

## קידום הנגישות להשכלה גבוהה בנגב

---

### דו"ח הערכה לשנת תשס"ג

ניהול ההערכה: ד"ר מירי לוי-רוזליס

מעריכים: קרן קופיעץ  
ליאור בירנבאום

## תוכן העניינים

1	מבוא
2	על התכנית
4	על ההערכה
4	מוקדי ההערכה
6	מטרות הפרויקט והדיון בהן
6	מטרה הצהרתית
7	המטרות ברמה האופרטיבית
9	סיכום
9	ממצאים
9	תפישת תפקיד החטיבה הבית ספרית
9	תפישת חברי מנהלת הפרויקט את תפקיד בתי הספר
10	מידת האחריות וההשתתפות הפעילה של בתי הספר בפרויקט
13	סיכום ומסקנות
14	תפישת התלמידים את התמיכה הלימודית, את התמיכה המוראלית ואת התארגנות בית הספר
16	סיכום
16	תפישות המרצים
18	סיכום ומסקנות
18	החטיבה האוניברסיטאית
18	מבנה ותיפקוד
18	מבנה ארגוני
18	מינהלת הפרויקט:
19	ועדת ההיגוי:
19	מועדון מנהלים:
20	פורום מרצים:
20	פורומים חד פעמיים:
20	אירועים חד פעמיים:
21	סיכום ומסקנות
22	תלמידים
22	סוגיית הקרדיטציה והרף האקדמאי מול יכולת התלמידים להתמודד
23	מיומנויות למידה
24	הגורמים לפער
25	ב. חוסר במיומנויות למידה קוגניטיביות נרכשות
26	ב. יכולות קוגניטיביות לא מפותחות:
27	סיכום ומסקנות
27	סוגיית המעטפת החברתית
28	אופי הקשרים עם ילדים אחרים:
29	הבדלים בין בנים ובנות:
29	הבדלים בין שנה א' לשנה ב' בפרויקט:
31	בעיות עם ילדים מבתי ספר אחרים:
32	היחסים בין הילדים היהודים לילדים הבדואים
34	סיכום ומסקנות
34	השתלמות רכזים ויועצי בתי ספר
35	על התוכנית:
36	נוכחות
38	מסקנות
38	סיכום המסקנות וההמלצות

## מברא

### על התכנית

המטרה המוצהרת של התכנית היא לשפר את הסיכויים של אוכלוסיות בעלות פוטנציאל, להתקבל למחלקות התחרותיות באוניברסיטה. זוהי תכנית חברתית-חינוכית המיועדת להביא לשינוי ממשי בדפוסי המוביליות האנכית בדרום. התכנית היא תכנית משותפת לאוניברסיטת בן-גוריון, משרד החינוך במחוז הדרום, קרן סקטא רש"י (באמצעות מדע רום). תורמים לתוכנית בנק לאומי - "תוכנית המאה", וקרן אדנאואר.

שנת הלימודים הנוכחית (תשס"ג) היא השנה השנייה של התכנית. בשנה זו השתתפו בתכנית 430 תלמידים מ-19 בתי-ספר במחוז דרום, מתוכם 11 בתי ספר שמשותפים זו השנה השנייה: שישה בתי-ספר מבאר-שבע (מקיף א', מקיף ג', מקיף ד', מקיף ע"ש רגר, מקיף ע"ש רבין ומקיף ע"ש דוד טוביהו), בתי הספר מקיף ספיר ירוחם, מקיף אופקים ומקיף ע"ש ליהמן דימונה ושני בתי-ספר בדואים (מקיף אלון תל-שבע ומקיף אלרזי רהט), בתי הספר שנוספו השנה הם: שלושה בתי ספר מבאר שבע (מקיף ז', מקיף ח' וביה"ס הטכני של חיל האוויר), בתי הספר מקיף תיכון "מאיר" ומקיף "שלאון" מקרית גת, מקיף "גוטוירט" שדרות ושני בתי ספר בדואים (מקיף "אל פארוק" כסייפה ותיכון "עמל" לקייה).

### טבלה מס 1: בתי ספר ותלמידים בתוכנית. על פי שנות פעילות.

בתי ספר בדואים		בתי ספר בפריפריה		בתי ספר מבאר שבע		
תלמידים	בתי ספר	תלמידים	בתי ספר	תלמידים	בתי-ספר	זמן בתוכנית
27	2	37	3	48	6	שנה שנייה
91	2	111	3	115	3	שנה ראשונה (נוספו)
118	4	148	6	163	9	סה"כ

התוכנית האוניברסיטאית לקידום הנגישות להשכלה הגבוהה נעשה באמצעות העשרה והעמקת הלמידה בידע אקדמאי ובתכנים בית-ספריים. תהליך הלמידה התבצע כך שניתנה תוספת איכותית של 8 שעות שבועיות של לימודים מרוכזים לכל אחד מהתלמידים המשתתפים בתכנית. מנת השעות השבועיות לתלמיד התחלקו לשתי חטיבות:

1. החטיבה האוניברסיטאית: 4 שעות שבועיות לתלמיד הניתנות בימי שישי באוניברסיטת בן-גוריון.

הלימודים התקיימו במתכונת הבאה:

קורס עיקרי: בהיקף של 90 שעות שנתיות. לתלמידים ניתנה בחירה של קורס עיקרי אחד מתוך היצע של 12 קורסים בתחומים שונים. הקורסים שהוצעו השנה היו:

- סוציולוגיה מנהיגות
- מבוא לפסיכולוגיה חינוכית א'+ ב'
- מבוא לרפואה א'
- מבוא למחשבה פילוסופית
- מבוא לרפואה ב'
- מבוא למתמטיקה
- רכיבים אלקטרוניים במחשב
- מבוא לגיאולוגיה
- ביוטכנולוגיה א'- התא והצמח
- מבוא לכימיה
- ביוטכנולוגיה ב'- חסרי חוליות
- מבוא לפיסיקה

קורס העשרה: בהיקף של כ- 40 שעות שנתיות. לתלמידים ניתנה בחירה של קורס העשרה אחד מתוך היצע של 11

קורסים בתחומים שונים. הקורסים שהוצעו השנה היו:

- ארכיאולוגיה כהרפתקה
- התנ"ך- אוסף סיפורים אגדתיים או היסטוריים
- הגנום האנושי
- אנגלית- דרמה
- קריינות ועריכת חדשות
- אומונות נופים ודמויות
- יסודות בוטרינריה
- תקשורת בין- אישית
- תהליכי שיפוט וקבלת החלטות
- נושאים נבחרים במדע
- מחשבים- בניית אתרים

חטיבת לימודי רפואה: החטיבה פועלת כיחידה אוטונומית בתוך הפרויקט ומציעה לתלמידים הבוחרים בה תוכנית לימודים תלת שנתית המשלבת קורסים עיקריים במקצועות הרפואה יחד עם קורס העשרה אחד המציע "טעימות" ממגוון נושאי העשרה כמו פרסום, אתיקה רפואית או הכרת המחשב. לתלמידים לא ניתנת בחירה בנושאים הנלמדים.

**2. החטיבה הבית-ספרית:** 4 שעות שבועיות לכל תלמיד. התכנים אשר ניתנו בחטיבה הבית-ספרית היו באחריות בתי-

הספר והורכבו על-ידם, תוך התחשבות במטרות הפרויקט.

בתי הספר מינו רכז לתכנית מקרב הסגל הבית-ספרי שהיה אחראי על התכנית בבית-הספר ועל יישום החטיבה הבית-ספרית. כחלק מלקחי שנת ההפעלה הראשונה, הגדירה מינהלת הפרויקט את תפקיד הרכז כמי שאחראי על הקישור בין היחידה בית ספרית לחטיבה האוניברסיטאית, תוך שימת דגש על חיזוק התלמיד בבית הספר הן מבחינה לימודית והן מבחינת המוכנות הנפשית של התלמיד להשתתפות בפרויקט.

השנה ניתן לרכזים הבית ספרים, קורס במימון משרד החינוך, לשיפור יכולות תקשורת עם תלמידים, הנושא יפורט בהרחבה בהמשך הדו"ח.

### **על ההערכה**

המטרה העיקרית של ההערכה היא להוות כלי שרת למתעריבים ולמפעילים לצורך שיפור העשייה. תפישת ההערכה היא של הערכה תהליכית ומעצבת הנעשית בדיאלוג ופועלת בתהליך של היזון חוזר: איסוף נתונים מן השדה, ניתוחם וארגונם תוך התבססות על ידע תיאורטי וידע מחקרני נוסף, והשבת הנתונים אל השדה בזמן אמת לצורך שיפור העשייה תוך כדי התהליך. ההתבוננות של ההערכה היא בתהליכים ולא רק בתוצרים, כשהיא מנסה לאתר נקודות חוזק וחולשה בתהליך, על מנת לאפשר התמודדות של המפעילים לחיזוק נקודות החולשה ולהגברת נקודות החוזק.

לתהליך זה שותפים שני הצדדים בפרויקט, צוות ההערכה וצוות הפרויקט. השנה היה קושי בהעברת המשובים לצוות הפרויקט. כמעט ולא התקיימו פגישות של צוותי הפרויקט השונים (ראה בהמשך) ולמפגשי מינהלת הפרויקט לא היה צוות ההערכה מוזמן. צוות ההערכה ניסה ליזום פגישות ביוזמתו, אך לא היה בכך די על מנת לקבל את כל או את מירב המידע הנחוץ.

### **מוקדי ההערכה**

תהליך ההערכה השנה התבצע בשלושה מוקדים עיקריים:

#### **1. מובילי הפרויקט:**

**תצפיות:** צוות ההערכה נכח וצפה בישיבות השונות של מובילי הפרויקט עליהן ידע. הצוות צפה בועדות היגוי, ישיבת מועדון המנהלים ובישיבת הצגת עקרונות הפעולה לשנת תשס"ד.

ראיונות: נערכו ראיונות עם מר מאיר אלרן- יועץ נשיא האוניברסיטה לענייני חינוך וחברה, עם גב' ורדה לוי- מפקחת מחוזית מטעם משרד החינוך, גב' מירה אפרתי - מנהלת בית הספר ללימודי המשך באוניברסיטת בן גוריון, האחראית על הפרוייקט בחטיבה האוניברסיטאית.

## **2. בתי הספר:**

תצפיות: לצורך הערכת התכנית, ביקר צוות ההערכה ברוב בתי-ספר המשתתפים בפרוייקט (שלושה עשר מתוך תשעה עשר בתי הספר), ליווה את סיורי מינהלת הפרוייקט בבתי הספר, וצפה בישיבת פורום המנהלים.

ראיונות: נערכו עשרות ראיונות עם תלמידים המשתתפים בתכנית. כמו כן, נערכו ראיונות עם חלק ממנהלי ורכזי התוכנית בבתי-הספר המשתתפים.

שאלונים: צוות ההערכה בנה, העביר וניתח שאלונים לתלמידים. השאלונים בדקו נושאים שונים כגון עמדות כלפי התוכנית, כלפי לימודים גבוהים וכלפי בית הספר.

## **3. האוניברסיטה:**

תצפיות: צוות ההערכה ליווה את התלמידים באוניברסיטה; נערכו תצפיות בקורסים שונים באוניברסיטה, נערכו תצפיות על התנהגות הילדים באוניברסיטה בימי הפעילות. הצוות ליווה גם את המרצים בעבודתם במסגרת התכנית, וצפה בישיבות המרצים.

ראיונות: נערכו ראיונות עם הילדים, התקיימו שיחות מסדרון עם התלמידים באוניברסיטה; נערכו ראיונות עם מרצים המשתתפים בתכנית (הן מרצי קורסים עיקריים והן מרצי קורסי העשרה), וכן נוהלו שיחות מסדרון עם מרצים שונים.

## **4. שונות:**

צוות הערכה נכח בפתחת שנת הלימודים בתוכנית ובטקס הסיום של התוכנית.

## **שאלות הערכה:**

צוות הערכה יתייחס לארבעה נושאים מרכזיים שהתגבשו כתוצאה מניתוח הנתונים שנאספו.

1. מטרות הפרוייקט.

2- תפישת תפקיד החטיבה הבית ספרית.

3- החטיבה האוניברסיטאית

4- התלמידים

## מטרות הפרויקט והדיון בהן

### מטרה הצהרתית

בסיום שנת הפעילות הקודמת הוגדרה המטרה ההצהרתית של הפרויקט כתוכנית חברתית הינוכית המיועדת לקידום הנגב, באמצעות הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה במקצועות האקדמיים התחרותיים, לצעירי הדרום.

מטרה זו נובעת מכמה הנחות מוצהרות או סמויות: א. קשר סיבתי בין השכלת התושבים לבין קידומו של האזור: ככל שיהיו התושבים משכילים יותר כך יתקדם האזור. יש כאן ניסיון להיפוך הקשר הידוע שבין נחשלות של אזור לבין הנחשלות של תושביו, ואמירה סמויה המעבירה במידה מסוימת את האחריות על נחשלות האזור אל תושביו. לו היו אלה יותר משכילים, היה האזור מתקדם.

תוצאה אחרת, פחות רצויה של קידום אנשים שחיים באזור נחשל יכולה להיות עידוד הגירה שלילית – הגירה של החזקים – למרכז ולאזורים חזקים יותר, ובכך החלשה נוספת של האזור.

ב. יש עדיפות למקצועות התחרותיים בתרומתם לקידום הפרט והאזור. עניין התחרותיות של מקצועות מסוימים הוא במקרים רבים אופנתי ומשתנה (ראה מקצוע המשפטים). התרומה הייחודית של מקצועות תחרותיים שנקבעים על פי היצע וביקוש ולא על פי מהות, לקידום היחידים היא עניין לנבואה, ותוכיח כמות עורכי הדין ואנשי ההיי-טק המובטלים. לגבי תרומתם לקהילה, יש ודאי מקצועות שתרומתם רבה יותר. לעובדים סוציאליים, אנשי חינוך, פסיכולוגים, אנשי רוח ואומנים יש פוטנציאל לתרומה לקהילה הרבה יותר מאשר למהנדסים. אם הכוונה היא לתרום לאזור – כדאי לחשוב מחדש על נקודה זו.

שאלות אלה ואחרות על המטרה המוצהרת של הפרויקט לא נשאלות. אין בהן דיון, אין לגביהן חשיבה. הרבה מאד מאמץ וכסף מושקעים במה שנראה על פניו הצהרה חיובית, אלא שללא חשיבה מעמיקה במשמעות העשייה, לא ברור אם גם התוצאות תהינה חיוביות.

