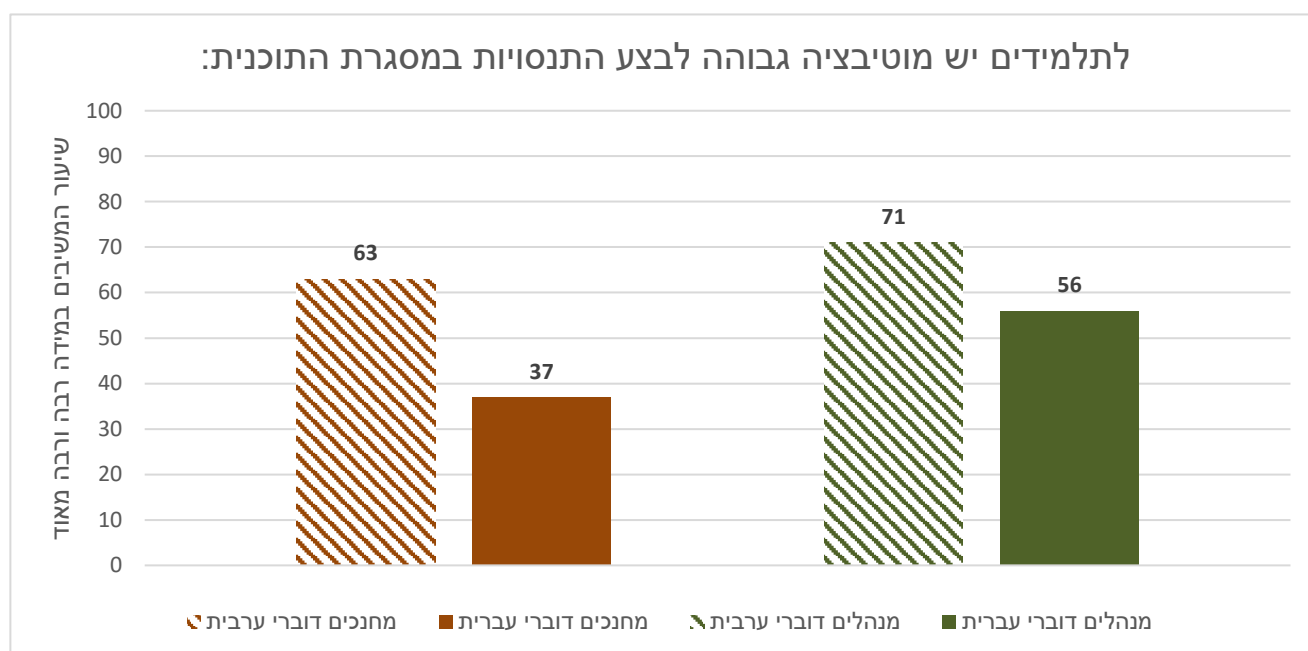


מהתרשים ניתן לראות כי רובם המוחלט של אנשי הסגל סבורים שרוב התלמידים חוו התנסויות משמעותיות. ההערכות במגזר דוברי הערבית חיוביות יותר. בשני המגזרים המחנכים סבורים שיש נתח גדול יותר שאינו חווה התנסות משמעותית – למעלה משליש מהמחנכים דוברי העברית וכחמישית מהמחנכים דוברי הערבית סבורים כי יותר מרבע מהתלמידים לא חוו התנסות משמעותית.

בכל מקרה, רוב אנשי הסגל, למעט המחנכים הערביים, סבורים שקיים מיעוט לא מבוטל (למעלה מ-10%) שההתנסויות לא היו משמעותיות בעבורם.

המחנכים והמנהלים נשאלו באיזו מידה לתלמידים יש מוטיבציה לביצוע ההתנסויות:

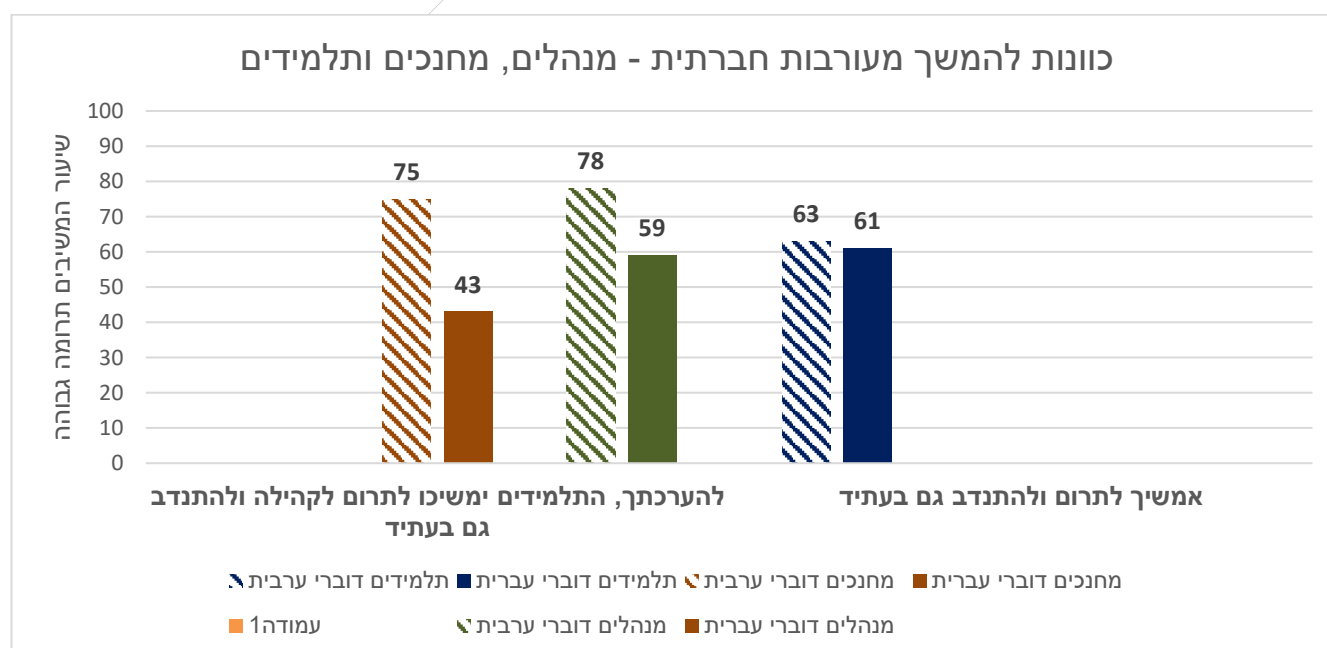
תרשים 6 – הערכת מוטיבציית התלמידים לביצוע ההתנסות



מהתרשים ניתן לעמוד על הפער בין המנהלים למחנכים במגזר דוברי העברית בהערכת מוטיבציית התלמידים לבצע את ההתנסויות. רק מיעוט מהמחנכים דוברי העברית סבור שתלמידים יש מוטיבציה גבוהה לביצוע ההתנסות.

מעבר לחוויית המשמעות בהתנסות והמוטיבציה לבצעה, השלכה נוספת שנבחנה היא **הערכת המידה שבה התלמידים יוסיפו להתנדב גם בעתיד**. ביחס לנקודה זו נמצא הבדל בין המרואיינים השונים:

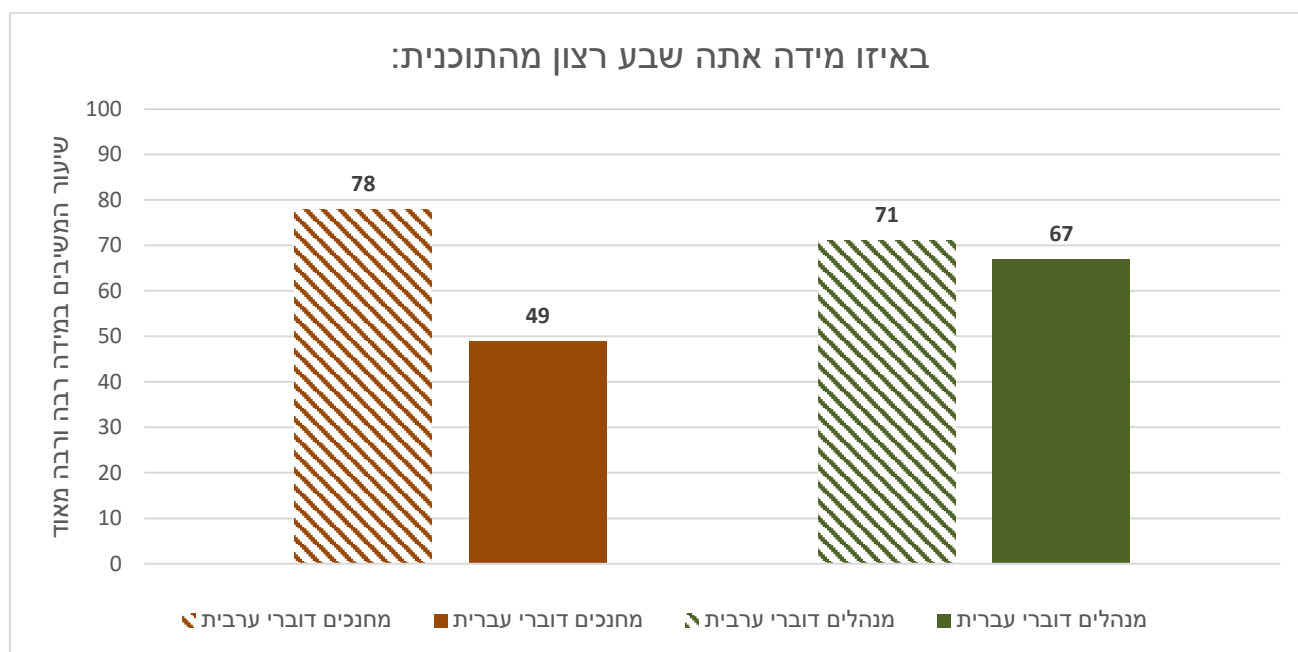
תרשים 7 – הערכת כוונות התלמידים להמשיך התנדבות לאחר סיום התוכנית



רוב התלמידים מאמינים שימשיכו לתרום ולהתנדב גם בעתיד. אמנם הם לא נשאלו אם מידת נכונותם השפעה מהשתתפותם בתוכנית, אולם רק 48% מדוברי העברית ו-44% מדוברי הערבית מצהירים שהיו מתנדבים ללא התוכנית, מה שמלמד על השפעה חיובית של ההתנסות ביחס לנכונות להתנדבות ולתרומה לקהילה בעתיד. מקרב אנשי הסגל בולטת לשלילה עמדת המחנכים דוברי העברית, אשר רק מיעוט מהם סבורים כי התלמידים ימשיכו להתנדב בעתיד.

הפער בין המנהלים למחנכים נצפה גם ביחס לשביעות הרצון מהתוכנית:

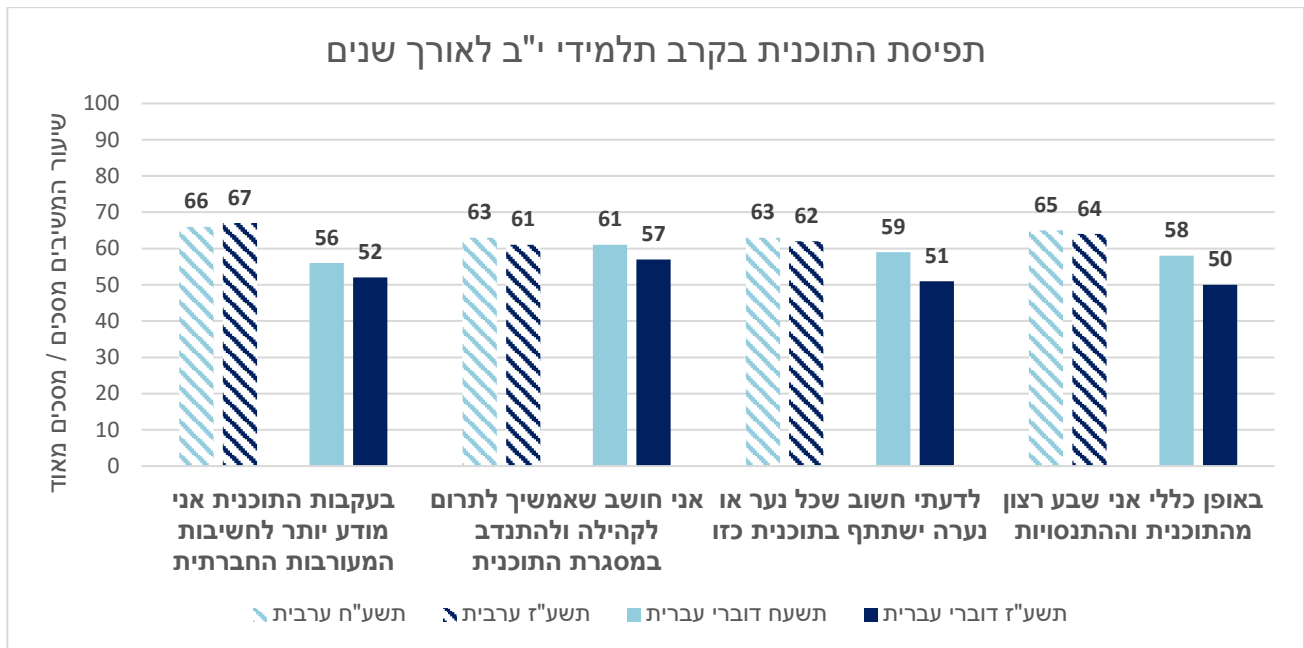
תרשים 8 – שביעות רצון המנהלים והמחנכים מהתוכנית



ניתן לראות כי בעוד שבקרב המנהלים לא קיים פער בין דוברי העברית לדוברי הערבית וכשני שלישים מהם שבעי רצון מהתוכנית, בקרב המחנכים קיים פער בין דוברי העברית, שרק כמחצית מהם שבעי רצון, ובין דוברי הערבית, שכשלושה רבעים מהם שבעי רצון מהתוכנית.

בבחינת המגמות לאורך זמן, ניתן לזהות מגמה של עלייה באפקטיביות הנתפסת של התוכנית בקרב תלמידים דוברי עברית:

תרשים 9 - מגמות לאורך זמן בהערכת אפקטיביות ע"י תלמידים



מהנתונים עולה כי בקרב תלמידים דוברי עברית ניתן לזהות בשנה האחרונה מגמת עלייה בהערכת שביעות הרצון מהתוכנית ובהשפעותיה על התפיסות החברתיות ועל הכוונה להתנדב בעתיד. מגמה דומה נצפתה גם ביחס לכמה תפיסות ספציפיות (עלייה מ-48% ל-53% בשיעור הסבורים שהתוכנית עזרה להם לגלות את היכולות ונקודות החוזק שלהם, עלייה מ-47% ל-51% בשיעור הסבורים שבעקבות התוכנית חשוב להם לתרום לקהילה שלהם, ועוד).

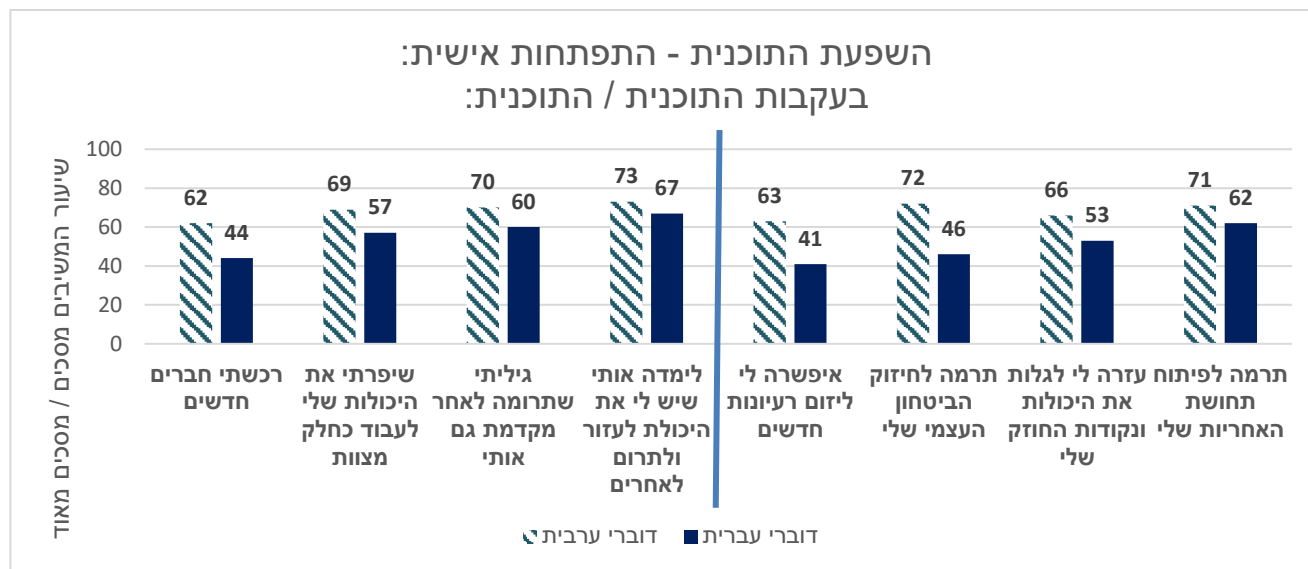
תפיסת ההשפעה בחלוקה למטרות התוכנית

הפרקים הבאים יעסקו בבחינת השפעת התוכנית על תפיסות התלמידים ועל כוונותיהם והתנהגותם ביחס לארבעה תחומים שנקבעו על פי מטרות התוכנית: התפתחות אישית, רגישות ומודעות מוסרית, מעורבות קהילתית ואקטיביזם חברתי. יצוין כי נערך ניתוח גורמים על תשובות התלמידים ביחס לשאלות העוסקות במטרות הנתפסות של התוכנית ולהשפעותיה. בקרב דוברי הערבית הגורמים לא יצאו מובחנים, למעט העובדה שהאקטיביזם החברתי נעוץ בגורם שונה מהמטרות ומיתר התחומים. בקרב דוברי העברית נמצא גורם אחד שכלל את כלל המטרות ללא הבחנה ביניהן, גורם שכלל את השאלות שעוסקות בהתפתחות אישית וגורם שלישי שכלל את כלל השאלות העוסקות במה שמצוי מחוץ לתלמיד – מעורבות קהילתית ואקטיביזם חברתי. הרגישות המוסרית הייתה מקושרת ברמות דומות גם לגורם של ההתפתחות האישית וגם לגורם הקהילתיות והאכפתיות. ממצא זה מחזק תובנה שתעלה בהמשך כי **התלמידים בוחנים את התוכנית בעיקר מהפריזמה של אני מול האחר / החברה ואינם בהכרח שותפים תפיסתית לחלוקות המשנה בין היעדים השונים שיוצגו להלן.**

התפתחות אישית

אחד הצירים המשמעותיים בתוכנית הוא התפיסה כי העשייה החברתית תורמת בסופו של דבר לתלמיד המשתתף בה בעצמו לא פחות מכפי שהיא תורמת לחברה. התלמידים נשאלו בהקשר זה כמה שאלות:

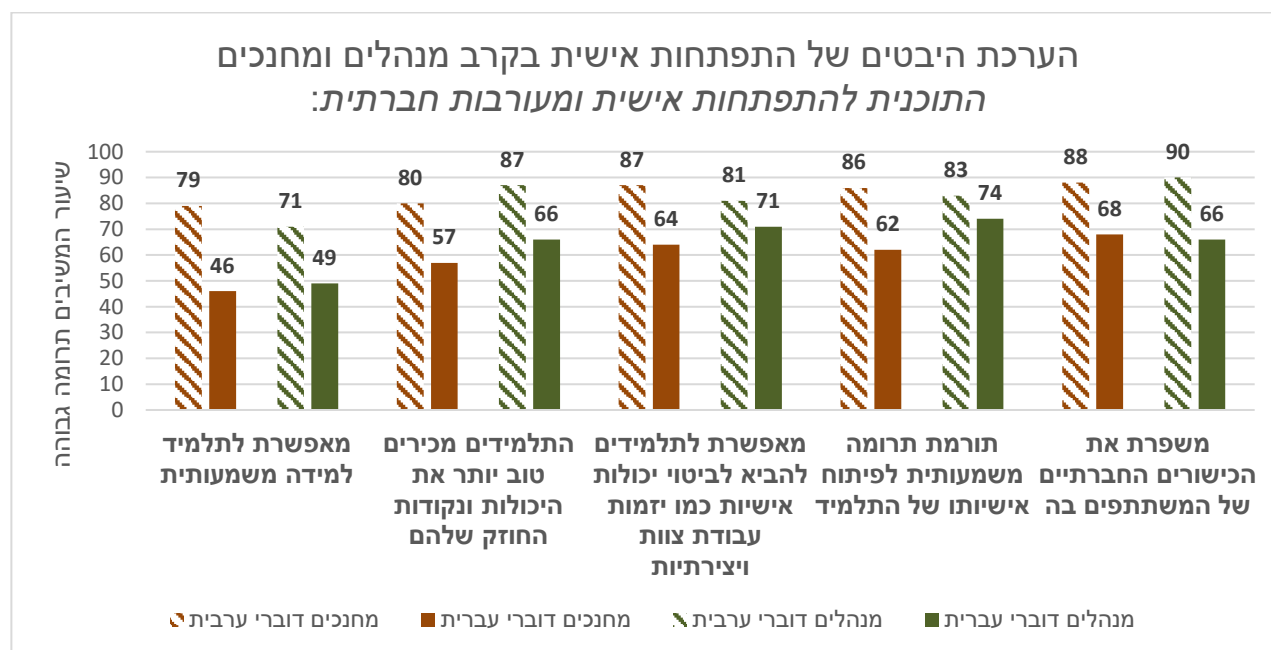
תרשים 10 – השפעת התוכנית על היבטי התפתחות אישית – הערכת תלמידים



התלמידים נשאלו על ארבע יכולות ומיומנויות אישיות ועל ארבע מיומנויות חברתיות – ניתן לראות כי גם בתחום זה דוברי הערבית הביעו עמדות חיוביות יותר. בפן האישי נושא האחריות ניצב בראש הרשימה ובסופה – היזמות האישית (במגזר הערבי גם הביטחון העצמי זוכה להערכות גבוהות). בנוגע למיומנויות חברתיות, עיקר הדגש הוא על עצם האמונה ביכולת לתרום לחברה. פחות ממחצית במגזר דוברי העברית חשים שהם רכשו בעקבותיה חברים חדשים.

המחנכים והמנהלים נשאלו אף הם לגבי השפעת התוכנית על היבטים הקשורים להתפתחות האישית של התלמידים:

תרשים 11 – השפעת התוכנית על היבטי התפתחות אישית – הערכת מנהלים ומחנכים

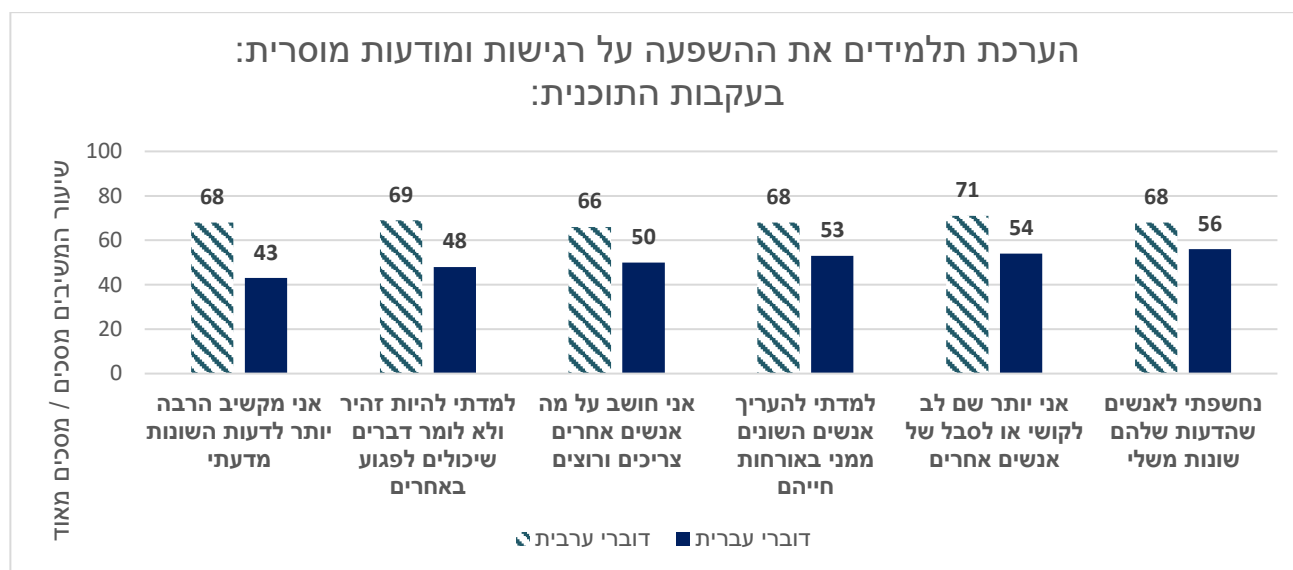


ניתן לראות כי נושא הלמידה המשמעותית מקושר במידה הפחותה ביותר עם התוכנית. אשר לפיתוח האישיות וביטוי של יכולות אישיות ניתן לזהות בקרב דוברי העברית פער בין המנהלים למחנכים, שכן יותר מנהלים מעריכים את השפעת התוכנית בהיבטי ההתפתחות האישית. בשנים האחרונות חלה ירידה בקרב מחנכים דוברי עברית בחלק מפרמטרים אלו (מ-55% ל-46% בלמידה משמעותית ומ-75% ל-64% ביזמות, עבודת צוות ויצירתיות).

רגישות ומודעות מוסרית

התלמידים נשאלו על השפעת התוכנית לגבי מספר ממדים של מודעות ורגישות מוסרית:

תרשים 12 –השפעת התוכנית על היבטי רגישות ומודעות מוסרית – הערכות תלמידים



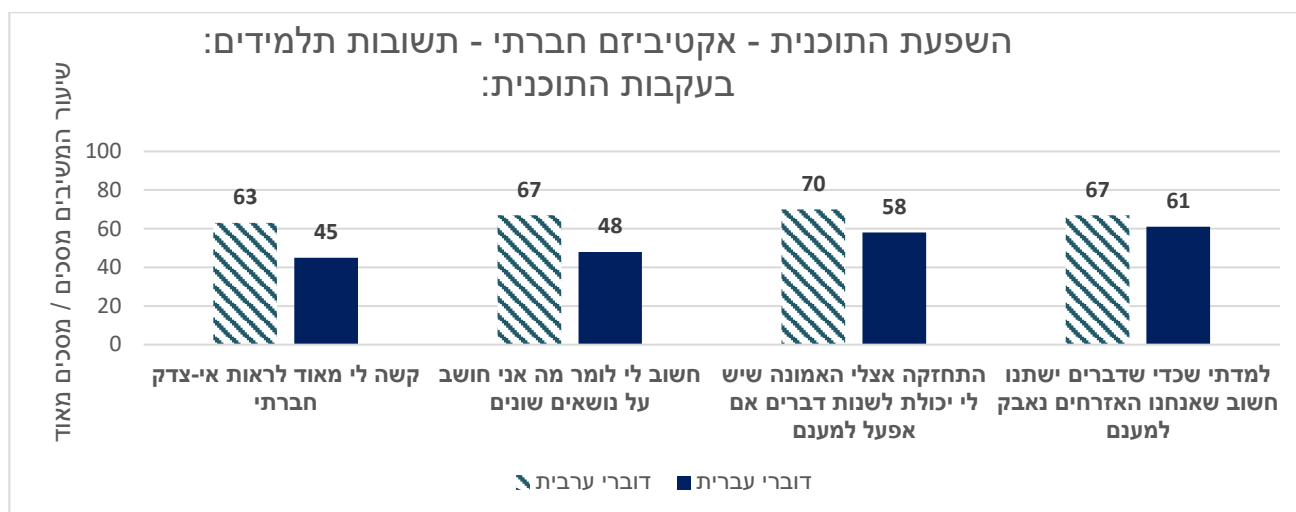
ביחס לרגישות מוסרית – כמחצית מהתלמידים דוברי העברית וכשני שלישים מדוברי הערבית מעידים על השפעת התוכנית בתחום זה. נראה כי תנאי לשינוי הוא חשיפה רבה יותר לשונות, כבסיס לערעור ולשינוי תפיסתי, ואולם ככל הנראה תנאי זה איננו כורח המציאות בתוכנית, כלומר חלק גדול מהתלמידים אינם מאותגרים כלל במקומות ההתנסות השונים על ידי מציאות הנתפסת בעיניהם שונה, ועל כן ממילא אין בהתנסויותיהם אלו כדי להשפיע על היכולת שלהם לפתח מודעות לשונות ורגישות מוסרית.

תמונה מקבילה נצפתה בקרב הסגל החינוכי. רק כ-61% מהמנהלים, יהודים וערבים, סברו כי התלמידים נחשפו במסגרת התוכנית לאנשים שהדעות או המנהגים שלהם שונים מאלו של התלמידים. רק 49% מהמחנכים היהודים ו-71% מהמחנכים הערבים חשבו כך. בקרב המחנכים היהודים מדובר אף בירידה משמעותית לעומת השנה שעברה (מ-57% ל-49%). עמדות אלו הנוגעות להשפעת התוכנית בתחום החינוך לרגישות מוסרית נמוכות משמעותית מאלו שנצפו ביחס לתפיסת ההשפעה בתחום ההתפתחות האישית והתרומה לקהילה, והן מלמדות על פער בתחום זה.

אקטיביזם חברתי

התוכנית להתפתחות אישית איננה מסתפקת בעשיית חסד עם הנזקקים, וחותרת ליצירת מודעות לאקטיביזם חברתי ולבניית חברה צודקת.

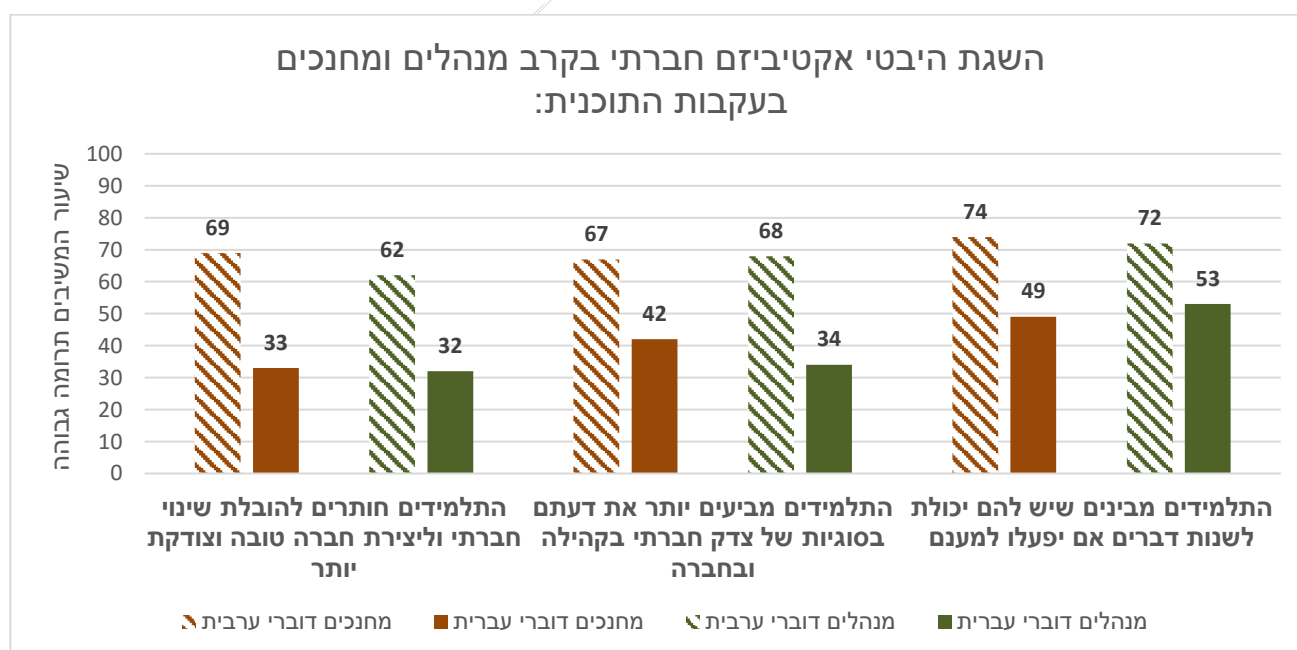
תרשים 13 – השפעת התוכנית בהיבטים של אקטיביזם חברתי – תשובות התלמידים



בקרב דוברי העברית ניתן לזהות הסכמה עם תחושת המסוגלות לפעולה, אולם בפועל הדבר איננו מלווה בהכרח ברמות גבוהות של מוטיבציה לחיפוש צדק או דפוס פעולה של נקיטת עמדה בפומבי. העמדות החיוביות יותר שקיימות בקרב תלמידי המגזר הערבי עשויות ללמד על משמעות אחרת שהתוכנית מקבלת במגזר זה, הכוללת בתוכה גם מרכיב מסוים של אקטיביזם חברתי.

בקרב סגלי ההוראה, נושא האקטיביזם החברתי זוכה כאמור ליחס מסווג, במיוחד במגזר דוברי העברית, כפי שניתן לראות מהתרשים הבא:

תרשים 14 - השפעת התוכנית בהיבטים של אקטיביזם חברתי – תשובות מנהלים ומחנכים

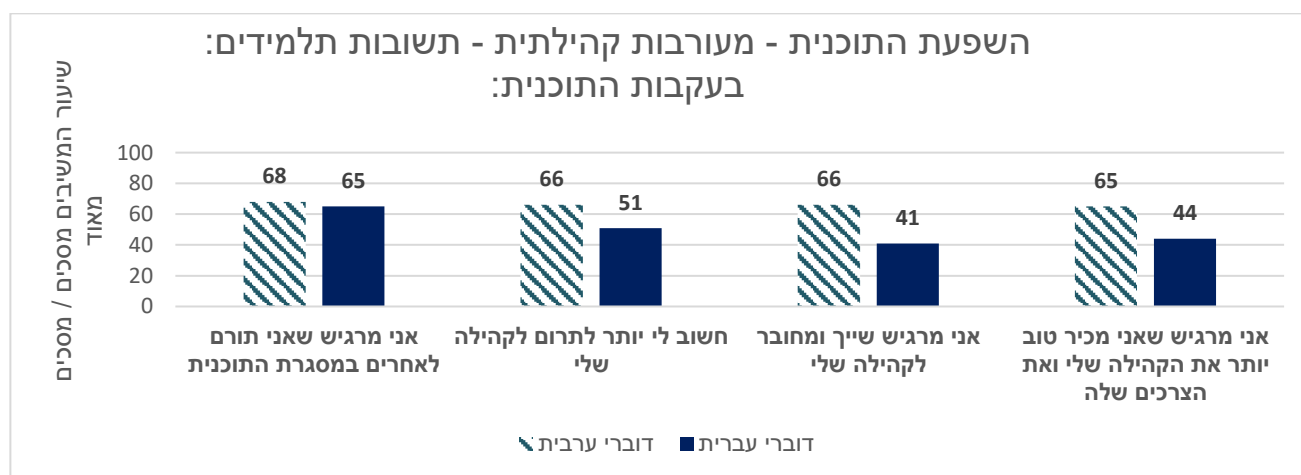


ניתן לראות כי בניגוד לתפיסות ביחס לתחומי ההתפתחות האישית והמעורבות הקהילתית - אנשי הסגל ביקורתיים יותר מן התלמידים ביחס לנושא זה. בקרב אוכלוסייה זו מתחדד הפער בין ההכרה ביכולת השינוי ובין הבעת דעה בסוגיות של צדק חברתי וחתימה לשינויים חברתיים בפועל.

מעורבות קהילתית

בנושא המעורבות הקהילתית ניתן לזהות בקרב התלמידים דוברי העברית דפוס מעניין של עלייה ברצון לפעולה ובתחושת התרומה לזולת בשיעורים גבוהים יותר מאשר העלייה בתחושת השייכות לקהילה וההיכרות עימה:

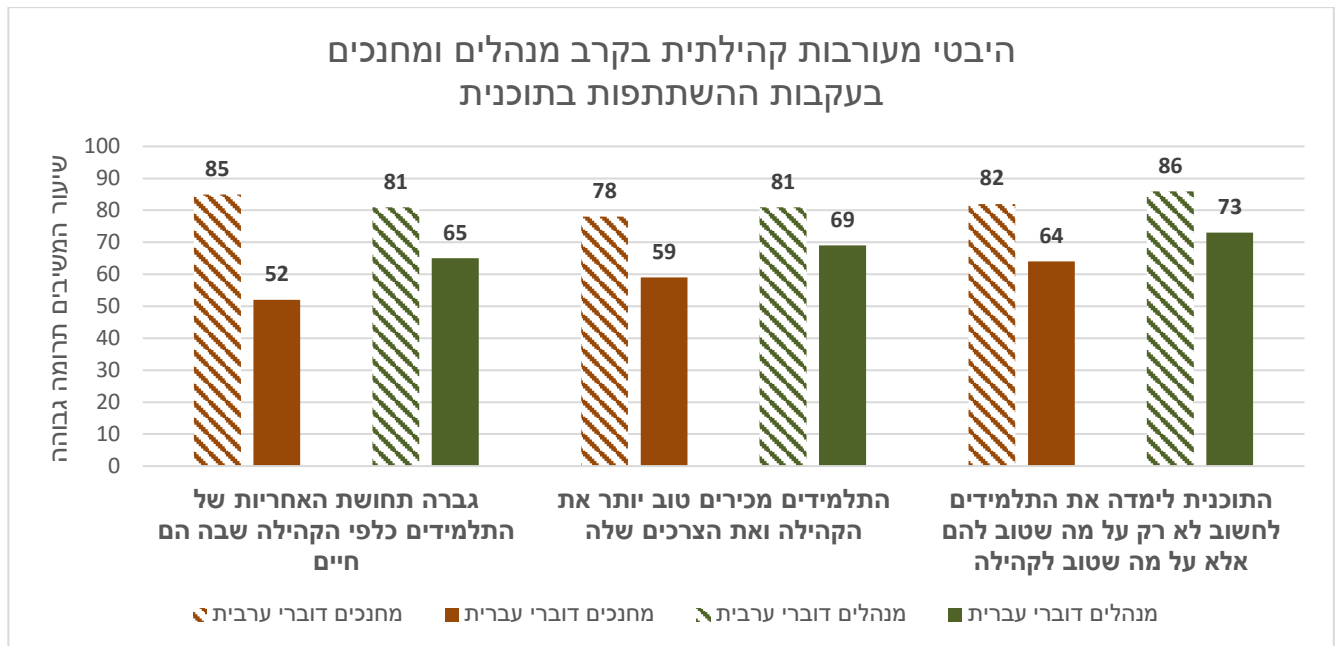
תרשים 15 - השפעת התוכנית בהיבטים של מעורבות קהילתית – תשובות תלמידים



מן התרשים ניתן ללמוד כי בקרב דוברי העברית בולט דפוס עיקרי, שלפיו ההשפעה הבולטת ביותר של התוכנית היא ביציאה מההתמקדות ב"אני" אל התרומה לאחרים – ערך שהוא אחד מבסיסי התוכנית. המונח קהילה הוא נגזרת של אותה תנועה כלפי חוץ, אך ככל הנראה איננו עומד במוקד השינוי. ולכן בבחינת הכוונות לתרומה לקהילה ולהתנדבות גם בעתיד (שביחס אליה נמצא כי הרוב מעוניינים לעשות כן), המוקד ככל הנראה הוא היציאה מעצמך וההתנדבות ופחות הערך של בניית הקהילה שאליה אתה משתייך.

סגלי ההוראה נשאלו אף הם כמה שאלות בהיבט הקהילתי:

תרשים 16 - השפעת התוכנית בהיבטים של מעורבות קהילתית – תשובות מנהלים ומחנכים

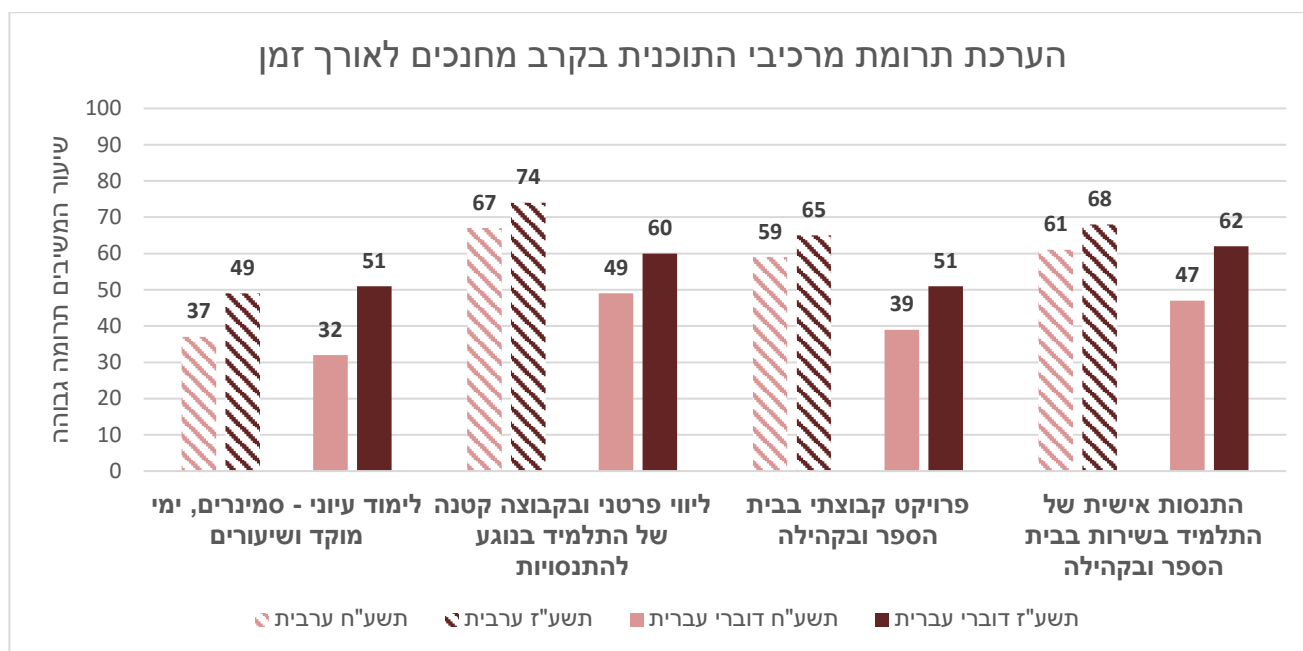


בקרב אנשי הסגל ניתן לזהות את אותו דפוס שבו הערך המוביל הוא היציאה מעצמך, ואילו הקהילה כמושא התעניינות ניצבת במקום משני.

תפיסת תרומת מרכיבי התוכנית השונים:

בתוכנית ארבעה סוגי פעילות שונים. פעילות אישית (לרוב התנדבות בקהילה), פרויקט או מיזם קבוצתי, עיבוד אישי של ההתנסות ולמידה עיונית. להלן הערכת המחנכים את תרומת המרכיבים של התוכנית. ניתן לזהות ירידה כללית בהערכת התרומה של התוכנית בשנת תשע"ח.

תרשים 17 - תרומת מרכיבי התוכנית לתלמידים – מגמות לאורך זמן – הערכת מחנכים



הירידה המשמעותית ביותר היא בתפיסת תרומת הלימוד העיוני ובתפיסת ההתנסות האישית במגזר היהודי. הירידה בתפיסת המרכיבים מלווה בירידה בתפיסת המידה שבה התוכנית משיגה את מטרותיה: מ-57% ל-49% בקרב המחנכים דוברי העברית ומ-74% ל-69% בקרב המחנכים דוברי הערבית.

לסיכום, מעט יותר ממחצית התלמידים חשים שהפעילות הייתה משמעותית בעבורם. בקרב התלמידים דוברי העברית הפעילות האישית נחווית כמשמעותית הרבה יותר מהפעילות הקבוצתית, ואילו בקרב דוברי הערבית שני סוגי הפעילויות זוכות לרמות דומות של הערכה. המחנכים דוברי העברית ביקורתיים ביחס לעמיתיהם דוברי הערבית ולמנהלים בשני מגזרי השפה בהערכת הפעילות כמשמעותית עבור התלמידים, בהערכת המוטיבציה של התלמידים ובשביעות רצונם מהתוכנית.

בבחינת תפיסת ההישגים בחלוקה למטרות משנה. ניתן לזהות מגמה דומה לזו שבתפיסת המטרות – הממדים של התרומה לאחר והאחריות זוכים להערכות גבוהות יחסית בקרב תלמידים דוברי עברית בהשוואה לממדים אחרים של התפתחות אישית, מעורבות קהילתית, רגישות מוסרית ואקטיביזם. בקרב המנהלים והמחנכים קיימים פערים בהערכת השגת המטרות, והאקטיביזם החברתי זוכה להערכות הביקורתיות ביותר.

בקרב התלמידים דוברי העברית אפשר להבחין בשנה האחרונה במגמה של שיפור בהערכת שביעות הרצון, בהערכה שימשיכו להתנדב בעתיד, ובתפיסת התוכנית כחשובה לכל בן נוער. מצד שני חלה ירידה בהערכת התרומה של כלל מרכיבי התוכנית לתלמידים בקרב המחנכים בכלל ודוברי העברית בפרט.

תפיסת אופן היישום של התוכנית

במסגרת פרק זה ידונו מספר היבטים הקשורים לאופן יישום התוכנית: היקף ההשתתפות בפעילות, מעורבות המחנכים והמנהלים, הזיקה לעשייה הבית ספרית וההכנה לקראת היציאה להתנסות. נושא הרפלקציה והעיבוד יידון בהרחבה בסיום פרק זה.

ההשתתפות בפעילות

בהיבט היקף ההשתתפות, לא ניתן להשוות את התשובות אל התשובות מהשנים הקודמות, שכן בהערכה של שנה זו (תשע"ח) נשאלו תלמידי י"ב על כל שנות השתתפותם בתוכנית. ואולם עדיין ניתן לראות **עלייה בשיעור המשתתפים בפעילויות**: בשנה שעברה 57% מתלמידי י"ב דוברי העברית ו-63% מדוברי הערבית דיווחו כי ביצעו את ההתנסות האישית באותה שנה. **השנה 67% מדוברי העברית ו-55% מדוברי הערבית דיווחו כי הם השתתפו בפעילות אישית באופן קבוע במהלך כל שלוש השנים האחרונות.** ניתן לראות כי השנה קיים פער לרעת דוברי הערבית בדיווח על ההתמדה בפעילויות, עובדה שקשורה אולי למעבר שנעשה השנה מבחינה נקודתית של ההתנדבות לבחינתה על פני הרצף התלת-שנתי.

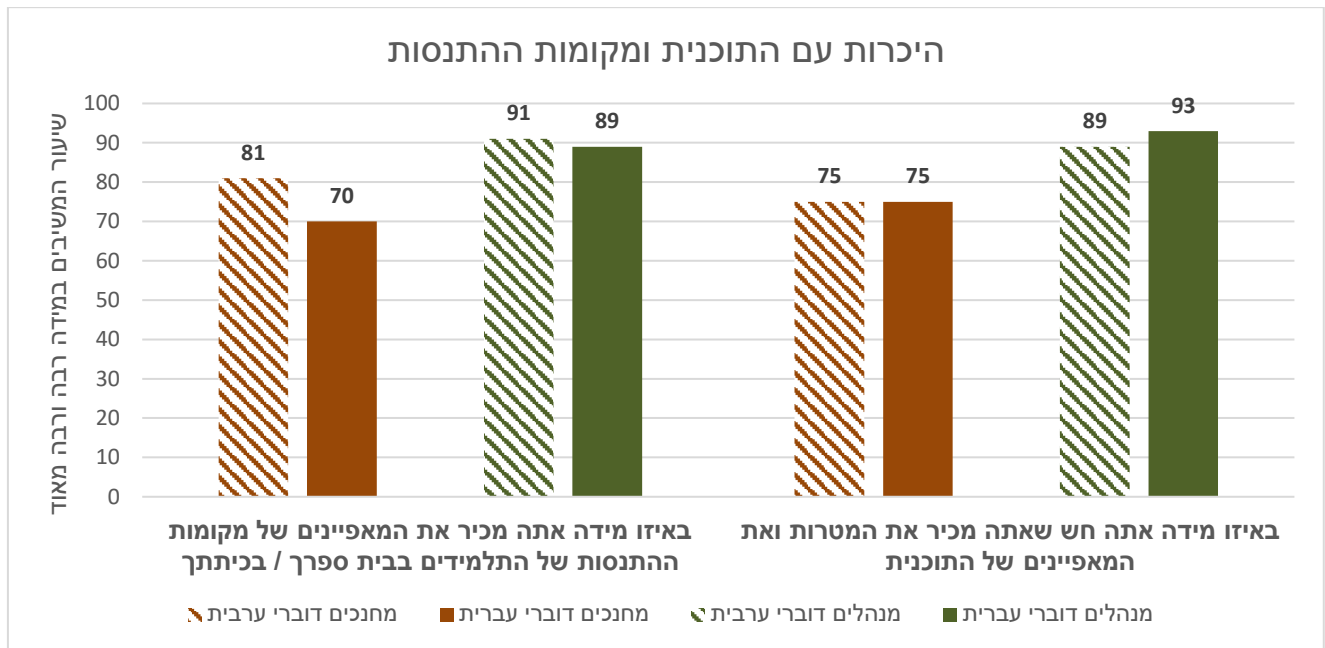
בשנה שעברה, כאשר נשאלו התלמידים לגבי השתתפות בפרויקט אישי או קבוצתי, השיבו רק 63% מתלמידי י"ב דוברי העברית ו-75% מדוברי הערבית כי הם השתתפו בפרויקט כלשהו. השנה כשנשאלו התלמידים על השתתפות בפעילות קבוצתית – פרויקט או מיזם, 78% מדוברי העברית לצד 81% מדוברי הערבית דיווחו על השתתפות בפעילות קבוצתית.

ממצאים אלה מלמדים על **המשך המגמה של מיסוד התוכנית ומימושה** באופן שמתרחב ומעמיק ככל שגדל הוותק שלה והניסיון שנצבר במהלכה.

מעורבות מנהלים ומחנכים

המנהלים והמחנכים נשאלו לגבי רמת ההיכרות שלהם עם התוכנית ולגבי מקומות ההתנסות במסגרתה:

תרשים 18 – היכרות עם התוכנית ומקומות ההתנסות – תשובות מנהלים ומחנכים

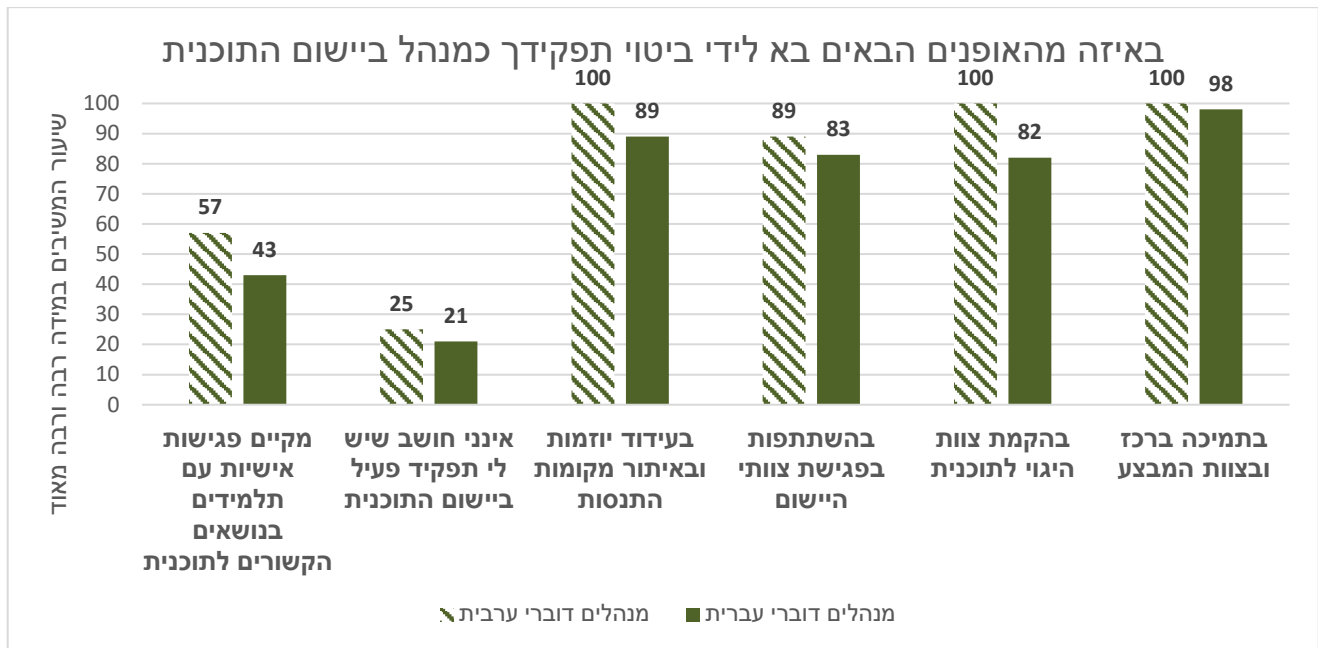


רמות ההיכרות המדווחות עם התוכנית ועם מקומות ההתנדבות הן גבוהות. ניתן לראות כי המנהלים מביעים רמות היכרות גבוהות יותר מהמחנכים, במיוחד במגזר הדובר עברית. ממצא זה עשוי להצביע על רמת מעורבות ולקיחות אחריות נמוכה יותר בקרב המחנכים.

בהשוואה לנתוני השנה שעברה, נצפתה יציבות בקרב דוברי העברית וירידה בקרב דוברי הערבית (מ-84% ל-75%) ברמת ההיכרות עם התוכנית.

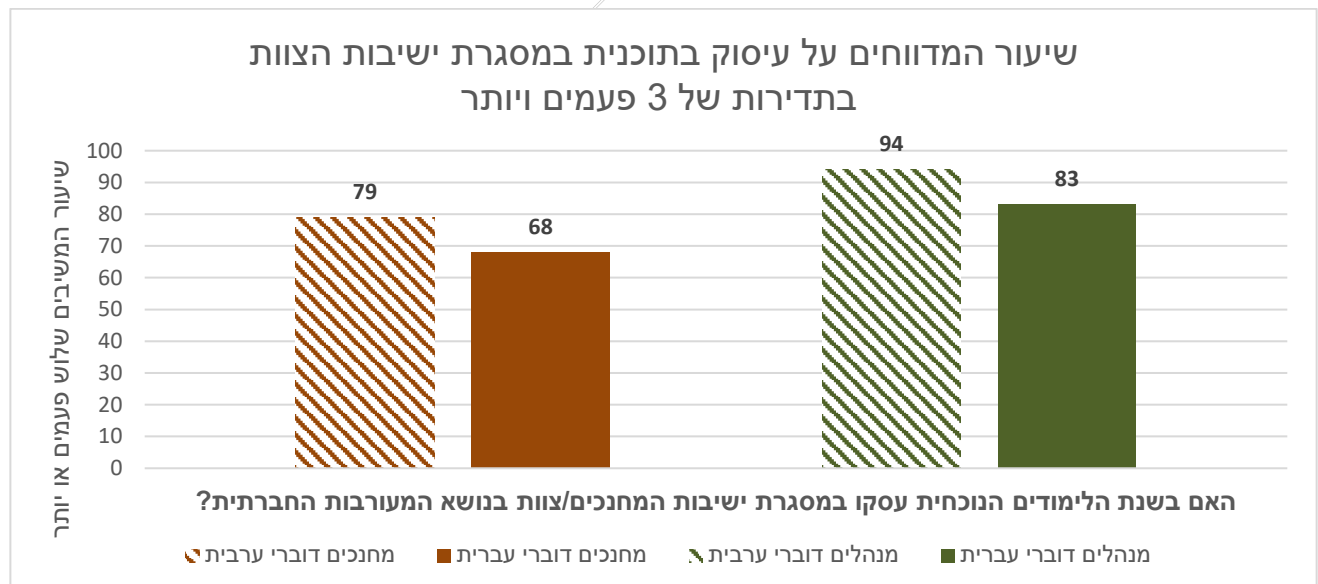
המנהלים נשאלו על אופן המעורבות שלהם בתוכנית ודיווחו על מעורבות גבוהה במגוון ערוצים:

תרשים 19 – תפקידי המנהל ביישום התוכנית



ניתן לראות כי מרבית המנהלים חשים כי הם מעורבים וכי יש להם תפקיד פעיל במסגרת התוכנית. המנהלים והמחנכים נשאלו ביחס למספר הפעמים במהלך השנה שבהן עסקו בתוכנית במסגרת ישיבות הצוות:

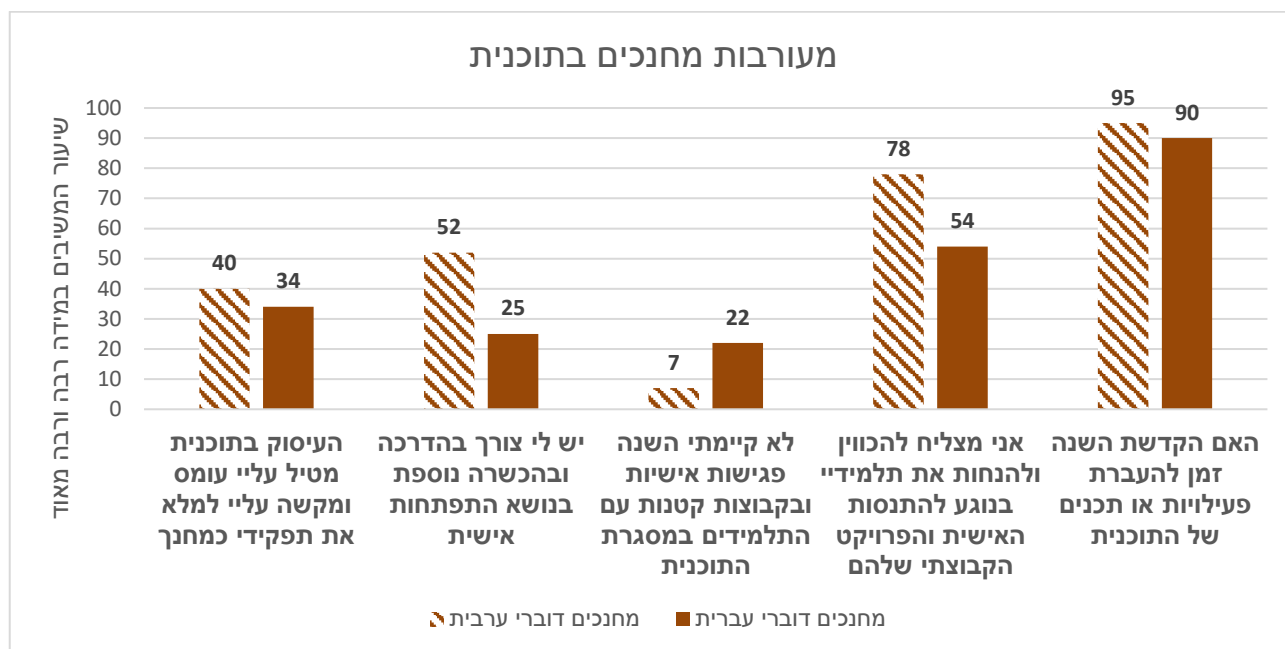
תרשים 20 – עיסוק בתוכנית במסגרת ישיבות הצוות



ניתן לראות פער של 15% לטובת המנהלים בהערכת העיסוק בתוכנית במסגרת ישיבות הצוות. יצוין כי בקרב המחנכים דוברי העברית ניתן לזהות **ירידה בהשוואה לשנה שעברה** (מ-75% ל-68%).

למרות הפער העקבי בין המנהלים למחנכים, לא ניתן לומר שהמחנכים אינם חשים מחובות ומעורבות בתוכנית. להלן מספר עמדות של מחנכים ביחס לתוכנית:

תרשים 21 – מעורבות מחנכים בתוכנית



מרבית המחנכים מציינים כי הם הקדישו זמן להעברת תכנים של התוכנית (8 שיעורים בממוצע), ורק כחמישית לא קיימו כלל פגישות אישיות עם תלמידים (57% מדוברי העברית ו-76% מדוברי הערבית אף קיימו פגישות בנושא עם רוב או עם כל התלמידים). מספר הפגישות האישיות הממוצע למחנך הוא כ-9.5.

יחד עם זאת, רק מעט יותר ממחצית דוברי העברית חשים שהם מצליחים להנחות את תלמידיהם. מעט יותר משליש מתייחסים לתוכנית כנטל המעמיס והמקשה עליהם למלא את תפקידם כמחנכים. כלומר, **רובם רואים בעיסוק בתוכנית חלק מתפקידם כמחנכים**, גם אם בפועל העיסוק בה הוא חלקי וקיימת תחושת עומס ונטל בגינה בקרב מיעוט לא מבוטל בקרב המחנכים.

השילוב עם הלמידה הבית ספרית:

סוגיה מרכזית נוספת בתחום היישום היא הזיקה בין הפעילות במסגרת התוכנית ובין פעילויות נוספות הנעשות בבית הספר בזיקה לתוכנית.

מהראיונות בכמה בתי ספר אפשר לראות מגמה גוברת של אינטגרציה של התוכנית לתוך כלל הפעילות וההוויה הבית ספרית. תהליך זה ניזון גם מן האופן הספונטני או המכוון שבו השתכללות של מסגרות העבודה להפעלת התוכנית מערבת בכך יותר ויותר בעלי תפקידים: מנהל, רכז התוכנית, רכזים מקצועיים, יועצים ובמידת מה גם מחנכים. גורם נוסף שתורם לכך היא אותה היציאה בה דיברנו זה עתה מן המסגור

הצר של נתינה בלבד לכיוונים ולתחומים נוספים. כך, למשל, שילוב ההתנסויות ועיבודן בתחומי ידע שנלמדים בבית הספר מזמין כמובן מחנכים ומורים מקצועיים לחבור אל התוכנית. כך נוצרת פעילות רב-ממדית שיש בה שילוב של נתינה, מעורבות, עיבוד מושגי מול תחומי תוכן שונים וחוויה אישית מעשירה יותר.