במהלך השנה הציגה מינהלת התוכנית הגדרה חדשה של מטרות הפרויקט:

*"מטרת העל של התכנית: חיזוק משמעותי, לימודי ורגשי, של תלמידים בעלי פוטנציאל הישגי גבוה ורקע סוציו אקונומי בינוני ומטה, כך שסיכוייהם להתקבל ולהצליח בלימודיהם באוניברסיטה, במחלקות תחרותיות, יהיו טובים בהרבה, כולל במסלול העתודה האקדמית, אם ירצו בכך." (אפריל 2003)*

עם גיבוש העקרונות לקראת שנת הלימודים תשס"ד, חודדה מטרה זו ובמסמך שפורסם לאחר ישיבה בנושא התווסף הסעיף הבא:

*"החידושים החשובים שהנהגנו השנה בתכנית מיועדים לחזק את סיכויי התלמידים לעמוד במטרות התכנית: להגיע להישגים גבוהים בבחינות הבגרות (כשאיפה:  $100 \times 5$ !!), כך שתתאפשר קבלת התלמידים המשתתפים בתכנית ללימודים אקדמיים באוניברסיטאות, בדגש על המחלקות התחרותיות." (יולי 2003)*

שינויים אלו במטרות ההצהרתיות מעלים שאלה לגבי מהות הפרויקט - "נגישות להשכלה גבוהה": האם זו תוכנית המיועדת לסטודנטים פוטנציאליים מקרב תלמידי בית הספר התיכוני, העומדים בפני קשיים אובייקטיביים שעלולים למנוע מהם להגיע לשערי האוניברסיטה, או שמא מדובר בעוד תוכנית עבור התלמידים המצטיינים. גם היום לאחר גיבוש תוכנית העבודה לתשס"ד עדיין לא ברורה שאלת מיון התלמידים. התוכנית לא מציבה קריטריונים ברורים למיון

או את הרציונאל שמאחוריהם. כמו כן לא ברור מהתכנית על ידי מי יעשה המיון, ועד כמה תקבל מנהלת הפרויקט חריגות שצוות בית הספר ימצא לנכון להכניס לתהליך המיון. שינוי המטרות ההצהרתיות מצביע על המשך תהליך של שינוי בתכנון העתידי של הפרויקט תוך התארגנות מחודשת לקראת ההתרחבות העתידית של הפרויקט. ניתן לראות כי ברמת המטרות ההצהרתית הוצגו שינויים נרחבים. אלה לא קיבלו ביטוי ברמת המטרות האופרטיביות (ראה לעיל). על מנת לבנות מצע אחיד וברור לכל אחד מהגורמים הרבים השותפים והעתידיים להשתתף בפרויקט, יש להגדיר היטב את המטרות האופרטיביות אליהן יש לשאוף.

### **המטרות ברמה האופרטיבית**

באופן כללי מדובר על העלאת שיעור תלמידי הדרום המתקבלים ללימודים באוניברסיטאות בכלל, ובאוניברסיטת בן-גוריון בפרט, למען חיזוק הבסיס המקצועי-איכותי לצורך יצירת מוביליות חברתית. ובאופן מפורט יותר:

1. לצמצם פערים בין צעירי הפריפריה הדרומית לעמיתיהם במרכז, תוך מיצוי המצוינות האישית במנותק מן המוצא החברתי והכלכלי.

2-4. לשפר שיפור משמעותי את רמת ציוני הבגרות של תלמידי הנגב מרקע סוציו-אקונומי נמוך, תוך מתן דגשים לימודיים בהתאם לשכבת הגיל של התלמיד.

3-4. להגדיל את מספר התלמידים מיישובי הדרום בעלי המוטיבציה והסיכויים להתקבל ללימודים אקדמיים במסלולים התחרותיים.

4-4. לחזק את הדימוי העצמי של התלמידים בתחום הלימודי והחברתי.

5-4. ליצור תחושה של נגישות האוניברסיטה לתלמידים.

6. לקרב לבבות של תלמידי התכנית.

7. לאפשר שינוי של תרבות ודרכי הלמידה של התלמידים המשתתפים בתכנית.

חלק מהמושגים במטרות האופרטיביות דורשים הגדרה. למשל המטרה הראשונה: מה משמעות "מיצוי מצוינות"? האם יש דרכים למצות מצוינות ולצמצם פערים "במנותק מן המוצא החברתי והכלכלי"? ואם יש, מהן הדרכים האלה? היכן יש ניסיונות כאלה בארץ ובעולם? מה הממצאים והמסקנות של הניסיונות האלה? מה ניתן ללמוד מהם? למיטב ידיעתנו שאלות אלו לא נשאלו, לא נעשתה בדיקה כזו, ולפרויקט אין את הידע הדרוש לעשיית הקפיצה שהוא מתיימר לעשות.



המטרה האופרטיבית השנייה מעוררת שאלות דומות. האם יש קשר בין העשייה בפרויקט לשיפור ציוני הבגרות? אם כן מהו? במה הוא מתבטא? על איזה ידע הוא נסמך? מה הפרוצדורה שבה זה נעשה? על פי הממצאים כרגע בתי הספר עושים את מה שהם יודעים לעשות, קרי, את מה שעשו תמיד. אין הפריה הדדית בין הפרויקט לבין בית הספר, לא נוצר ידע חדש ולא מובנה ידע קיים לא בבתי הספר ולא בתוך האוניברסיטה.

שאר המטרות מעוררות שאלות דומות. במטרה מספר שבע מדובר על שינוי תרבות ודרכי הלמידה. מה ידוע על התרבות העכשווית (מה שזה לא אומר, ולא ברור מה זה אומר), במה רוצים לשנות אותה? לאן? מהי התרבות החלופית שרוצים להקנות? כנ"ל לגבי דרכי הלמידה.

כל אלו שאלות שלא נידונות בפרויקט ולא נעשית לגביהן בחינה ולמידה. הרושם הוא שהן מנוסחות מצוות אנשים מלומדה, כי יש צורך במטרות, וכי הן נשמעות טוב. אלא שהבעיה היא הרבה יותר עמוקה מניסוח מטרות גרידא. הבעיה היא שהפרויקט מתיימר לעשות שינוי מערכתי כולל כאשר לא נעשית במסגרתו שום בחינה ולמידה של משמעות השינוי הזה על התלמידים, בתי הספר, האוניברסיטה, האזור. אין המשגה של מהות השינוי. אין בדיקה של מה יודעים על שינויים מהסוג הזה. מה עובד ומה לא עובד, ומה צריך לשנות. אכן, לעיתים קרובות יש צורך לכבוש שביל תוך כדי צעידה. לעיתים קרובות יש צורך להתחיל בעשייה על מנת שמשגה בכלל יתבצע. אלא שנימוק כזה יכול להיות נכון בתחילת פעילות. מרגע שהפעילות התחילה אין הצדקה להמשיך ללכת ללא כיוון, תכלית או מטרה, ללא בדיקה וללא למידה. עשייה לשם עשייה.

עשייה לשם עשייה איננה מוצדקת לדעתנו ומסיבות רבות. הקלה שבהן אלו התקציבים הרבים, כוח האדם, האנרגיה, הזמן והמרץ שמושקעים בפרויקט הזה מכל הכיוונים. זהו הנכס העיקרי של הפרויקט. על הפרויקט לשמור שיושקעו למטרה ראויה. ומטרה כל מטרה צריכה להיבחן לעומקה על מנת לדעת אם היא ראויה.

הסיבה השנייה בחומרתה, מן הקל אל הכבד, היא שזהו פרויקט אוניברסיטאי, ומי אם לא האוניברסיטה חייבת לעשות דברים באופן מושכל, תוך בחינה ולמידה, הסקת מסקנות זהירה ובחינתן מחדש. מי אם לא האוניברסיטה צריכה לבחון באלף עיניים טענות לגבי דברים שנעשים בשמה ובאמצעותה? האם אין האוניברסיטה מקום הידע והמצוינות? האם זו המצוינות והלמידה שאליה אנחנו רוצים להוביל את תלמידי הפרויקט? זהו המסר שאנחנו רוצים להעביר להם?

הסיבה החמורה ביותר, היא הילדים שמובלים לאוניברסיטה, שניטעות בהן ציפיות, כאשר כלל לא ברור על מה ולמה, מה תהינה התוצאות, ומה תהיה משמעותן.

## סיכום

מבחינת מטרתו של הפרויקט נמצאו מספר סתירות ופערים, אם במטרות העל והמטרות האופרטיביות ואם בהשלכות שהן יוצרות על הפרויקט כפי שנראה בהמשך.

שינוי הגדרת המטרות מהשנה שעברה לשנה הנוכחית מראה כי תכנון ולמידה של מנהלת הפרויקט אמנם מתקיימים, אבל תוך התייחסות רק לחלק מן הצרכים שעולים מן השטח. כפי שניתן היה לראות, השינויים שהוגדרו על ידי המנהלה ברמה ההצהרתית של הפרויקט לא התבטאו ברמה האופרטיבית שלו. שינויים אלה דרושים על מנת להכין מצע אחיד לכל הגורמים הלוקחים חלק בפרויקט. על מנהלת הפרויקט לבנות את ההגדרות האופרטיביות באופן שישקף את דרכי הפעולה ואופן החשיבה שיש לנקוט על מנת להוציא לפועל את מה שהגדירה כמטרות הצהרתיות. חשוב כי ישמר הרצף בין אותן מטרות הצהרתיות למטרות האופרטיביות שלהן. בנוסף, בחלק מן ההגדרות האופרטיביות עצמן יש שימוש במושגים עמומים הדורשים המשגה והגדרה ברורים יותר. מכיוון שישנם גורמים רבים ושונים המשפיעים ומשתתפים בפרויקט, אשר עתיד להגדיל את היקפו בשנה הקרובה, חשוב מאוד שתשמר אחדות והבנה של המטרות ודרכי ביצוען על ידי כל אחד מהם.

נקודה נוספת למחשבה היא השפעת הפרויקט על סביבתו בהתאם למטרותיו המוצהרות. באחריות ראשי הפרויקט לבדוק מה ידוע על השינויים שהפרויקט הנוכחי בא להשיג מבחינת השפעתם על התלמידים, בתי הספר, האוניברסיטה, והאזור בו השינוי לוקה מקום. לצורך כך יש להבין ומכאן גם להיות מסוגלים להמשיג את השינויים הצפויים בכל הרמות השונות שלהם. למרות ובזכות הישגיו עד כה, מצליח הפרויקט להביא לשינויים, אך לא כמתוכנן.

## ממצאים

### תפישת תפקיד החטיבה הבית ספרית

#### תפישת חברי מנהלת הפרויקט את תפקיד בתי הספר

לתפישת חברי מנהלת הפרויקט את מקומם, תפקידם ושטחי אחריותם של בתי הספר המשתתפים בפרויקט, יש שתי פנים.

מחד, בית הספר נתפש כחוליה בתהליך הלימודי המסתיים באקדמיה ולא כגוף חינוך המתקיים במנותק מהאקדמיה. דוגמאות לתפיסה זו ניתן לראות במובאות הבאות:

"התפישת של הפרויקט היא שהחטיבה הבית ספרית אמורה לעשות את החיבור בין בית הספר לבין הפעילות באוניברסיטה"; "...יש מקום להכניס נציגי בית ספר - מנהלים כשיעורים [באוניברסיטה - ק.ק.] ונציגי אוניברסיטה בבתי הספר... חיווק הקשרים בין האוניברסיטה לבית הספר."

מאידך, עולה פן נוסף בתפיסת מקומם של בתי הספר, אופרטיבי יותר. פן בו לבית הספר תפקיד משמעותי במילוי המטרות שהפרויקט האוניברסיטאי הגדיר לעצמו. להלן חלק מן הדברים שנאמרו בישיבות בהשתתפות מנהלת הפרויקט ובסיעורים בבתי ספר, אמירות שמעבירות לבתי הספר אחריות רבה להצלחת הפרויקט:

"לחטיבה הבית ספרית צריכים להיות שלושה מוקדים: אחד, חברתי של פיתוח מנהיגות; שני, פיתוח דרכי חשיבה; ושלישי, שיפור הציונים."

"אחריות בית הספר לא נגמרת במאה אחוז בגרות, צריך להיות שינוי תפישה בתוך בית הספר. לא להעביר אחריות לגורם שלישי."

"תפקיד המנהל חייב להיות מובנה בתוך התוכנית השנתית של מנהלות בית הספר; אני מתכוון ליוזמה של מפגשים עם תלמידים, המורים, וההורים. צריך לפעול למען הידוק הקשר בין תלמידים ובית הספר."

"...זהו פרויקט אקדמאי עם פן של תיכון...נציג בית הספר אמור לענות על בעיות משמעת שעולות במסגרת הקורס באוניברסיטה..."

"...בתי הספר שלחו לרפואה תלמידים לפי מי שהם חשבו שמתאים. השיבוץ נעשה על ידי בית הספר ולא על ידי האוניברסיטה...כי בית הספר יודע מי מתאים ולמה..."; "...מי שבוחר את התלמידים זה בית הספר ומשרד החינוך המכירים ומעורבים בחיי התלמידים, האוניברסיטה לא."

#### סיכום

כפי שניתן לראות מן המובאות מינהלת הפרויקט מטילה את מגוון נושאי האחריות על כתפי החטיבה הבית ספרית. אם בנושא שיפור הציונים של התלמיד בבגרות, בנושא תפקידם של בתי הספר כאחראים על תהליך הסלקציה והמיון, או כאחראים לנושאי המשמעת. בתי הספר הם שצריכים להשתנות, לשנות תפישה, לספק את כל התמיכה לפרויקט, כאשר לאוניברסיטה אין למעשה שום תפקיד או אחריות, פרט לתכנון הקורסים, אפילו לא בקביעת קריטריונים לימודיים או אקדמיים שלפיהם יכולה החטיבה הבית ספרית לכוון, ובוודאי שלא במתן תמיכה מקצועית או אחרת.