"...התוכנית היא חלק מהחוויה הבית ספרית, היא הוטמעה בתרבות שלנו. יש לנושא מקום מרכזי בסדר היום של בית הספר - הוא עולה בישיבות הפדגוגיות, בישיבות השכבתיות ובכל כיתה..."
(מנהל)

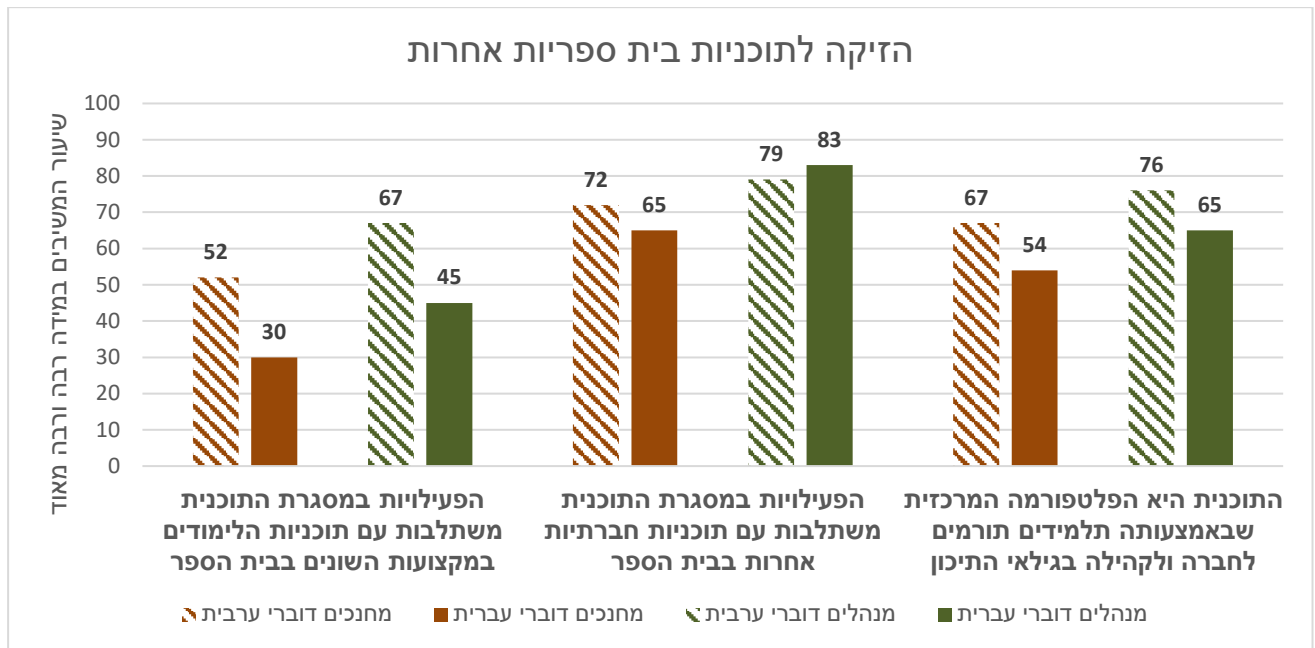
אינטגרציה ברמה החברתית – תהליך שכבר החל והמסתמן כבעל פוטנציאל גבוה להטמעת התוכנית בבית הספר הוא חבירה בין התוכנית לפעילות החברתית המתקיימת בבית הספר. כיוון שלהלכה לפחות הרכז החברתי הוא המכוון והמפעיל של רכז התוכנית להתפתחות אישית, הרי שמלכתחילה שיתוף פעולה כזה מתבקש, גם אם אינו מתממש בהכרח בפועל. נראה שתהליך כזה של אינטגרציה רק הולך ומתגבר מן הרגע שבו הממד החברתי הפעיל של התוכנית מתחזק, שהרי אם התוכנית תופסת עצמה כמצויה מעבר לנתינה גרידא, היא מוצאת עצמה משולבת באופן טבעי יותר באוריינטציה החברתית ובפעילויות חברתיות שבתי ספר רבים משתבחים בהן, מעצימה אותן, אבל גם ניזונה מהן.

"... פעילות שלמדנו במנהיגות וזממות צעירה, שעשה הרכז החברתי, עזרה לנו לעזור לילדים שקופים להתבטא בקבוצה-כיתה. יש ילדים שקטים, ביישנים, חסרי ביטחון, שהרבה פעמים לא רואים ולא סופרים אותם. החלטנו שצריכים לעזור להם ולתת להם כלים להשתלב... אצלי ואצל עוד כמה זה גלש גם למחויבות והמנהל אישר את זה..." (תלמיד)

"...מדובר על התמזגות של הפרויקט בכלל הפעילות בבית הספר, למשל כשהרכז החברתי דיבר על הסביבה, גבולות הקהילה ואחריות אישית לסביבה, קבוצה של תלמידים ארגנה קבוצה לניקיון הסביבה יחד עם נציגי הקהילה, זה נחשה לפעילות קבוצתית..." (רכז)

גם במחקר הכמותי ניתן היה לראות את ניצני האינטגרציה עם תוכניות הלימודים, בדגש על הפן החברתי:

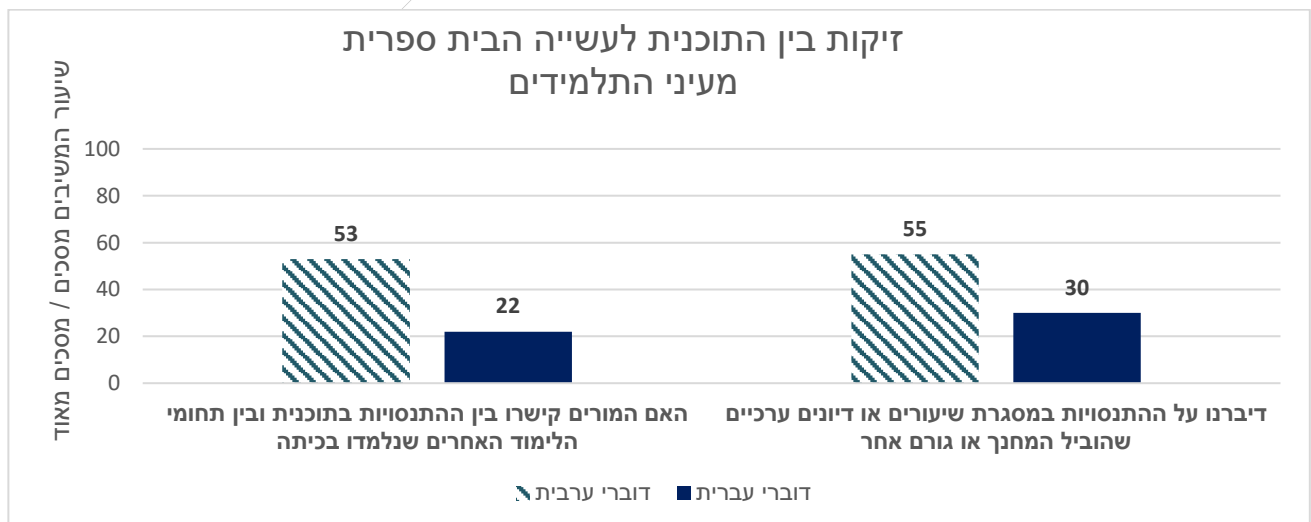
תרשים 22 - השילוב עם תוכניות בית ספריות אחרות



ניתן לראות כי רוב המנהלים והמחנכים סבורים כי התוכנית היא הפלטפורמה המרכזית לתרומה בגילאי התיכון. בקרב המחנכים דוברי העברית קרוב למחצית מפקפקים בהנחה זו. עוד ניתן ללמוד כי לתפיסת המחנכים והמנהלים זיקת התוכנית לפעילויות החברתיות האחרות חזקה וברורה הרבה יותר מהזיקה שלה לתכנים הלימודיים.

מנקודת מבטם של התלמידים לא נצפה פער משמעותי בין הזיקה של התוכנית לפן החברתי ובין זיקתה לפן הלימודי:

תרשים 23 - זיקות בין התוכנית לעשייה הבית ספרית מעיני התלמידים

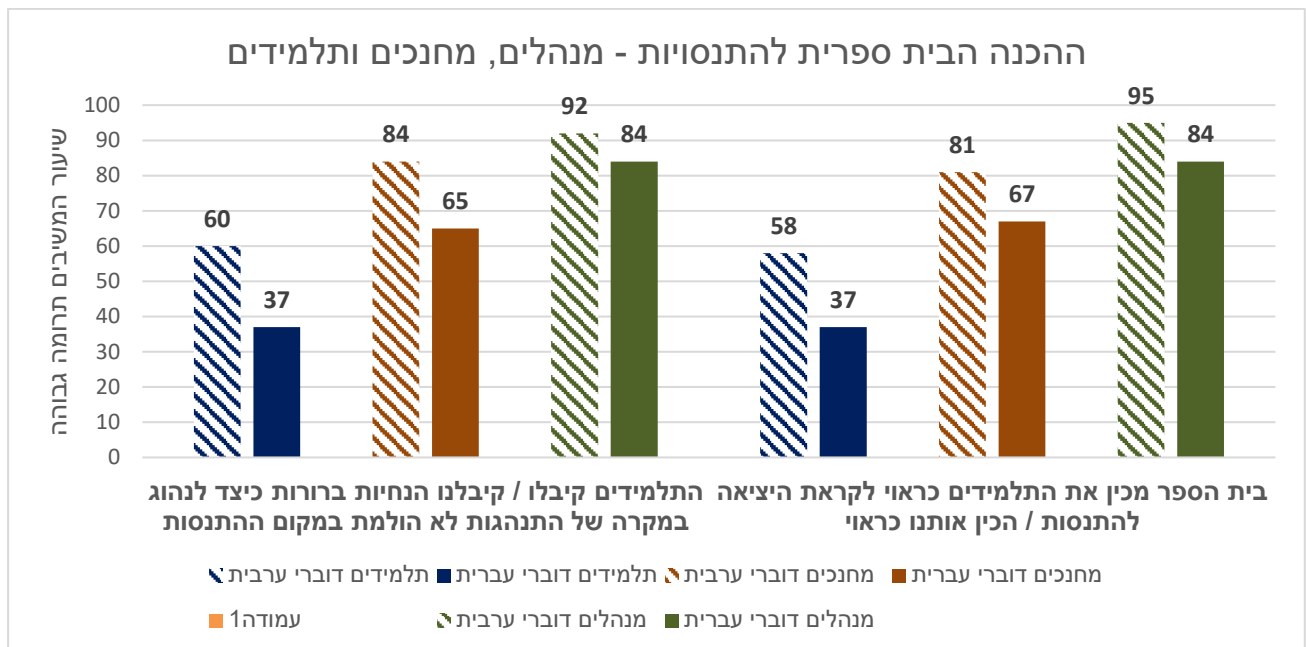


ניתן לראות כי התלמידים רואים הרבה פחות זיקות בין התוכנית לעשייה הבית ספרית בהשוואה למחנכים ולמנהלים, כולל לעשייה החברתית.

ההכנה להתנסות:

סוגיה ספציפית ביחס ליישום התוכנית, שעליה הושם הזרקור בהערכה זו, היא ההכנה לקראת היציאה להתנסות, תוך שימת דגש על התמודדות התלמידים עם התנהגויות בלתי הולמות. ניתן לזהות שונות בין הגורמים השונים ביחס לסוגיה זו:

תרשים 24 – ההכנה הבית ספרית להתנסות



ניתן לראות מדרגיות בין עמדות המנהלים התופסים את תהליך ההכנה כמיטבי, לעמדות המחנכים הביקורתיים יותר ועד עמדות התלמידים שרובן משקפות תחושות של אי-הכנה מתאימה לקראת ההתנסות. יצוין כי 51% מהמחנכים בשני מגזרי השפה דיווחו כי הם העבירו לתלמידיהם פעילות בנושא ההתמודדות עם התנהגויות בלתי הולמות.

גם נתינה אפשר לדרג – הערכת פעילות התלמידים במסגרת התוכנית

נראה כי הערכת ביצועי התלמידים בתוכנית, שבתחילתה הייתה מרכיב שולי למדי בתוכה, מקבלת בהערכה זו מקום מרכזי יותר. להלן אבני הדרך העיקריות בתהליך הזה, מראשיתו ועד למה שמתרחש בו בשנה האחרונה להערכה:

היווצרות נורמה מחייבת של עמידה בדרישות התוכנית – לפני ארבע שנים, עם התחלת יישום התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית, אשר ירשה את התוכנית שקדמה לה וממשיכה אותה, היא הוגשה לתלמידים תחת מסגור כפול וסותר - תוכנית המחנכת להתנדבות שהיא בגדר חובה. אוקסימורון זה יצר מידה של התנגדות או לפחות תחושת אי-נוחות.

בה בעת נוסף לתוכנית גם אלמנט פורמלי של עמידה בדרישות, כשתורגמו בשיח הרווח של התוכנית לציון 'עובר' או לא 'עובר', ללא דרגות ביניים, כשהסנקציה למי שלא השלים את מכסת השעות במסגרת התוכנית היא אי-זכאות לתעודת בגרות. עניין זה שנראה רחוק ולא לגמרי בר-ביצוע בשנה הראשונה לתוכנית נעשה ממשי יותר ויותר ככל שהמחזור הראשון של התלמידים שהשתתפו בתוכנית התקרב לשנתו האחרונה בחטיבה העליונה.

בתי הספר שנרתעו מפני הפעלת הסנקציה החמורה הזו ניסו להתמודד איתה על ידי שילוב של הקלה בדרישות מן התלמידים הנמנעים מהפעילות או המתקשים בביצועה, יחד עם הפעלת לחץ עליהם ועל הוריהם למלא לפחות את המכסה המופחתת של שעות ההתנסות שנקבעה להם. למרות ההקלות הללו והרתיעה מפני הפעלת האמצעי הקיצוני של שלילת זכאות, כפי דרישת המערכת, **התחושה השלטת היא שנוצרה פה בכל זאת נורמה, תקנה מחייבת, שלטוב או לרע, מרבית התלמידים הסכימו לחיות עימה.**

"משרד החינוך הצליח להביא את התלמידים להכרה שחייבים לעשות כי ציון בנושא הזה הוא לפחות תנאי לזכאות בבגרות."

לאחרונה התחיל לבוא לידי ביטוי, גם אם באופן שולי יחסית ובהדרגה, מרכיב נוסף של **ציון איכותי**. משמע הבחנה בין תלמידים לא רק בקריטריון של עמידה במספר השעות אלא באיכות התפקוד שלהם. בחלק גדול מן המקרים לא מדובר בהתבוננות מעמיקה יותר ובהפיכת התוכנית למקצוע, אלא כהליך בירוקרטי שהוא מתקדם ומשמעותי במעט מקודמו החד-ממדי. זאת משום שבמרבית בתי הספר לא לווה התהליך בדיון של ממש על משמעותו, תוך קביעת קריטריונים ואמות מידה ברורות למתן ציוני הביניים. שנית, צל הניגוד – התנדבות או חובה – שעודו מרחף מעל התוכנית, גם אם נחלש מעט, מסבך את שאלת ההערכה משום שהוא יוצר מלכתחילה גישה אמביוולנטית להערכת ההשקעה וההתמסרות לדבר שהוא למעשה בגדר חובה ואינו נובע מרצון חופשי אמיתי. שלישית, המימוש של הרפלקציה, שיכול היה לתרום להערכה איכותית של מעורבות התלמיד, עודנו לוקה בחסר.

לאור כל אלה נוצר תהליך או נוהל של מתן ציון שמבוסס על תערובת של ציון ליומן ההתנסויות, על מגבלותיו, כמות השעות שהתלמיד השקיע, בעיקר אלו שמעבר לנדרש, ההתרשמות של הסגל ממידת ההתמסרות מרצון של התלמיד לדרישות התוכנית לעומת מידת ההתחמקות של התלמיד מהן והלחצים שצריך היה להפעיל עליו כדי שיעמוד בהן. את הציון הסופי קובעת לרוב רכזת התוכנית בהתייעצות עם

המחנכים. הציון הוא בין 4 דרגות, והוא אמור, אם כך, לשקף את התייחסותו של התלמיד למה שלכאורה אמור היה להיות חובה שאין לערער עליה, אבל בפועל ההתייחסות אליו מגוונת בהרבה.

"...אצלי 4 זה הצטיינות יתרה, 3 זה סיים את חובותיו, 2 - סיים אחרי שרדפתי אחריו, 1 - בכלל לא..." (רכזת)

"...הציון זה עבד כנדרש, מילא את החובה בהצטיינות, בהצטיינות יתרה, או לא מילא את חובותיו..." (מחנך)

משמעות זו של הציון מקבלת חיזוק נוסף עם הבולטות ההולכת וגוברת של האפשרות לקבל ציון 'הצטיינות יתרה' בתחום הזה, ועם הזכות המשתלשלת ממנו לקבלת תעודת בגרות חברתית.

בשנה האחרונה יותר מנהלים ורכזים בבתי הספר מדברים על קבלת ציון של ההצטיינות יתרה. הללו מנסים לשכנע תלמידים ב"ב לפעול כדי לממש אפשרות זו. לצורך כך תלמידים אלה, אף על פי שהם שכבר פטורים פורמלית משעות התנסות אישיות, יוסיפו לתרום מספר לא מבוטל מהן, בנוסף לשעות הקבוצתיות שהן בגדר חובה. אז הם יוכרו כמי שסיימו את התוכנית בהצטיינות יתרה ויהיו זכאים לקבלת תעודת בגרות חברתית. פנייה זו משפיעה בעיקר על קבוצת התלמידים המצויים בתווק, בין המשוגעים לדבר שהיו מתנדבים ממילא ובין אלו המתקשים לעמוד במכסת החובה ודאי שלא יתנדבו מעבר לכך. היענותה של קבוצת הביניים מושפעת מכמה גורמים:

ראשית, הצגת תועלות של הצטיינות חברתית בשוק התעסוקה:

"...זה חשוב במקצועות כמו רפואה ששם מתחשבים במצוינות בבגרות חברתית... זה מה שאני אומרת לתלמידים..." (רכז)

שנית, עצם קיומה של מדידה, סולם של הצלחה, מעורר אצל רבים מן התלמידים את הרצון להצטיין, להיות משובץ בחלק העליון של הסקאלה. כך מתחילים לחצים על רכזת התוכנית לקבלת ציון טוב וגוברת הנכונות לשלם על כך מחיר בדמות שעות פעילות ובלבד שלא לפגור אחר האחרים שייצאו עם הצטיינות זכאות לבגרות חברתית בעוד שאני "אשאר מאחור".

"...ואני מודיעה להם, אתם מועמדים לתעודת בגרות מצטיינת, ואז תלמידים שלא רצו להתנדב פתאום, רוצים להתנדב, כי ב"ב שזה לא חובה רק המתנדבים יקבלו, זה עובד. אפילו ההורים נלחצים, זה מתאים לאוכלוסייה פה, רוצים מצטיינים..." (רכז)

יש לציין כי לא כל אנשי הסגל שותפים לניסיונות לדחוף תלמידים למהלך זה של מתן שעות מרצונם כדי לקבל תעודת בגרות חברתית. מיעוטם אינם סבורים שיש בכך תועלת המצדיקה השקעה שכזו של תלמידים שנדרשים לעמוד בשפע של חובות ומחויבויות נוספות.

מהתנדבות לחובה ובחירה – המשמעות הרחבה יותר של המהלך הזה של מילוי שעות מעבר לדרישות הפורמליות של התוכנית וקבלת תעודת בגרות חברתית היא **בהכנסת מרכיב ממשי של התנדבות לתוכנית**. שהרי עם כל כפל ההתייחסות אליה בתחום זה, כתוכנית הנמצאת בין חובה להתנדבות, ככל שהזמן עובר הסנקציה הנעשית אקטואלית יותר ויותר, של אי-קבלת תעודת בגרות, הופכת את ההשתתפות בתוכנית באופן מובהק יותר לחובה ותו לא. והנה תלמיד שממשיך ב"ב לפעול ברמה האישית למרות שהוא כבר לא חייב לעשות כן, עושה בכך מעשה מובהק של התנדבות. מה שבמידת מה צובע את התוכנית כולה בצבע זה.

כדאי לשים לב כי התגמול על כך מפסיק להיות סוג של חיזוק שלילי, שכן ביטול עצירת הזכאות לבגרות הופך לחיזוק חיובי - הוספה של זכאות לבגרות חברתית לזכאות הרגילה לבגרות. אפשר לראות זאת גם כדרך מחוכמת יותר של המערכת להפעלת התלמידים.

ואולם פה ושם נשמעים גם קולות של הסתייגות מן המהלך, בעיקר משום שההערכה חסרת הממד האיכותי בנוסח של 'עובר, לא עובר' חוזרת כאן בדלת האחורית. שהרי התנאי לקבלת 'הצטיינות יתרה' הוא עמידה במכסת שעות, לא הרבה יותר מכך, ומה אם במובנים אחרים התלמיד לא נתפס כראוי לכך?

"...תעודת בגרות חברתית זה יושב על ערכים. יש תלמידים לא מובילים שבאזור ההתנדבות הוא מוביל. עולה השאלה לגבי תלמידים שמצד אחד עושים בעיות ולא משנה מאיזה סוג, ומצד שני זכאים לתעודת בגרות חברתית, אבל באופיים, מבחינה ערכית, הם לא זכאים לזה. בית הספר צריך לקבל את ההחלטה הזו. יש אוטונומיה לבית הספר..." (מנהל)

היבט מעניין נוסף שעולה מן העיסוק המתעצם בהצטיינות היתרה, מתייחס להשפעות ארוכות הטווח של החינוך להתנדבות ולנתינה שהתוכנית אמורה להטמיע בתלמידים. בקרב לא מעט מן המעורבים בתוכנית קיימת לאורך כל שנותיה ספקנות לא מועטה בנוגע לשאלה עד כמה ימשיכו תלמידים, בעיקר אלו שמחוץ למעגל המשקיעים הכרוניים, לתת, לסייע לנזקקים לכך, שלא על מנת לקבל תמורה, גם כשלא יהיו כבר במסגרת התוכנית, בצבא ולאחריו? והנה, אם תלמידים ב"ב שכבר מילאו את הדרישות הפורמליות של התוכנית ויכולים להרשות לעצמם לא לעשות דבר מעבר לכך, ממשיכים בכך בכל זאת, האם אין הדבר מהווה הוכחה לכך שהציפייה להפנמת ערך ההתנדבות שנקנה בתוכנית ומימושו גם לאחר סיומה, אינה תלושה לגמרי מן המציאות?

"...בשבילי, שאני רואה איך הם ממשיכים עם שעות אישיות גם כשכבר לא ממש חייבים, אני אומרת לעצמי - זה סימן טוב לבאות. אני דווקא מאלה שמאמינות בזה..." (רכזת)

"...יש כאלה שהמעורבות מדברת אליהם והם ימשיכו, אני לא מדברת רק על אלה שעושים מעל ומעבר במד"א או דברים דומים, אלא כאלה שפעלו בנושא המרוכלים או בנושא המתנ"ס, אני רוצה להאמין שהם ימשיכו גם בבגרותם..." (מנהל)

ואכן, גם אם בנסיבות שלנו הקריטריונים להערכה של התמדת הנכונות לנתינה – כוח ההתמדה של שלוש שנות פעילות, לחץ מתון של הסגל, נורמות קבוצתיות ובנוסף בדמות תעודה בגרות חברתית – הם קריטריונים מקילים מאוד לעומת אלו שישררו בעולם שמחוץ לבית הספר, עדיין ניתן להחשיבם כאינדיקציה חיובית לכך שמשהו ממה שמנסה בית הספר להקנות לתלמידים בתחום הזה יישאר עימם לאורך זמן.



הרפלקציה

נושא מרכזי שעלה כפער בדוחות הקודמים הוא הרפלקציה, אותו מרכיב בתוכנית הכולל עיבוד של ההתנסויות בקבוצות קטנות. ברמה הכללית התמונה המצטיירת מהראיונות לגבי עיבוד ההתנסויות של התלמידים בתוכנית בשנה הרביעית לקיומה, אינה שונה מהותית מהתמונה שהצטיירה בשנים הקודמות. העיבוד נחשב עדיין כתחום עשייה בתוכנית שלא מומש דיו, כזה שמתרחש בשוליים או באירועים חריגים בלבד:

"האם יש עיבוד של החוויות? רק אם יש חריגים. לא מה עובר עליך מבחינת התרומה, מעט מאוד. האם זה נחוץ? כל עיבוד מביא להפנמה יותר טובה. בפועל זה לא קורה, כי אני לא מספיק טוב, היכולות שלי, תשומת הלב לא מאפשרים לי לעשות מה שצריך" (מורה).

"רפלקסיה? אין כלום. לפעמים שואלים איך היה? אבל לא באמת רוצים לשמוע. כי זה לא בדיוק מעניין מה הרגשתי עם הנערים ברחוב. המחנכת כאילו מתעניינת פה ושם, אבל לא שיחה אישית על מה זה עשה לי. זה לא חסר כי אנחנו ממשיכים ואולי אם היה משהו כזה היינו עושים טוב יותר, לא יודעת" (תלמידה).

ניתן לזהות כמה דפוסי התייחסות לתופעה שהתפתחו בשנים האחרונות:

היעדר עיבוד כאידיאולוגיה מוצהרת – חלק מן המשתתפים, אנשי סגל ותלמידים, הולכים ומאמצים עמדה שלפיה **אין למעשה צורך בעיבוד של ההתנסויות**. ייתכן שעמדה זו מהווה צידוק ואמתלה שפותחו בעקבות הקושי בביצוע העיבוד, אולם במהלך הזמן נוסף אליה גם ממד עקרוני יותר של כפירה במוסכמה ביחס לחשיבות העיבוד. הטענה היא שהחוויה העוצמתית במקום ההשמה מספיקה כשלעצמה בהפיכת ההתנסות למשמעותית עבור התלמידים, מלמדת אותם על עצמם ועל האחרים, ומפתחת מיומנויות בין אישיות וכדומה, אף ללא כל צורך בעיבוד. לעיתים קרובות מתלווה לכך, בעיקר כשמדובר בתלמידים עצמם, גוון של רתיעה מפני החיטוט המיותר. לפי דעה זו, המעש עדיף בהרבה על פני הדיבור עליו, שנוטה הרבה פעמים להיות טקסי, 'כאילו', 'מנדנד' ועונה על הצרכים והרצונות של אנשי הסגל יותר מאשר על הצורך האמיתי של התלמידים:

"...אין אצלנו עיבוד כי אין זמן, וגם מה שחשוב הוא החוויה של התלמיד שהיא תהיה חיובית ומעשירה ופחות העיבוד לאחר מכן..." (רכז)

"...אין עיבוד, זה גם לא נחוץ, זה לא מטריד אותי..." (תלמידה)

תפיסת הדיבור הספונטני כעיבוד – הדיבור הלא ממוקד והבלתי מכוון על ההתנסויות, בעיקר זה שקורה בין תלמידים לבין עצמם או בינם ובין אחרים בסביבתם הקרובה, נתפס כהמשך חיובי של ההתנסויות ולעיתים מוצג גם כתחליף לעיבוד מובנה.

" אם הם מדברים על זה ביניהם, זה כבר טוב, וגם אם אני לא עושה רפלקציה, אני שואל איך היה זה יוצר סיפוק, הם חושבים שהם תורמים, הכירו אנשים למדו דברים..." (מחנך)

עיבוד מזדמן – הדוגמה הטיפוסית לכך היא שיחות מסדרון של רכז או של מורים עם תלמידים על ההתנסות שלהם. כל זאת בהליך מקוצר ואגבי כביכול המופנה לתלמידים לפי הנסיבות או על פי שיקולי המורה.

"...לפעמים אני מאתרת תלמיד שעבר חוויה ורוצה לדבר, ואז אני תופסת אותו בהפסקה לשיחה קצרה..." (רכז)

"...אני והמחנכים עושים ברמה הלא פורמלית שיחות מסדרון, איך הולך לך, איך היה בבית חולים או בביגודית או בכל מקום. זה שיחה לשמוע קצת חוויות ולא יותר..." (רכז)

עיבוד מובנה למחצה – מתרחש לרוב במסגרת כיתתית ביחמת המחנך. לרוב תוך פנייה לתלמידים הקוראת להם לשתף את הכיתה בעניין זה. כך מתנהל שיח חופשי שבו תלמידים המעוניינים בכך יכולים לספר מהתנסותם ולקבל התייחסות של המורה והתלמידים האחרים לכך.

"...בשיעור חינוך המחנכת פותחת איתנו לפעמים שיחה על הפעילות, היא שואלת מה קורה אם יש בעיות או חוויות שרוצים לספר זהו... לפעמים היא מעלה רעיונות ליחמות ולתוכניות..." (תלמידה)

"...היום בשיעור חינוך מורה מבקש מתלמיד להציג את מקום ההתנדבות ונוצרים מעגלי שיח, פעם הייתי צריך לדחוף מורה לעשות את זה, היום זה קורה יותר..." (מנהל)

עיבוד מובנה – מדובר בהתייחסות להתנסויות על פי מערך מובנה כלשהו. מרבית הפעילות הזו מתרחשת במסגרת כיתתית, אבל לעיתים גם במפגשים של 'אחד על אחד' עם תלמיד. לעיתים מתבצע קישור של ההתנסויות לתחום תוכן כזה או אחר. למשל קישור עובדים זרים שתלמידים פעלו בקרבם לשיעור אזרחות, או קישור של נושא הרב-תרבותיות לחגים בקרב קהילות לא יהודיות או התייחסות בשיעור ספרות לנושאים שהתלמידים הציפו ממה שחוו במסגרת התוכנית. אלא שעיבוד מעין זה, הגם שהוא מתקיים פה ושם, אינו שכיח.

"פרויקט של חינוך התושבים לניקיון השכונה לשיעור אזרחות, בהיסטוריה המורה עשה שיעור בהלימה למעורבות חברתית על הזירה המזרחית מקום המדינה ועד היום, תרבות שהכישו, ומנסים לקשור הכול לכול, וכבר לא ברור איפה ביצה ותרנגולת. מה בא ממקום של התנדבות לשיעור ולהפך. בהתחלה זה היה מאולץ, ואז אמרנו למורים בוא ביחד נחשוב, והיום זה יותר טבעי..." (מנהל)

עיבוד מובנה בכתב – מילוי יומן מסע הוא חובה של כל תלמיד הנוטל חלק בתוכנית, משום שבלעדיה לא ישלים את חובותיו ולא יוכל לקבל ציון. המטלה הזו נתפסת על ידי הסגל כמטלה רפלקסיבית, כלומר

התלמיד אמור להתייחס למה שעבר עליו בהיבטים שונים של החוויה, לפתח מודעות לכך, לברר משמעויות לגביו וכדומה.

"...זה כולל תיאור הפרויקט ואנחנו שיפרנו את זה... מהם הרגעים המשמעותיים בשבילך? במה הרגשת שאתה תורם? מה זה נתן לך כפרט? מה היה קשה? איך אפשר היה להכין אותך טוב יותר לפעילות? הוספנו שאלות בכדי שגם המערכת כאן תשתפר, אבל אנחנו בשלב של פרגון. יש ילדים שהם לא ורבליים, אבל הם עשו פעילות טובה, הולכים לקראתם..."

היתרון של העיבוד בכתב באמצעות יומן המסע הוא שהוא אמור להבטיח, לפחות לכאורה, איזו שהיא רמה מינימלית של עיבוד על ידי כל אחד מן התלמידים, שהרי זוהי מטלת חובה. בנוסף, הוא אינו דורש מן המורים מיומנויות של ביצוע רפלקסיה בפועל, שלא תמיד עומדות לרשותם. עם זאת רבים מן המרואיינים מייחסים למטלה הזו חשיבות נמוכה יחסית. מבחינת מרבית התלמידים זהו עול מיותר שנעשה כדי לצאת ידי חובה. רבים מהמחנכים שאמורים לבדוק את המסה הזו של עבודות התלמידים, עושים זאת באותה אמביוולנטיות ופסיחה על הסעיפים, שבה הם מתייחסים אל חלקם בתוכנית בכלל. אין לעומת זאת התייחסות לשאלה העקרונית יותר, האם הציפייה מהתלמיד לעבור מעין רפלקציה בכתב מתוך פתיחות מלאה אינה יכולה להזין תהליך מנוגד באופיו, שישרת את נטיית המורה לעשות שימוש בעבודות אלו כדי לדרג את התלמיד ולהעניק לו ציון.

"...בסוף שנה עושים תהליך רפלקטיבי על כל שלוש השנים, ממלאים את השאלון, שאלות פתוחות: מה למדתי על עצמי? מעין יומן מסע. הם שולחים למחנכים. להגיד לך שהם בדקו? יש מחנכים שאומרים כשהשביתה תסתיים אבדוק, ולא עושים כלום או מסמנים וי. אבל הילדים לא יודעים על זה... התלמידים לא באים לקחת ולא רואים את זה. אבל להגיש הם מוכרחים, זו חובה רפלקטיבית והם מגישים זהו, אין התעניינות לאחר מכן..." (רכז)

סוגים ומצבים מגוונים של עיבוד, עליהם הצבענו כאן, התפרשותם על פני אינטראקציות ומצבים מגוונים למדי, יוצרים מעין מפה של העיבוד למינו בתוכנית. זוהי מפה ובה כתמים לבנים רבים, שבה העיבוד מתגלה גם כצורך אמיתי, גם אינו עז במיוחד, של תלמידים ובעיקר של אנשי סגל. גם אם תהליך העיבוד מהווה מוסכמה שנחלשה משהו, הרי עדיין קיימת הסכמה לגבי חשיבותו הרבה להשלמת תהליך הלמידה מן ההתנסות והוא גם תפוקה שבית הספר צריך לספק במסגרת מחויבותו לגורמים שמעליו. את הערבוב שנוצר כאן מבחינת מצבי העיבוד השונים מזינה **המשגה מטושטשת למדי באשר למהות העיבוד והיעדר דרגות ברורות ומובחנות לגבי הסוגים והרמות של העיבוד**. כלומר אין דרכים מוסכמות וסדורות שיסייעו להפקת תמונה ברורה של המתרחש בשטח, וכתוצאה מכך אין גם דרכים לתעל את תוצרי העיבוד והתובנות שעולות ממנו לטובת שכלול דרכי ביצוע הרפלקציה, בין שהן מופעלות באופן יזום ובין שהן מתחוללות מעצמן.

לאחר שהוצגה הגישה העקרונית ביחס לרפלקציה, יובאו להלן ממצאי הסקר לגבי אופן הביצוע של הרפלקציה.

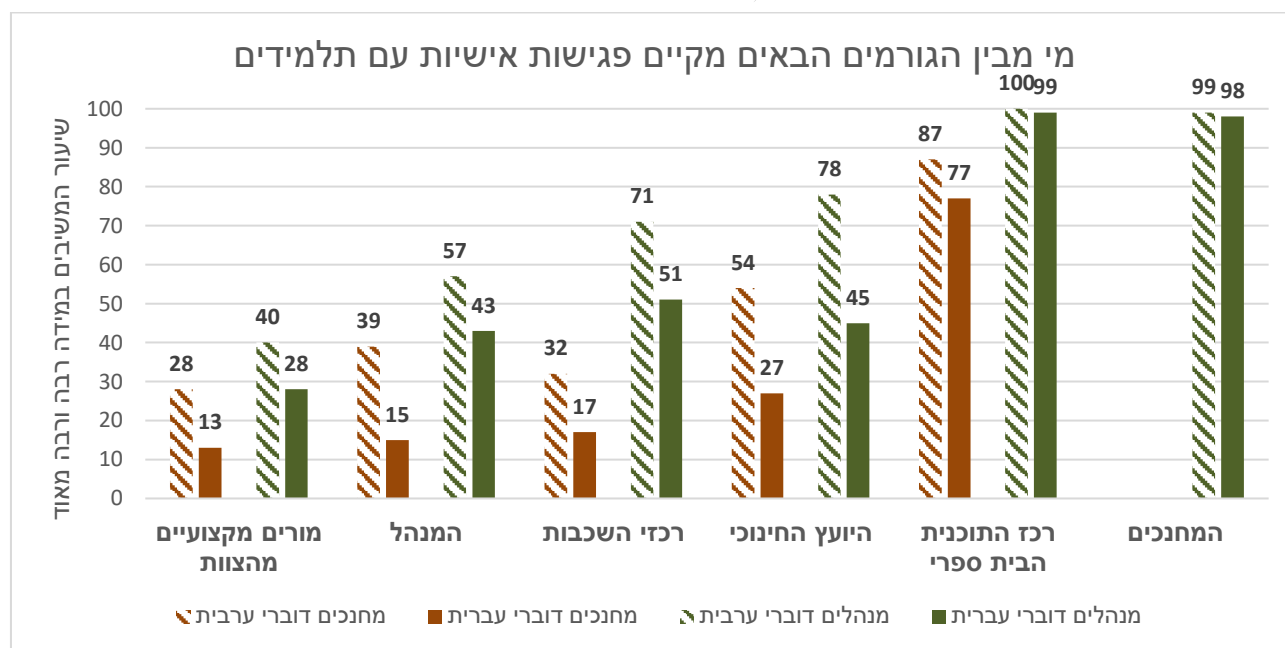
קיום פגישות והגורמים המבצעים

כפי שצוין בפרק הקודם, **57% מהמחנכים דוברי העברית ו-76% מהמחנכים דוברי הערבית דיווחו כי הם קיימו פגישות עם כל התלמידים** או עם רובם (עלייה קלה בקרב דוברי הערבית משנה שעברה – 69%). רק 21% מדוברי העברית ו-7% מדוברי הערבית הצהירו כי לא קיימו פגישות כלל עם תלמידים בנושא. ממוצע הפגישות שערך המחנך (אישיות או בקבוצות קטנות) בנושא הוא 9.5.

כאשר בוחנים את תפיסות התלמידים ביחס לקיום הפגישות לעיבוד ההתנסויות בפעילות האישית, נמצא שרק **כחמישית מהתלמידים בשני מגזרי השפה דיווחו על פגישות לעיתים קרובות**, למעלה מ-40% דיווחו על פגישות לעיתים רחוקות **ויותר משליש** (34% בקרב דוברי העברית ו-38% בקרב דוברי הערבית) **דיווחו כי לא התקיימו פגישות כלל**. ממצאים דומים נצפו ביחס לפגישות שעסקו בפרויקט הקבוצתי.

בתרשים הבא מוצגים הגורמים שעמם מתקיימות פגישות להערכת המנהלים והמחנכים:

תרשים 25 – מיפוי גורמים המקיימים פגישות אישיות: מנהלים ומחנכים



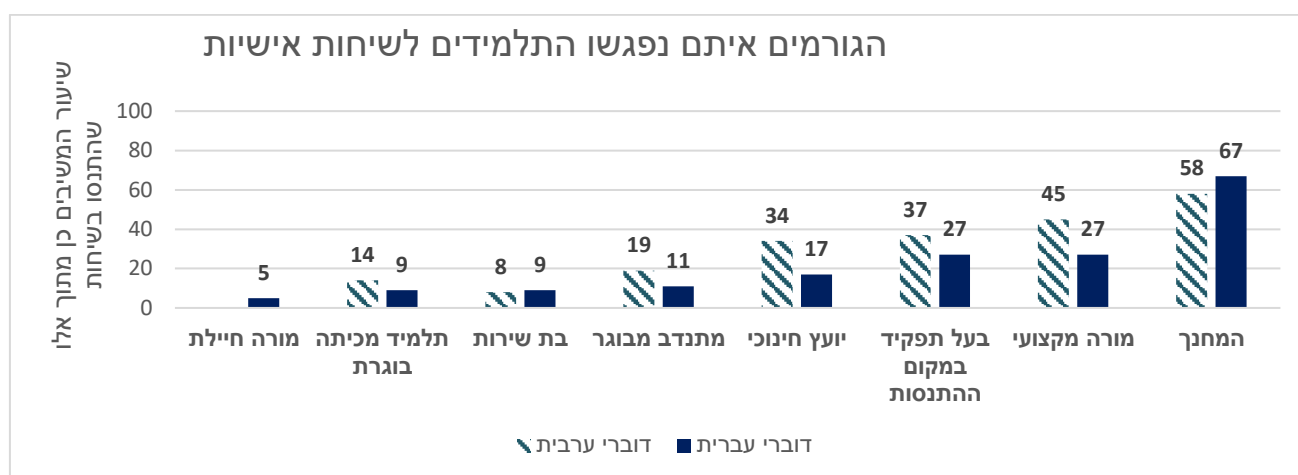
מן התרשים ניתן ללמוד כי המחנכים ורכזי התוכנית עומדים בראש המדרג של אלו שמקיימים פגישות אישיות בנוגע לתוכנית. אמנם המחנכים לא נשאלו במישרין שאלה זו, אך מתוך שאלה אחרת שבה הם נתבקשו לתאר את תדירות הפגישות האישיות ניתן ללמוד כי 78% מדוברי העברית ו-93% מדוברי הערבית ציינו כי הם מקיימים פגישות עם תלמידים בנושא זה בתדירות כלשהי.

ביחס ליתר הגורמים ניכרים פערים בין מגזרי השפה ובין מנהלים למחנכים, כך שהמחנכים דוברי העברית הם הקבוצה הביקורתית ביותר בנוגע להערכת תדירות המפגשים שקיימים יתר הגורמים.

היועץ החינוכי, שמתוקף תפקידו מנוסה יחסית בביצוע שיח רפלקטיבי, נתפס במגזר היהודי כבעל מעורבות נמוכה יחסית בתוכנית. בשאלה נוספת ביחס לתפיסת היועץ הבית ספרי כשותף לתהליכי עיבוד ורפלקציה במסגרת התוכנית – רק כ-40% מהמחנכים והמנהלים במגזר דוברי העברית, וכ-70% במגזר דוברי הערבית ראו בו שותף במידה רבה לתהליכים אלו.

התלמידים, בין שקיימו שיחות לעיתים קרובות או רחוקות, נשאלו עם מי מבין הגורמים הבאים הם קיימו שיחות, ואלו תשובותיהם:

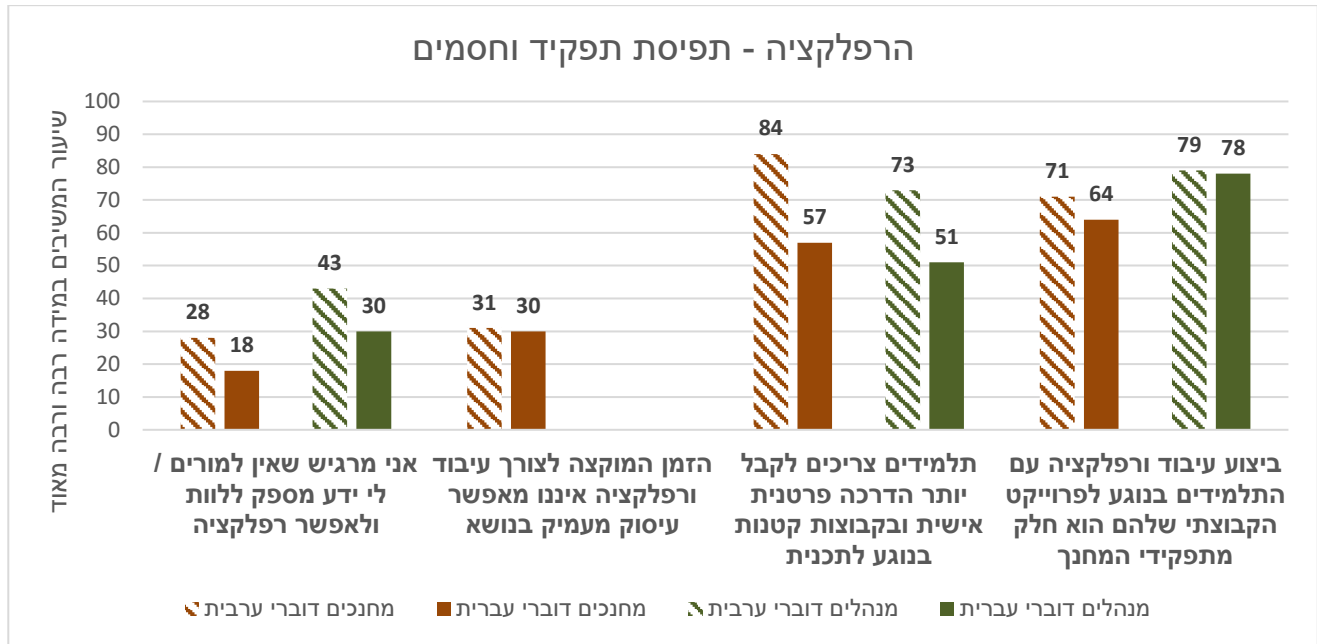
תרשים 26 – הגורמים איתם נפגשו התלמידים לשיחות אישיות



ניתן לראות כי המחנך הוא הגורם המרכזי המקיים עם תלמידיו שיחות בפועל בשני מגזרי השפה. היועץ החינוכי מקיים פחות שיחות ממורים מקצועיים אחרים.

המרכזיות של המחנך בתהליכי השיח והרפלקציה עם התלמידים, שמלווה בעמדות ביקורתיות יחסית מצד המחנכים דוברי העברית, מצריכה ירידה לעומק תפיסת התפקיד:

תרשים 27 – הרפלקציה – תפיסת תפקיד וחסמים



מן התרשים ניתן לראות כי הרוב סבורים שביצוע הרפלקציה נתפס כחלק מתפקיד המחנך, אולם לא קיימת תמימות דעים ביחס לצורך להגביר את ההיקף והמרכזיות של רכיב זה. באופן משלים – רק מיעוט מהמחנכים חש כי חוסר בזמן או חוסר בידע הם החסמים שעומדים בבסיס הרפלקציה.

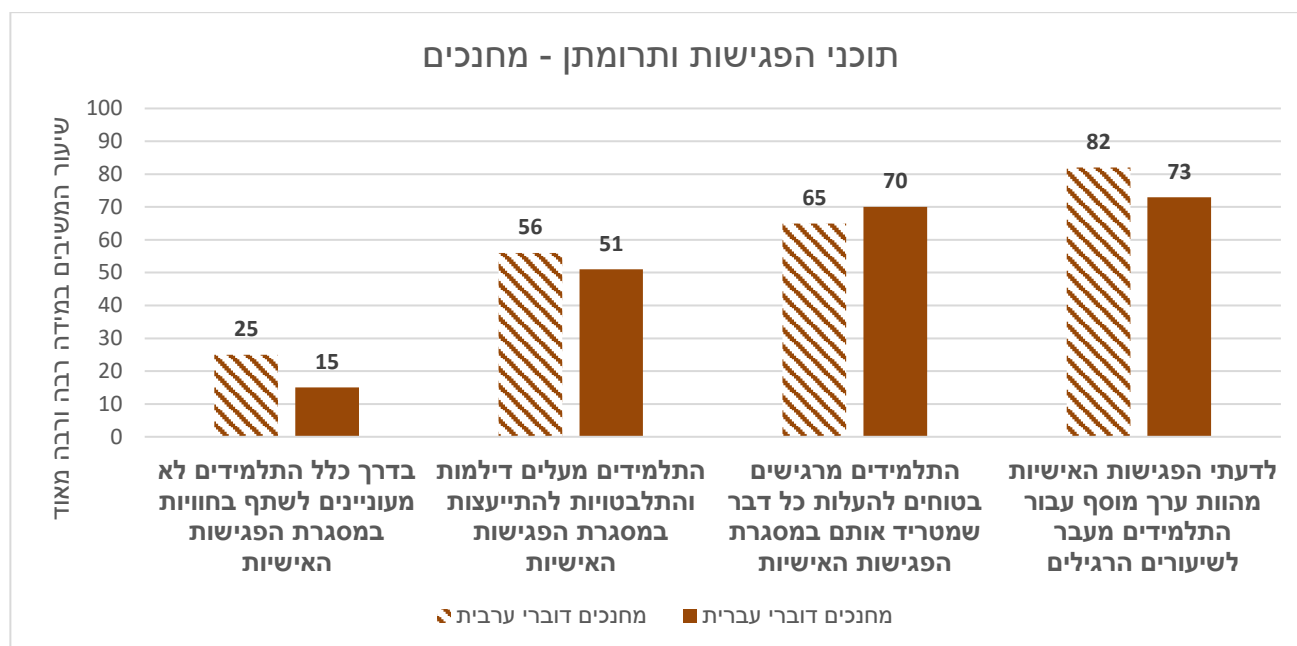
המחנכים נשאלו על מקרים שבהם חשו שאין להם כלים מתאימים לטפל בקשיים שבהם נתקלו התלמידים. פחות מ-10% טענו שמקרים כאלו קרו לעיתים קרובות, אך 35% מדוברי העברית ו-58% מדוברי הערבית ציינו שמקרים כאלו התרחשו לעיתים רחוקות. המענה שניתן לאלו שפנו לקבלו היה מספק ברוב המקרים (72% מדוברי העברית ו-85% מדוברי הערבית טענו שהמענה שניתן היה מספק).

ביחס לתחושת המחנכים כי אין להם ידע מספק לשם ביצוע הרפלקציה, חלה בשנה האחרונה ירידה בקרב המחנכים דוברי העברית (מ-23% ל-18%) ועלייה בתחושת חוסר הידע בקרב המחנכים הערבים (מ-21% ל-28%). בשנה האחרונה חלה ירידה בשיעור המחנכים הסבורים שהזמן המוקצה בתוכנית לצורכי עיבוד ורפלקציה איננו מספק (מ-40% ל-30%).

תוכני השיחות ותרומתן

המחנכים נשאלו מספר שאלות לגבי תרומת השיחות והתכנים שעלו במסגרתן:

תרשים 28 – השיחות האישיות – תרומה ותכנים



ניתן לראות כי קיימת הסכמה רחבה יחסית בדבר נחיצות הפגישות וקיומה של אווירה המאפשרת שיח, אולם בפועל רק כמחצית מהמחנכים מציינים שהתלמידים מעלים דילמות ובעיות להתייעצות.

בשנה האחרונה **חלה ירידה בהערכה שהתלמידים חשים בטוחים להעלות את כל מה שמטריד אותם בשיחות** (מ-86% ל-70% בקרב המחנכים דוברי העברית ומ-73% ל-65% בקרב דוברי הערבית). **ירידה נצפתה גם בהערכת הערך המוסף של השיחות** בעבור התלמידים (מ-83% ל-73% בקרב המחנכים דוברי העברית ומ-91% ל-81% בקרב דוברי הערבית).

ביחס לתוכני השיחות, התלמידים נשאלו אם במסגרת השיחות והדיונים בבית הספר הם דיברו על קשיים והתלבטויות שעלו במסגרת ההתנסות – רק 30% מדוברי העברית ו-56% מדוברי הערבית ציינו שהנושא דובר במסגרת השיחות והדיונים הבית ספריים.

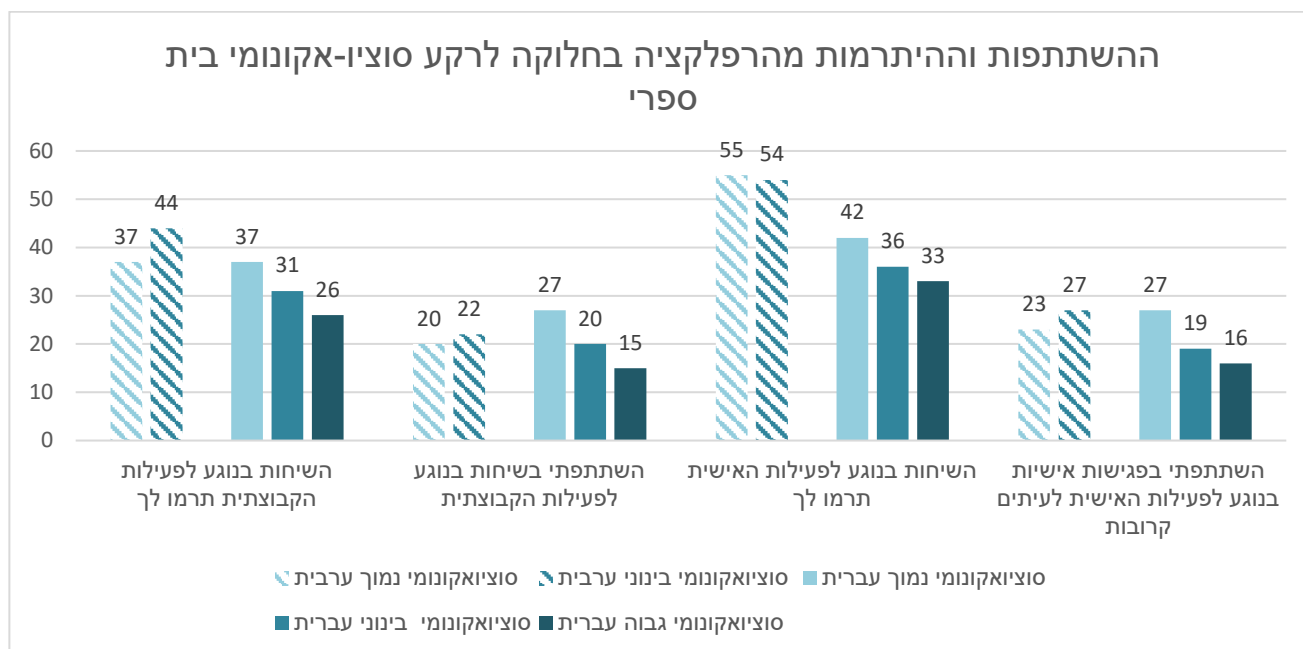
וביחס להערכת תרומת השיחות בקרב התלמידים שכן השתתפו בשיחות – **בקרב דוברי העברית פחות ממחצית חשו שהשיחות תרמו להם במידה רבה** (37% ביחס לשיחות בנוגע להתנסות האישית ו-31% בנוגע להתנסות הקבוצתית). בקרב דוברי הערבית נצפה פער משמעותי יותר בין תרומת השיחות האישיות (55%) לתרומת השיחות הקבוצתית (39%).

הזיקות בין הרפלקציה ובין מדד הטיפול הבית ספרי

כחלק מהניסיון להעמיק במשמעות הרפלקציה, תשובות התלמידים פולחו לפי מדד הטיפול הבית ספרי, שמלמד על החתך הסוציו-אקונומי של האוכלוסייה בבית הספר, ונמצא כי הרפלקציה בקרב דוברי

העברית, הן ביחס לעצם קיום השיחות והן ביחס לתחושת ההיתרמות מהן, מזוהה עם בתי הספר החלשים ברמה הסוציו-אקונומית:

תרשים 29 – הרפלקציה בחלוקה לרקע סוציו-אקונומי בית ספרי

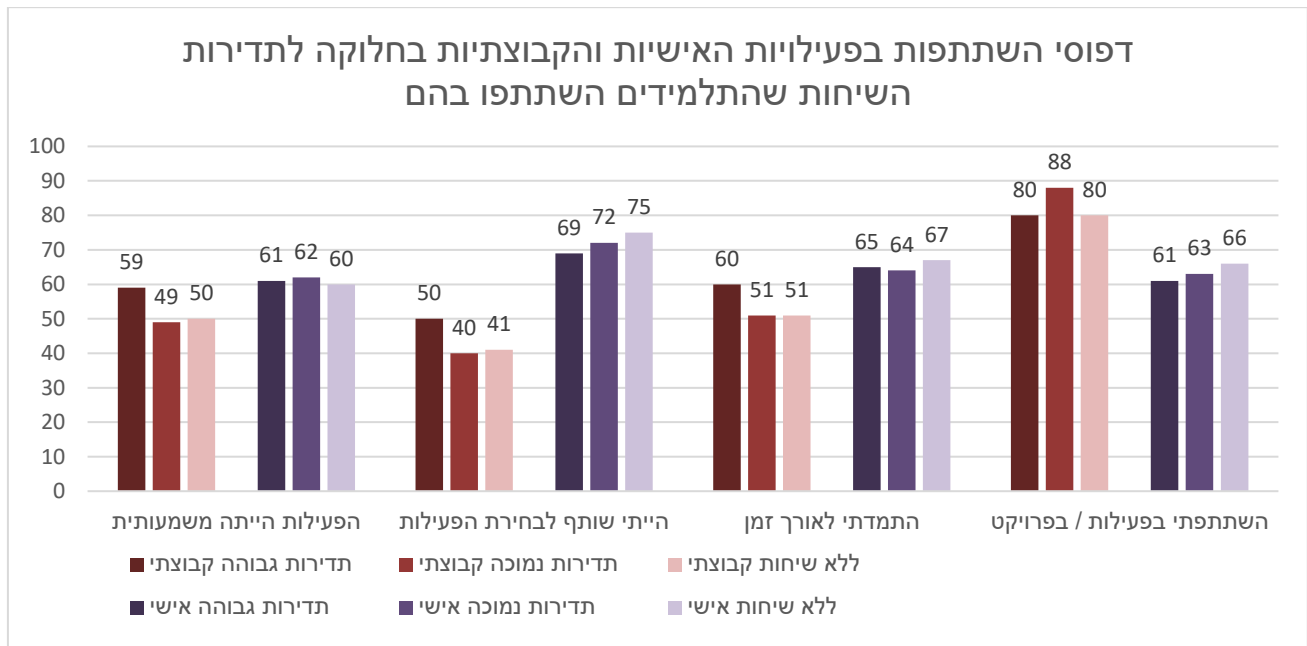


יצוין כי כאשר בוחנים את הקשר בין דיווח עצמי אישי על הישגים ובין נתונים אלה, המגמה הכללית היא הפוכה – התלמידים המדווחים על הישגים לימודיים חשים שהם נתרמים יותר מהשיחות. מה שמצביע על כך שדפוס הרפלקציה אינו מזוהה עם תלמידים חלשים אלא עם בתי ספר המתמודדים עם אוכלוסייה חלשה. כלומר, ניתן לשער שנכון להיום המעטפת הרפלקטיבית נתפסת יותר כתמיכה וליווי צמוד המאפיין מוסדות חלשים במדד הטיפוח, ואילו המוסדות החזקים בונים את הפעילות סביב אתוס של עצמאות בפעולה, ואולי לכן הרפלקציה אינה נתפסת אצלם כהתפתחות ממקום מעצים אלא כתמיכה וסיוע.

הקשר בין קיום שיחות ותדירותם לבין אופן ביצוע הפעילויות

זווית נוספת שבאמצעותה ניתן להבין את המשמעות של הרפלקציה היא בחינת הזיקה בין תדירות השיחות שהתלמיד דיווח שהשתתף בהן – לעיתים קרובות, לעיתים רחוקות וכלל לא, ובין עמדות ודיווחים אחרים בסקר. כדי לפשט את ההצגה אוחדו בניתוח זה שני מגזרי השפה. בצבע סגול מופיעות עמדות הקשורות לפעילות האישית ובאדום – עמדות הקשורות לפרויקט ולמיזם הקבוצתי.

תרשים 30 – הקשר בין תדירות השיחות לבין דפוסי ההשתתפות בפעילויות



מן התרשים ניתן לזהות כי דווקא במסגרת הפעילות הקבוצתית תדירות גבוהה של שיחות קבוצתיות מצויה בזיקה עם ההתמדה, עם תחושת השותפות ועם משמעותיות הפעילות. בפעילויות האישיות, לעומת זאת, עצם ההשתתפות וגם תחושת השותפות היו אפילו גבוהות יותר בקרב אלו שלא קיימו שיחות בהשוואה לאלו שקיימו שיחות. נקודה זו, שלפיה מתקיים מודל של פעילות אישית במנותק מהשיח הרפלקטיבי ואולי אף בהנגדה אליו – תשוב ותעלה בהמשך המחקר.

יצוין כי בבחינת הקשר בין שיחות בנוגע לפעילות האישית ובין תפיסת אפקטיביות התוכנית, השיחות נמצאו מקושרות לפריטים מעולם האקטיביזם החברתי והרגישות המוסרית ופחות לפריטים מעולם הנתינה וההתנדבות. כלומר השיח מקושר עם חידוד ההיבטים הפחות מובנים מאליהם בתוכנית.

לסיכום, ניתן לראות את העלייה בשיעור המשתתפים בפעילויות האישיות והקבוצתיות כביטוי להתמסדות התוכנית. ביחס לפעילות האישית קיים פער בין דוברי העברית לדוברי הערבית. המנהלים מדווחים יותר מהמחנכים כי הם מכירים את התוכנית ואת מקומות ההתנסות של התלמידים.

למרות העמדות המסויגות יחסית של המחנכים דוברי העברית, עדיין מרביתם הקדישו זמן לביצוע התוכנית וכמחציתם מרגישים שהם מצליחים להכווין ולהנחות את תלמידיהם.

בשנה האחרונה ניתן לזהות מגמה של שילוב גובר של תכנים מהתוכנית עם הלמידה הבית ספרית, בדגש על הפעילויות החברתיות. אולם הקישור עם תחומי הלימוד נותר עדיין נחלתם של מעטים.

ההכנה להתנסות, בדגש על הנחיות להתנהגות לא הולמת נתפסת כמספקת בעיני הצוות, אך התלמידים ביקורתיים הרבה יותר כלפי הכנה זו.

בשנה האחרונה ניתן לזהות עיסוק גובר בהערכת התוכנית, ובין היתר תוך התייחסות לאיכות העמידה בדרישות. הביטוי הבולט לכך הוא עיסוק בהצטיינות היתרה, שפעמים רבות מוענקת לאלו שעשו מעבר לדרישות והמשיכו לתרום לקהילה גם אם לא נדרשו לכך – דבר שמחזק את הממד ההתנדבותי לכאורה, ואת התחושה שהפעילות עשויה לייצר המשכיות בתרומה לקהילה בעתיד.