למרות השינויים הרבים שעורכים בתי הספר בעקבות השתתפותם בפרויקט לא נראה כי מתקיים בהם מהפך תפיסתי, כפי שמובילי הפרויקט היו רוצים. בנוסף, לא נערכה די חשיבה מקדימה ותכנון איזה שינוי רוצים בעצם, בשביל מה רוצים את השינוי או מהי הדרך הטובה ביותר להשיג אותו. ביצוע שינוי תפיסתי מינורי מוביל לבעיות בהתנהלות התוכנית. לכן על בתי הספר, בראשות נציגת משרד החינוך ומנהלת הפרויקט, לדאוג להגדרות ברורות יותר של מטרות הפרויקט ושל דרכי הביצוע הנובעות ממנו במה שנוגע לאופי התנהלות החטיבה הבית ספרית מצד אחד ושל החטיבה האוניברסיטאית במקביל אליה מצד שני. לתהליך כזה צד פרקטי כמו גם צד מוראלי. חשוב למנוע את ההרגשה של בתי הספר שבעוד ברמה ההצהרתית הפרויקט הוא מערכתי, בפועל שוב "הכל נופל עליהם". תחושה זו עלולה להביא לירידת המוטיבציה של בית הספר לעריכת אותו שינוי צפוי, שאמור לקדם לא רק את התלמידים המשתתפים בפרויקט אלא את תלמידי אזור הדרום בכלל.

#### מידת האחריות וההשתתפות הפעילה של בתי הספר בפרויקט

אנו מסתמכים על ממצאים מתוך ראיונות עם מנהלי ורכזי בתי הספר, ראיונות וניתוחי שאלונים שחולקו לתלמידים וראיונות עם חברי מנהלת הפרויקט.

#### מנהלי ורכזי בתי הספר:

רוב בתי הספר רואים את התפקיד המרכזי שלהם כחטיבה בית ספרית בשיפור ציוני הבגרות של תלמידיהם. כפי שאמרה אחת המנהלות: "תפקיד בית הספר לתמוך ולעודד...לעבוד עם התלמידים על שיפור תעודת הבגרות וכדיקת ההישגים שלהם."

בדומה לתמיכה שהעניקו רוב צוותי החטיבות הבית ספריות בשנת הלימודים הקודמת, גם השנה רוב פעילות החטיבה הבית ספרית התמקדה במתן תגבורים, בעיקר לקראת תקופת הבגרויות, במקצועות בהם ניגשים התלמידים לבגרות השנה, וכן במקצוע המתמטיקה. אחת הרכוזות אמרה: " החטיבה הבית ספרית התמקדה במקצועות הבגרות ואנגלית, כשהמטרה היא לשפר את התעודה על ידי מתן שיעורים במהלך השנה ומרתונים לקראת הבגרויות. הילדים שיתפו פעולה יפה מאד."

בתי הספר שבהם לא נערך שינוי במערכת הלימודים השכבתית, התגייסו גם הם למען שיפור ציוני הבגרות. מדברי אחת הרכוזות: " בגלל שמפסידות חומר, הן מקבלות השלמה והרבה מאד תגבורים...אני רוצה שבית הספר ייתן עוד תגבורים למי שצריך."

ביטוי נוסף להתייחסות המערכת הבית ספרית לנושא מבחני הבגרות של התלמיד, בהתאם לשכבה בה הוא לומד- י' או יא', ראינו בהתאמת מערכת הלימודים השכבתית ללוח הזמנים של הפרויקט. כלומר, חלק ניכר מבתי הספר דאגו כי התלמיד לא יפסיד חומר לימוד של מקצוע בו הוא ניגש השנה לבגרות. אחד מבתי הספר הגדיל לעשות וניצל את ימי ה' למתן שיעורי תגבור במקצועות הבגרות לכלל תלמידי השכבה שלא לקחו חלק בפרויקט, בדרך זו הרוויחו שני הצדדים- התלמידים המשתתפים בפרויקט לא הפסידו חומר לימודי חדש ואילו שאר התלמידים קיבלו תגבור נוסף. מתוך ראיונות עם מנהלי בתי הספר: " בימי ה' מערכות הכיתות נבנו כך שיש ביום זה ספורט, שעת חינוך ועוד מקצועות שהתלמידים לא ניגשים אליהם לבגרות השנה." " ...בית הספר עשה מאמץ ושינה את המערכת של הכיתות העיוניות."

רוב רכזי בתי הספר אותם ראינו הצהירו כי פעלו למתן תמיכה מוראלית לתלמידי הפרויקט, אולם רק בשניים מבתי הספר שבהם ביקר צוות הערכה, נערכה פעילות שוטפת של פגישות קבועות עם כל חברי הקבוצה יחד עם הרכז, עם או ללא ליווי של יועץ בית הספר.

"תלמידי יא' שלומדים רפואה אומרים שהם הולכים סתם... בית הספר ניסה לתת מענה דרך המורה לביולוגיה שאמרה שהחומר קשה מידי. התלמידים טוענים שיש להם הרגשת תסכול למרות שאלו תלמידים בעלי הרבה מוטיבציה, וציוניהם סבירים בבית הספר בעקבות השקעה רבה בבית הספר ובתוכנית"

"...הרכוז היתה בקשר עם התלמידים כי היה צריך להחזיר להם מוטיבציה."

"...הילדים השתתפו בתכנית יעוץ פסיכולוגי של שעתיים חודשיות ובנוסף הם ערכו שיחות וגיבוש כקבוצה... כל ילד שרצה לעזור עבר שיחה אישית עם יועץ בית הספר והרכוז כדי לבדוק למה הוא באמת רוצה לפרוש ושלא יפרוש בתחושת כישלון."

רוב בתי הספר שנבדקו הראו רמות שונות של מוכנות לפעול למען קידום מטרות הפרויקט וסייעו לתלמידים המשתתפים בפרויקט לשפר את ממוצע תעודת הבגרות שלהם. אולם בראיונות עם גורמים שונים במנהלות בתי הספר הועלו קשיים אשר רוב בתי הספר מתקשים להתמודד איתם בכוחות עצמם, למשל:

התמודדות תלמידי שכבה יא' הניגשים לבחינות בגרות במספר רב של מקצועות:  
"לתלמידי שכבה יא' המשתתפים בפרויקט קשה לוותר על יום לימודים שלם... חבל שאי אפשר לעשות את הפרויקט אחר  
הצהריים..."

התמודדות של תלמידי בית הספר שאינם משתתפים בפרויקט עם שינוי המערכת:  
" מערכת לא מאוזנת פוגעת בתלמידים אחרים שאינם משתתפים בפרויקט, מכיוון שכל השבוע קשה וימי שישי הופכים  
לימים קלים ללא איזון עם שאר השבוע..."

התמודדות צוות המורים עם הצרכים הייחודיים של התלמידים המשתתפים בפרויקט:  
"... הפרויקט עדיין לא ידוע בבית הספר [בית הספר משתתף בתכנית זו השנה הראשונה- הערכה]- שיבואו יותר לקראת  
התלמידות... לעודד אותן, שלא ירגישו שמקשים עליהן יותר מתלמידים אחרים שלא למדו באוניברסיטה."

מדד נוסף המבטא את תפיסת הנהלות בתי הספר את חשיבות הפרויקט עבורם הוא מעמדו של רכו הפרויקט בבית הספר.  
כלומר, ככל שהרכו משמש כבעל תפקיד בכיר כך ניתן להסיק על חשיבות הפרויקט בעיני מנהל בית הספר. מתוך  
שאלוני התלמידים עולה כי 56% מרכזי התוכנית הם מורים ו-9 מחנכים, 15% מהרזים הם סגני מנהלים ו-13%  
הנוספים משמשים גם כרכזי שכבה או רכזים חברתיים. דוגמה למצב בו הפרויקט לא זוכה להתייחסות ראוייה באחד  
מבתי הספר, עולה מדבריו של מי שהיה רכו הפרויקט בשנה הקודמת:

" היום אין רכו, ולכן אין תמיכה טובה לילדים בבית הספר. אין מעקב אחרי הציונים, או מעקב בכלל. אם אין פניה של  
התלמיד, אז בית הספר לא יודע מה קורה. כאשר נתקלים בבעיה, מנסים לפתור אותה דרך יוסי רון (ממנהלת הפרויקט  
מטעם מדערום - ההערכה)"

כאשר נשאלו הילדים בשאלון בשאלה פתוחה, מה שם הרכו הבית ספרי, רק 80 ילדים (כ-27%) ידעו לציין את שמו,  
ושליש מהילדים לא ענו לשאלה מה תפקידו בתוכנית. מכאן ניתן להניח שהרכו איננו דמות מרכזית בחיי הילדים  
שמשתתפים בפרויקט.

על סמך נתונים אלה ניתן לומר כי ברוב בתי הספר מתחיל שינוי מערכתי לקראת הבניית צוות תומך בקבוצת התלמידים  
הנבחרת. למרות זאת קשה לראות בשינוי זה מהפך תפישתי. אומנם בתי הספר, מעמידים לרשות התלמידים רכו,  
מבצעים שינויי מערכת ומגייסים מורים שיתגברו את התלמידים בחומר לימודי במקצועות בית הספר, ובחלק מן המקרים  
גם בחומר הלימוד בקורס האוניברסיטאי. אולם בחלק ניכר מבתי הספר תפקיד הרכו עדיין אינו ברור, בחלק גדול הרכו  
הוא מורה שיכולתו להשפיע על סדרי עדיפויות בבתי הספר קטנה, עדיין ניתן לראות מקרים בהם הגדרת התפקיד של  
הצוות הבית ספרי המספק תמיכה לימודית ומוראלית אינה ממוקדת ואינה מלווה בתמיכה או אכיפה מספקת מצד הנהלת  
בית הספר. בעקבות כל אלה נוצרות בעיות בהתנהלות התוכנית. למשל כאשר מורים מקצועיים ממשיכים ללמד חומר  
לימודי חדש ולהתקדם ללא התחשבות בתלמידי הפרויקט, למרות הוראת רכו הפרויקט בבית הספר, ומבטאים בכך את  
אי הפנמת הפרויקט כשינוי תפישה במערכת הבית ספרית, אלא רק כשינוי התנהגותי ספציפי. סוגיה זו מחדדת את  
השאלה מה היא משמעות הפרויקט למערכת הבית ספרית בכלליותה. האם הוא נתפס כמנוף לשינוי מערכתי או כפרויקט  
נוסף לתגבור התלמידים לקראת הבגרות?

שאלה זו עוד מתחדדת מכיוון שמבחינת בתי הספר נדרשת הערכות מקיפה ומערכתית על מנת לאפשר לתלמידיהם לקחת חלק בפרויקט ולשמור, אם לא להעלות את רמת ציוני הבגרות שלהם, וליצור אצל תלמידיהם אוריינטציה לעתיד ומוטיבציה ללימודים גבוהים.

ברוב בתי הספר נעשה יותר ממאמץ נקודתי: גם תיגבורים לתלמידי הפרויקט, גם שינויי מערכת, גם הרכזים אינם סתם דמות שולית כמו נניח צעירה בשירות לאומי, אלא לפחות מחנכים ולעיתים בעלי תפקידים כמו סגני מנהל ומנהלי שכבה. השאלה היא מה משמעות הפרויקט בתוך זה. אם הוא נתפס רק כטריגר לתיגבורים לקראת הבגרות, אם כל המאמץ שנעשה: שינוי מערכת, הקצבת רכז, תיגבורים וכו' הוא רק בשביל שיפור בגרות – השאלה אם זה כדאי ואין דרך קלה ופשוטה יותר. אולי זו הדרך, אבל זה דורש בדיקה.

שאלה אחרת היא איך מתחבר בית הספר לשאר הפרויקט? איך הוא נהיה חלק מהמערכת של הפרויקט מהי משמעות הפרויקט לבית הספר, ואיך כל בית ספר רואה את החיבור שלו לנושא. המצב כרגע הוא שבעקרון ובפועל בתי הספר אחראיים על כל התהליך של קידום התלמידים. הפרויקט מבחינת המבנה והתפישה אחראי להביא את הילדים לאוניברסיטה ולספק להם קורסים. את כל השאר אמורים לעשות בתי הספר (או בלשון הפרויקט: "החטיבה הבית-ספרית").

האחריות הבלעדית של בתי הספר לשינוי הגדול הזה עומדת בסתירה עם מידת המעורבות של בתי הספר בקבלת ההחלטות ובשינויים שמתרחשים בהפעלת הפרויקט. בתי הספר אומנם מצטרפים מרצונם, אולם מרגע זה כמעט ואינם מקבלים שום תמיכה, לא כספית (הבטחה לתקציב שיאפשר את הפעילות הנוספת לא מומשה לכל אורך התקופה), לא תכנית ולא מקצועית. הפרויקט כפי שהוא מתקיים כיום לא מאפשר את השינוי המערכתי-תפישתי כפי שמתבקש ממטרות הפרויקט. אי מתן תשומת לב מספקת לרחשי בתי הספר תמנע מן הפרויקט את הטמעתו המערכתית, ותקשה על התמודדות התלמידים עם הדרישות הלימודיות הכפולות שלה. כבר היום אנחנו שומעים מנהלים לא מעטים שמבחינתם חשיבות הפרויקט הוא בחוויה שהוא מקנה לתלמידים ותו לא. ללא התחשבות בלחצים ובבעיות כפי שמזהה אותם צוות בית הספר, ומתן מענה להם, וללא סיפוק כלים שבעזרתם יוכלו בתי הספר לסייע לתלמידים להגיע למימוש אופטימלי של התוכנית, ספק רב אם תוכל התוכנית לממש את מטרותיה.

## **סיכום ומסקנות**

לחטיבה הבית ספרית חסרים נתיבי תקשורת לצורך העברת מידע, לצורך קבלת יעוץ ותמיכה, ולצורך השפעה מול קברניטי הפרויקט. אומנם לשנת הפרויקט הבאה התווספה פונקציית ה"מנחה", אך יש לדאוג כי תפקידו של המנחה לא יסתכם בליבון בעיות וסידור עניינים ברמת השטח בלבד, אלא ייתן במה לצוות החטיבה הבית ספרית ברמותיו השונות להביע ולהמשיג שינויים מערכתיים שדרושים לדעתם, ומתוך נקודת הראות השונה שלהם, ועל ידי כך להשיג את המטרה של הטמעת התוכנית בבית הספר. כמו כן, חשוב כי תהיה הכנה מתאימה למנחה, אשר תושתת על כל הידע שנצבר עד כה בפרויקט בשתי החטיבות. כדאי שהמנחה יגיע לשטח תוך כדי הכרת נקודות החוזק והחולשה של הפרויקט, וזאת על מנת למנוע חזרה על תהליך הלמידה של המנחה וליצור עיכובים בפתיחת הבעיות הקיימות. כפי שהפרויקט מתנהל כיום, ישנו דיסוננס בין מטרת הפרויקט למשוך את התלמידים קדימה אל לימודים ברמה גבוהה יותר בחטיבה האוניברסיטאית, דרישה שמחייבת השקעת זמן ומאמץ לבין הצורך של התלמיד להגיע לבגרות איכותית, שגם

היא דורשת השקעת זמן ומאמץ. עדיין לא ברור כיצד אפשר להתגבר על סתירה זו ולהפוך את היום באוניברסיטה למנוף להשבת הבגרות. במבנה הארגוני הקיים כיום, חסרה ראייה אשר תכיל את שתי החטיבות ותוכל להגדיר את יכולות התלמידים בתוך ההקשר הלימודי ממנו הם באים. ראייה מקיפה תחלק את האחריות על תפקוד התלמיד בפרויקט בין שתי החטיבות באופן שווה. הידיעה המוקדמת של הדרישות האקדמיות מן התלמיד יחד עם הכרות עם היכולות הלימודיות וההתנהגותיות של תלמידי התיכון, יעזרו ביצירת מערכת שתותאם בצורה נכונה יותר לשני הצדדים. המלצת הערכה היא ליצור פורום משותף למנהלי בתי הספר וראשי המחלקות, הממוקמים בראש הצוות הביצועי בכל אחת מן החטיבות. פורום זה יכול לתפוס את מקומם של פורומים עצמאיים למנהלים או למרצים.

## **תפישת התלמידים את התמיכה הלימודית, את התמיכה המוראלית ואת**

### **התארגנות בית הספר.**

נמצא כי קיים קשר מובהק בין מידת שביעות הרצון הכללית של התלמידים מהפרויקט ובין תמיכת בית הספר ( $F=0.17, p<0.001$ ). בהתייחס לאמירה "בית הספר מגלה עניין בלימודים שלי באוניברסיטה" 58% מהתלמידים מסכימים עם האמירה במידה רבה עד רבה מאוד, ואילו 18% מסכימים מעט או כלל לא עם אמירה זו. כאשר התלמיד מתבקש לפרוט את המושג "תמיכת בית הספר", ניתן לראות כי את הרגשת התמיכה הגדולה ביותר מקבל התלמיד מן הרכז - 58% מהמשיבים מסכימים במידה רבה שרכז התוכנית יודע מה קורה איתם בלימודים בפרויקט. מתוך ניתוח השאלונים עולה כי קיים קשר **הפוך** מובהק בין מעמד הרכז בבית הספר לבין מידת שביעות הרצון של התלמיד מהפרויקט ( $F=2.916, p<0.05$ ). ממוצע מידת שביעות הרצון של התלמידים שבבית ספרם רכז הפרויקט משמש גם כ- "רכז שכבה" נמוך יותר מהממוצע של התלמידים אצלם הוא משמש גם כ- "מחנך הכיתה" (2.89 ו-3.26, בהתאמה). כמו כן נמצא קשר מובהק בין מעמד הרכז בבית הספר לבין שביעות הרצון מהחומר הנלמד בחטיבה האוניברסיטאית, ( $F=5.408, p<0.01$ ). ממוצעי התשובות של התלמידים שבבית ספרם רכז הפרויקט הוא גם "רכז השכבה" (2.46) או "סגן מנהל" (2.62), נמוכים מאלה שאצלם הרכז הוא "מורה" (2.84), "מחנך כיתה" (2.95) או "אחר" (2.98).

משמעות הדבר שכל שתפקידו הבית ספרי של הרכז גבוה יותר כך נמוכה שביעות הרצון ממנו. יתכן שרכז בעל תפקיד חשוב בבית הספר יכול להקדיש פחות זמן ותשומת לב לתלמידי הפרויקט. ממצא זה מתחדד לאור הממצא המקביל שנמצא בשנת הפעילות הקודמת - בבתי הספר בהם שימש מנהל בית ספר כרכז הפרויקט, הרגישו התלמידים פחות נוח להעלות בפניו קשיים ובעיות.

חיזוק נוסף למסקנה זו היא העובדה ש- 34% מתלמידי הפרויקט מסכימים במידה רבה שמחנך הכיתה, שאינו משמש כבעל תפקיד פורמאלי בפרויקט, הוא שמכיר את צורכיהם בצורה הטובה ביותר עבורם.

הילדים שמתפתים בפרויקט זקוקים לתמיכה שהיא גם תמיכה מוראלית ורגשית ולא רק טכנית ולימודית. תמיכה כזו הם יכולים לקבל מאדם קרוב – מחנך, או מרכז שפנוי מבחינת הזמן והעומס להתייחס לצרכים אלה. מצד שני אם רוצים ליצור שינוי מערכתי בבית הספר יש צורך ברפרנט לפרויקט שהוא בתפקיד בכיר. יכול להיות שכדאי לחשוב על הפרדת שני התפקידים האלה. להקצות לתלמידים בבית הספר "חונך" שישוחח עימם, שיתמוך בהם רגשית ומוראלית, שיתחזק

את המוטיבציה שלהם, ובוזה יסתיים תפקידו, ובאדם בכיר יותר בבית הספר שיתמודד עם שאלת מערכת השעות, התמיכה הלימודית ועניינים נוספים מהסוג הזה. שני בעלי התפקידים האלה, יחד עם מחנכי הכתות שתלמידיהן משתתפים בפרויקט, ומנהל בית הספר יהיו צוות הפרויקט בבית הספר, מעין ועדת היגוי שלה ראייה רחבה של צורכי הפרויקט וצורכי התלמידים מול צורכי בית הספר.

תמיכה נוספת לנתונים הכמותיים מבטאים הדברים הבאים שנאמרו בראיונות עם תלמידים באחד מבתי הספר: "אין מספיק מודעות של בתי הספר לפרויקט. אין מספיק דחיפה, כאילו שזה סודי... יוסי רון [חבר המינהלת מטעם מדערום] תמיד אומר שבימי שיש לא יהיו מקצועות לבגרות, אצלנו בבית הספר זה לא קרה. למדו לשון ואנגלית... למורים קשה לקבל שאנחנו באוניברסיטה, לא ברור למה... הייתה הרגשה שהמורה לאנגלית שונאת אותנו ונותנת דווקא בימי שיש עבודות."

למרות שרוב התלמידים מרגישים כי הם מקבלים את מרבית העזרה והתמיכה מרכז התוכנית בבית הספר, נתקלנו גם במקרה הפוך, כפי שסיפר אחד התלמידים: "...בימי ו' מי שלומד כימיה מפסיד חומר. הרכות היא המורה לכימיה והיא לא תומכת."

בית הספר ניתפס בעיני התלמידים כאחראי בעיקר על הישגיהם הלימודיים.

מקרב התלמידים שענו לשאלונים, כ-46% טוענים שאינם מקבלים עזרה לימודית בבית הספר. לעומתם, 46.5% טוענים שהם מקבלים תגבור שוטף או לקראת מבחן. רק 2% מהתלמידים ראו את בית הספר כמקור לתמיכה שאינה לימודית.

להלן מספר דוגמאות מדברי תלמידים מבתי ספר שונים בנוגע לתמיכה אותה הם מקבלים מבית הספר:

- "אצלנו בבית הספר ביום שיש לומדים מחשבים ומי שנמצא בפרויקט פטור מזה."
- "...התגבורים בבית הספר לא התחילו בזמן, והתחילו מאוחר מדי. יש תגבורים שעדיין לא קיבלנו כמו בהיסטוריה למשל."
- "בתנ"ך ספרות ולשון לא היה תגבור. נתנו לנו השלמות עם המורה בשיעור הבא בצורה לא מסודרת..."
- "...חומר למבחן שבדרך כלל מלמדים במספר שיעורים, מרכזים לנו [התלמידים שמשותפים בפרויקט- ל.ב.] בשיעור אחד."

התלמידים מעידים כי התמיכה הלימודית פוחתת עם השנים, תלמידי יא' מרגישים כי הם מקבלים פחות עזרה מאשר קיבלו כשהיו בכיתה י' 57% לעומת 42.5% בהתאמה. טענה זו מקבלת תמיכה גם בדברי הרכזים והמנהלים. וכפי שאמר אחד מתלמידי כיתה יא': "...מבחינת המערכת היו שיעורים ביום שיש, גם מקצועות חשובים שנבחנו עליהם. בהתחלה לא היו ואח"כ החזירו... ההתחשבות בלימודים באוניברסיטה הייתה בכך שנתנו מבחנים חוזרים למי שהיה צריך..."

תפקיד רכזי בית הספר נתפש על ידי התלמידים בעיקר כמי שתפקידם לפתור להם את הבעיות שעולות בעקבות השתתפותם בפרויקט, כ-31% מהתלמידים תופסים את תפקיד הרכז ככזה. 27% מהתלמידים תופסים את הרכז כאחראי על הקשר וסיפוק המידע מהאוניברסיטה, אליהם. 25% נוספים רואים את תפקיד הרכז כמלווה שלהם בפרויקט. 11% מהתלמידים לא מכירים את הרכז עד כי אינם יודעים כלל מהו תפקידו בבית הספר בו הם לומדים.

פן נוסף של תפיסת התלמידים את בית הספר כמנותק מן הפרויקט ניתן לראות באי קיומו של קשר מובהק סטטיסטית בין התנהגות מפריעה של תלמידים בפרויקט ובין תמיכת בתי הספר. כלומר, התלמידים לא רואים ומבטאים קשר בין אופן התנהגותם בפרויקט לבין סוג התמיכה לה הם זוכים בבית הספר. יתכן וחוסר השפעה זה נובע מכך שאומנם על



החטיבה הבית ספרית מוטלת מירב האחריות על התנהגות התלמיד, אולם בפועל קיים נתק בין בית הספר לבין מה שקורה באוניברסיטה. התלמידים, בעת הימצאם באוניברסיטה. אינם מושפעים מהפעולות הננקטות בבתי הספר השונים. נראה לנו שיש מקום להתערבות של החטיבה האוניברסיטאית בנושא ההפרעות במהלך הפעילות באוניברסיטה.

## סיכום

מתוך התייחסות התלמידים ל"תמיכת בית הספר", נראה שהם אינם תופסים את הפרויקט כחלק מהמערכת הבית ספרית, אלא כפרויקט הקשור בעיקר לאנשים המתפעלים אותו עבורם. מבחינתם זהו הרכו, ולעיתים גם צוות המורים. נושא זה בא לידי ביטוי גם באחוז הגדול של תלמידים שטוענים כי אינם מקבלים תמיכה לימודית מבית הספר, ואת התמיכה שקיבלו בשנה הראשונה הפחיתו בשנה השנייה. התלמידים אינם חשים שהם מקבלים תמיכה נפשית ומוראלית. כמו כן אין לחטיבה הבית ספרית השפעה משמעותית על אופן התנהגותו של התלמיד בחטיבה האוניברסיטאית. מנקודת ראותם של התלמידים, לא מדובר בפרויקט שבא לשנות תפישות לימודיות או חינוכיות, או ליצור שינוי מערכתי בבתי הספר, אלא יותר כתוכנית יום שישי באוניברסיטה.

תפקיד הרכז: מבחינת דרכי העבודה של החטיבה הבית ספרית מסתכם השינוי המערכתי שאמור לקרות בבית הספר, בסופו של דבר באופן תפקודו של רכז התוכנית. לכן, בעת בחירת הרכז יש לקחת בחשבון את ניסיונו, אישיותו, ומידת ההשפעה והכוח שיש לו בתוך כתלי בית הספר מבחינת יכולת השפעתו על המערכת הבית ספרית מחד גיסא, ומבחינת הנגישות שלו אל התלמידים ויכולתו ליצור עימם דיאלוג מאידך גיסא. המלצת צוות ההערכה היא כי יוקם צוות בית ספרי שבו תופרד פונקציית התמיכה בתלמידים מפונקציית השינוי המערכתי שאמור להתרחש בין כתלי בית הספר. כמו כן על צוות זה לטפל באותם תלמידים שאינם משתתפים בפרויקט, אך ניזוקים מהשלכותיו. בניית צוות בית ספרי תאפשר התמודדות עם כל השכבות בבית הספר אשר מושפעות מן הפרויקט, שמערכתם שונתה, שאיבדו חלק משוויון מקומם בבית הספר, ויתכן כי חשים קיפוח מה. בצורה זו גם יעבור לתלמידים ולצוות בית הספר בצורה טובה יותר ומקיפה יותר המסר שלא מדובר בעוד תוכנית ספציפית לעילית מסוימת של תלמידים, אלא שמדובר בשינוי האמור להשפיע על החטיבה הבית ספרית כולה.

## תפישות המרצים

במהלך השנה החולפת, כמו גם במהלך שנת הפעילות שקדמה לה, כמעט ולא נוצר מפגש ישיר בין המרצים ובין נציגי בית הספר ולכן המרצים שואבים את המידע בעיקר משיחות של התלמידים אתם. כפי שמבטא זאת אחד המרצים: "יש ליצור קשר בין הקורס באוניברסיטה ובין הלימודים בבית הספר, כשאינן קשר כזה."

חלק ניכר מהמרצים אתם נפגשו רואים את בית הספר כגורם שתפקידו לספק את התמיכה המתאימה לתלמיד, מבחינה אקדמאית ומבחינה מוראלית. המרצים התייחסו בדבריהם למספר נושאים:

מטרת הלימודים בפרויקט: "...החשיפה של התלמידים לאותו החומר במסגרת אחרת מאפשרת למערכת החינוך להעלות

את הסטנדרטים בגלל ההתמודדות האישית של התלמיד עם מסגרת אחרת שהיא סמכותית יותר."

אופן התייחסות בית הספר ללימודים בפרויקט: "...היה מתח בין ההשתתפות בפרויקט והשקעה בבית הספר. התלמידים לא קיבלו עזרה ותמיכה בבית הספר, פספסו חומר בימי שישי, ולכן נשרו מהתכנית... הייתי רוצה קשר עם איש הקשר בבית הספר."

"...יש בתי ספר שהכניסו את הציון [בקורס האקדמאי- ל.ב.] וזה עשוי להרוס את הממוצע של התלמיד."

בחירת התלמידים והשלכותיה: "יש בעיות בסיווג התלמידים. מגיעים לשיעור תלמידים שלא רוצים להיות שם ובית הספר מכריח אותם והמרצה לא צריך להתעסק בבעיות משמעת"

מחד גיסא, מנהלת הפרויקט יחד עם המרצים באוניברסיטה נוטים להעביר אל בית הספר את האחריות למה שקורה בפרויקט. מאידך גיסא, הפרויקט בא לתת מענה לתלמידים שבית הספר לבדו לא יכול לתת להם מענה (לו היה יכול, לא היה צורך בפרויקט). יש כאן מסר כפול כלפי בתי הספר. מסר שמצד אחד מגדיר את בתי הספר ככישלון ומצד שני שם אותם כגורם האחראי להצלחת או אי הצלחת הפרויקט. אם בית הספר לא הצליח עד היום, למה שיצליח להבא? אם רוצים לעשות שינוי בבית הספר, צריכים לתת לבתי הספר כלים, מידע, אמצעים לעשות את השינוי. אלא שהציפייה היא שבתי הספר יעשו את השינוי מתוך עצמם. אולם בתי הספר יכולים לעשות רק מה שבתי הספר יכולים לעשות, לא יותר.