הרפלקציה, העיבוד של התוכנית באמצעות שיח, ממשיכה להיות חוליה חלשה באופן יחסי. בשנה האחרונה חלה אף ירידה מסוימת בתחושת הערך המוסף שמקנה הרפלקציה ובתחושה שהתלמידים חשים בטוחים להעלות כל נושא בשיחות. עיבוד נתפס כעניין לטיפול בחריגים, וממילא הוא מאפיין יותר בתי ספר ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. המחנך הוא הגורם המרכזי המקיים שיחות אישיות, ורוב המחנכים רואים בזאת חלק מתפקידם, אך כשליש מציינים שהזמן המוקצה לכך איננו מספק וכי אין להם ידע מספק לשם ביצוע רפלקציה. ביחס לפעילות הקבוצתית זוהה קשר בין תדירות השיחות לבין ההתמדה ותחושת המשמעות בפעילות, קשר שלא נמצא ביחס לפעילות האישית.

קיימות גישות שונות ביחס לרפלקציה – החל מאידאולוגיה מוצהרת שלפיה אין בה צורך, עבור דרך תפיסת שיחות מזדמנות וספונטניות כעיבוד וכלה בניהול דיון מובנה או חצי-מובנה במסגרת כיתתית רחבה. מילוי יומן המסע על ידי התלמיד מוצג אף הוא כאקט רפלקטיבי, גם אם לא תמיד הוא מעובד לעומקו ולעיתים הוא מוגש כמטלת סיום ללא קיום שיח או היזון חוזר לגביו.

חסמים והתמודדות מולם:

עם כניסת התוכנית לשנתה הרביעית, אחת משאלות המחקר המרכזיות היא מהם החסמים הניצבים בפני התוכנית ומהם דרכי ההתמודדות שהתפתחו מול חסמים אלו. נמנה כאן כמה חסמים: רמת המעורבות של המחנכים, העומס והקושי בתפקוד הרכזים, העומס שהתוכנית מייצרת לתלמידים והקושי שלהם לעמוד בדרישותיה, קושי במציאת מקום התנדבות מתאים, תפיסה של בית הספר כגורם משני בזירת הפעילות החברתית, וחויית הכפייה המקושרת לתוכנית.

המחנכים כגבולות הגזרה ובוחן המציאות של התוכנית

למעט בתי ספר חריגים שבהם המנהל הוא דמות מובילה ומעורבת בתוכנית, שמצליחה לסחוף את המחנכים אחריה בהציבה רף גבוה של שיח מתמיד על התוכנית וציפייה למעורבות שלהם, ברוב המקרים עדיין ניתן לזהות פער בין הציפיות של מובילי התוכנית, בין מה שאמור לקרות, ובין מה שקורה עם המחנכים בפועל. הסיבות לכך לא השתנו – עומס על המחנכים, היעדר תגמול, הנחיות ארגון המורים, פערי ידע בתחום הרפלקציה ומעורבות נמוכה של מנהלים. הסיבה המרכזית לכך מנקודת מבטם של המחנכים היא **הצבת סימן שאלה בנוגע למידת היותה של תוכנית זו חלק מהגדרת תפקידם**

כמחנכים. היעדר תגמול אישי ומשאבים מערכתיים לטובת הטיפול בנושא הם גורם המחזק תפיסה זו. אלא שככל שחולף הזמן גוברת הנטייה להתייחס למצב זה של היעדר משאבים כביטוי מסוים למצבה של התוכנית בכללותה, תוך ניסיון להבין מהם ההשלכות שלו על מה שקורה בה. במילים אחרות, נצפה מעבר **מתקווה לפתרון הבעיה אל הסתגלות לחיים לצידה של הבעיה.**

את השיח הזה ניתן לתמצת בשתי כותרות עיקריות שיש בהן קו של המשך והתפתחות - הראשונה מתמקדת בשרטוט גבולות הגזרה של פעילות המחנכים בתנאים הקיימים. השנייה רואה את אי-התפקוד של המחנכים כביטוי לכשל עמוק יותר בתוכנית, מה שהופך את אי-התפקוד שלהם לבוחן המציאות של התוכנית.

שרטוט גבולות הגזרה של פעילות המחנכים – בשנת ההערכה הנוכחית בולט ביתר שאת, בהשוואה לשנים שקדמו לה, הניסיון לסמן בצורה מדויקת יותר מה בכל זאת עושים המחנכים במצב של עשיית החסר המתמשכת הזו ומה אינם עושים. העמימות והדיבור בכפל לשון על מה שאמור לקרות ומה שקורה בפועל עדיין נפוצים, ועם זאת נשמעים יותר ויותר דיבורים בנוסח הבא:

"...הבעיה השנייה של התוכנית היא המעורבות של חדר המורים... אצלנו כולם מעורבים, אבל רמת המעורבות שונה. אין מצב שבו לא יהיה רפלקסיה, או פתרון בעיה, או עיבוד חוויה, אבל השאלה שעולה הרבה פעמים היא האם זה מספיק? זה אומר א. האם יש לצוות כלים מספיקים? ב. האם הצוות ער לכל מה שקורה לתלמידים? כי הרי הם לא נמצאים איתם כל הזמן בשטח. ו-ג. האם יש זמן לכול העשייה הזאת? יש הקצאה של שעותיים, האם זה מספיק?" (רכזת)

אפשר לשמוע מחנכים המנסים לגשש ולקבוע לעצמם מה הם עושים או מה היו רוצים ונכונים לעשות בתנאים הקיימים במסגרת התוכנית ובמה הם אינם מוכנים לעסוק.

"...אני כמחנך מתעסק בזה, זה לא פשוט, וזה גם לא פשוט ולא בהכרח נחשב בתפקידך כמחנך. אם מישהו בצופים, אני מקבל רשימה זהו, אבל אם יש תלמיד שבא ונופל, ולא ממשיך או מגיע להתנדבות שהיא לא התנדבות, ואז אתה צריך לברר איתו. אז את זה אני עושה או לא? זה רלבנטי לי, או לא? ואם לא, למה?...מצפים ממני שלא נאפשר לתלמידים להגיע לבגרות בלי שעשו מה שצריך, אבל יש עוד דברים כמחנך שאתה אחראי להם, דברים יותר מרכזיים..." (מחנך)

המחנכים כבוחן המציאות של התוכנית

בבחינת מקומם של המחנכים בתוכנית, אפשר למצוא דמיון מסוים בינם ובין התלמידים. למרות ההבדל הברור ביניהם, גם המחנכים וגם התלמידים חווים מידה של קושי בניסיונם לשלב את הדרישות שמציבה בפניהם התוכנית בתוך סדר יום גדוש שעמוס בצרכים נוספים, שרובם, חשובים להם יותר. גם אלו וגם אלו פועלים בתחום זה באזור ביניים שבין התנדבות לחובה. גם אלו וגם אלו מצויים תחת לחץ של המערכת שמשום חולשתה היחסית נלחמת על קו אדום, כלומר מינימום עשייה, יותר מאשר על המקסימום שלה, והן המחנכים והן התלמידים שותפים, ברצונם או שלא ברצונם, למסמוס מה שאמור היה להיות עיבוד משמעותי של ההתנסויות לכדי משהו חלקי וחסר שנעשה לרוב מן השפה אל החוץ.

"...אני עושה בדרך כלל מה שמיעדים לי. יש 10 דק' כל בוקר, ואם יש זמן שואלת על החוויות, מוודאת שכולם מסודרים במקום שהם רצו, עוקבת במידה מסוימת זהו, זה מה שאפשר כל זמן שהמצב הוא כמו שהוא..." (מחנכת)

ההכרה בכך כי מדובר בתמונת מראה (מעורבות המחנכים בתוכנית משתקפת גם בגישת התלמידים) מחדדת את ההבנה כי תזוזה של המחנכים לכיוון של מעורבות עמוקה יותר סביר שהייתה מתרחשת במקביל אצל התלמידים. ממילא ניתן לומר שכיום המחנכים הם אלו שגורמים לתוכנית לעצור במקום שאליו התלמידים יכולים ומוכנים להגיע ללא סיוע ודחיפה נרחבים יותר (אם נשים רגע בצד את מה שרכזת התוכנית יכולה לעשות במקום המחנכים במשאביה שלה).

אלא שמעיון בדברי המחנכים עצמם ברור שהמקום שהם עוצרים בו כיום מבחינת עומק ההתגייסות לתוכנית, אינו פרי הימנעות, סרבנות, או אדישות שלהם, ובכל אופן אינו רק תוצאה של אלו. הוא בעיקר ביטוי של מערכת הלחצים שבה נתונים המורים ובתנאים שבהם פועלת התוכנית היום. הרי זה כאילו הם אומרים - בתנאים הללו, של ריבוי משימות המוטלות עלינו, של היעדר תגמול, ומחסור בכלים ובהכשרה, זה כל מה שאנו יכולים לעשות. אינינו יכולים לספק לתלמידים את הדחיפה המשמעותית הנוספת, מעבר לזו המינימאלית שאנו מעניקים להם. רמת התפקוד שלהם בתוכנית בפועל כמו מביעה בשמם את המסר הבא, כאילו היו אומרים: **אנו מהווים את בוחן המציאות של התוכנית הזו, שתולים בה ציפיות כה**

רבות, אנו משקפים את מה שהיא מסוגלת להשיג בפועל בתנאים הקיימים, שבהם המהנכים נדרשים לפעול ללא גיבוי מספק של המערכת.

וכמו ביחס לשונות בין התלמידים, גם בקרב המהנכים לא כולם עשויים מעור אחד. בצד אחד של הסקלה עומדים ה'משקיענים המושבעים':

"...מקרה שפניתי ליועצת היה לפני כמה חדשים שתלמיד נפלט מעבודה ב... שהוא מאוד אהב. הייתה אי-הבנה והיה צורך לברר מה קרה שם ולעזור לתלמיד להתגבר על תחושת הכישלון שהייתה לו, ולא הנחתי לזה עד שזה לא הסתדר..." (מחנך)

"...מגיעים אירועים יוצאי דופן. אם זה דרך התלמיד עצמו או חבר. יש התייחסות, שיחה עם התלמיד, בירור מה קרה. זה בתחום האחריות. הרכזת גם כן אחראית, אבל הקשר האינטנסיבי עם התלמיד הוא דרך המחנכת, דרכי. [אני] פונה או לרכזת או ליועצת הפדגוגית בהתאם לצורך וכל הזמן חזרה גם לתלמיד..." (מחנכת)

אבל אצל רוב המורים, אלה ה'רגילים' ואלה ה'מתקשים והנמנעים' התמונה המצטיירת הן מתיאורי הרכזים והן מדבריהם שלהם, היא של פרופיל מעורבות נמוך בהרבה:

"זה אומר שאני חייבת להיות בעניינים... האם כולם מסודרים? יש מקום לכל אחד? האם יש בעיות? זה יד על הדופק כל הזמן, חה עול שאני לא ממש יכולה להתמודד איתו. גם ככה מחנך היום זה תפקיד עמוס חה מוסיף עוד עומס..." (מחנכת)

"...אני לא מעורבת ממש בשיבוץ. זה התלמיד מול הרכזת. ההתערבות שלי היא בבעיות מיוחדות, אם בשום אופן אין מקום, או ממש מוכרחים להעביר תלמיד ממקום א' ל-ב..." (מחנכת)

"...למחנך אין זמן להתייחס לעומק לחוויות של 35 תלמידים, זה מעל ומעבר. אז ההתייחסות היא למקרה חריג ולא לכלל. אין ברירה במתכונת הנוכחית..." (מחנכת)

דפוס הפעולה שבוחר כל מחנך תלוי בראש ובראשונה באישיות של כל אחד מהם, אבל גם ביחס של בית הספר לתוכנית, עד כמה בית הספר מעוניין לשלב את התוכנית בתוך מכלול העשייה הבית ספרית, באיזו מידה הוא מצליח בשילוב זה, ובכך מצליח גם לצמצם את האפקט של המגבלות והאילוצים שבהם היא פועלת.

העומס והקושי בתפקוד הרכז

בדוח ההערכה בשנת ההערכה הקודמת הוצף הקושי שחווים הרכזים בתפקידם. השנה לא נסקרו הרכזים במחקר הכמותי, אך הסוגיה שבה ועלתה בראיונות. הסוגיה המרכזית שעלתה הייתה העומס הגדול המוטל על הרכז בשל הגידול בתכולת העבודה בתוכנית עם התמסדותה והתרחבותה. התחושה המתוארת היא של צעידה במקום ללא התפתחות ועייפות מצטברת.

"...העבודה בזה מאוד אינטנסיבית, המון עומס והכול עליי לבד. הרבה פעמים אני אומרת מה אני צריכה את זה?! זה המון עבודה, המון לוגיסטיקה, גיוס מקומות התנדבות, התאמה לתלמידים, לנדנד למחנכים, לדאוג למימון פעילות כשצריך, הרבה פעמים אני אומרת לעצמי - עד כאן..." (רכזת)

"...העומס הוא גדול... אני אמנם בקשר עם רכזי השכבות והם עוזרים... היום הרבה מבוסס על תעשי לי טוב וזה לא הולך ככה, אם יש מספר כזה של תלמידים במעורבות צריך שלכל שכבה יהיה רכז מעורבות ולא לזרוק הכול עלי..." (רכז)

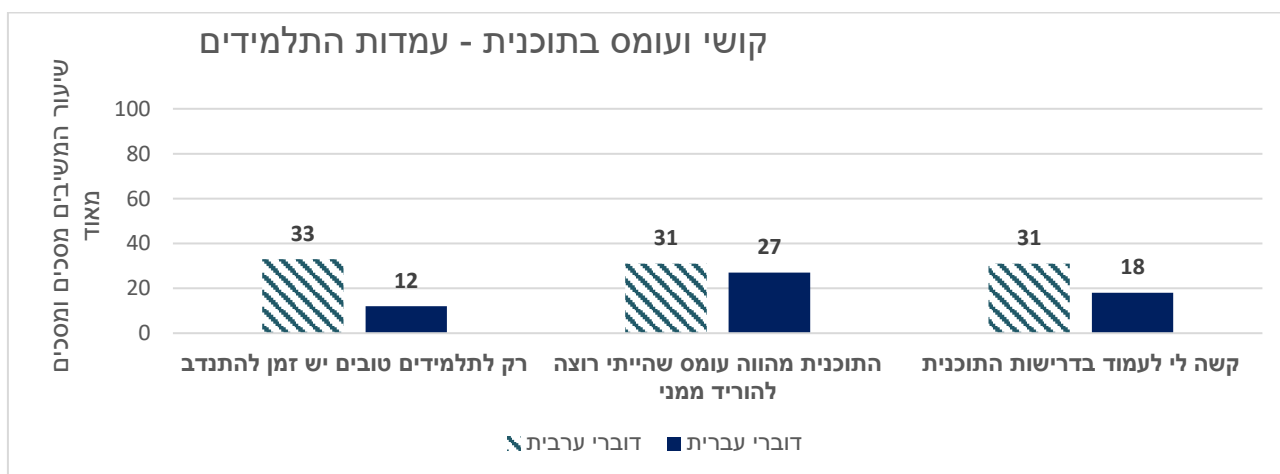
היו שצינו את הצורך בהכשרה נוספת:

"...חשוב שלנו, הרכזים, תהיה עוד הדרכה. היה קורס וזה היה נהדר, אבל מאז נעשו דברים ואין יותר הדרכה מסודרת, זה חבל כי זה פוגע בהתפתחות שלנו... אני מרגישה לפעמים שאני צועדת במקום..." (רכזת)

עומס לימודי, קשיים בעמידה בדרישות

בתרשים הבא מוצגות עמדות התלמידים ביחס לחוויית של קושי ועומס בתוכנית:

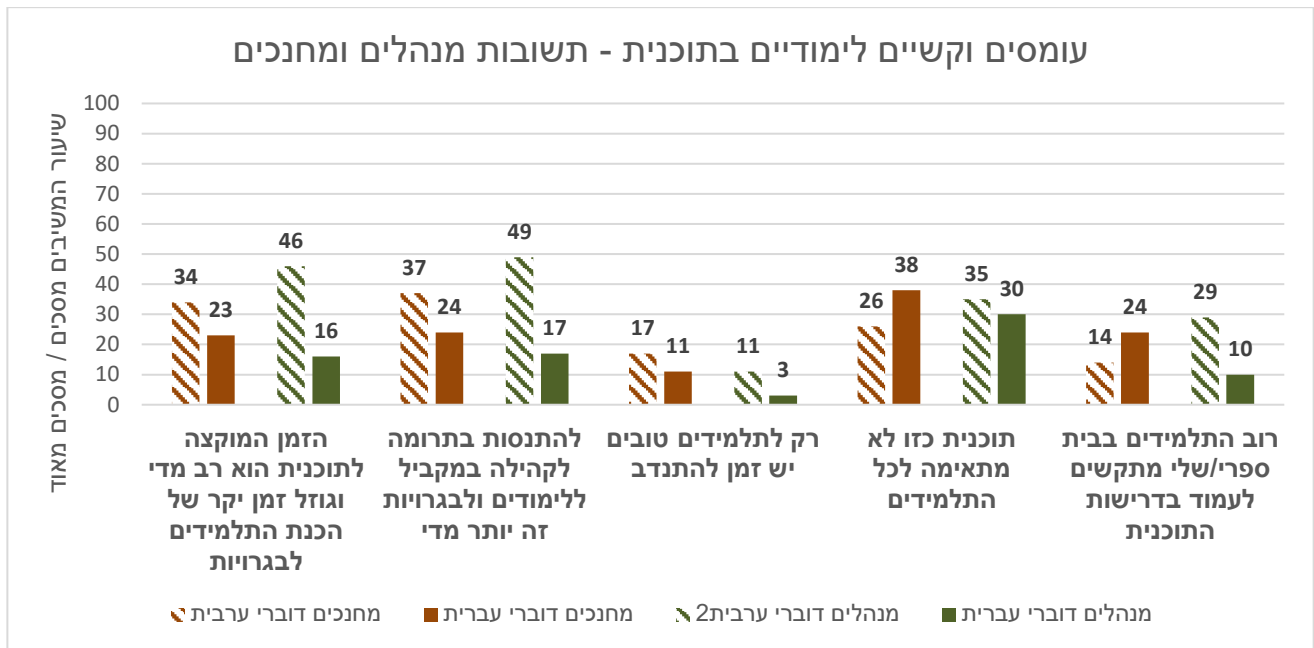
תרשים 31 – קושי ועומס בתוכנית – עמדות התלמידים



מן הנתונים ניתן לראות כי כ-30% חשים שהתוכנית מהווה עומס בעבורם. לגבי הקושי ניתן לראות פער בין מגזרי השפה: במגזר דוברי הערבית חוויית הקושי לעמוד בתנאי התוכנית והפגיעה הפוטנציאלית בהישגים הלימודיים היא גבוהה יותר. יתרה מזאת, בשנה האחרונה חלה ירידה בתחושת הקושי לעמוד בדרישות בקרב התלמידים דוברי העברית (מ-23% ל-18%) אך עלייה בקושי בקרב דוברי הערבית (מ-26% ל-31%), כלומר הפער בין מגזרי השפה בתחושת הקושי לעמוד בדרישות התוכנית התעצם משמעותית בשנה זו.

המחנכים והמנהלים נשאלו אף הם ביחס לתחושת העומס, ואלו תשובותיהם:

תרשים 32 – עומס וקושי לימודי – תשובות מנהלים ומחנכים



ניתן לראות כי כאשר דנים בקשיים שאינם בהקשר הלימודי דווקא (קושי לעמוד בדרישות, התוכנית לא מתאימה לכל התלמידים) – המנהלים במגזר היהודי מדווחים על פחות קשיים מאלו שבמגזר הערבי, ואילו המחנכים במגזר היהודי דווקא מדווחים על יותר קשיים מעמיתיהם במגזר הערבי. כאשר דנים בזיקה בין הלימודים ובין התוכנית אפשר לראות תמונה של פער ברור בין מגזרי השפה לרעת המגזר הערבי. כלומר, **קושי לימודי כעילה לפגיעה בתוכנית קיים משמעותית במגזר הערבי, אולם מחנכי המגזר היהודי חווים קשיים ואי-התאמה על בסיס אחר, כנראה (מוטיבציוני וכדומה).**

בשנה האחרונה חלה בקרב המחנכים דוברי העברית ירידה משמעותית בתחושה כי קיים מתח בין התוכנית לבין העמידה בדרישות הלימוד והבגרויות (מ-39% בתשע"ז ל-24% בתשע"ח ביחס לשאלה אם ההתנסות במקביל ללימודים ולבגרויות מטילה עומס רב מדי, וירידה דומה בשיעור הסבורים שהזמן המוקצה לתוכנית הוא רב מדי וגוזל זמן מההכנה לבגרות).

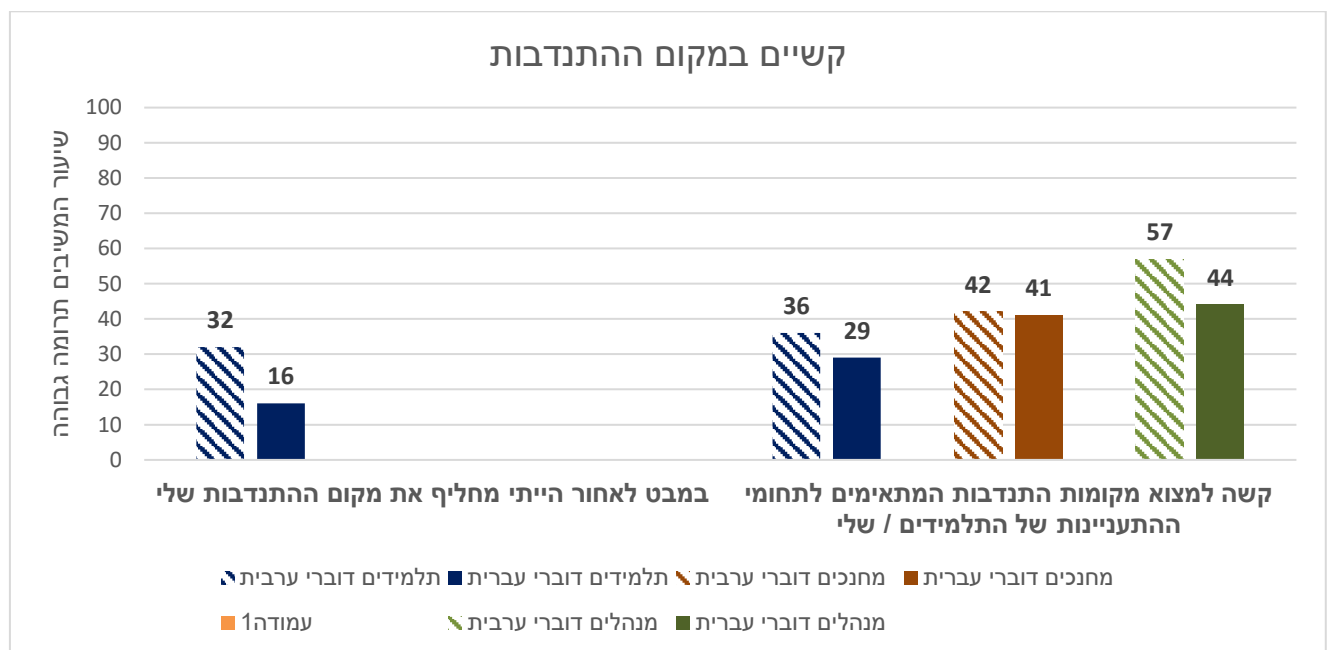
בנוסף, חלה ירידה משמעותית בשיעור המחנכים הסבורים כי התוכנית איננה מתאימה לכל התלמידים (מ-56% ל-38% בקרב דוברי העברית ומ-36% ל-28% בקרב דוברי הערבית). ירידה זו עשויה להצביע כי המאמצים במסגרת התוכנית לתת מענה למגוון רחב של אוכלוסיות נושאים פרי.

בהמשך לסוגיית העומס וניצול הזמן, נשאלו התלמידים באיזו מידה התוכנית היא בזבז זמן מבחינתם. רק 17% מדוברי העברית ו-27% מדוברי הערבית חשו כך. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הרגישות הגבוהה יותר במגזר הערבי לפגיעה אפשרית בהישגים הלימודיים בעקבות ההשתתפות בתוכנית. יצוין כי **בשנה האחרונה חלה עלייה בקרב דוברי הערבית בתחושה כי התוכנית היא בזבז זמן (מ-21% ל-27%).**

מקום ההתנדבות לא מתאים

אתגר ההתאמה בין המתנדבים למקום ההתנדבות הוא עיסוק מרכזי ומשמעותי של רכזי התוכנית ומוביליה. המנהלים, המחנכים והתלמידים נשאלו באיזו מידה קשה למצוא מקומות התנדבות המתאימים לתחומי העניין של התלמידים:

תרשים 33 – קשיים במקום ההתנדבות



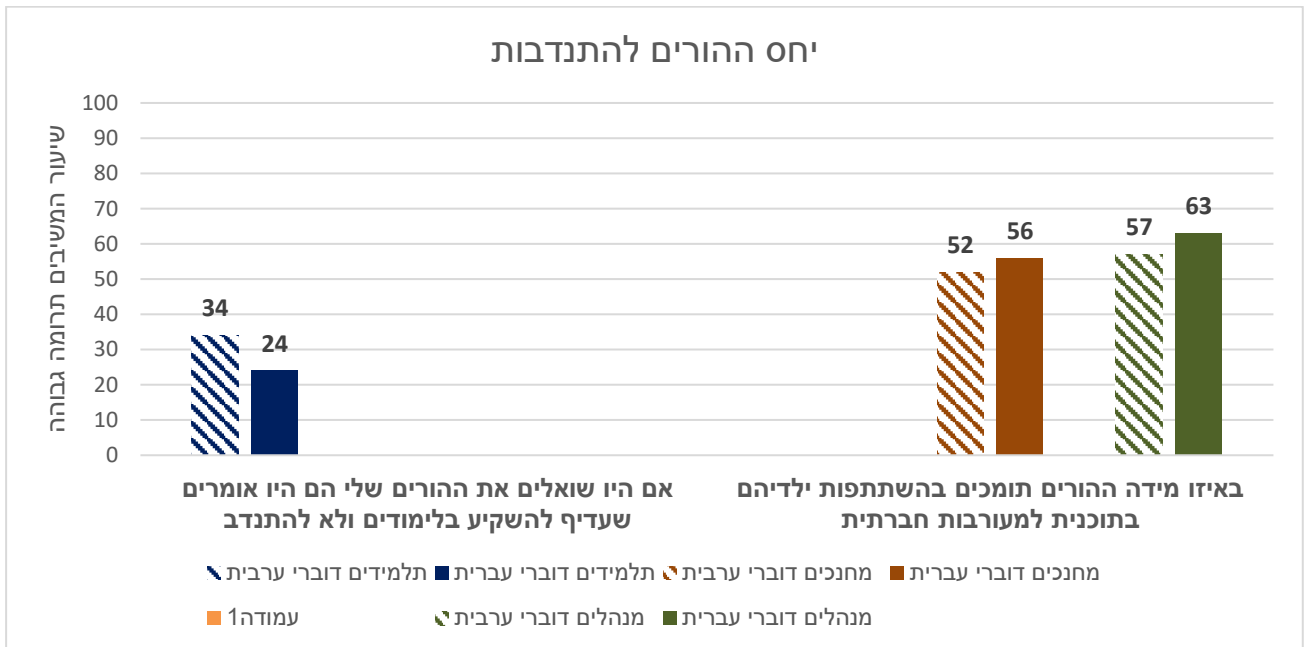
הנתונים מלמדים כי דווקא התלמידים הם הקבוצה הכי פחות ספקנית ביחס ליכולת למצוא מקומות התנדבות המתאימים לתחומי ההתעניינות שלה. רק מיעוט מהם היה מעוניין להחליף את מקום ההתנדבות. **ממצא זה מהווה חיזוק חיובי למאמצים הנעשים בשטח למציאת מקומות התנדבות** והוא מלמד על עוצמת החוויה שגורמת לתלמידים בסיכומו של דבר לחוות תחושת משמעות ושיעור רצון. יחד עם זאת, במגזר הערבי נצפים קשיים גבוהים באופן משמעותי במציאת מקומות התנדבות מתאימים.

בית הספר כגורם משני בזירת ההתנדבות

חסם פוטנציאלי נוסף הוא התפיסה לפיה בית הספר הוא גורם בעל השפעה מועטה על ההתנדבות, שממנה נגזרות שתי מסקנות הפוכות: מחד, ההורים כגורם מעכב שאינו מעודד את ההתנדבות, ומנגד תפיסה שלפיה ערך ההתנדבות מושרש בבית ובחברה, ולכן היא הייתה מתרחשת גם בלי תיווך של בית הספר.

התלמידים, המחנכים והמורים נשאלו לגבי יחס ההורים להתנדבות:

תרשים 34 – תפיסת יחס ההורים להתנדבות

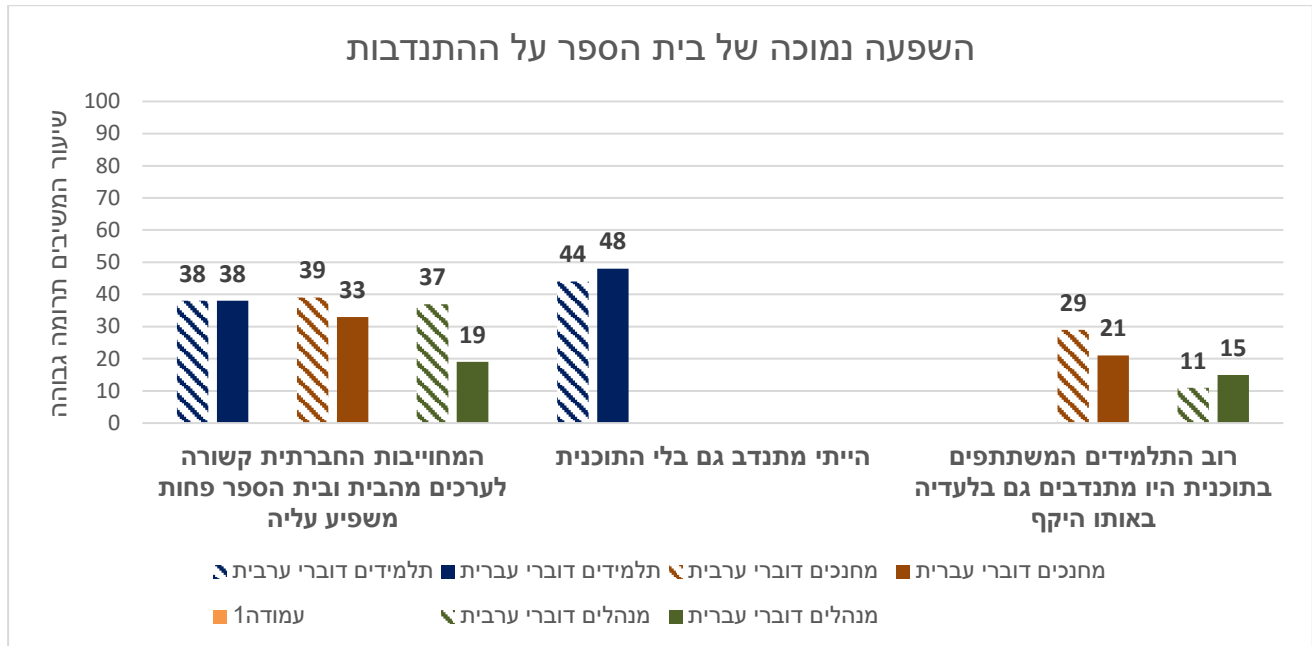


מהתרשים ניתן ללמוד כי **תפיסת התמיכה של ההורים בתוכנית נחוות ברמה בינונית** – רק כמחצית מהמחנכים וקצת יותר מהמנהלים חשים שההורים תומכים בהשתתפות בתוכנית. גם בקרב התלמידים מדווח על מיעוט לא מבוטל של הורים, שהיו ממליצים אפילו לא להתנדב כלל. **התנגדות ההורים גבוהה אף יותר במגזר דוברי הערבית.**

יחד עם זאת, בהשוואה לשנה שעברה **נצפתה עלייה משמעותית בהערכת המחנכים את תמיכת ההורים בתוכנית** (מ-47% ל-56% בקרב מחנכים דוברי עברית ומ-39% ל-52% בקרב מחנכים דוברי ערבית). ממצא זה עשוי להעיד על **המשך מגמת ההתמסדות של התוכנית בשדה החינוכי והקהילתי.**

המראיינים נשאלו גם אם התלמידים היו מתנדבים גם ללא התוכנית, ועד כמה, לדעתם, נכון ההיגד שלפיו ההשתתפות בתוכנית קשורה לערכים מהבית ובית הספר משפיע עליה במידה פחותה:

תרשים 35 – השפעה נמוכה של בית הספר על ההתנדבות



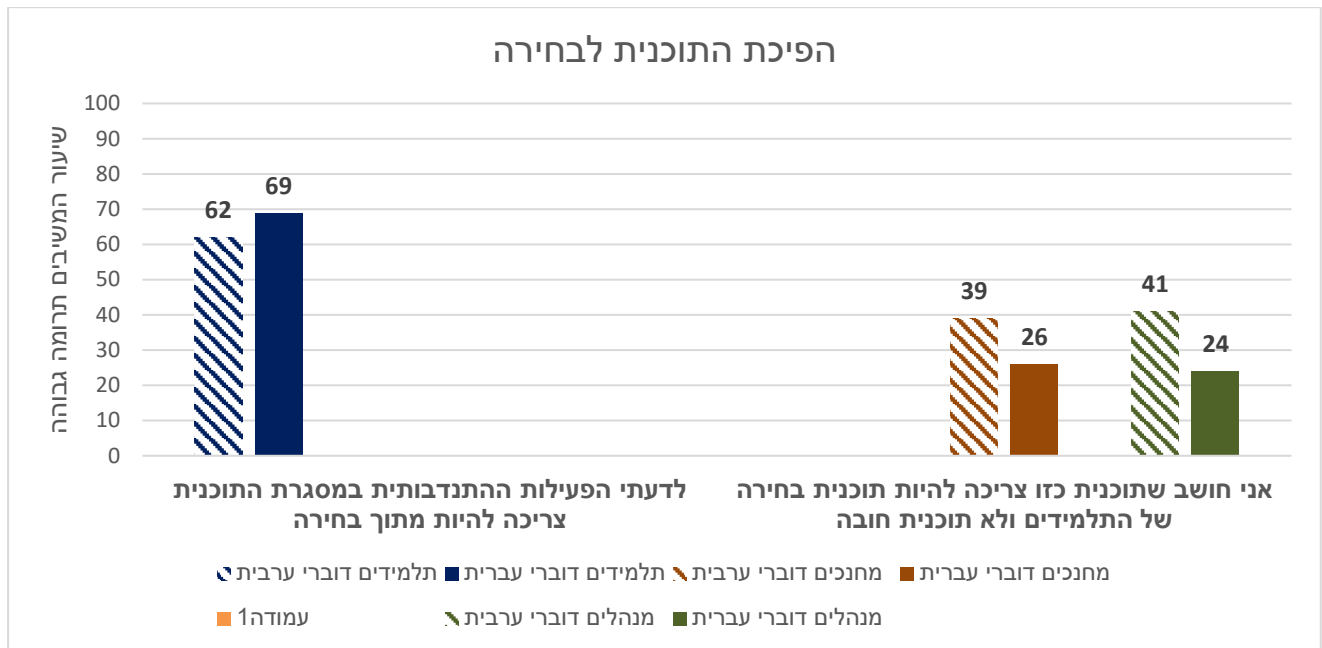
מן התרשים ניתן ללמוד כי במגזר הערבי קיים פער מסוים בין הערכות אנשי הסגל לתחושת התלמידים – אף שהתלמידים, יותר מאנשי הסגל, מצהירים שהם היו מתנדבים גם ללא התוכנית, האמונה של הראשונים ביכולת בית הספר להשפיע על המחויבות החברתית נמוכה יותר. בקרב התלמידים אין הבדל בין שני מגזרי השפה בתפיסת ההשפעות מהבית.

אמנם קרוב למחצית התלמידים היו מתנדבים גם ללא התוכנית, אולם ישנה מחצית נוספת שלא הייתה נוהגת כך, וגם לגבי המחצית שמצהירה על נכונות להתנדבות, אין כל ביטחון שהיא אכן הייתה מתנדבת בהיקף משמעותי כזה, כפי שעולה מתשובות אנשי הסגל.

חויית הכפייה

התוכנית הוגדרה, כאמור, כחובה וכתנאי להשגת תעודת בגרות. חויית הכפייה עלולה לייצר מגוון התנגדויות לתוכנית. במסגרת המחקר נשאלו התלמידים ואנשי הסגל אם, לדעתם, תוכנית כזו צריכה להיות נתונה לבחירה:

תרשים 36 – הפיכת התוכנית לבחירה



מהתרשים ניתן לעמוד על כך שאנשי הסגל חשים פחות מהתלמידים שהתוכנית צריכה להיות תוכנית מתוך בחירה, אולי מתוך מודעות לכך שבתיכון קשה ליישם תוכניות מעין אלה ללא מחויבות ברורה. מעניין לראות כי בעוד בקרב אנשי הסגל דוברי הערבית מצדדים הרבה יותר בהפיכת התוכנית לבחירה, אולי מתוך הקשיים שצוינו לעיל, הרי שבקרב התלמידים התמונה היא הפוכה.

בשנה האחרונה חלה ירידה בשיעור המחנכים דוברי העברית הסבורים כי התוכנית אמורה להיות **בחירה** (מ-39% ל-26%), כך שהפער בין שני מגזרי השפה בעניין זה עלה רק בשנה האחרונה, והוא עשוי ללמד על הזדהות גדולה יותר עם מודל ההפעלה של התוכנית בקרב המחנכים דוברי העברית.

לסיכום, החסם המרכזי הניצב בפני התוכנית הוא מידת המעורבות של המחנכים בה. אם בעבר ההתייחסות לכך הייתה כאל בעיה, כיום מתחדדת ההבנה שבמציאות הנתונה עם העומס הכבד על כתפי המחנכים, לצד היעדר תגמול ואי-מתן שעות מערכת לנושא והנחיות ארגון המורים – הרי שהמחנכים מהווים למעשה את בוחן המציאות של התוכנית – כלומר לאן ניתן להגיע עם התוכנית בתנאים הקיימים. עמדותיהם הספקניות יחסית משקפות את המגבלות הקיימות במצב הקיים. כמו התלמידים, אף הם מתחלקים לסוגים שונים – החל מהמשקיענים, המשוגעים לדבר, וכלה בכאלה הנמנעים מהשקעה וממעורבות בנושא.

עם הפיכת התוכנית לתלת-שנתית, העומס המוטל על הרכזים והשחיקה שלהם בתפקיד, המתבטאים בתחלופה גבוהה של הרכזים, לצד תחושה של היעדר סדירויות מחייבות כלפי שותפי התפקיד, הפכו לאתגר מתמשך בניהול התוכנית.

בשנה האחרונה ניכר פער משמעותי בתחושת העומס והקושי בין המגזר הערבי שבו חלה עלייה בתחושת העומס והקושי למגזר היהודי שבו נצפתה ירידה בתחושות אלו.

הקושי במציאת מקומות התנדבות המתאימים לתחומי ההתעניינות של התלמידים מאפיין יותר את אנשי הסגל (כ-40%) ופחות את התלמידים, שרק מיעוט מהם היה מחליף את מקום ההתנסות במבט לאחור. תמיכת ההורים בתוכנית נתפסת כבינונית (מעט יותר ממחצית המוחנכים). עם זאת חלה עלייה משמעותית בממד זה בהשוואה לשנה שעברה.

שאלה מרכזית שעולה לגבי התוכנית היא כמה היו מתנדבים בלעדיה: פחות ממחצית התלמידים טענו כי היו מתנדבים גם ללא התוכנית, ובמקביל רק מיעוט מאנשי הסגל סבורים שרוב התלמידים מהיו מתנדבים באותו היקף וכי בית הספר משפיע פחות על המחויבות החברתית בהשוואה להשפעת הערכים מהבית.

ביטוי נוסף למיסוד התוכנית הוא הירידה בשנה האחרונה בשיעור המוחנכים דוברי העברית הסבורים כי התוכנית אמורה להיות בחירה ולא חובה, מה שעשוי להצביע על הזדהות גוברת עם מטרות התוכנית.

דפוסי פעולה שונים של תלמידים

אחת ממטרות ההערכה בשנה זו היא לרדת לעומקם של דפוסי הפעולה השונים המתקיימים בשטח. זאת מתוך הבנה כי הצגת התמונה הכללית איננה נותנת מקום לשונות מהותית במוטיבציות ובדפוסי הפעולה של התלמידים. דפוסי הפעולה נבחנו בשלושה אופנים: בחינה ישירה של שכיחות טיפוסי תלמידים, ניתוח דפוסי הפעולה לאור עמדות אחרות ופילוח לפי משתני רקע

טיפוסי תלמידים

בשנה הרביעית לקיום התוכנית החלוקה הבסיסית לשלוש קבוצות של תלמידים: 'הפעילים המושבעים' - פעילים בתנועות נוער מד"א וכד'; 'הרגילים'; ו'המתקשים או הנמנעים' מפעילות, היא עדיין החלוקה הרווחת והדומיננטית ביותר. להלן יפורטו המאפיינים של קבוצות אלה, כפי שעלו בראיונות:

הפעילים המושבעים – מדובר על תלמידים הפעילים בתנועות נוער, במד"א וכיוצא באלה. זוהי, באופן פרדוכסלי, הקבוצה שהכי מנותקת מהתוכנית של משרד החינוך, ואולי אף זו שאינה נזקקת לה כלל, אך שבעת ועונה אחת היא גם הכי מחוברת אליה. זאת כיוון שהיא מגשימה את יעדי התוכנית ואת חזונה במידה המרבית - נתינה ומעורבות חברתית כדרך חיים, כזו שאינה תלויה בסנקציות חיוביות או שליליות, ולכן צפוי שתמשיך גם בעתיד.

קשה למצוא בקרב אנשי הסגל התייחסויות לשאלה למה רוצים להגיע עם אוכלוסייה זו, הנמצאת כבר עתה ברמה מתקדמת בהרבה מזו שתוכנית בית הספר שואפת אליה. למרות זאת, ברור שחלק מן הפרויקטים הקבוצתיים יכולים לספק אתגר ומקור לעניין גם עבור חברי קבוצה זו. התוכנית יכולה להיות רלוונטית גם להם במובנים של 'יציאה מהבועה' והיכרות עם תחומים ועם אוכלוסיות נוספות וגם משום שהיא נותנת להם הזדמנות נוספת ליישם ולחזק מיומנויות שבהן הם כבר אוחזים מלכתחילה.

"שאתה הולך להיות מדריך בנוער העובד זה בוודאי מפתח אותך. האם זה היה קורה גם בלי התוכנית? האמת שכן (מורה)"

"...תלמידים שפעילים במד"א בחלקם הגדול נותנים מעל ומעבר לנדרש כי הם נהנים שם, מתפתחים, חזה נותן להם סיפוק, ולחלק מהם זה בטח פותח אפשרויות לעתיד, התוכנית אולי נתנה להם הזדמנות, אבל אם זה יעשה משהו לעתיד, לא יודעת..." (מנהל)

מתנדבים רגילים: עמדת המוצא של אוכלוסייה זו היא יחס שווה נפש יחסית לתוכנית ולדרישותיה בתחילת דרכם בה. גם אם הם מסכימים שפעילות התנדבותית היא דבר חיובי בעיקרו, בבית שבו גדלו לא הייתה מסורת של תרגום הדבר לעשייה, ולרובם לא הייתה התנסות משמעותית קודמת במסגרות וולונטריות כמו תנועת נוער שמכשירות לכך.

מצד שני, אין למתנדבים אלה התנגדות עקרונית למילוי חובתם במסגרת התוכנית או קושי אישי מסוג כלשהו העומד בדרכם במהלך ביצוע התוכנית, ובכל מקרה הם כבר מבינים שאלו הם כללי המשחק ושם אינם רוצים להתנגש במערכת ולסכן את זכאותם לתעודת בגרות, עליהם לשחק אותו כנדרש. סימני השאלה המרחפים מעל לקבוצה זו קשורים בהערכת המידה שבה ההתנסות שינתה את יחסם בנוגע לנתינה ללא תמורה, עד כדי תרומתה למעורבות חברתית עתידית:

"...הם יוצאים מהבועה ופוגשים דברים שלא ידעו על קיומם... בפרדיס או בג'יסר, אלה דברים קשים וחדשים שעושים להם משהו, אבל האם זה ישפיע עליהם בעתיד? לא בטוחה..." (מנהלת)

הנמנעים והמתקשים – אלו הם תלמידים שמסיבות שונות ממעטים לעשות את המוטל עליהם במסגרת התוכנית. עד לאחרונה מקובל היה בקרב שאר המעורבים בתוכנית לראותם כחסרי כל נכונות לפעול ללא תמורה למען האחר, לרוב על רקע של בתים מוחלשים, בעוד אנשי הסגל מנסים במידה מוגבלת של הצלחה לדחוף אותם לעשות את הנדרש מהם. דבר זה כרוך לא פעם בויתורים מסוימים על היקף העשייה שלהם, ובלבד שישלימו, להלכה לפחות, את מכסת חובותיהם לתוכנית. לאחרונה ניתן לשמוע יותר ויותר התייחסויות המפצלות קבוצה זו לתת-קבוצות הנבדלות זו מזו בדפוסי ההימנעות מעשייה ובמה שעומד מאחוריהם. יחד עם זאת, הדיון בשאלה למה בעצם תלמידים לא מעטים

אינם עושים את המצופה מהם, אלא תוך דרבון ולחץ רב, אם בכלל, אף שהדבר שכיח עתה יותר, הוא עדיין בחיתוליו בלבד. הסיווג של קבוצה זו חושף שלוש תת-קבוצות עיקריות:

1. **מתנגדים לנתינה ללא תמורה** – בעוד שאצל "הרגילים" ניתן לזהות דפוס של התנדבות שניתן לתמצתו ב"זה טוב אבל לא בשבילי", כאן קיימת התנגדות לעצם ההתנדבות, או בלשונם: "מדוע עלי לבזבז זמן יקר על אחרים?" רובם של תלמידים אלו גדלו בבתים מוחלשים עם קשיים כלכליים ואחרים, ושהם ההיחלצות לעזרת הזולת היא בבחינת מותרות שהתלמידים הללו אינם יכולים להרשות לעצמם. לצידם בקטגוריה זו גם מיעוט תלמידים שאפתניים מבתים מבוססים הממוקדים ביעדיהם האישיים, לימודיים בעיקר, ואינם מוצאים זמן, גם לא רצון, להקריב מזמנם ומעצמם למען הזולת.

"ופה גם מצטיינים עסוקים לא מוצאים זמן וגם מוחלשים לא מוצאים מקום זמן." (רכז).

2. **קושי בהתארגנות** – ללימודים בבית הספר דפוסים קבועים ומוגדרים המוכרים היטב לתלמיד, דבר שמקל עליו להשתלב בהם, גם אם יש לו קושי בהתארגנות. לעומת זאת הפעילות במקומות ההשמה מחייבת את התלמיד לפעול בטריטוריה בלתי מוכרת, באופן עצמאי, לתקשר עם זרים, לנייד את עצמו וכדומה. תלמידים עם קשיי התארגנות תופסים את המשימה הזאת כקשה ומאיימת במידה שגורמת להם לעיתים קרובות לרתיעה, להימנעות ולאי-התמדה במקום ההשמה.

3. **מתקשים רגשית** – בעיני תלמידים אלו, המכונים לעיתים גם ביישנים או בודדים, התוכנית נתפסת כמאיימת, משום שהיא תובעת מהם רמה מסוימת של אינטראקציה בין-אישית, קשר בלתי אמצעי עם הזולת ועבודה מול אנשים אחרים – מצבים שהם מתקשים בהם מאוד וגורמים להם להימנע מהם ככל יכולתם. בדבריה של הרכזת המובאים להלן אפשר למצוא עירוב מסוים בין שני טיפוסים התלמידים המוזכרים לעיל:

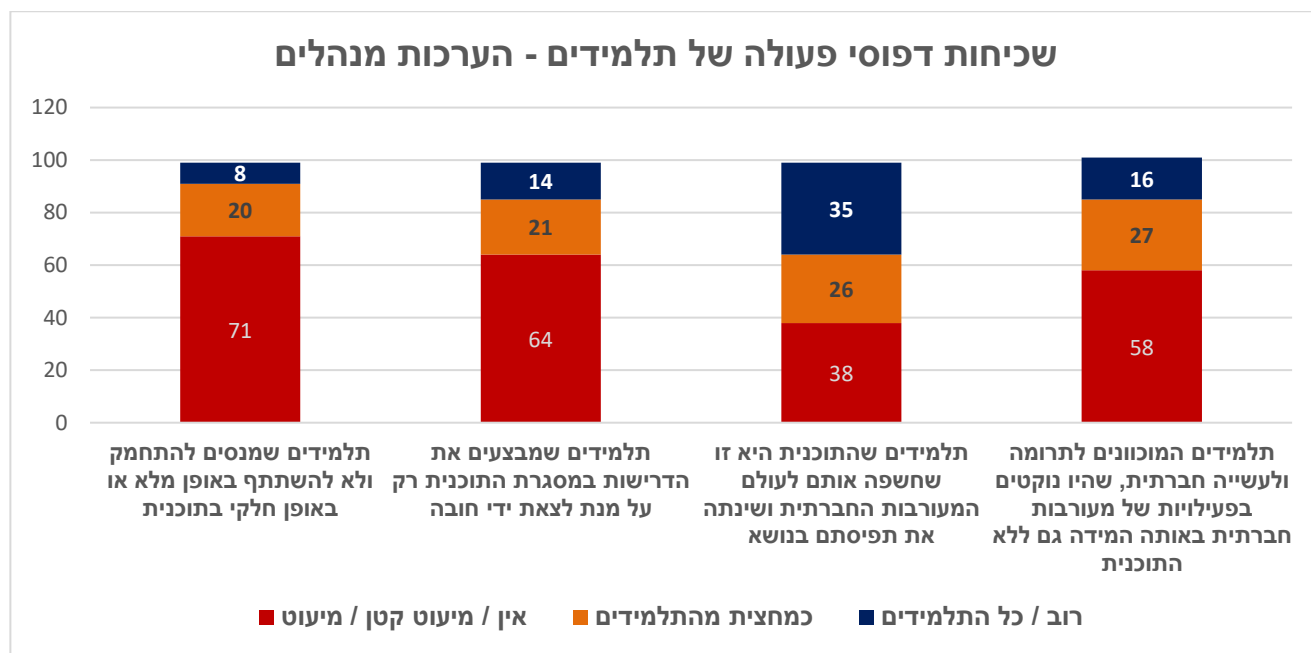
"הביישנים מתקשים להרים טלפון, איך ליצור קשר עם איש הקשר, להיחשף לעוד בני נוער ואז ההורים מגיעים דרך המחנכים, המחנכים לוחצים על התלמיד - לא יהיה לך בגרות!... חלק מהבעיות הן רגשיות ותקשורתיות ואני רואה את זה, יותר ויותר ילדים בודדים. בית הספר הוא כמעט המסגרת היחידה החברתית שלהם. אין להם אף חבר אחר הצהריים. להם זה קשה, זה לא חבר'ה בצופים... ולתוכנית יש חשיבות מהפך הזה, כי זה מביא אותם בלית ברירה למקום שבו יש אינטראקציה עם עוד אנשים..." (רכז)

שכיחות טיפוסי תלמידים

המנהלים והמחנכים נשאלו לגבי השכיחות של ארבעה טיפוסי התלמידים – כאלו שהיו מתנדבים באותה מידה גם אילולא התוכנית ("המשוגעים לדבר"), קבוצת ה"רגילים" חולקה לשניים: כאלו שהתוכנית חשפה

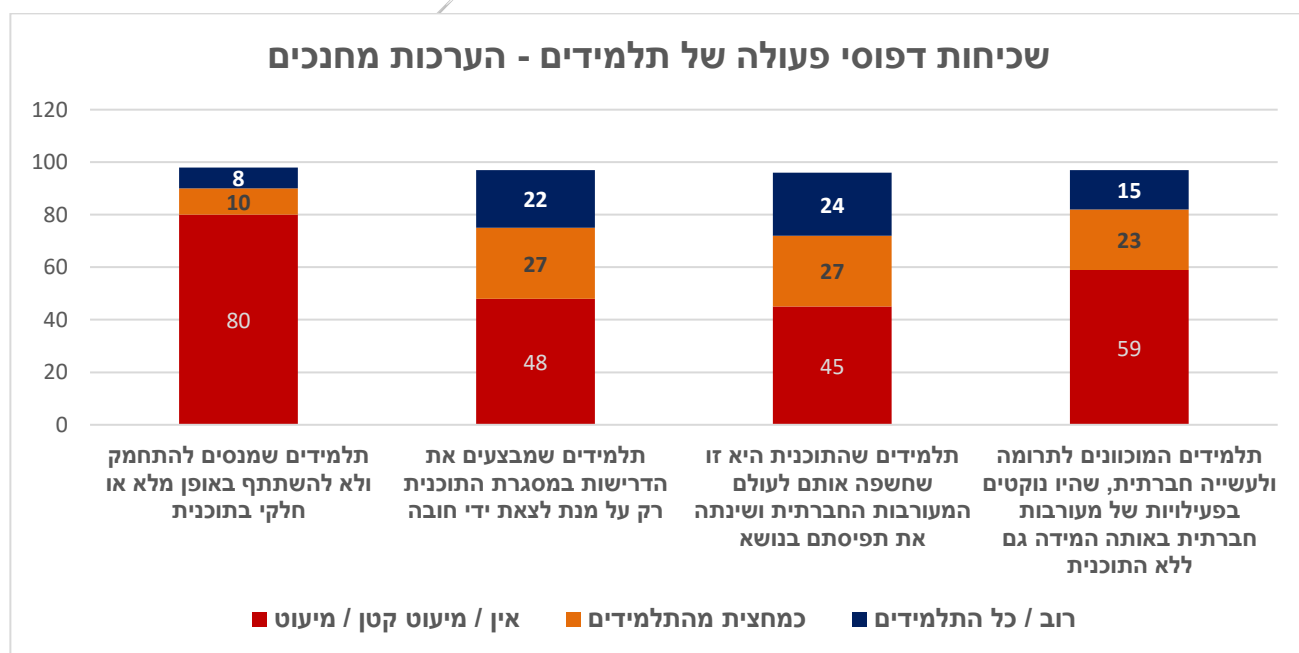
אותם לעולם המעורבות החברתית ושינתה את תפיסתם בנושא, וכאלו המבצעים את המטלות הנדרשות רק על מנת לצאת ידי חובה. עם הקבוצה הרביעית נמנים הנמנעים והמתקשים, תלמידים המנסים להתחמק ממחויבויות התוכנית ולא להשתתף בה בכלל או באופן חלקי. בשל מורכבות הנתונים יאוחדו שני מגזרי השפה לצורך בחינת סוגיה זו:

תרשים 37 – שכיתות דפוס פועלה של תלמידים – הערכות מנהלים



ולהלן תפיסות המחנכים:

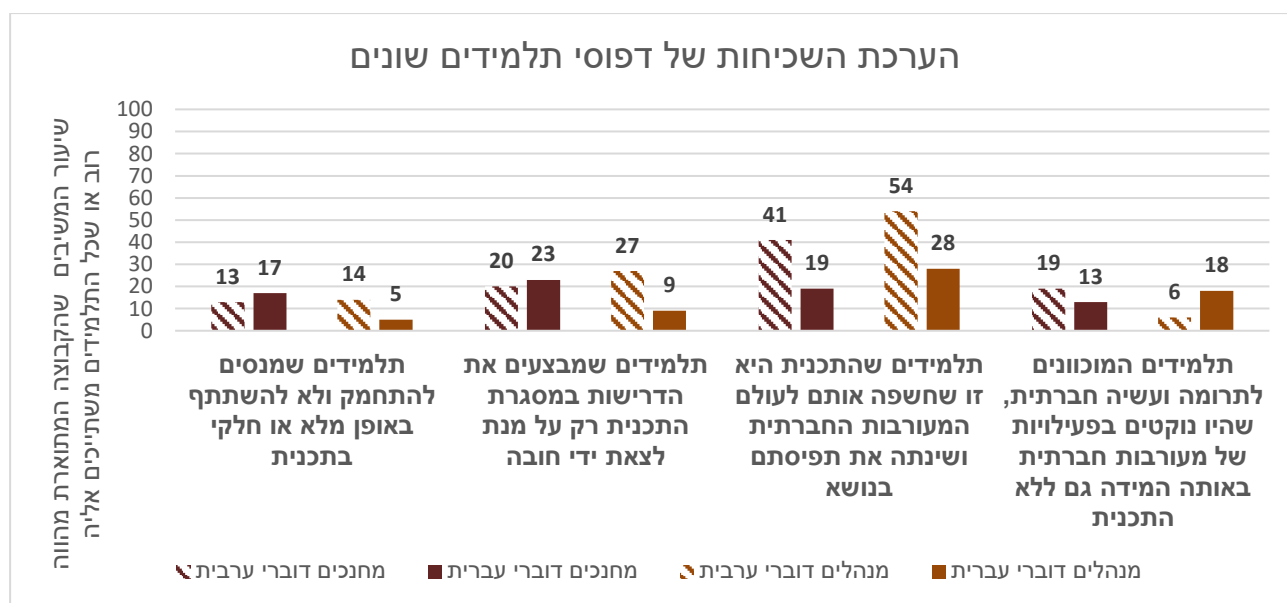
תרשים 38 – שכיתות דפוס פועלה של תלמידים – הערכות מחנכים



ניתן לראות כי בעוד שבקרוב המנהלים קיימת בולטות גבוהה לתלמידים שהתוכנית היא זו שיצרה בקרבם שינוי בהשוואה ליתר הקבוצות, הרי שהמחנכים מציגים תמונה שונה – שתי הקבוצות השכיחות באותה מידה הם אלו שהתוכנית שינתה את תפיסתם בנושא לצד אלו שמבצעים את המטלות רק לצאת ידי חובה. הקבוצה הבאה בשכיחותה היא קבוצת התלמידים שהיו מתנדבים ממילא, ובסוף הרשימה – אלו המנסים להתחמק מהתוכנית.

כדי לעמוד על השונות בין מגזרי השפה, נציג רק את שיעור המעריכים כי התלמידים מקבוצה זו מהווים רוב מתוך בית הספר או הכיתה:

תרשים 39 – שכיחות דפוסי פעולה של תלמידים בחלוקה לפי מגזרי שפה



מהתרשים ניתן לראות כי המחנכים דוברי העברית הם הקבוצה הביקורתית ביותר, שמחד גיסא מפחיתה בהערכת שיעור התלמידים שהנטייה להתנדבות טבועה בהם מראש או של אלו שהתוכנית שינתה את תפיסתם בנושא, ומאידך גיסא היא מעריכה בשיעורים גבוהים יחסית כי רוב התלמידים הם אלו המבצעים את התוכנית לצאת ידי חובה או להתחמק.

ביתר הקבוצות, בולטת תפיסה חיובית ביחס להשפעת התוכנית – בייחוד במגזר דוברי הערבית שבו קרוב למחצית המחנכים ולמעלה ממחצית המנהלים סבורים כי התוכנית היא זו שחשפה אותם לעולם המעורבות ושינתה את התפיסה של רוב התלמידים.

המנהלים דוברי הערבית מציגים תמונה מורכבת – מחד גיסא הם מעריכים מאוד את השפעת התוכנית, ומצד שני שיעור לא מבוטל מהם אינו מהסס להודות (למרות העמדות החיוביות שלהם לאורך כל הסקר) כי רוב תלמידיהם מבצע את המשימות רק על מנת לצאת ידי חובה או שהם אף מתחמקים מביצוען.

מתן מענים מובחנים לקבוצות התלמידים השונות

המודעות הגוברת של אנשי הסגל לשונות בין קבוצות התלמידים מאפשרת לשכלל את אופן הטיפול של אנשי הסגל בתופעה ולעשותה מותאמת יותר לסוגים השונים של התלמידים. ועדיין, יחסית להשפעה הניכרת שיש לדבר על התנהלות התוכנית ועל יכולתה להגשים את יעדיה, נראה שנושא זה עודנו בחיתוליו.

באופן כללי אפשר לומר שדרך **הפעולה השלטת אצל אנשי הסגל מכוונת ומתאימה לרוב, גם אם לא במוצהר, לתלמידים 'הרגילים'**. הם ברירת המחדל, ייצוג של התלמיד הטיפוסי בעיני הסגל, שלמענו כמו נוצרה התוכנית (שלא כמו המתנדבים המושבעים). שהרי אצלו יש סיכוי טוב לתזוזה חיובית בעמדותיו, לפחות ברמה של קבלת התוכנית, על פי הדוגמה של 'מתוך שלא לשמה בא לשמה', ובעקבות כך פיתוח עמדה חיובית יותר לנתינה והתנדבות, שיפור מה במיומנויות האישיות וקידום מה של שאר מטרות שהתוכנית מכוונת אליהן. אמנם אצל רבים מ'הרגילים' הדבר ייעשה ללא הפנמה שתנציח זאת לאורך שנים, אבל גם בקרבם יהיו כאלה שיגיעו אף לכך.

כלפי הנמנעים והמתקשים היחס השליט של אנשי הסגל השתנה - מסוג של התעלמות ואף הכחשה מסוימת של התופעה וממדיה, שאפיינה את התוכנית בשנים הקודמות, לשימוש רוח למדי באמצעים כגון דחיפה מעודנת, שכנוע, לחץ מתון, תוך כדי פשרות מפליגות למדי בדרישות, שיאפשרו לתלמידים הללו לעמוד במכסה שנקבעה להם, ולו למראית עין.

בדרך כלל לא נעשה ניסיון של ממש לזהות כיצד עשויה התוכנית להשפיע על כל אחת מתת-הקבוצות של התלמידים נשואי הערכה זו – מהיווצרות יחס שלילי גדול אף יותר כלפי התוכנית, תוך שכלול יכולות ההתחמקות ועד לשינוי מלא בהתייחסות כלפי המעורבות החברתית בעקבות ההזדמנות לחוות דבר שעמדתם הראשונית או נסיבות חייהם מנעו מהם עד עתה.