מדברי המרצים עולה נימה ביקורתית כלפי הפעילות הבית ספרית וחוסר הקשר שבין בית הספר למרצים. אלא שהפרויקט לא יצר מסגרות או פרוצדורות שבהן מגע כזה אפשרי פרט לוועדת ההיגוי שבה חברים בנוסף לחברי מנהלת הפרויקט, מספר מנהלים יחד עם מספר חברי סגל האוניברסיטה ועדה שלא התכנסה השנה, אין כל מסגרת משותפת לבתי הספר ולמרצים. אחד מההיבטים של חוסר קשר זה משתקף באי שימת דגש על התאמת המרצים להוראה של בני נוער. לדעת צוות הערכה על המרצים בפרויקט להיות בעלי אוריינטציה מתאימה וניסיון בעבודה מול בני נוער, ולעבור הכשרה והכוונה שתתייחס לאופי הלימוד המיוחד והשונה הנדרש מהם בפרויקט זה. קשר משמעותי יותר בין המרצים לבתי הספר יכול היה לספק למרצים חלק מהידע הזה. הפרייה הדדית בין מורי בית הספר ומרצי האוניברסיטה הייתה יכולה להואיל לשני הצדדים וליכולות העבודה שלהם.

בנוסף קיימת באוניברסיטה יחידה לשיפור ההוראה שלה אנשי מקצוע בתחום. כדאי היה ליצור שיתוף פעולה עם יחידה זו, להגדיר עבודה צרכים שייחודיים לפרויקט ולאפשר למרצים לקבל השתלמות מתאימה.

כאשר הופנתה שאלה לחברי מנהלת הפרויקט מדוע לא התכנסה ועדת ההיגוי עם המנהלים, הייתה התשובה כי היום לאחר התרחבות הפרויקט, הנימה האישית הופכת פחות רלוונטית כיוון שהיא פחות מייצגת את כלל בתי הספר שבפרויקט. עם זאת הייתה הסכמה שחשוב שיהיה קשר בין שני הגופים, אבל לא ניתן פתרון ממשי לבעיה.

התשובה הזו משקפת שוב את תפקידם השולי של בתי הספר בתהליכי קבלת החלטות בפרויקט, ואת חוסר החשיבות שמייחסים בפרויקט להזנה הדדית ולמידה הדדית בכלל, ולשותפות עם בתי הספר בתהליכים האלה בפרט.

נקודה נוספת בהתייחסות המרצים לפרויקט ניתן לראות מן האמרה הבאה המתייחסת לבעיות משמעת בקרב תלמידי הפרויקט: "...יש העברת פתקים באוויר, שיחות בפלאפון, איחורים... אני לא זאת שצריכה להתעסק עם זה, זה לא התפקיד שלי כמו שזה לא התפקיד של מרצה באוניברסיטה. מישהו צריך לאכוף את הדברים האלה, לא רק להפריח סיסמאות."

חלק ניכר מן המרצים אותם ראינו חזרו על כך כי התלמידים מפריעים יותר מסטודנטים מן המניין. חלקם יחסו זאת לאי התאמת התלמידים למסגרת וחלקם יחסו זאת לאי התאמת המסגרת ודרכי האכיפה שלה - לתלמידים. האוניברסיטה ה"מארחת" את התלמידים מספקת להם חופש פעולה אשר מוביל בין היתר לתופעות שליליות אלו, ומשאירות את המרצים חסרי אונים מולם. פעולות ההשגחה של האוניברסיטה מסתכמות בבדיקת נוכחות, ובטיפול בבעיות משמעת

אקוטיות. פעולות אלה לא מצליחות למנוע הישנות וצמצום של בעיות משמעת מינוריות במהלך השיעורים, והברזות של תלמידים משיעורי ההעשרה בעיקר. יחס זה של האוניברסיטה הן מבחינת אפקטיביות ההתערבות והן מבחינת ה"מסר האוניברסיטאי" כי האוניברסיטה היא גוף חסר גבולות, שכל אחד יכול לעשות בו כרצונו עלול לשרר תחושה של אנרכיה. לא זה המסר שמעוניינים למסור לתלמידים. החטיבה האוניברסיטאית גם איננה יכולה לנתק את עצמה ממה שקורה לתלמידים, להשאיר את המרצים חסרי אונים לגבי נושא המשמעת (אסור להם להעניש, אסור להם להוציא מהכיתה וכו') ולצפות מהם שיתמודדו חסרי כלים. שאלה זו גם מתחברת לשאלת הבגרות של הילדים והיכולת שלהם לקחת על עצמם אחריות גם להתנהגותם הם. אם רוצים שזה יקרה – צריך לחנך לכך. דברים כאלה אינם קורים מאליהם.

### **סיכום ומסקנות**

כמו בשנה הקודמת, גם השנה עולה באופן ברור הצורך ביצירת ערוצי תקשורת ברורים ונגישים בין המפעילים בחטיבה הבית ספרית ובין אלה בחטיבה האוניברסיטאית, קרי - המורים והמרצים. ערוצים אלה יסייעו בפיתוח הפרויקט והתאמתו בצורה המירבית לצרכים של התלמידים, הן כקבוצה ייחודית באוניברסיטה והן כפרטים בעלי צרכים ייחודיים באוניברסיטה ובבית הספר, מבחינה לימודית, מבחינה חברתית ומבחינה נפשית - מוראלית.

## **החטיבה האוניברסיטאית**

### **מבנה ותיפקוד**

#### **מבנה ארגוני**

בשנת הפעילות הקודמת נחלק המבנה הארגוני למספר ועדות: מינהלת הפרויקט, ועדת היגוי, מועדון מנהלים, פורום מרצים, ופורומים חד פעמיים או בית ספריים. כל אחת בעלת תפקיד ומטרה ברורים, יותר או פחות. השנה פעלו רק חלק מאותן הועדות שפעלו בשנה הקודמת, ואלה שפעלו עשו זאת בצורה מצומצמת יותר. כמו כן התכנסה ועדה אחת נוספת. צוות ההערכה קיבל רק חלק מן הפרוטוקולים של הישיבות.

#### **מינהלת הפרויקט:**

משתתפים בה מר מאיר אלרון, יועץ נשיא האוניברסיטה; גב' ורדה לוי, המפקחת האזורית מטעם משרד החינוך; גב' מירה אפרתי, מנהלת ביה"ס ללימודי המשך של האוניברסיטה; מר יוסי רון, אחראי על הפרויקט מטעם קרן סקט"א-רש"י-מדערום.

להערכה ידוע שהתקיימו מפגשים במהלך השנה, לדברי אחת המשתתפות במנהלת: "נערכו הרבה מאוד מפגשים פרונטליים". אולם לא ידוע על התדירות שלהם, או על הנושאים בהם דנו. במהלך הפגישות התקבלו החלטות שונות,

ביניהן משמעותיות מאד, שהובאו מאוחר יותר לידיעת חברי ועדת ההיגוי, כמו שילוב הפרויקט עם פרויקט עתידים.

### ועדת ההיגוי:

פעמיים במהלך השנה התכנסו חברי הפורום של מינהלת הפרויקט כשאליהם צורפו גם נציגי מחלקות שונות באוניברסיטה: פרופ' ג'ימי וינבלט - רקטור האוניברסיטה, שהוחלף במהלך השנה בפרופ' שרגא סגל- המשנה לרקטור, פרופ' שפרה שגיא- נציגת הפקולטה למדה"ר, פרופ' עמוס אלטשולר - נציג הפקולטה למדעי הטבע, פרופ' ראובן שגב - נציג הפקולטה למדעי ההנדסה, דר' ריאד אגרביה - נציג הפקולטה למדעי הבריאות, דר' מירי עמית, וצוות ההערכה. לא נכחו בוועדה זו נציגי של קרן המאה של בנק לאומי. בשונה מהשנה הקודמת, לא שותפו נציגי בתי הספר בוועדות ההיגוי, וקול המנהלים נשמע דרך דיווחי נציגת משרד החינוך גב' ורדה לוי ונציג מדערום מר יוסי רון שנמצאו אתם בקשר שוטף.

הגדרת האחריות על ניהול הפרויקט לא ברורה. לא ברור תפקידה של ועדת ההיגוי. בפועל אין לה שום השפעה. מנהל הפרויקט למעשה הוא מר מאיר אלרן. מדברי אחת המשתתפות במנהלת הפרויקט: " מאיר אלרן הוא מנהל הפרויקט... הוא עושה אינטגרציות בין כל הגורמים." בפועל אכן אחראי מר מאיר אלרן על התנהלות הפרויקט ברמותיו השונות, בעיקר מצד החטיבה האוניברסיטאית. לאנשי ועדת ההיגוי, פורום המנהלים (ראה לעיל) או לפורום המרצים (ראה לעיל) אין למעשה מה לומר, לא מבחינה טכנית ולא מבחינה ארגונית, על מה שקורה בפרויקט. הפרויקט מוגדר כפרויקט של האוניברסיטה, אבל האוניברסיטה למעשה אינה צד בפרויקט הזה שנושא את שמה. אין תשומות של ידע אקדמאי, ואין תשומות של אנשי אוניברסיטה בתהליך קבלת החלטות. הזרוע (האדם) המבצעת היא גם הזרוע המחליטה, כמעט ללא דיאלוג עם הגופים האחרים פרט ליידוע לאחר מעשה.

בוועדת ההיגוי שהתקיימה בדצמבר 2002, הוחלט על כינונה של ועדת מתמטיקה. ועדת המתמטיקה אמורה לדון באופי הקורסים בנושא המדעים בכלל והמתמטיקה בפרט, כקורס בסיס למי שבוחר בקורסים מתקדמים במדעים בשלב מאוחר יותר בפרויקט. ועדה זו אמורה הייתה לדווח לחברי ועדת ההיגוי על החלטותיה, אולם לא ועדת ההיגוי ולא הערכה קיבלו דיווח כלשהו. מתוך מה שהתבצע בפועל ידוע על החלפת מרצה למתמטיקה ושינויי סילבוס לקורס מתמטיקה. בוועדת היגוי שהתקיימה במרץ 2003 הוחלט על הקמת ועדת ביניים שתורכב מגב' ורדה לוי, פרופ' שיפרה שגיא, ונציגי מנהלי בתי הספר. ועדה זו אמורה לעסוק בנושא החטיבה הבית ספרית. הערכה לא הוזמנה לפגישות הועדה, ולא ידוע אם התקיימו.

### מועדון מנהלים :

לפי הידוע לצוות הערכה, בניגוד לשנה שעברה התכנס מועדון המנהלים בצורה מסודרת פעם אחת בלבד בכפרוואר 2002. במסגרת המפגש נידונו הנושאים הבאים: תוכנית העבודה בחטיבה הבית ספרית, ביצוע התוכנית הלכה למעשה, פינויי ימי ו' מהמערכת, מעורבות מנהלים בתוכנית, חוסר עקביות בנוכחות הרכזים בסדנה.

עובדה זו מעוררת תהיות מכיוון שבשנה שעברה נתפס פורום זה, בו לקחו חלק מנהלי כל ביה"ס שמשותפים בפרויקט, כקבוצת למידה תורמת. בעקבות הפעילות במהלך השנה שעברה, הובע רצון של כל הצדדים למעורבות גדולה יותר של מנהלי בתי הספר בתוכנית, ובכל זאת, לא רק שפגישות המנהלים לא התקיימו, נציגיהם גם לא הוזמנו לוועדות ההיגוי שהתקיימו.

### פורום מרצים:

במהלך השנה התקיימו שתי פגישות מרצים. בהם נכחו כמחצית מן המרצים מהקורסים השונים בפרויקט, וחברי מנהלת הפרויקט. פגישה אחת התקיימה במחצית השנה והשנייה בסיומה. בפורום נידונו נושאים שונים, כמו תוכנית הלימודים, טיפול בהפרעות, והתייחסויות לנק"ז. כמו כן שימש הפורום במה לדיווח של המרצים על הנעשה במהלך הקורס, כפי שהם רואים זאת תוך התייחסות לגורמים מנהלתיים אלו ואחרים (תפקיד אנשי הביטחון, תפקיד החטיבה הבית ספרית והאוניברסיטאית וכו').

על חלק מן הנושאים הנידונים, הוסכם על ידי חברי מנהלת הפרויקט כי יועלו בוועדות ההיגוי והתכנון לקראת שנת הלימודים הבאה. דוגמא אחת היא נושא ההנחיה שתינתן לתלמידי הפרויקט המעוניינים לקבל קרדיט על עבודות שנעשו במסגרת קורסים שונים שנלמדו בפרויקט כיחידות בגרות.

### פורומים חד פעמיים:

בשנה הקודמת התכנסו מספר פורמים חד פעמיים. בניהם פגישה עם מנהלים עתידיים. השנה, למרות הרחבת הפרויקט לא הוזמנה הערכה למפגש מעין זה, אם אכן התקיים.

### פורומים בית ספריים

השנה אמורים היו להתקיים פורומים בית ספריים באופן שוטף במסגרת הפעילות של החטיבה הבית ספרית. אולם בכל בית ספר נערכו פגישות בתדירות שונה, ללא העברת מידע מסודרת לשאר המפעילים בתוכנית או לבתי הספר האחרים. הממצאים, בדומה לשנה שעברה, מראים על שונות רבה בהתכנסות של הפורומים ובתפקודם. בחלק מבתי הספר לא התכנסו כלל, בחלק ההתכנסות הייתה לא סדירה ובחלק נעשתה עבודה שוטפת בה התבצע מעקב אחר התוצאות הלימודיות של התלמידים הן בבית הספר והן באוניברסיטה, נערכו שיחות עם התלמידים, ושיחות של סגל בית הספר לגבי תפיסת ביה"ס את משמעות הפרויקט בכלל.