יחד עם זאת, נראה כי נצברו כיום די ניסיון ומודעות שיספיקו לצורך מתן יחס מותאם יותר לתת-הסוגים של קבוצת תלמידים זו. מצד אחד, קיימת פחות נכונות אצל הסגל לוותרים מפליגים ולעבודות יזומות שחוסר הרצינות שבהן ניכר לעין כל. מצד שני, מהלכים כמו איתור התלמידים הללו בשלב מוקדם יותר מאשר בעבר, הפעלת לחצים עליהם, לרוב תוך גיוס ההורים, וההכרה בכך שאצל חלקם הדבר נובע מקושי ולא מחוסר נכונות, מביאה, בחלק מבתי הספר, להתייחסות דיפרנציאלית ומותאמת יותר כלפיהם.

דוגמאות לדפוסי פעולה המשמשים להכלת קבוצה זו בתוכנית הם איתור מקומות שבהם נדרשת רמת התארגנות נמוכה יחסית למתקשים בעניין זה והפנייה של ה'ביישנים' ליועצת החינוכית, כדי לתת להם סיוע מקצועי יותר בהתמודדות עם בעייתם בכלל ובהקשר של השתלבות בפעילות במסגרת התוכנית בפרט. במסגרת ההתייחסות המותאמת של סגל בית הספר עם תת-הקבוצות של הביישנים ובעלי קשיי ההתארגנות העזרה שניתנת להם עשויה להוביל לשיפור משמעותי במידת ההשתלבות במקום ההשמה:

"...הבנו עם הזמן שהעבודה צריכה להתאים לתלמיד, כל אחד עם הבעיות שלו, ולכן היה צוות משותף לתלמידים שהעלה רעיונות יצירתיים. הבנו שצריכים לזרוק לתלמידים את הכפפה. לשאול אותם מצד אחד, מה מפריע להם, מה הם לא רוצים לעשות, מצד שני, מה הם כן רוצים לעשות? מה הם רוצים לשפר בסביבה שלהם? מה מעניין אותם? והתחילו לזרום רעיונות... הם חוו חוויה שממנה למדו, למרות התסכול..." (מנהל)

ועדיין יש לשוב ולציין, השיפור בהתמודדות של בית הספר הטיפוסי עם המיעוט הלא מבוטל של תלמידיו המאופיינים כנמנעים וכמתקשים רחוק מלהגיע לרמת התמודדות מלאה, שיטתית ומתואמת של בית הספר, על כל גורמיו, עם התופעה הזו.

האוכלוסייה שההתייחסות הדיפרנציאלית כלפיה קטנה יחסית היא באופן לא מפתיע 'הפעילים המושבעים', אלו העושים את המצופה מהם ויותר מכך בלי להעמיד קשיים בפני הצוות. ניתן היה אמנם לחשוב על התקדמות מהמקום הגבוה שהם נמצאים בו למקום גבוה אף יותר, ממש כדרך שבה מוצעות לעיתים, בתחומי הלמידה השונים, פעילויות מותאמות ומאתגרות במיוחד למחוננים, אלא שבכל הנוגע לתוכנית מהלך כזה הוא נדיר למדי. כפי שכבר צוין, הדבר שנוסף בעת האחרונה לתלמידים אלו כמו גם ל'רגילים', היא האפשרות לסיים את התוכנית בהצטיינות ולקבל תעודת בגרות חברתית. אבל גם כאן דומה שהדבר משמעותי בעיקר ל'רגילים' שעושים עקב כך יותר מן הנדרש מהם, שהרי 'המושבעים' ממילא פועלים ומשקיעים מעל ומעבר.

ההתייחסות דיפרנציאלית דומה הודגמה בפעילות שנעשתה במסגרת התוכנית באחד מבתי הספר, אשר בה נוצר קישור מעניין בין אוכלוסיות תלמידים מסוג אחד לתלמידים מסוג אחר.

"התוכנית הייתה לאתר קבוצה של ילדים שמתקשים מבחינה חברתית להשתלב ולעזור להם, לתת להם כלים שיעזרו להם להציג את דעותיהם, לבטא את תחושותיהם. עבדו איתם בקבוצות קטנות ולאט לאט כשהם צברו ביטחון הם התחילו להתבטא בכיתה ולהשמיע את הקול שלהם..." (תלמיד)

הבנת דפוסי הפעולה לאור פילוח לקבוצות על פי מדדים

סוציו-דמוגרפיים

דרך נוספת לפענח את דפוסי הפעולה של התלמידים עולה מניתוח הקבוצות השונות של המשיבים. החלוקה הבסיסית שנבחנה במחקר זה היא לפי מגזר שפה, ואליה נוספו חלוקות לפי פיקוח (ממלכתי וממלכתי-דתי בקרב דוברי העברית), מדד טיפוח מוסדי ותפיסת רמת ההישגים הלימודיים.

1. הבדלים לפי מגזר שפה

ביחס להשוואה בין דוברי העברית לדוברי הערבית, ניתן לומר באופן כללי, לאור הממצאים שהוצגו כבר, כי דוברי העברית שמים דגש על היבטים של נתינה והתנדבות ושמים במוקד התוכנית את ההתנסות האישית, שאותה הם חווים כמשמעותית יותר, כתוצר של בחירה אישית, והם משקיעים בה יותר מאשר בפעילות הקבוצתית. המשיבים דוברי הערבית, לעומתם, מייחסים חשיבות דומה לשני סוגי הפעילות – האישית והקבוצתית.

בהלימה לכך, המשיבים דוברי העברית מדגישים יותר את המטרה של התנסות בתרומה ובעזרה לזולת, ואילו דוברי הערבית מדגישים יותר מטרות של אקטיביזם חברתי ורגישות מוסרית בהשוואה לעמיתיהם דוברי העברית. דוברי הערבית העריכו בצורה חיובית יותר את השפעת התוכנית עליהם במגוון התחומים שנבחנו והיו שבעי רצון יותר מהתוכנית בכללותה.

יחד עם זאת, דוברי הערבית דיווחו על קושי רב יותר בעמידה בדרישות, על רצון להחליף את מקום ההתנדבות במבט לאחור ועל תחושות של בזוז זמן ושל מחסור בזמן כעילה לאי-השתתפות בתוכנית. שיעורם של אלו שמקום ההתנדבות שלהם מצוי מחוץ לתחום בית הספר עומד על 58% בקרב דוברי הערבית ועל 74% בקרב דוברי עברית.

בהתאם לכך, קיימת שונות בין המגזרים במקומות הפעילות האישית: דוברי הערבית מתנדבים יותר במועצת תלמידים (22% לעומת 11% בהתאמה), במנהיגות צעירה (20% לעומת 10% בהתאמה) ופחות בתנועת נוער (21% לעומת 39% בהתאמה) ובחונכות (10% לעומת 21% בהתאמה).

בניתוח הראיונות נמצא שאם בראשית דרכה של התוכנית דווח על חששות ואף על התנגדות להפעלתה בקרב חלק ניכר מההורים מטעמים פוליטיים, מסורתיים או משפחתיים, הרי שהיום, על רקע מה שנתפס כהצלחתה, גם אלו שהתנגדו לה בראשית דרכה מטעמי שמירה על "צניעות" או מטעמים אחרים, תומכים בה. יתרה מכך, לא מעט מן מהמראיינים טוענים כי מעבר להתקבלות הרבה יותר בקרב הורי התלמידים, התוכנית מסייעת לבית הספר למצב עצמו כאתר מרכזי ומשמעותי עבור הקהילה כולה:

"...התוכנית מתאימה לנו כי המהות של בית הספר שלנו זה תרומה לקהילה, לעודד התנדבות, לתרום לקהילה ולחשוב ברמה הקבוצתית ולא רק ברמת הפרט... היא מאפשרת לנו להראות נוכחות בכל מקום בקהילה וללכת קדימה... ללא התוכנית קשה יותר להתקדם..." (מנהל)

נראה כי מרכיבים מסוימים במגזר הערבי צוברים משקל רב יותר מאשר במגזר דובר העברית בשל האופי הייחודי של האוכלוסייה ובשל מיקום בתי הספר במגזר זה המקשה על מציאת מקומות התנדבות ממוסדים. להלן פירוט ודיון במרכיבים הללו:

בראש ובראשונה מושם דגש רב על הרווח של התלמידים ועל **ההתפתחות האישית** שלהם:

"...התלמידים לומדים לאהוב לתת מעצמם, הם מרוויחים מזה ביטחון עצמי, מנהיגות, אישיות חזקה. התלמידים שבונים פרויקטים כפרטים או בקבוצה חווים חוויה שמפתחת אותם..." (מנהל)

בנוסף, בולטת הדגשת היבטים של **אחריות אישית**:

"...אחריות... זה הכי חשוב מבחינתי. שתהיה אחריות עצמית לכל דבר שסובב אותך. בית הספר, המשפחה, החיים, הסביבה. בדרך כלל זה לא מעניין אותם. שיקבלו אחריות על מעשיהם..." (מנהל)

יש אף מי שקושר בין אחריות אישית, מוסר ואזרחות טובה:

"...אנחנו בית ספר אדום מבחינת העתקות. אני רואה אתגר לשנות את זה... כשהוא הולך להקריא סיפור לילד שמתקשה בספרייה או הולך לצבוע את המועדון בשכונה או לחלק כרזות לניקיון שכונתי, הוא מתחיל להרגיש שייכות למשהו, ואז קל יותר גם לעמוד על טוהר המידות, לטפל בוונדליזם ובהעתקות, התוכנית הזאת פותחת, היא עבורנו אמצעי להכניס תכנים שמתאימים לנו..." (מנהל)

נקודה נוספת הבולטת במגזר הערבי היא **שיתוף פעולה נרחב יחסית** בין הגורמים המעורבים בתוכנית בבית הספר ובין הרשות המקומית וגורמים קהילתיים שונים, בין השאר בשל הצורך להתמודד עם מיעוט מקומות ההתנסות.

נקודה אחרונה בהקשר זה היא דיווח על **מעורבות רבה יותר של מחנכים** בתוכנית: בהשוואה למגזר דובר העברית המחנכים נתפסים כאן מעט יותר כחלק מהתוכנית וכמי שמחויבים אליה ומשקיעים בה.

"...בתור מחנך אני לא יכול לשבת בצד כשתלמידים שלי עושים ומתנדבים, אז אני בודק, ומשגיח ועוזר. אפילו שכל אחד מבין שמקפחים פה את המורים, אבל אף אחד לא עושה כלום עם זה..." (מחנך)

יחד עם זאת, גם במגזר זה הרפלקציה נעשית באופן משני ושטחי באופן יחסי.

מן הראיונות ניתן היה גם להתרשם מכמה נקודות שבמגזר הערבי בולטות פחות בהשוואה למגזר דובר העברית, ובראשן החיבור עם מגמות הלימוד והמעבר לאקטיביזם חברתי בפועל (ולא רק בעמדות המוצהרות) שעלו במידה פחותה בהרבה בראיונות.

2. הבדלים לפי פיקוח

בפיקוח הממלכתי-דתי העמדות כלפי התוכנית חיוביות הרבה יותר. ראשית, נקודת המוצא לתוכנית היא שונה: יותר תלמידים מדווחים כי היו מתנדבים גם ללא התוכנית (57% בחמ"ד לעומת 42% בממלכתי). גם בתפיסות הסיכוי להתנדבות בעתיד – 72% סבורים שימשיכו להתנדב בעתיד לעומת 55% בפיקוח הממלכתי.

גם מבחינת מקומות ההתנדבות קיימת שונות: בחמ"ד קיימת בולטות להתנדבות בתנועות נוער בהשוואה לחינוך הממלכתי (51% לעומת 32% בהתאמה), בחונכות (30% לעומת 16% בהתאמה) ובאקדמיה ויחידות (19% לעומת 12% בהתאמה), ופחות פעילות אישית בתחום התרבות (11% לעומת 19% בהתאמה), מועצת הנוער (9% לעומת 12% בהתאמה) ומנהיגות צעירה (8% לעומת 12% בהתאמה).

הפער בין החמ"ד ובין לממלכתי בתחושת המשמעותיות בעשייה גבוה יותר ביחס לפעילות האישית (70% לעומת 58% בהתאמה) מאשר ביחס לפעילות הקבוצתית (56% לעומת 44% בהתאמה). ניכר אפוא שהחמ"ד הם ראש החץ של המגמה המאפיינת את כלל המגזר היהודי, שבו הפעילות האישית היא במוקד העשייה בתוכנית. גם עצם ההשתתפות וההתמדה בפעילות האישית גבוהים יותר בחמ"ד (השתתפות – 72% לעומת 64% בהתאמה והתמדה 71% לעומת 65% בהתאמה), מה שאין כן ביחס לפעילות הקבוצתית. ביחס להשקעה מעבר לנדרש קיימות רמות גבוהות יותר של דיווחים על כך בחמ"ד, הן בפעילות האישית (51% לעומת 45%) והן בקבוצתית (37% לעומת 29%).

ההזדהות עם מטרות התוכנית ועם השפעותיה בחמ"ד הן ברמות גבוהות משמעותית. לדוגמה, שביעות הרצון מהתוכנית בחמ"ד היא 64% לעומת 54% בממלכתי. כ-69% חשים שתרומה לאחר מקדמת גם אותם לעומת 54% שחשים כך בחינוך הממלכתי. 72% מרגישים שהם תורמים לאחרים במסגרת התוכנית לעומת 60% בממלכתי. ברוב המקרים מדובר בפער של כ-10% לטובת החמ"ד ולעיתים למעלה מכך. מעניין לציין כי המקרים שבהם נמצאו פערים נמוכים יותר, סבו בעיקר סביב היבטים של חשיפה לשונות ושל אקטיביזם חברתי. למשל: שיעור המדווחים בחמ"ד כי בעקבות התוכנית הם מקשיבים לדעות שונות נמוך אך במעט מזה שבממלכתי (45% בחמ"ד לעומת 41% בממלכתי). פער דומה נמצא גם לגבי עצם החשיפה לדעות שונות בשני סוגי הפיקוח: 58% בחמ"ד לעומת 54% בממלכתי.

ביחס לתפיסה "חשוב לומר מה שאני חושב" הקשורה לאקטיביזם חברתי, העמדות בשני סוגי הפיקוח דומות – 49% לעומת 47% בהתאמה. בכלל, עצם ההסכמה עם הערך של אקטיביזם חברתי נמוכה יחסית בשתי הקבוצות (64% בחמ"ד לעומת 61% בחינוך הממלכתי סבורים שמטרת התוכנית היא ליזום ולממש שינויים חברתיים צודקים).

עמדות בסיסיות אלו אינן נשענות בהכרח על עוגנים ארגוניים. מחנכי החמ"ד הסכימו בשיעור נמוך יותר מעמיתיהם בחינוך הממלכתי כי התוכנית מחזקת את תחושת השייכות לבית הספר (38% לעומת 47% בהתאמה) ורק 57% מהם דיווחו כי הנושא נידון בשלוש ישיבות צוות או יותר לעומת 74% שדיווחו כך בחינוך הממלכתי. רק 33% מהמחנכים בחמ"ד העבירו הדרכה בנושאי הטרדה מינית לעומת 61% בממלכתי, ורק 32% דיווחו כי היועץ שותף בתהליכי העיבוד והרפלקציה לעומת 43% ממחנכי הממלכתי שדיווחו כך.

ההתנדבות בחמ"ד היא ככל הנראה חלק ממארג חברתי ותרבותי רחב הרבה יותר, מה שמקטין את תפיסת מרכזיות התוכנית – רק 41% מהמחנכים בחמ"ד סבורים שהתוכנית היא הפלטפורמה המרכזית שבאמצעותה התלמידים תורמים לקהילה ולחברה בגילאי התיכון, לעומת 62% בחינוך הממלכתי הכללי הסבורים כך.

3. הבדלים לפי הרמה הסוציו-אקונומית של בית הספר

לפי הממצאים שהוצגו לעיל, הרפלקציה היא "עסק לחלשים" לפי מדד הטיפוח. להלן יוצגו תובנות נוספות שעלו תוך ההתבוננות בנתונים דרך מדד הטיפוח הבית ספרי, המתחלק לשלוש רמות – בעלי רקע סוציו-אקונומי נמוך, בינוני וגבוה (במדגם לא נכללו בתי ספר דוברי ערבית בעלי רקע סוציו-אקונומי גבוה).

שיעור ההשתתפות בפעילות האישית גבוה יותר במוסדות המתאפיינים ברקע סוציו-אקונומי גבוה (74%) לעומת 63% השתתפות במוסדות מרקע סוציו-אקונומי בינוני ונמוך. גם בקרב דוברי הערבית רמת ההשתתפות גבוהה יותר במוסדות מרקע בינוני (60%) לעומת מוסדות מרקע נמוך (53%). ככל שהרקע הסוציו-אקונומי הבית ספרי חלש יותר, כך שיעור אלו שמתנדבים בתוך כותלי בית הספר עולה. הרכיב הקבוצתי שבהתנסות מושפע פחות מהרקע הסוציו-אקונומי.

ואכן, 48% מתלמידי בתי ספר בעלי רקע סוציו-אקונומי גבוה בקרב דוברי העברית מדווחים כי ההתנסות האישית הייתה המרכיב המשמעותי בעבורם בהשוואה למרכיבים האחרים בתוכנית, לעומת 33% מהתלמידים שבתי הספר שלהם מרקע סוציו-אקונומי נמוך. בקרב דוברי הערבית לא נמצא פער לפי מדדי הטיפוח, ומרכזיות ההתנסות האישית היא 20%. כלומר, במגזר היהודי ההתנסות האישית היא זו שמתקשרת עם היוקרה והמיצוב הגבוה, מה שאין כן במגזר הערבי.

מצד שני – חשוב לציין שכאשר בוחנים באיזו מידה חשים התלמידים כי הפעילות באופן כללי הייתה משמעותית בעבורם, ההבדלים אינם גבוהים – 66% בבתי ספר בעלי רקע סוציו-אקונומי גבוה לעומת 60% בקרב תלמידים מרקע חלש בקרב דוברי העברית, ו-59% מהתלמידים מהרקע הבינוני לעומת 58% מהרקע החלש בקרב דוברי הערבית – הישג משמעותי של התוכנית, המלמד על הצלחתה לייצר תחושת משמעות גם בקרב אוכלוסיות מתקשות. כך גם בנוגע לסוגיית ההתמדה; העובדה כי גם בבתי ספר מרקע סוציו-

אקונומי נמוך 62% מהתלמידים דוברי העברית ו-58% מהתלמידים דוברי הערבית התמידו בפעילות לאורך כל שנות לימודיהם בתיכון היא הישג משמעותי.

תרשים 40 – הבדלים במקומות ההתנדבות לאור חלוקה למדד טיפוח בית ספרי

השונויות בין רמות הטיפוח משתקפת גם באופן המימוש של ההתנדבות, כפי שניתן ללמוד מהטבלה הבאה (באדום מסומן תחום המזוהה עם חלשים, ובכחול – עם החזקים):

רקע סוציו-אקונומי חזק עברית	רקע סוציו-אקונומי בינוני עברית	רקע סוציו-אקונומי נמוך עברית	רקע סוציו-אקונומי בינוני עברית	רקע סוציו-אקונומי נמוך עברית	
10	10	10	13	19	23
10	10	10	12	14	22
51	37	24	16	23	
7	11	15	15	15	
19	17	17	30	19	
25	21	16	13	9	
17	13	18	22	16	
3	5	7	6	8	
מועצת תלמידים					
מנהיגות צעירה					
תנועות נוער					
חירום והצלה					
מוסדות חינוך צהרונים וגנים					
חונכות					
תרבות ואמנות					
תקשורת אינטרנט מחשב					

ניתן לזהות בולטות לעיסוקי מועצת נוער וחונכות בקרב בתי ספר חלשים במגזר הערבי (אולי כחלק ממגמת הפעילות בתוך בתי הספר). לעומת זאת ביחס לתנועת הנוער במגזרים השונים עולה תופעה מעניינת של היפוך תפיסה: במגזר היהודי תנועות הנוער מזוהות עם המעמד המבוסס, ובמגזר הערבי – עם המתקשים. כוחות חירום והצלה במגזר היהודי מקושרים לבתי ספר חלשים ואילו עשייה בתחום המחשבים מקושרת אל ה'חזקים'. תרבות ואמנות וצהרונים מתקשרים במגזר הערבי לבתי ספר מבוססים יותר, ובשני המגזרים חונכות מתקשרת למבוססים.

לגבי תפיסת מטרות התוכנית – תרומה ועזרה לזולת מזוהה יותר עם החזקים (83% לעומת 74% בקרב דוברי העברית ו-90% לעומת 84% בקרב דוברי הערבית), דבר שמתקשר למקומה של ההתנסות האישית.

לעומת זאת, שיעור המדווחים כי בעקבות התוכנית הם מקשיבים יותר לדעות השונות מדעתם מתקשר במגזר דוברי העברית בלבד לחלשים יותר (46% מרקע סוציו-אקונומי נמוך לעומת 39% מרקע גבוה). מגמה דומה נמצאה גם ביחס למדדים נוספים של רגישות חברתית – הערכת אנשים שונים, זהירות בהתבטאויות, היחשפות לדעות שונות.

ההכנה לתוכנית נתפסת ראויה יותר דווקא בבתי הספר החלשים (42% מרקע סוציו-אקונומי נמוך לעומת 33% בגבוה בדוברי העברית, ו-60% בקרב בעלי רקע נמוך לעומת 52% מרקע בינוני בקרב דוברי העברית). באופן דומה נתפס גם הקישור לתכנים הנלמדים, לדיבור על קשיים בשיחות ולתדרוך כיצד לנהוג במקרים של התנהגות לא הולמת – כל אלה נתמכו ברמות גבוהות יותר בבתי הספר החלשים.

באופן טבעי – תחושת העומס, הקושי, וגיבוי הורי נמוך לתוכנית מתקשרים אף הם למדדי הטיפול הגבוהים.

מעניין לציין ששביעות הרצון הכללית מהתוכנית דומה בין הרמות השונות של מדדי הטיפול בשני המגזרים. כללו של דבר, התוכנית בקרב תלמידים מבתי ספר חזקים מבחינה סוציו-אקונומית מתאפיינת בגישה של "הפנים כלפי חוץ" – דגש על התנדבות ונתינה. בבתי הספר החלשים יותר המעטפת הפנימית של הרפלקציה, ההנחיות, החיבור לתכנים והעשייה הפנים-בית ספרית במסגרת הפרויקט משמעותית הרבה יותר.

הנתונים משקפים מגמה מעודדת, שבה למרות הקשיים בנתוני הפתיחה של בתי הספר במדד הטיפול הגבוה, הרי ששביעות הרצון, תחושת המשמעות ואף ההתמדה הן גבוהות ומצביעות על כך שהתוכנית מצליחה להתעלות במידה רבה על נקודת המוצא הנמוכה שלה, ולייצר התנסות שרלוונטית לכלל שכבות האוכלוסייה.

4. פילוח לפי דיווחי הישגים

התלמידים נדרשו לציין האם הם תופסים את עצמם כבעלי הישגים נמוכים מהממוצע, הישגים ממוצעים או גבוהים מהממוצע. רק מיעוט קטן דיווח כי הישגיו נמוכים מהממוצע. באופן כללי ניכר כי בעלי ההישגים הגבוהים פעילים יותר, חשים נתרמים יותר מכלל המרכיבים ומרוצים יותר. הדבר משקף את היכולת הגבוהה יותר של מי שחש שהישגיו טובים יותר לקבל, להשתתף ולהיתרם, מה שמתקשר ככל הנראה ליכולות למידה ולחוויות חיוביות במסגרת בית הספר.

ממצא כללי זה מדגיש עוד יותר את חשיבותו ואת ייחודיותו של הניתוח על פי מדד הטיפול, שנעשה בפרק לעיל, ניתוח המעלה תמונה שאיננה חופפת להישגים האישיים. כך, לדוגמה, בעוד שביחס לשיחות האישיות התלמידים בעלי ההישגים הגבוהים מדווחים על היתרמות גבוהה יותר, במדד הטיפול דווקא בתי

הספר החלשים מתאפיינים בדיווח על תרומה גבוהה יותר לשיחות. הדבר מלמד שאין לייצר זיקה חד-ערכית בין ההקשר הסוציו-אקונומי לתפיסת ההישגים האישית, למרות שקיים כמובן מתאם בין השניים.

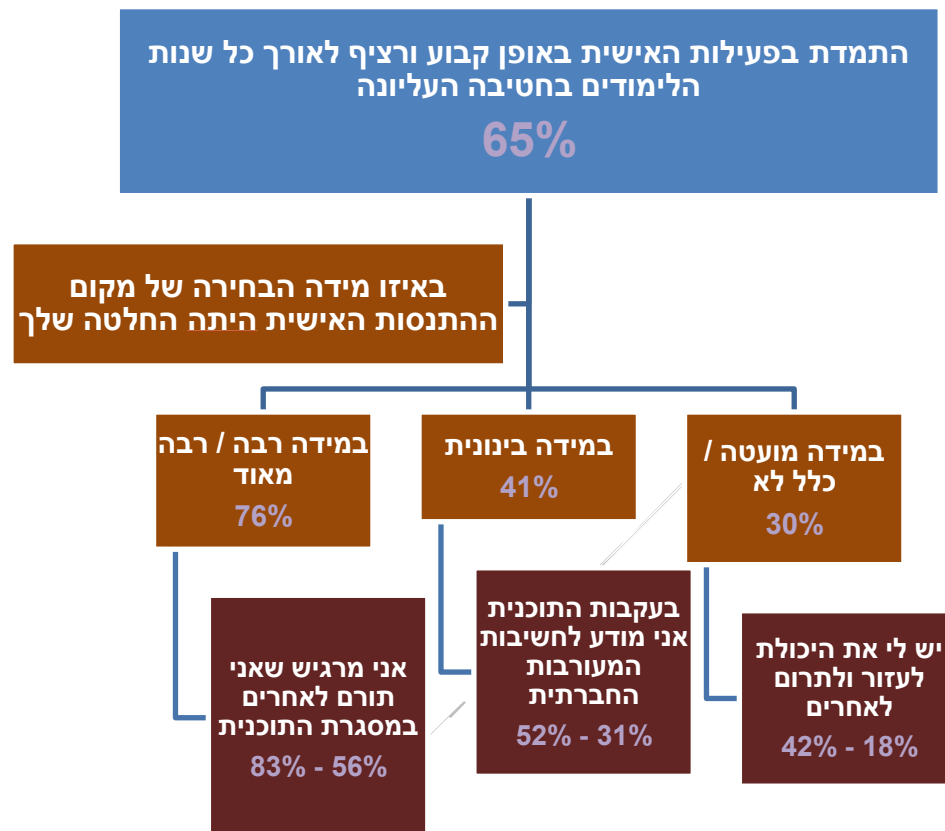
ניתוח דפוסי הפעולה לאור שונות בעמדות ובתפיסות

לצד השאלות שנשאלו במישרין על דפוסי פעולה שונים של תלמידים, דרך נוספת לבחינת דפוסי הפעולה הייתה לבחור שאלות שעסקו בפעולה ובכוונות פעולה – נכונות להתנדב בעתיד, התמדה בפעילות לאורך התוכנית והשקעה מעבר לנדרש. לגבי כל אחת משאלות אלה נערך ניתוח chaid, שמציג את המשתנים מתוך הסקר, שלמעשה מייצרים את ההבחנה הרבה ביותר ביחס לתשובות לשאלה שנבחנה. חשוב לציין – אין בניתוח זה לקבוע יחס של סיבה ותוצאה בין המשתנים שנבחנו, ואין בו כדי לשלול השפעה של גורמים נוספים. יחד עם זאת, הניתוח מאפשר להתרשם מהפערים שקיימים בין קבוצות שונות של תלמידים בעקבות עמדות מוצא, נתוני רקע או אופן התנהלות ארגונית ביחס למשתנים המהווים סוג של מדד לאפקטיביות של התוכנית. בכך הניתוח מקדם יצירת טיפולוגיה של קבוצות שונות החוות את התוכנית באופן אחר.

בתרשימים שיובאו להלן מסומנת בכחול השאלה שנבחנה – להלן שאלת המטרה, ושיעור המשיבים לה בקטגוריות חיוביות מקרב תלמידי י"ב. ברמה שמתחת (בירוק) מוצגת השאלה שמייצרת את השונות הרבה ביותר ביחס לשאלת המטרה, ושוב בצהוב מוצגים שיעורי המשיבים בכל אחת מהאפשרויות של שאלת המטרה. לכל אחת מתת-האפשרויות מוצגת (בחום) השאלה שמייצרת את השונות הפנימית הרבה ביותר עם טווח אחזים בין האפשרות המינימלית למקסימלית ביחס לשאלת המטרה בעבור אותם ערכים.

נדגים זאת ביחס לבחינת ההתמדה בפעילות האישית לאורך כל שנות החטיבה העליונה:

תרשים 41 - ניתוח היררכי (Chaid) לבחינת הגורמים המשפיעים על התמדה בפעילות האישית



ניתן לראות בתרשים כי בסך הכול 65% מהתלמידים דיווחו שהתמידו בפעילות האישית באופן קבוע ורציף במידה רבה ורבה מאוד. אותם 65% מתפלגים בצורה המובחנת ביותר על ידי השאלה לגבי המידה שבה בחירת ההתנסות האישית הייתה החלטה שלהם. 80% מתוך אלו שחשו במידה רבה מאוד שהבחירה בהתנסות האישית הייתה שלהם, התמידו בפעילות האישית (שאלת המטרה). לעומת זאת בקרב אלו שחשו שהבחירה בפעילות האישית הייתה החלטה שלהם במידה מועטה מאוד או כלל לא – רק 30% התמידו בפעילות האישית. כלומר, תחושת הבחירה בהתנסות היא המשתנה המסביר בצורה הטובה ביותר התנהגות של התמדה.