### אירועים חד פעמיים:

השנה התקיימו ארבעה אירועים חד פעמיים: טקס פתיחת השנה, כנס סיום, טקס הסיום וכנס מקצועי. שלושה מן האירועים היוו נקודות ציון עבור משתתפי הפרויקט:

1. טקס פתיחה: ציין את תחילת שנת הפעילות השנייה של הפרויקט. במסגרת הטקס הוצגו הגופים השונים המעורבים במימון ותפעול הפרויקט. בטקס נכחו התלמידים, רכזי החטיבות וחלק ממנהלי בתי הספר. בסיום הטקס, נחלקו התלמידים על פי המחלקות בהן הם עתידים ללמוד וקיבלו הסבר על אופי הלימודים.

2. כנס סיום: נערך ביום הלימודים האחרון בפרויקט וציין את סיום שנת הפעילות הנוכחית. במהלך הטקס הוצגו שאיפות ויעדי הפרויקט בעתיד וניתן מקום לנציגי התלמידים לספר על חוויותיהם מהשנה.
3. טקס הסיום: לקחו בו חלק נציגי התורמים, מנהלי בתי הספר ונציגים של חלק מהעיריות ומועצות המקומיות ומפעילי הפרויקט. במהלך הטקס חולקו תעודות למשתתפי הפרויקט וניתן להם מקום לשתף את הנוכחים בחוויותיהם. שלושה טקסים אלה ומידת ההשתתפות בהם, הן של המשתתפים והן של נציגי העיריות והתורמים, מעידים על דריסת הרגל של הפרויקט באזור הנגב.
4. כנס מקצועי: ראשי הפרויקט נשאו דברים בנוגע למתרחש בפרויקט בהווה ובעתיד. נערך דיון בין ראשי החטיבה האוניברסיטאית ובין נציגי בתי הספר, לרוב מנהלים. כמו כן נשמעו חוויותיהם של מספר תלמידים. יום העיון כלל גם שתי הרצאות, האחת של צוות ההערכה שהציג ממצאים חלקיים, והשנייה של גב' חיה קפלן שחקרה את תפישות העתיד של התלמידים בפרויקט.

## סיכום ומסקנות

צוות ההערכה לא יכול להתייחס לדברים בפירוט הראוי מכיוון שלא היה שיתוף פעולה הדרוש על מנת לאפשר בחינה אמיתית ומקיפה של הפרויקט בפן הארגוני שלו.

מתוך הידוע לנו ישנן מספר השגות לגבי אופן פעולתו של הפרויקט כארגון:

1. חלוקת המבנה הארגוני לועדות נפרדות בהן משתתפים נציגים של כל אחת מהחטיבות באופן נפרד (מועדון המנהלים לעומת פורום המרצים, לעומת ועדת המתמטיקה, לעומת המינהלת וכו') יוצרת הבחנות ומונעת קשר בין חלקים שונים בפרויקט. הבחנה ברורה בין החטיבה הבית ספרית ובין החטיבה האוניברסיטאית מודגשת מאד. לדעת צוות ההערכה יש מקום ליצור פורום שיאגד בתוכו נציגים משתי החטיבות על מנת ליצור מבנה מאוחד של הפרויקט ולאפשר זרימה של ידע ושל מידע. גוף מעין זה יוכל לתת מקום לצרכים ולדרישות של שתי החטיבות, מה שיעזור ליצור גם אצל מפעילי הפרויקט וגם אצל משתתפיו תפיסה קוהרנטית יותר והמשכית יותר שלו. פורום משותף של מרצים עם נציגי החטיבה הבית ספרית, יעזור למשל לבנות תכנית לימודים המתאימה לרמת התלמידים שמגיעים לפרויקט ושתוכל להכין את התלמידים טוב יותר לקראת המשך לימודיהם בפרויקט.
2. נראה כי הקשרים הקיימים בין הפורומים השונים חלשים מיסודם, ולמעשה לא קיימים. מה שנאמר לגבי שתי החטיבות (האוניברסיטאית והבית ספרית) נכון גם לקשרים בין הגופים והפורומים השונים. קיום מפגשים בתדירות גבוהה יותר ובצורה קבועה ומעוגנת בלוח הזמנים השנתי, יצור מסגרת על לא רק לתלמידים המשתתפים בפרויקט ולרכזי בתי הספר, אלא גם למרצים ולחברי המנהלה. מסגרת כזו תאפשר ותעודד למידה משותפת בזמן אמת, המשכיות ומיסוד והעברת מידע בין הגופים השונים, כך שהפרויקט יוכל ליצור גוף ידע רחב החסר לו כיום.
3. למיסוד ערוצי התקשורת הקבועים יש, לדעת צוות ההערכה, פוטנציאל לאזן בין החטיבה הבית ספרית והחטיבה האוניברסיטאית. במצב כפי שהוא היום, מוביל חוסר התקשורת לכך שהגופים פועלים באופן נפרד זה מזה. מצב זה מוביל לחוסר היכרות של גוף אחד את האחר, משמר סטריאוטיפים ומונע הפריה הדדית בכל מה שאמור להתמודדות מול הדרישות התכניות, המערכתיות והארגוניות. כיום רואה החטיבה האוניברסיטאית את תפקידה כאחראית על העברת המידע והחומר הלימודי אל התלמיד ואילו החטיבה הבית ספרית מתמודדת עם כל שאר האספקטים הנלווים לפרויקט,

דבר שלא תמיד היא מסוגלת לעשות. דוגמא לכך היא קירוב התלמיד אל האוניברסיטה - כיום, הצעד היחיד שעשתה החטיבה האוניברסיטאית על מנת לקרב אליה את התלמידים היתה פתיחת השערים בימי שישי. רעיונות אחרים כמו מתן כרטיס ספרייה על מנת להקל על התלמיד את הלמידה הנדרשת ממנו במסגרת הפרויקט או טיול שתוכנן על מנת לחזק את הפן החברתי – לא נעשו. לעומת זאת על החטיבה הבית ספרית מוטלת האחריות להתמודד עם בעיות ארגוניות חברתיות, מוראליות, לימודיות ונפשיות שבהן נתקלים התלמידים עקב השתתפותם בפרויקט.

כמובן שכל האמור לעיל יכול להתממש רק אם הועדו והפורומים יפעלו. כאשר אינם פועלים, כפי שקרה השנה, וגם אם הם פועלים תרומתם נדחקה לשוליים, אין לכל מה שנאמר שום משמעות.

## תלמידים

בדו"ח ההערכה הקודם העלינו מספר שאלות או דילמות לגבי מהות הפרויקט האוניברסיטאי לתלמידים. השאלות היו:

- קורס אוניברסיטאי מול חווייה
  - היכרות עם האוניברסיטה - האומנם?
  - סוגיית המעטפת החברתית
  - סוגיית הקרדיטציה והרף האקדמאי מול יכולת התלמידים להתמודד.
- שאלות אלו עלו גם השנה, וחלקן אף ביתר שאת. בהמשך נתייחס בהרחבה לחלק משאלות אלה.

### סוגיית הקרדיטציה והרף האקדמאי מול יכולת התלמידים להתמודד

בשנה שעברה היתה התמודדות בפרויקט עם נושא הקרדיטציה. לא היתה החלטה ברורה. השנה הנושא לא נדון, למרות חשיבותו. האם עדיין מעוניינים במתן קרדיט אקדמאי על הקורסים? עד כמה זה חשוב? ואם כן באיזה אופן. סיכום דברים מהדו"ח של השנה שעברה: מתן קרדיט על הקורסים השנה - הוא הונאה ומסר לא טוב. הקורסים לא היו קורסים אקדמאים (גם אם היה להם מספר קורס), היו פקטורים ענקיים בחלק מהקורסים על מנת שהילדים יעברו. רוב המרצים אם לא כולם, ירגישו רע מאד אם הקורס שלהם השנה, יקנה לילדים קרדיט אקדמאי. אפשר לחשוב על פתרונות אחרים. מרצים בקורסים עיקריים ובקורסי העשרה, נתקלו בבעיות משמעת שאינם נתקלים בהם בקרב סטודנטים באוני- איחורים משמעותיים של קב' גדולה, פטפטת, שיחות במכשירים סלולאריים במהלך השיעור וכדומה. "יש תופעות שאין אצל סטודנטים- דיבורים, צחוקים, לענות לשיחות טלפון באמצע השיעור..." רוב המרצים בקורסים העיקריים העלו את נושא בשלות ומוכנות התלמידים בפרויקט. רובם הרגישו כי התלמידים לא בשלים מספיק להבנת החומר הנלמד ברמתו האקדמית וכי פרישת החומר על מס' כפול של שעות בלבד, לא תעלה את ההבנה וההתמודדות של התלמידים. כמו כן ציינו המרצים את חוסר ההשקעה של התלמידים מעבר לשעות הלימוד באוניברסיטה.

עולה גם שאלת מיון התלמידים. האם האומנם "כל אחד צריך ללמוד והכל הולך?" מה משמעות המסר הזה לתלמידים או לאוניברסיטה?  
אפשר אולי לחשוב על חשיפה הדרגתית. שנה ראשונה בעיקר העשרה, הכרת המערכת האוניברסיטאית וסגירת פערים עד שנה שלישית שבה ילמדו קורסים אקדמיים ממש.

כאמור גם השנה עלתה הסוגיה של התמודדות הילדים עם הרף האקדמי. אספקט אחד שלה שניסינו ללמוד לעומקו הוא שאלת מיומנויות הלמידה של הילדים.

### מיומנויות למידה

התלמיד המגיע לאוניברסיטה בזכות הפרויקט נדרש להתמודד עם מציאות לימודית חדשה, אליה היה אמור להגיע בעוד מספר שנים. "כפיצה בזמן" זו על כל יתרונותיה גורמת לקושי בהתמודדות התלמיד עם חומר הלימוד החדש, אופי ההוראה השונה של המרצים, והדרישה לאופנות למידה אחרת. מתוך הממצאים עולה שדרך הלמידה שאליה הורגל התלמיד איננה מתאימה ללימודים אוניברסיטאיים. התמודדות זו מונעת מתלמיד התיכון המגיע לאוניברסיטה באמצעות הפרויקט, להפיק את מירב הלמידה, החוויה והחשיפה מן הפרויקט.

נושא מיומנות הלמידה הועלה לראשונה בעקבות קשיי למידה שאותרו על ידי חלק לא מבוטל מהמרצים בפרויקט, וממנהלי בתי הספר. המרצים המתייחסים לחוסר מיומנויות הלמידה רואים בנושא גורם משמעותי וחשוב כלימודים עצמם, אם לא יותר מהם. להלן מספר אמרות שעלו מתוך ראיונות ובישיבת המרצים, המדגישות את חשיבות הצורך במיומנויות למידה: "לדעתי לימוד של מיומנויות למידה חשוב יותר מהקניית ידע והשיעור עצמו. ידע נוסף לא יעזור לתלמיד כמו פיתוח ויישום עצמי.", "נוצרת בעיה כאשר תלמידי בית הספר בעצם "מדלגים" על שלבים שקיימים במעבר נורמלי מתיכון לאוניברסיטה, ולכן הם מגיעים לפרויקט כשחסרות להם מיומנויות למידה הכרחיים.", "קשה לי להעביר שיעור פרונטלי לתלמידים ללא הרגלי למידה.", "...לפעמים כשאין מיומנויות למידה לתלמידים זה פוגע ומעכב את התנהלות השיעור כולו, ונוצר הצורך להתעסק במיומנויות האלו שחסרות, ולא בחומר הנלמד."

חווית ההוראה של תלמידי תיכון איתה מתמודדים מרצים שרגילים להעביר חומר לימודי לסטודנטים, היא שעוררה אצל חלקם את ההתמקדות בנושא. עיקר ההתמודדות נבע, באופן טבעי, מתוך הקשיים בהם הבחינו במהלך הקורס. מתוך הדברים הבאים עולים חלק מאותם קשיים: "לתלמידים בכיתה יש בעיות בהבנת הנלמד... בהקשבה ובקריאה, בהבחנה בין עיקר לטפל, ביחוי פרטים עיקריים... בפיתוח ועיבוד של טקסט, שאילת שאלות, הבנת מטאפורות, אנלוגיות והקשרים,

סיכום ותמצות סיכומים, ביצוע אינטגרציות ממספר מקורות, וניסוח רעיונות משלהם.", "יש בעיה עם התייחסות ביקורתית של התלמידים לטקסטים, תיאוריות ובכלל. הם לא יודעים אפילו מה לשאול."

בעוד שהמרצים זיהו את הקשים אתם היו צריכים התלמידים להתמודד, רובם המשיכו להעביר את הקורס והחומר הלימודי המתוכנן, תוך ניסיון להתחשב בתלמידים המתקשים. חלק מהמרצים התייחסו לנקודות בהן ניתן לראות כי ליקויי מיומנויות למידה או חוסר בהן עלול לגרום לדעתם לפגיעה בפרויקט ברבדיו השונים:

1. פגיעה באיכות החומר הנלמד: חלק מן המרצים בעיקר מקרב מרצי הקורסים העיקריים הרגישו כי עליהם להוריד את רמת החומר הנלמד על מנת שחווית התלמיד לא תפגע. יש לציין שאצל חלקם עניין זה עורר קונפליקט עם דרישת הפרויקט לעמידה בקריטריונים אקדמיים. כפי שבטאו זאת שניים מן המרצים: "אני לא רוצה להוריד את רמת החומר



הנלמד כי או החוויה הלימודית לא תהיה חוויה אוניברסיטאית, ורמת הלימודים לא תהיה שווה לרמה שמצדיקה שניתן נקודות זכות", "...חוסר במיומנויות למידה מעכב את השיעור...נוצר צורך ללמד איך ללמוד במקום ללמד את החומר עצמו..."

2. פגיעה בחוויה הלימודית החיובית. המרצים ייחסו את חוסר מיומנויות הלמידה לחלק מתחושות התיסכול שליוו את התלמיד ובאו לידי ביטוי גם בהפרעות למהלך התקין של השיעור. מתוך דברי המרצים: "בעיות משמעת שיש בכיתה יכולות לנבוע מתסכול עקב חוסר בכלים להתמודדות עם הלימודים האוניברסיטאיים.", " חוסר במיומנויות למידה גורם להכשלות או נשירה של התלמידים מהפרייקט, זה מחליש את החוויה הטובה שלהם מהאוניברסיטה ומפחית מהרצון שלהם ומהמטיבציה שלהם לחזור אליה מאוחר יותר."