אולם בכך לא די כדי להסביר גורמים להתמדה. מן הנתונים המצוינים במשבצות החומות ניתן לראות כי גם מי שחש במידה מועטה מאוד שבחר את ההתנסות, הרי אם הוא יחוש שיש לו את היכולת לעזור ולתרום לאחרים במידה רבה מאוד – יש בכך כדי לנבא התמדה ברמות לא מבוטלות. ניתן לראות כי גם ביחס לאפשרויות ההשבה של מידה מועטה ומידה רבה – המשתנה המכריע ביחס להתמדה קשור בתפיסת התרומה לזולת. **כלומר – חשוב מאוד שהאדם יחוש שבחר את ההתנסות, אך אם אין זה המצב – תחושה של תרומה לזולת והמחויבות לערך הנתינה הם שינבאו את ההתמדה.**

לשם תיקוף הממצאים נבחנו המגמות גם ברגרסיה לינארית, ונמצא כי גם בניתוח זה המשתנה של הבחירה הוא בעל העוצמה הגבוהה ביותר, כפי שניתן לראות מערכי ה-beta בטבלה הבאה (ממוקד בצורה):

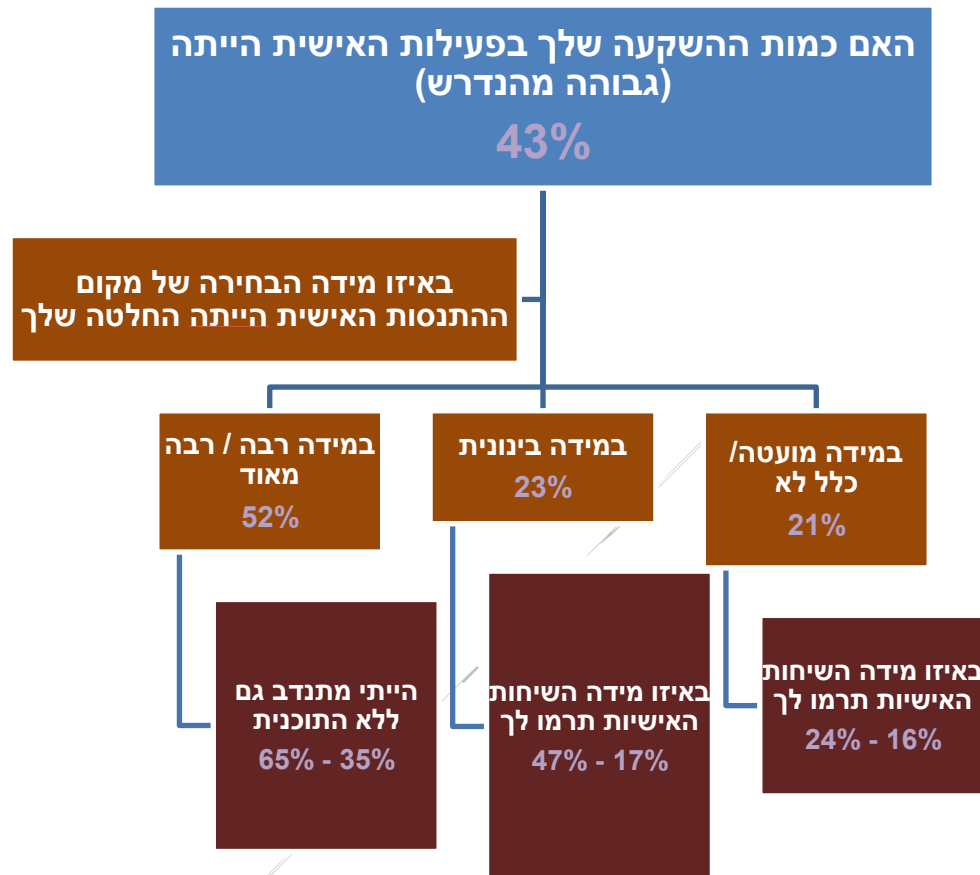
תרשים 42 – מקדמי הרגרסיה הלינארית לניבוי מידת ההתמדה בפעילות האישית

Coefficients ^a					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	Sig.
		B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	1.209	.064		.000
	הייתי מתנדב גם בלי התוכנית	.099	.011	.120	.000
	המחויבות החברתית קשורה לערכים מהבית ובית הספר פחות משפיע עליה	-.023	.011	-.026	.041
	באופן כללי, אני מרגיש שאני תורם לאחרים במסגרת התוכנית	.244	.013	.251	.000
	הבחירה של מקום הפעילות האישית הייתה החלטה שלך	.364	.012	.382	.000

a. Dependent Variable: התמדת בפעילות האישית באופן קבוע ורציף לאורך שנות הלימודים בחטיבה העליונה

תמונה דומה התקבלה ביחס להתמדה בפעילות הקבוצתית: נמצא כי יכולת הבחירה היא המשתנה המוביל ברמה העליונה, והמחויבות לערך הנתינה לזולת משתנה משמעותי ברמה השנייה. משתנה התנהגותי נוסף הוא מידת ההשקעה בפעילות. כאן יוצג השיעור של אלו שהשקיעו, לפי דיווחיהם, ברמה גבוהה / גבוהה בהרבה מהנדרש:

תרשים 43 – ניתוח היררכי של הגורמים הקשורים להשקעה מעבר לנדרש בפעילות האישית



מהתרשים ניתן לראות כי למרות הטענה הרווחת כי רבים היו מתנדבים גם ללא התוכנית. תחושת הבחירה האישית היא המשתנה המוביל והיא גוברת על משתנה זה – שמצוי רק ברמה המשנית (בצבע החום). יתרה מזאת, ניתן לראות כי בקרב מי שחש בחירה במידה רבה מאוד – גם אלו שצינו כי לא היו מתנדבים ללא התוכנית, השקיעו מעל הנדרש בשיעור של 35% - שיעור המתקרב לממוצע. ניתן לראות איך חוויית הבחירה הובילה ליצירת דפוס השקעה שגבר על הרקע ועל הנטייה הראשונית.

ברמה הבינונית ומטה, ערכים של יציאה מעצמך – מעורבות, תרומה ואחריות, מחפים במקצת על תחושת בחירה נמוכה. לא נציג את התרשים לגבי ההשקעה בפעילות הקבוצתית, כי גם שם המשתנה המוביל הוא תחושת הבחירה. ברבדים בקטגוריות הנמוכות יותר, ההזדהות עם מטרת התוכנית כתרומה ועזרה לזולת, ובקטגוריות הגבוהות מטרות של ייחוס ומימוש שינויים חברתיים צודקים ורגישות לזולת ואכפתיות.

גם ביחס לניתוח זה נערכה רגרסיה לינארית, שהראתה כי אכן משתנה הבחירה הוא המוביל גם ביחס לשאלת ההשקעה מעבר, גם אם בפער פחות בולט בהשוואה להתמדה, כפי שעולה מהתרשים הבא,

המציג את מקדמי ה-beta של הרגרסיה, ומראה (בסימון צהוב) כי משקל הבחירה בניבוי גבוה בהשוואה למשתנים האחרים שנבדקו:

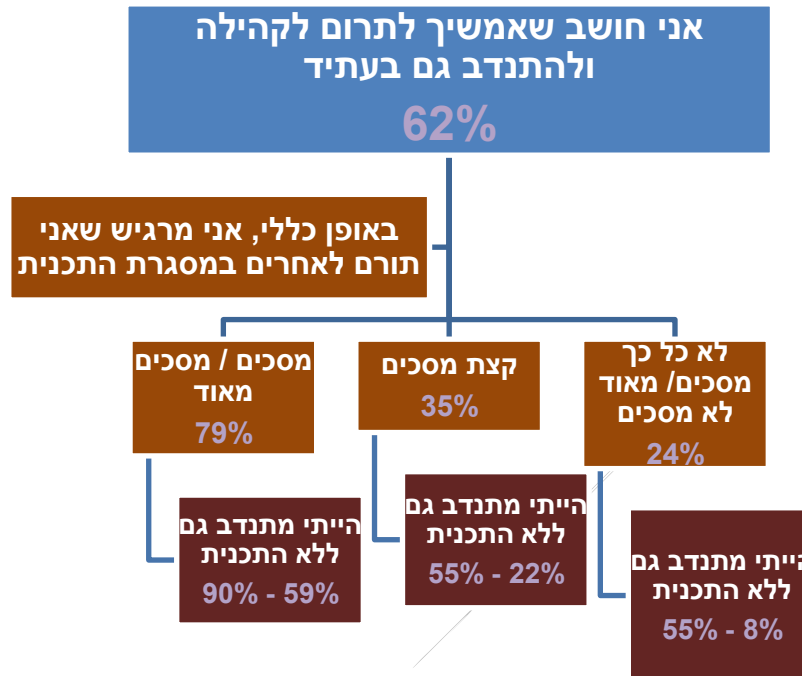
תרשים 44 – מקדמי הרגרסיה הלינארית לניבוי ההשקעה בפעילות האישית

Coefficients ^a					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	Sig.
		B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	1.660	.056		.000
	הייתי מתנדב גם בלי התוכנית	.140	.010	.205	.000
	המחויבות החברתית קשורה לערכים מהבית ובית הספר פחות משפיע עליה	-.010	.010	-.014	.308
	באופן כללי, אני מרגיש שאני תורם לאחרים במסגרת התוכנית	.137	.011	.170	.000
	הבחירה של מקום הפעילות האישית הייתה החלטה שלך	.216	.011	.274	.000

a. Dependent Variable: האם כמות ההשקעה שלך בפעילות האישית הייתה לדעתך

לצד ההשקעה וההתמדה במהלך הביצוע, נבחנו הגורמים המשפיעים על הכוונה להתנדב גם בעתיד, המובאים בתרשים הבא:

תרשים 45 – ניתוח היררכי לבחינת הגורמים הקשורים לכוונת התנדבות בעתיד



תרשים זה ממחיש את חשיבות חוויית ההתנסות בתוכנית לגבי כוונות העתיד – חשיבות העולה על זו של הנטייה המוקדמת להתנדבות. ניתן לראות כי מי שחש שהוא תורם לאחרים ברמה גבוהה ביותר – גם אם הוא לא היה כלל מתנדב ללא התוכנית, מתכוון להתנדב בעתיד בשיעורים של כ-60% מתוך כלל המשיבים בקבוצה זו בדומה לממוצע הכללי.

מרכזיות תחושת התרומה לאחרים במסגרת התוכנית תוקפה גם באמצעות רגרסיה לינארית, כפי שניתן לראות מהתרשים הבא המציג את מקדמי הרגרסיה:

תרשים 46 - מקדמי הרגרסיה הלינארית לניבוי כוונה להמשיך התנדבות ותרומה לקהילה:

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	.879	.050		17.520	.000
	הייתי מתנדב גם בלי התוכנית	.300	.010	.341	29.051	.000
	המחויבות החברתית קשורה לערכים מהבית ובית הספר פחות משפיע עליה	-.010	.010	-.010	-.916	.360
	באופן כללי, אני מרגיש שאני תורם לאחרים במסגרת התוכנית	.502	.012	.488	43.656	.000

a. Dependent Variable: אני חושב שאמשיך לתרום לקהילה ולהתנדב גם בעתיד

ניתוח הזיקות בין העמדות ובין דיווחי ההתנהגות מלמד על מרכזיות מרכיבים הנתונים באחריות המיישמים והמובילים של התוכנית – תחושת הבחירה ותחושת התרומה לאחרים כמרכיבים המעצבים את העמדות ויותר מאשר נקודת המוצא והרקע של התלמיד. יצוין כי לניתוח הוכנסו משתני רקע דוגמת מגזר, פיקוח, הישגים לימודיים ומדד טיפוח, ונמצא כי הם מנבאים פחות את העמדות שנבחנו בהשוואה למשתנים שנבדקו.

לסיכום, אחד האתגרים של התוכנית הוא מתן מענה מותאם לסוגים שונים של תלמידים. לאורך כל הדרך ניתן היה לזהות שלושה סוגים של תלמידים – הפעילים ה"מושבעים", שלרוב הם בעלי מוכוונות מוקדמת לנושא; ה"רגילים" שנתפסו ככאלו שמקבלים את הדרישות בשוויון נפש יחסי, ולרוב עושים את המוטל עליהם כדי לצאת ידי חובה, אך הם גם בעלי פוטנציאל להיתרמות ולשינוי עמדות ו"המתקשים" / "הנמנעים", שלרוב אינם רוצים או אינם מסוגלים לעמוד בדרישות. בבחינה כמותית של טיפוסים אלה, יצא כי הקבוצה הנתפסת כשכיחה ביותר היא ה"רגילים", אולם בעוד המנהלים טוענים כי שיעורם של אלו שהתוכנית חשפה אותם ושינתה את עמדותיהם, גבוה משמעותית משיעורם של אלו שמבצעים את הדברים רק על מנת לצאת ידי חובה, הרי שבקרב המחנכים קיימת בולטות גבוהה לשני הדפוסים הללו (שנגזרים מתוך קבוצת הרגילים) – הן אלו שהתוכנית שינתה את עמדתם והן אלו שבסופו של דבר מבצעים את המטלות כדי "לצאת ידי חובה".

בשנה האחרונה חלה התקדמות מסוימת, גם אם קטנה, בניסיון לתת מענה מותאם לקבוצות התלמידים השונות. הדבר מתחיל בפילוח שלושת הקבוצות המסורתיות הללו לתת-קבוצות שמשקפות באופן אמיתי יותר את הרבגוניות בשטח, באופן שניתן להתאים להן התייחסות ספציפית יותר העונה לצורכיהן הייחודיים. תהליך זה, הקורה עדיין באופן ספונטאני ולא כמאמץ מכוון, נמצא עדיין בראשיתו. הוא בולט במיוחד בהתפתחות מענים עבור קבוצת המתקשים מטעמי קושי בהתארגנות או קושי בקשר-בין-איש. למענם נעשה איתור מוקדם של מקומות התנסות המתאימים להם והפנייתם לטיפול יזום על ידי היועצת החינוכית. לעומתם, הממאנים להתנדב מקבלים יחס אחר, ואילו הכנסת הממד של ההצטיינות היתירה בהערכה מופעל כדי לדרבן את קבוצת הרגילים המעוניינים בהצטיינות לימודית.

בחלוקה לפי מגזרי שפה ופיקוח ניתן לסמן מצד אחד את המודל הממלכתי-דתי – המבוסס במידה רבה על מגויסות חברתית נרחבת המתבטאת בין היתר בהתנדבות, בנתינה ובפעילות האישית מחוץ לכותלי בית הספר, אשר מקנה חשיבות פחותה לערכים אחרים, למיזם הקבוצתי ולמעטפת ארגונית כדוגמת שיחות העיבוד.

מן הצד השני ניתן לזהות את המודל של דוברי הערבית, המייחס חשיבות רבה לתוכנית כמרכיב המעצב זהות אזרחית, על כלל החלקים שבה, לרבות ההתנסות הקבוצתית. דוברי הערבית מדווחים יותר על קושי לעמוד בדרישות ועל רצון להתמיד במקום ההתנסות.

בשנה האחרונה ניתן לזהות הדגשה רבה של ממדי ההתפתחות האישית, האחריות, שיתוף הפעולה עם הרשויות ומעורבות מחנכים, אולי כחלק מהמשקל המרכזי שיש לתוכנית. יחד עם זאת, נצפו פחות ביטויים של התאמה לתחומי הדעת ומגמות הלימוד ושל אקטיביזם חברתי.

בחלוקה למדד טיפוח המלמד על המצב הסוציו-אקונומי, ניתן לראות כי קיימים סוגי התנדבות המאפיינים את ה"חזקים" יותר – תנועות נוער (בקרב דוברי העברית) וחונכות, וכאלה ששכיחים יותר במעמד סוציו-אקונומי נמוך, כמו מועצת התלמידים. דווקא בבתי ספר חלשים יותר ההכנה לתוכנית נתפסת כטובה יותר על ידי התלמידים ומתקיימות בהם יותר שיחות עיבוד.

דרך נוספת למיפוי השונות בין קבוצות תלמידים היא מיפוי הזיקות בין דפוסי פעילות ותפוקות מצופות של התוכנית – התמדה, השקעה ונכונות להמשך התנדבות, ובין העמדות השונות. הנתון המשותף לכל הניתוחים הללו הוא העובדה כי הנכונות המוקדמת להתנדבות ללא קשר לתוכנית היא בעלת השפעה משנית בהשוואה לחוויות שחווים התלמידים במסגרת התוכנית עצמה, ובתוך כך תחושת הבחירה האישית בפעילות היא המשתנה המוביל המנבא התמדה לאורך זמן והשקעה מעבר למינימום הנדרש. תחושת התלמיד כי תרם לאחרים במסגרת התוכנית מנבאת אף היא את המשך ההתנדבות יותר מהתפיסה לפיה התלמיד היה מתנדב אף בלעדיה.

דיון, משמעויות והמלצות

בשנה הרביעית להפעלתה, ממשיכה את מגמת ההתבססות של התוכנית. ההסכמה עם מבנה התוכנית, עם מרכיבי החובה שבה ועם הערכים שבבסיסה הולכת ומתרחבת. התוכנית נתפסת כפלטפורמה המרכזית של תרומת לחברה בגילאי התיכון, ומההערכה עולה כי קיימת קבוצה לא מבוטלת של תלמידים התוכנית שינתה את עמדותיהם ביחס לפעילות החברתית. הממצאים בדבר המשניות של העמדות בנקודת המוצא לעומת מרכזיות החוויה במסגרת התוכנית וחשיבות תחושת המעורבות והבחירה מספקים משוב חיובי ביותר, כיוון שהם מלמדים על **נקודת עוצמה של התוכנית, שהיא עוגן מהותי ומשמעותי לתוכנית כולה.**

העובדה כי התוכנית משמעותית מוערכת ומרכזית כל כך וכי היא זוכה לשיעורים גבוהים של התמדה והשתתפות גם בחתך סוציו-אקונומי נמוך ובשני מגזרי השפה, מלמדת על **היות התוכנית אי של עשייה משותפת ומזמינה, שאיננה רק נחלת קבוצות הליבה בחברה, עשייה שמחלחלת, משפיעה ותורמת במגוון רחב של מוסדות וקבוצות בחברה הישראלית.**

יחד עם זאת, את התוכנית ממשיכים ללוות אתגרים משמעותיים – תפיסתיים וארגוניים.

ברמה התפיסתית, התוכנית עודנה מזוהה עם תרומה, נתינה והתנדבות, ולעיתים עם "יציאה מהבועה". הגיונות של רגישות מוסרית ואקטיביזם חברתי זוכים לבולטות נמוכה יותר.

הרפלקציה הולכת ומתקבעת כמרכיב משני שמזוהה עם פתרון בעיות ומתן מענה לקשיים שצצים במעלה הדרך, ולא כפרקטיקה רחבה.

ברמה הארגונית, האתגר המרכזי הוא עמדות המחנכים כלפי התוכנית, שבמגזר היהודי נראה כי הן מסויגות ומשקפות אמון חלקי. עם הזמן מתחדדת ההבנה כי אין מדובר בבעיית מוטיבציה ובשאלה של תפיסת תפקיד גרידא, אלא בחסם משאבי-מבני שמסמן את גבולות הגזרה האפשריים של התוכנית ומקבע אותה בגזרה מסוימת. גם העומס התפעולי השוטף המוטל על הרכז וממשקי העבודה הלא מחייבים מול חלק משותפי התפקיד מהווים אתגר מתמשך ומתעצם.

ההתמודדות עם העומס הלימודי וההתנגדות לכך שהמעשה ההתנדבותי הוא בגדר חובה מסתמנת כבעיה המאפיינת יותר את המגזר הערבי. במגזר היהודי, לעומת זאת, ניתן לראות כמה אינדיקציות להפחתת המתח שבין התנדבות לחובה או לפחות להשלמה עמו.

לצד הבעיות והאתגרים, ההתמדה של התוכנית מולידה התפתחויות חשובות וניצנים של שינוי: בציר התפיסתי ניתן לזהות מגמות המרחיבות **פרקטיקות של יצירתיות** בכל הנוגע לאיתור מקומות לפעילות ולניסיון להתאמת ההתנסויות למאפייני התלמיד – אל תפיסה רחבה יותר השמה את פיתוח ערכי

היצירתיות והבחירה במוקד התוכנית. גם המעבר מתרומה לאקטיביזם מתפתח בחלק (גם אם קטן) ממוסדות החינוך.

תחום התפתחות משמעותי נוסף הוא ההערכה של הפעילות, המתפתחת מהערכה דיכוטומית (ציון עובר / לא עובר) **להערכה איכותית הכוללת אופציה להצטיינות**, אופציה המתפתחת כגורם להנעה ולפעילות משמעותית ומתמשכת.

חידוד ההבחנה בין סוגי תלמידים עמד במוקד דוח זה והוא משקף מגמה שאת ניצניה ניתן להתחיל ולזהות בשטח. השונות הבולטת קשורה ברמות שונות של מוטיבציה לפעילות – בין הפעילים המושבעים, הפעילים הרגילים, והנמנעים / מתקשים. לצד שונות זו ניתן לזהות שונות גם בין מגזרי השפה, בין הפיקוח הממלכתי והחינוך הממלכתי-דתי, ובין תלמידים מרקע סוציו-אקונומי שונה.

מתוך ממצאי ההערכה ניתן לגזור כמה **משמעויות מרכזיות**:

בין מאבק להשלמה ורתימה – בתחומים רבים שבהם נבדק יחס המעורבים בתוכנית אל מטרות שאינן נתינה ותרומה, כגון הרפלקציה, יחס המחנכים לתוכנית ועוד – התוכנית בשנתה הרביעית מצויה בנקודת התפר שבין הניסיונות החוזרים והנשנים לשנות את המצב מיסודו ובין סוג של השלמה עם המצב, קבלתו ונקיטה בפעולות ובתגובות שונות, הנגזרות דווקא מקבלת המצב. קבלת המצב אין פירושה בהכרח "הרמת ידיים" וכניעה, אלא ראיית המצב כאילוץ מהותי שלאורו יש לתכנן את השלב הבא בהתקדמות התוכנית. בשלה השעה להסתכלות בגובה העיניים על הפערים המבניים שהפכו לחלק אינהרנטי מהתוכנית, ולהתקדמות לשלב הבא דווקא מתוך הבנת נקודת המוצא הקיימת. סוגיה מרכזית בהקשר זה היא ההבנה כי התנהלות המחנכים איננה בגדר "תקלה" מתמשכת או חוסר לקיחת אחריות, וכי נדרשת חשיבה מסדר אחר על אופן הרתימה שלהם לעשייה משמעותית בתוכנית באמצעות חיבורים מהותיים לליבת העשייה שלהם כמחנכים.

השונות כמנוע צמיחה מרכזי של התוכנית – המתח האינהרנטי בתוכנית בין העיסוק בהתנדבות, המזמן עשייה פורצת גבולות, ובין הבנייתה כחובה ולצידה מצוקת המשאבים המושכת כלפי סטנדרט אחד מינימלי, הוא אתגר המלווה את התוכנית מזה שנים. נראה כי בשנה זו מתחדדת ההבנה כי אחד ממנועי הצמיחה המאפשרים פריצה מעבר לאותו רף מחייב מינימלי הוא ההכרה בשונות שבתוכנית, על ממדיה השונים, ומינופה, ולפני הכול השונות בין התלמידים, הן ברמת המוטיבציה שלהם והן באופן הביצוע הנגזר ממנה, והתייחסות לכך באמצעות בניית מענים מותאמים וריאליים לכל קבוצה. כמו כן נדרשת התייחסות לשונות בין מגזרי השפה ובין הרמות הסוציו-אקונומיות השונות בדירוג בתי הספר, למשל באמצעות התאמת העיבוד והרפלקציה לצרכים שונים, ואולי אף הבחנה בין סוגי מחנכים שונים. המעבר להערכה איכותית בת כמה רמות משקפת אף היא את העוצמה שביחס דיפרנציאלי, כמו גם ההתאמה של

ההתנסויות למגמות הלימוד ולאג'נדה הבית ספרית. בכל אחד מממדים אלה השונות מסתמנת לאו דווקא כבעיה וכאתגר אלא כשלב האבולוציוני הבא בהתפתחות התוכנית.

ההתנסויות כעוגן המרכזי – ניתוח עמדות התלמידים מלמד כי עבורם עיקר המוקד בתוכנית נמצא על הציר של אני לעומת החברה ומידת היכולת שלי לתרום לאחר, כלומר הדגש מושם על החיכוך וההתנסות בפעילות בשטח. כחלק מאותה הבנה והשלמה עם הד.נ.א. שהתהווה לתוכנית, נכון לראות בפעילות מנוף מרכזי להתרחבות לאזורים שטרם מומשו – מתוך אופי הפעילות לצאת לאקטיביזם, לפיתוח רגישות מוסרית וכדומה, מבלי לתלות תקוות במרכיבים דוגמת העיבוד והלמידה העיונית שאינם נתפסים כליבת התוכנית. הקושי המרכזי בהקשר זה מצוי באתגר התפעולי השוטף של ההשמה המושת על כתפי הרכזים, אתגר שמקשה על היכולת להתרומם אל "הקומה השנייה", שבה מנתבים את אופי הפעילות בהתאם ליעדים ולערכים ספציפיים, והמצויה מעבר לרמת הבסיסית של ה"נתינה" וה"ציאה מהבועה".

המנהלים כגורם מפתח – סקר המנהלים שהועבר השנה מלמד כי המנהלים תופסים את עצמם כמעורבים וכי עמדותיהם הבסיסיות כלפי התוכנית חיוביות יותר מאלו של המחנכים ואפשר לזהות בהן יותר מגויסות. ניתן לרתום נקודת מוצא זו בתהליך ההתפתחות של התוכנית, מתוך הבנה שבמוסדות שבהם הייתה מעורבות גבוהה של מחנכים, הדבר נבע פעמים רבות מ"רוח המפקד" ומההדגשה הניהולית של התוכנית.

בשנה הרביעית לתוכנית, מומלץ לפעול בכמה ערוצים:

1. **דיון מעמיק בפערים** המתמשכים בין תפיסת המובילים לנעשה בשטח – בין נתינה לאקטיביזם, בין עשייה לעיבוד ולהתפתחות אישית ובין תפיסת המחנכים לתפקודם בפועל.
2. **למידה ממודלי יישום פורצי דרך** שהתהוו בשטח ושימוש בהם בהשתלמויות לבעלי תפקידים כמנוף ליציאה ממודל סטנדרטי מינימלי למחזות נוספים של התפתחות אישית ומעורבות חברתית. בשל המגוון והשונות מומלץ להציע מספר מודלים לדוגמה, השונים בדגשים, באופני הפעולה ובמאפייני האוכלוסייה הנכללים בהם.
3. **פיתוח מענים ופרקטיקות דיפרנציאליות** לקבוצות תלמידים שונות עוד משלב התכנון וההשמה לפעילויות. גם העיבוד והרפלקציה צריך להיות מפותח בהתאמה לצרכים ולאתגרים השונים.
4. מתן כלים **לחיזוק הזיקות בין התוכנית ובין תוכניות חברתיות ותחומי הדעת** השונים, מתוך הבנה שחיזוק זיקות אלה יכול לשמש מכפיל כוח לתוכנית ולסייע ברתימת כלל בעלי התפקידים לעשייה.
5. פיתוח **קריטריונים ברורים ובראייה רוחבית שימשו במתן ההערכה** לאופן ההשתתפות בתוכנית, תוך תפיסת ההערכה כמנוע מדרבן וככלי להעמקת ההתנסות המשמעותית.

6. **רתימת המנהלים כשותפים לתוכנית**, תוך הדגשת אופציות שונות לחיבור בין התוכנית לבין החזון, סדר היום וממשקי הקהילה של בית הספר.
7. פעולה מתמשכת **להתאמה של המשאבים למשימות** העומדות על הפרק, תוך שימת דגש על הרכזים והמחנכים, וניסיון לנתב את העשייה לכיוונים של התפתחות מתמדת.
8. חשיבה מחודשת על **אופן ההכנה של התלמידים לתוכנית**, הכנה שמתבססת על מתן כלים מעשיים, תוך ניתוח מקרים ותגובות, ולא רק על עיבוד ושיח, ממדי עומק, שכאמור טרם תפסו את המקום המרכזי שלהם בתוכנית.

רשימת תרשימים:

17	תרשים 1 – תפיסת מטרות התוכנית בקרב תלמידים
18	תרשים 2 – תפיסת השגת מטרות התוכנית בקרב מנהלים ומחנכים
19	תרשים 3 – השגת מטרות התוכנית
24	תרשים 4 – משמעות הפעילות בעיני התלמידים
25	תרשים 5 – הערכת שיעור התלמידים שההתנסויות לא היו משמעותיות בעבורם
26	תרשים 6 – הערכת מוטיבציית התלמידים לביצוע ההתנסות
26	תרשים 7 – הערכת כוונות התלמידים להמשיך התנדבות לאחר סיום התוכנית
27	תרשים 8 – שביעות רצון המנהלים והמחנכים מהתוכנית
28	תרשים 9 – מגמות לאורך זמן בהערכת אפקטיביות ע"י תלמידים
29	תרשים 10 – השפעת התוכנית על היבטי התפתחות אישית – הערכת תלמידים
30	תרשים 11 – השפעת התוכנית על היבטי התפתחות אישית – הערכת מנהלים ומחנכים
31	תרשים 12 – השפעת התוכנית על היבטי רגישות ומודעות מוסרית – הערכות תלמידים
32	תרשים 13 – השפעת התוכנית בהיבטים של אקטיביזם חברתי – תשובות התלמידים
32	תרשים 14 – השפעת התוכנית בהיבטים של אקטיביזם חברתי – תשובות מנהלים ומחנכים
33	תרשים 15 – השפעת התוכנית בהיבטים של מעורבות קהילתית – תשובות תלמידים
34	תרשים 16 – השפעת התוכנית בהיבטים של מעורבות קהילתית – תשובות מנהלים ומחנכים
35	תרשים 17 – תרומת מרכיבי התוכנית לתלמידים – מגמות לאורך זמן – הערכת מחנכים
37	תרשים 18 – ההיכרות עם התוכנית ומקומות ההתנסות – תשובות מנהלים ומחנכים
38	תרשים 19 – תפקידי המנהל ביישום התוכנית
38	תרשים 20 – עיסוק בתוכנית במסגרת ישיבות הצוות
39	תרשים 21 – מעורבות מחנכים בתוכנית
41	תרשים 22 – השילוב עם תוכניות בית ספריות אחרות
41	תרשים 23 – זיקות בין התוכנית לעשייה הבית ספרית מעיני התלמידים
42	תרשים 24 – ההכנה הבית ספרית להתנסות
50	תרשים 25 – מיפוי גורמים המקיימים פגישות אישיות: מנהלים ומחנכים
51	תרשים 26 – הגורמים איתם נפגשו התלמידים לשיחות אישיות
52	תרשים 27 – הרפלקציה – תפיסת תפקיד וחסמים
53	תרשים 28 – השיחות האישיות – תרומה ותכנים
54	תרשים 29 – הרפלקציה בחלוקה לרמות טיפוח
55	תרשים 30 – הקשר בין תדירות השיחות לבין דפוסי ההשתתפות בפעילויות
60	תרשים 31 – קושי ועומס בתוכנית – עמדות התלמידים
61	תרשים 32 – עומס וקושי לימודי – תשובות מנהלים ומחנכים
62	תרשים 33 – קשיים במקום ההתנדבות
63	תרשים 34 – תפיסת יחס ההורים להתנדבות
64	תרשים 35 – השפעה נמוכה של בית הספר על ההתנדבות
65	תרשים 36 – הפיכת התוכנית לבחירה
69	תרשים 37 – שכיתות דפוסי פעולה של תלמידים – הערכות מנהלים
69	תרשים 38 – שכיתות דפוסי פעולה של תלמידים – הערכות מחנכים
70	תרשים 39 – שכיתות דפוסי פעולה של תלמידים בחלוקה לפי מגזרי שפה
77	תרשים 40 – הבדלים במקומות ההתנדבות לאור חלוקה למדד טיפוח בית ספרי
80	תרשים 41 – ניתוח היררכי (Chaid) לבחינת הגורמים המשפיעים על התמדה בפעילות האישית
81	תרשים 42 – מקדמי הרגרסיה הלינארית לניבוי מידת ההתמדה בפעילות האישית
82	תרשים 43 – ניתוח היררכי של הגורמים הקשורים להשקעה מעבר לנדרש בפעילות האישית
83	תרשים 44 – מקדמי הרגרסיה הלינארית לניבוי ההשקעה בפעילות האישית
84	תרשים 45 – ניתוח היררכי לבחינת הגורמים הקשורים לכוונת התנדבות בעתיד
84	תרשים 46 – מקדמי הרגרסיה הלינארית לניבוי כוונה להמשיך התנדבות ותרומה לקהילה