3. פגיעה בלימודי בית הספר. מתוך שיחות עם התלמידים חשו המרצים כי יכולתם המוגבלת להתמודד עם העומס ההולך וגובר של לימודיהם פוגע לא רק בתפקודם בקורס האוניברסיטאי אלא גם בבית הספר, כפי שמבטא זאת אחד המרצים: "הפרייקט מוסיף על הלחץ הלימודי שקיים על התלמיד בבית הספר ובנוסף לא תמיד מצליח בית הספר לספק לתלמידים בפרייקט את התמיכה הדרושה לו לכסות על החומר שהפסיד עקב השתתפותו בפרייקט." כמו כן מתוך התלמידים שציוניהם נדגמו, נמצא כי אצל 22% מהתלמידים חל שיפור בממוצע ציוניהם ביותר משלוש נקודות, אצל 21% ירד ממוצע הציונים ביותר משלוש נקודות, ואילו אצל 57% מהתלמידים לא חל שינוי בממוצע הציונים. נתון זה לגבי ציוני התלמידים בבית הספר מעמיד בספק את יכולתו של הפרייקט, כפי שהוא מתנהל היום, לעמוד במטרות שלו. לרוב התלמידים הלוקחים חלק בפרייקט, ציוני בית הספר נשארו כמו שהם או אף ירדו.

ביטויים לקשיים בהתמודדות עם הלימודים בפרייקט ניתן למצוא גם בדיברי התלמידים. התלמידים ציינו קשיים מסוימים אשר לדעת צוות הערכה מקורם, מלבד בעיות עם אופי ההוראה הרמה והכמות של החומר, בליקוי במיומנויות למידה גם אם התלמידים עצמם לא זיהו את הגורם ככזה: "דרך הלימוד כתיכון שונה מאיך שלומדים ומהדרישות של הלימודים באוניברסיטה.", " נותנים לנו קצת הפסקות והשיעורים ארוכים לי מדי וקשה לי להתרכז ככה", " קצב הלימוד מהיר יותר באוניברסיטה... החומר די קשה. המורה כל הזמן עוצר ושואל אם אנחנו מבינים", " המרצה מלמד לפי התוכנית שלו, אין מספיק תרגילים ודוגמאות, והוא לא מוכן להתעכב", " נותנים לנו הרבה שיעורים, לא ידעתי איך להתחיל ולקח לי הרבה זמן להתארגן וללמוד גם בבית הספר וגם בפרייקט באוניברסיטה."

מסקנות אלו מתחזקות לאור הנתונים משאלוני התלמידים, המצביעים כי שביעות הרצון של התלמידים מהחומר הנלמד עומדת על ממוצע של 2.87 בסקאלה שבין 1-5, ואילו שביעות הרצון של התלמידים מהמורים עומדת על 3.63. כלומר, שביעות רצון התלמידים מהחומר הנלמד ומהמורים היא קצת מעל לבינונית, אבל מה שחשוב הוא הפער בין שביעות הרצון מהמורים שהוא במובהק גבוהה משביעות הרצון מהחומר הנלמד.

#### **הגורמים לפער**

מתוך הנתונים מצא צוות הערכה כי הליקויים במיומנויות הלמידה של התלמידים מורכבים ממספר גורמים. גורמים אלו מהווים יחדיו את מקורו של הפער בתפישה הלימודית הקיים בין התלמיד המגיע לאוניברסיטה מטעם הפרייקט לבין סטודנט מן השורה:

1. שלוש שנים של פער לימודי. פער זה מורכב משלושה סוגי ידע שונים:

א. חוסר בידע לימודי:

תלמידים שמגיעים בתחילת כיתה י' מגיעים ללא הידע שעליהם ללמוד במשך שלוש שנים נוספות. במקצועות כמו מתמטיקה ואנגלית זהו פער שקשה מאד לגשר עליו. מתוך ניתוח תשובות התלמידים לשאלונים מהנתונים כי 69% מהתלמידים אינם רואים בלימודיהם באוניברסיטה המשך של לימודיהם בתיכון. 39% מהתלמידים אינם רואים את לימודי האוניברסיטה כקשורים ללימודי התיכון. 40% מהתלמידים טוענים כי ההבדל בין הלימודים באוניברסיטה ללימודי התיכון, הוא בחומר הלימוד.

49% מהתלמידים חשו כי הקורס העיקרי היה קשה להם. כפי שניתן לראות, אחוז ניכר מן התלמידים לא מוצאים רצף בין תחום וחומר הלימוד הידוע להם מבית הספר, לבין תחום וחומר הלימוד, אותו חלקם פוגש לראשונה, באוניברסיטה.

#### ב. חוסר במיומנויות למידה קוגניטיביות נרכשות

לתלמידים יש בעיות בהבנת הנלמד - בהקשבה ובקריאה, בהבחנה בין עיקר לטפל, בזיהוי פרטים עיקריים, ובפיתוח ועיבוד של טקסט, שאילת שאלות, הבנת מטאפורות, אנלוגיות והקשרים, ביצוע אינטגרציות ממספר מקורות, וניסוח רעיונות משלהם, – מיומנויות שבשלוש השנים הבאות בתיכון הוא אמור לרכוש עוד ועוד מהן. מתוך ניתוחי תשובות התלמידים לשאלונים עולה:

14% מהתלמידים חשים כי המרצה בקורס העיקרי לא היה ברור ומובן דיו. 22% מהתלמידים טענו כי ההבדל בין לימודיהם באוניברסיטה, ללימודיהם בתיכון הוא בדרך הלימוד ו 57% מהתלמידים היו רוצים יותר עזרה בלימודיהם באוניברסיטה. אחד המרצים המתייחס לנושא החוסר במיומנויות למידה אומר: "...אני מקווה שהם מפנימים את הכללים ללמוד ולעבד חומר מתוך תהליך העבודה שלי בכיתה..."

#### ג. חוסר במיומנויות למידה טכניות מתקדמות

לתלמידי הפרויקט חסרה המיומנות או פשוט הידע הדרוש על מנת למצוא ולאתר חומר - בספרייה ובאינטרנט, כמו כן חסרה להם יכולת לארגן כמויות גדולות של חומר. כפי שטוענים המרצים:

"...לילדים חסרים כלים בסיסיים בחיפוש ואיתור חומר...באינטרנט, בספרייה..."

"...הם לא יודעים לסכם שיעור, לתמצת את החומר...צריך לאמן אותם לעשות עבודות, לשאול ולנסח שאלות..."

## 2. שלוש עד שש שנים ויותר של פער גילאי בין התלמיד בפרויקט לסטודנט הגורמים לקשיים שבהם נתקל התלמיד במהלך לימודיו בפרויקט:

#### א. קושי בהתמודדות עם סגנון הלמידה באוניברסיטה. לקיחת אחריות. פתרון בעיות ויכולת ריכוז:

מתוך ניתוח השאלונים, ניתן לראות כי לתלמידים טענות הנוגעות להתמודדותם עם אופי הלימוד, המרצים והיחס לו הם זוכים כ"תלמידים - סטודנטים", 14.3% מהתלמידים חשים כי המרצים לא עונים במידה מספקת לשאלותיהם, 13.8% מהתלמידים מתלוננים על כך שלמרצה לא היה אכפת אם הם מבינים את החומר או לא. 31% מהתלמידים חשים כי המרצים לא מתחשבים בקצב שלהם וברצונותיהם, וכ 27% מהתלמידים חשים שהמרצים לא התייחסו לצורכיהם כתלמידים. בנוסף כ 11% מהתלמידים טענו כי ההבדל בין לימודיהם באוניברסיטה ללימודיהם בתיכון טמון ביחס השונה שהם מקבלים ובאחריות האישיהם והעצמאות שעליהם לגלות.

אחת התלמידות אף רואה קשר בין בעיית השעמום של חבריה לכיתה להיקבעותם על אופן ודרך הלימוד הבית ספרית:  
"היו תלמידים שהפריעו כי השתעממו, הם חשבו שזה פה כמו בתיכון."

את דברים אלו מחזקת התייחסות המרצה "..."בהתחלה ניסינו להעביר שיעור כמו באוניברסיטה. מתודה זו לא מוכרת להם...שיש שקפים ומדברים תוך כדי...לכן היינו צריכים להסתגל למתודה חדשה..." ו-"...חזרתי על דברים כי ראיתי שאין הפנמה...התלמידים התכוננו 15 דקות למבחן והתייאשו..."

התלמידים מציינים את היחס השונה, האחריות האישית והעצמאות שעליהם לגלות כגורמים להבחנה שבין האוניברסיטה ובית הספר, אך עם זאת מתלוננים על חוסר התייחסות מספקת לקצב הלימוד שלהם, לרצונותיהם ולצרכים שלהם כתלמידים. התנהלות זו מאפיינת את קבוצת גיל זו השואפת מצד אחד לעצמאות וגילוי אחריות אך מצד שני מוגבלת ביכולותיה לעמוד בכך.

### ב. יכולות קוגניטיביות לא מפותחות:

חסרה לתלמידים היכולת להיות **רפלקטיביים**. כחלק מתהליך הלמידה העצמי, חשוב לתלמידים להכיר את יכולותיהם ולזהות נקודות חוזק וחולשה. לתלמידים קשה לזהות קשיים בהם הם נתקלים במהלך לימודיהם בפרויקט או להבנות לעצמם תהליך התנהלות עצמית. אי יכולת זו מונעת מהם לנצל את מלוא יכולתם הלימודית. למשל: כ 50% מהתלמידים סבורים כי היעדרות מהתוכנית פוגעת בלימודים בקורס "במידה בינונית" עד "כלל לא". בנוסף, ההתמודדות הקוגניטיבית- שכלית של התלמיד עם שיטת ההוראה ואופייה המיוחד מוגבלת עקב גילו הצעיר. מניתוח השאלונים ניתן לראות כי התלמידים מתקשים לעיתים בהבנת המרצה והחומר הלימודי: כ 14% מהתלמידים טוענים כי המרצה היה ברור להם "במידה בינונית" עד "כלל לא". כ 15% מהתלמידים טוענים כי המרצים עונים "במידה בינונית" עד "כלל לא" על שאלותיהם. כמו כן הנושא מקבל תמיכה נוספת מראיונות המרצים: "...עולם המושגים שלהם, השפה, הכל שונה מאצל סטודנטים...אם אני אלמד את החומר ברמה מעל הראש שלהם - אין שום טעם...", "...כדי ללמוד באוניברסיטה כל אחד צריך להכיר את היתרונות שלו ולפתח אותם...והחסרונות שלו ולהתמודד אתם..." "...הילד צריך להכיר את הדרכים בהם הוא לומד הכי טוב..."

ניתן לראות מן הממצאים כי עקב גילם הצעיר וחוסר בשלותם הקוגניטיבית ביחס לסטודנטים מן השורה, התלמידים נדרשים להתמודד עם איכות חומר לימודי, אופי הוראה, ודרישות קוגניטיביות ושכליות רבות המיועדות לאוכלוסיית קבוצת גיל שונה.

פער זה בין הרמה הקוגניטיבית של התלמיד לעומת הסטודנט המגיע אל האוניברסיטה בגיל שונה, ולאחר תהליך סינון שונה, דורש התייחסות מיוחדת על מנת שהתלמיד, כמו הסטודנט הבוגר, יוכל להפיק את מרב הלמידה מן הקורסים שהוא זוכה ללמוד בפרויקט.

מתוך ניתוח השאלונים עולים ממצאים לגבי אי השתתפות בשיעור, הפרעות, חוסר ריכוז, ונשירה: **78%** מהתלמידים סבורים כי הפרעות במהלך השיעור נגרמות עקב קושי בלימודים, שעמום וחוסר עניין או חוסר רצון ללמוד. **56%** מהתלמידים מעידים כי תלמידים רבים נעדרים מהשיעורים, בעוד שרק **8%** מהתלמידים מעידים על כך שהם עצמם נעדרו מהשיעור פעמים רבות.

לאור מכלול הממצאים שהוצגו בפרק זה, מצא צוות הערכה כי חלק לא מבוטל מבעיות אלו נגרם עקב קיומן של תחושות שליליות של פחד, אכזבה וחוסר יכולת להתמודד עם דרישות הקורסים בפרויקט. כאמור, תחושות שליליות אלו נובעות, לעניות דעתנו, מליקויים במיומנויות הלמידה של התלמיד, המוצא עצמו חסר כלים מול החומר הלימודי החדש, שיטת ההוראה החדשה והלחץ הלימודי בו הוא מצוי. כפי שטוענת אחת ממרצות הקורסים בפרויקט: "...חוסר מיומנויות למידה, ובעיות מוטיבציה מובילים לנשירה, או אי התייחסות רצינית מצד התלמידים ללימודים בפרויקט..."

בנוסף ניתן לראות מן הממצאים כי שביעות הרצון הכללית מן הפרויקט, מושפעת באופן מובהק מן הגורמים הבאים: שביעות רצון מהחומר הנלמד ( $F=0.25, p<0.001$ ); שביעות רצון מהמרצים ( $F=0.26, p<0.001$ ); התמודדות עם לימודי בית הספר ( $F=0.24, p<0.001$ ). לדעת צוות הערכה, חשוב שהתוכנית תתמודד עם נושא מיומנויות הלמידה, על מנת להביא לניצול מירבי של ההשקעה הרבה שמושקעת בתלמיד, ולמען שיפור הישגיו הן בלימודיו בחטיבה האקדמאית והן בחטיבה הבית ספרית. ולא פחות חשוב - למען שיפור חווית ה"סטודנט" והפיכתה לחיובית ומשמעותית יותר, שכן אחד הדברים החשובים ביותר שאדם מקבל בלימודיו באקדמיה, זו היכולת לחשוב וללמוד נכונה.

## **סיכום ומסקנות**

על הפרויקט להתייחס באופן ממוקד ומושכל יותר ליכולותיו הלימודיות של התלמיד וההשלכות של יכולות אלו על התנהלותו בפרויקט. חשוב לחזק ולשכלל את מיומנויות הלמידה של התלמיד על מנת שיוכל להתמודד עם אופי הלימודים האוניברסיטאי, ורמת הלימודים הגבוהה. הערכה רואה מקום בהקניית כלים אלו לתלמיד הן על ידי החטיבה הבית ספרית והן על ידי החטיבה האוניברסיטאית. להלן חלק מן האפשרויות הקיימות ללימוד מיומנויות אלו: בניית תוכנית על ידי המחלקה לחינוך, הזמנת תוכנית ללימוד מיומנויות למידה מאגודת הסטודנטים, המספקת שירות דומה לסטודנטים באוניברסיטה, או מגופים מתמחים אחרים.

## **סוגיית המעטפת החברתית**

אל הפרויקט הגיעו אוכלוסיות שונות, מערים שונות, גילים, מינים ולאומים. התלמידים הגיעו הן מערים גדולות כבאר שבע וקריית גת, והן מפריפריות כאופקים, ירוחם, דימונה ושדרות, וישובים בדואים ככסיפה, לקייה, רהט, ותל שבע. מלבד לאספקט הלימודי, פן נוסף אליו נחשף התלמיד הוא הפן החברתי, המהווה חלק לא מבוטל מן החוויה האוניברסיטאית שלו.

הסטודנטים באוניברסיטה יוצרים לעצמם - או לא - את התמיכה והסביבה החברתית שלהם. במקרה שלנו הילדים באים עם מעטפת כזו, מכיוון שהם באים כקבוצה מבית הספר. מצד שני, המסר של הפרויקט בנושא לא לגמרי ברור מכיוון שיש אמירות לגבי הנושא החברתי. זו גם מטרה שנוספה "קירוב לבבות" (מטרה 6).

פרק זה בא לבחון את טיב הקשרים שיצרו בני הנוער, אם בכלל, לאור המגוון הרב של תלמידים שנתקבצו להם יחדיו תחת קורת הפרויקט באוניברסיטה.

## אופי הקשרים עם ילדים אחרים:

במסגרת הפרויקט נוצרו קשרים חברתיים, שבאו לידי ביטוי בדרכים שונות והעידו על רמות קירבה שונות. מתוך אוכלוסיית התלמידים שאמרו כי יצרו קשרים חברתיים עם חבריהם לקורס במהלך השתתפותם בפרויקט, קיימו כ- 33.5% קשרים חברתיים אך ורק בשטח האוניברסיטה בעת השהות המשותפת בפרויקט. 28% מסך הקשרים שהיו לתלמידים זה עם זה הוגדרו על ידיהם כקשרי נימוסים חברתיים. ואילו כ 12% מהתלמידים נפגשו עם חבריהם ללימודים גם מחוץ למסגרת הפרויקט, ו-14.5% מהקשרים היו טלפוניים בלבד. נמצא קשר בין תמיכת בית הספר לבין מידת ואופי הקשרים החברתיים שהתלמידים יוצרים באוניברסיטה. ( $F=0.18$ ,  $p>0.01$ )

ככל שמעמד הרכז בבית הספר נמוך יותר ( מחנך הכיתה או מורה מקצועי) ולכן נגיש לתלמידים, הם יוצרים יותר קשרים חברתיים עם ילדים מבתי ספר אחרים ( $\chi^2=103.99$ ,  $p<0.05$ ). בנוסף, נמצא קשר בין תפקיד הרכז בתוכנית, לבין סוג הקשר שמפתחים הילדים עם חבריהם לקורס ( $\chi^2=54.388$ ,  $p<<0.01$ ).

**טבלה מס' 2 :** מספר התשובות במספרים גולמיים לשאלה "איזה קשרים יש לך עם ילדים מבתי ספר אחרים שלמדו איתך בקורסים השונים?" על פי חלוקה בהתאם לתשובתם לשאלה "מהו תפקיד הרכז בתוכנית?"

סוג הקשר							
סה"כ	כלום	חברותית	קשרים באוניברסיטה	טלפוני	להיפגש בשעות הפנאי		
85	<u>11</u>	<u>17</u>	<u>41</u>	4	<u>12</u>	לפתור בעיות	תפקיד הרכז בתוכנית
47	4	<u>17</u>	14	6	6	לקשר בין האוניברסיטה לבה"ס/סיפוק מידע	
33	1	<u>16</u>	2	<u>11</u>	3	ליווי	
10			7	1	2	עזרה לימודית	
26	7	5	8	2	4	לא יודע	
201	23	55	22	24	27	סה"כ	

כאשר הרכז נתפס כפותר בעיות התלמידים מפתחים הרבה קשרים מכל סוג, בעיקר קשרים שנשארים בתחומי האוניברסיטה. כאשר הרכז נתפס כאחראי רק על "מתן עזרה לימודית", נמצא כי התלמידים מפתחים פחות קשרים. התלמידים מדווחים על יצירת יותר קשרים כאשר הם לא מודעים כלל לתפקיד הרכז בתוכנית בכלל. ממצא זה מלמד אותנו על סוג התמיכה הדרושה למשתתף על מנת שיפתח קשרים חברתיים. אנו למדים כי הרצון ליצור קשרים חברתיים קיים אצל תלמידי הפרויקט באופן טבעי, ובעזרת תמיכה מתאימה וכאשר הם מוצאים כתובת לבעיות שונות בהם הם נתקלים, כוח חברתי זה מקבל ביטוי ממשי. הסבר אפשרי לממצאים אלו יכול להיות טמון במידת הקרבה שחש התלמיד אל הרכז. כלומר, ככל שהרכז קרוב ונגיש יותר, התלמיד מרשה לעצמו לצאת מהמעגל החברתי של בית הספר שלו וליצור קשרים עם אנשים חדשים.

גורם נוסף שמשפיע על סוג הקשרים שנוצרים בין משתתפי הפרויקט הוא **יהס ההורים** ( $F=0.264, p<0.001$ ). נמצא כי ככל שתמיכת ההורים משמעותית יותר, התלמידים יוצרים יותר קשרים "בשעות הפנאי", "טלפוני" ו"באוניברסיטה" (ממוצעים 4.61, 4.62, 4.64 בסקאלה שבין 1-5, בהתאמה), מאשר אלו שתמיכת הוריהם פחותה ( $F=3.268, p<0.05$ ). ממצא זה מדגיש את חשיבות התמיכה החיצונית והקרובה שלה זקוקים התלמידים.

#### הבדלים בין בנים ובנות:

מתוך השאלונים שחולקו עולה כי 16.7% לא יצרו קשרים עם תלמידים מבתי ספר אחרים. נראה כי התלמידות שהשתתפו בפרויקט יצרו יותר קשרים חברתיים מהתלמידים, 26% מהבנים טוענים כי לא יצרו קשרים עם תלמידים מבתי ספר אחרים שהשתתפו בפרויקט ואילו רק 12% מהבנות טוענות כך.

בין הבנים לבנות ישנם הבדלים גם באופי ובטיב היחסים שנוצרים. הבנות יצרו פי שניים יותר קשרים טלפוניים מהבנים, ואילו אחוז הבנים שנפגשו עם חבריהם החדשים בשעות הפנאי גדול יותר מזה של הבנות. אוכלוסיית הבנים טרחה יותר לשמור על קשרי נימוסים חברתיים, אך אחוז גדול יותר מהם מעידים כי לא יצרו קשרים חברתיים כלל. אחוז גדול יותר של בנות לעומת הבנים מגדיר את הקשרים שיצר כבלעדיים לשטח האוניברסיטה ולמסגרת הפרויקט. הכיוון הכללי של ממצאים אלו מצביע על כך שאוכלוסיית הבנות יוצרת בקלות רבה יותר קשרים חברתיים שטחיים יותר. הבנות שומרות על גבולות הקשרים החברתיים שלהן בתחומי האוניברסיטה והטלפון. לעומת הבנות הבנים ממעיטים בכמות הקשרים שהם יוצרים אך מושכים אותם לקצוות אל פגישות בשעות הפנאי מצד אחד והסתפקות בשמירה על קשר נימוסי בלבד מצד שני.

#### טבלה מס' 3: דפוס הקשרים שיוצרים התלמידים בפרויקט, והבדלים בין בנים ובנות, באחוזים.

סוג הקשרים שנוצרו עם ילדים שלמדו אתך בקורסים	כלל התלמידים	בנים	בנות
להיפגש בשעות הפנאי	12%	13.75%	11%
קשר טלפוני	14.5%	8.75%	17%
קשר נימוסים חברתי	28%	32.5%	26%
קשר באוניברסיטה בלבד	33.5%	27.5%	36%
אין שום קשר	12%	17.5%	10%
<b>סה"כ</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

#### הבדלים בין שנה א' לשנה ב' בפרויקט:

גורם נוסף שמשפיע על דפוס הקשרים החברתיים הוא תקופת הזמן בו נמצאים התלמידים בפרויקט. משתנה זה חופף גם לגיל וכיתת התלמידים כך שתלמיד שנה א' בפרויקט הוא לרוב תלמיד כיתה י' הצעיר יותר מתלמיד כיתה יא', שזו לו השנה השנייה בפרויקט.

תלמידי השנה הראשונה יצרו יותר קשרים מתלמידי השנה השנייה: 16.5% מתלמידי השנה הראשונה בפרויקט טוענים כי לא יצרו קשרים חברתיים עם תלמידים מבתי ספר אחרים שהשתתפו בפרויקט, ואילו 21.6% מתלמידי השנה השנייה טוענים כך.

בבדיקת ההבדלים בין אוכלוסיות אלו לא נמצאו הבדלים משמעותיים באחוז התלמידים השומרים את הקשרים החברתיים שלהם בלעדית לתחומי האוניברסיטה, או באחוזי אלה הנפגשים בשעות הפנאי או הטוענים כי אין הם מקיימים קשרים חברתיים במסגרת הקורסים בפרויקט.

הבדלים בין שנה א' לשנה ב' נמצאו בהתייחסותם לקשרים טלפוניים או לקשרים נימוסיים חברתיים. 17.5% מתלמידי השנה הראשונה מקיימים קשרים טלפונים עם חבריהם לקורסים לעומת 8.5% בלבד מתלמידי השנה השנייה, ואילו 37.5% מתלמידי שנה ב' מגדירים את הקשרים החברתיים שלהם כקשרי נימוסים חברתיים, לעומת 27.5% מתלמידי השנה הראשונה. אין לנו הסבר לממצא הזה. יתכן כי תלמידי השנה השנייה מכירים יותר את חבריהם ללימודים, ומגיבים אליהם באמירת שלום ושיחת חולין - דפוס ה"נימוס", ומצד שני מכיוון שזו להם השנה השנייה, יש להם פחות צורך בקשרים סביב הלימודים, ולכן הם ממעטים להתקשר בטלפון.

ייתכן גם שהבדלים אלו בין השנים נובעים מכך שהילדים שמגיעים לפרויקט שנה השנייה כבר מגובשים כקבוצת ה"נגישות" מבית הספר, לאחר שבמשך שנתיים נסעו יחד בהסעות, למדו יחד בתגבורים וקיבלו יחס שונה מצוות בית הספר. גיבוש זה הוביל לכך שחלק מהתלמידים השקיע פחות בקשרים חברתיים עם ילדים מבתי ספר אחרים. הסבר נוסף, יכול להתבסס על מידת החשיבות שנותן הפרויקט לפן החברתי. בלא תמיכה מתאימה מצד מפעילי הפרויקט בחטיבה הבית ספרית ובחטיבה האוניברסיטאית קשרים שנוצרים בהתלהבות השנה הראשונה, נעלמים עם הזמן. שלא כמו הסטודנטים שברובם הגדול האוניברסיטה היא מרכז חייהם, הם נפגשים לעיתים תכופות יותר, חשופים למגוון פעילויות חברתיות שיוזמת אגודת הסטודנטים או כל גוף אחר, מרכז חייהם של הילדים הוא דווקא בית הספר, וצריך לעשות מאמץ על מנת להעביר את מרכז הכובד אל האוניברסיטה. דוגמא לאי הדגשת הפן החברתי בפרויקט ניתן לראות בביטול מחנה הקיץ המתוכנן, כמו גם בהקפדה על חלוקת סדר הישיבה, במפגשים כמו שיחת הפתיחה וטקס הסיום, לפי בתי הספר שבהם לומדים התלמידים.

**טבלה מס' 4 : דמיון והבדלים בין השנים בדפוס הקשר (באחוזים)**

סוג הקשרים שנוצרו עם ילדים שלמדו אתך בקורסים	מכלל תלמידי הפרויקט	שנה א'	שנה ב'
להיפגש בשעות הפנאי	12%	11%	14.5%
קשר טלפוני	14.5%	17.5%	8.5%
קשר נימוסים חברתי	28%	27.5%	37.5%
קשר באוניברסיטה בלבד	33.5%	30.5%	29.5%
אין שום קשר	12%	13.5%	10%
סה"כ	100%	100%	100%

מתוך בחינה של תשובות התלמידים לשאלונים עולה כי הקשרים החברתיים אינם תלויים באספקט הלימודי של הפרויקט, כלומר התלמידים "מצהירים" כי מבחינתם אין קשר בין הלימודים לבין הקשרים החברתיים שלהם. ניתן לראות כי ההתייחסות של התלמידים לפן החברתי של הפרויקט עולה ככל שהקשר שלה לפן הלימודי יורד: רוב התלמידים לא נתנו לבחירת החברים שלהם משקל בבחירת הקורס שאותו הם למדו. קצת יותר ממחצית מהתלמידים מעידים כי חבריהם מבת הספר, שאינם משתתפים בפרויקט, מתעניינים בלימודיהם באוניברסיטה, ואילו רוב התלמידים אומרים כי במהלך שהותם באוניברסיטה פגשו חברים חדשים.

**טבלה מס' 5 : ממוצעי תשובות התלמידים לשאלות שעוסקות בפן חברתי. כשהציונים נעים בין 1 – בכלל לא מסכים ל**

**– 5 מסכים מאד.**

היגדים	ממוצע	N	סטיית תקן
בחרתי בקורס כי החברים שלי הלכו לישיבה	1.53	300	0.945
החברים שלי מבית הספר מתעניינים בלימודים שלי באוניברסיטה	2.82	294	1.219
באוניברסיטה פגשתי חברים חדשים	4.01	299	1.128

**בעיות עם ילדים מבתי ספר אחרים:**

כחלק מבחינת ההתנהלות החברתית של התלמידים במהלך הפרויקט באוניברסיטה, נבחנו נושא הבעיות החברתיות. מתוך השאלונים עולה כי ל 8.7% מכלל תלמידי הפרויקט היו בעיות עם תלמידים מבתי ספר אחרים, ביחס דומה בין בנים, לבנות (10.3% מהבנים ו-8.2% מהבנות) וביחס דומה בין שנה ראשונה בפרויקט לשנה שנייה. (8.5% מתלמידי השנה הראשונה ול-6.9% מתלמידי השנה השנייה).

לא נמצא קשר מובהק סטטיסטית בין הפעילויות שנערכות במסגרת החטיבה הבית ספרית כהשלמה או כתמיכה לפרויקט ובין מידת הבעיות שעליהן מדווחים התלמידים במפגשם עם תלמידים מבתי ספר אחרים. מכאן ניתן להסיק כי התמיכה הניתנת בחטיבה הבית ספרית אינה תורמת למניעת בעיות בקרב התלמידים.

לכן הערכה ממליצה כי על החטיבה הבית ספרית והחטיבה האוניברסיטאית לשפר את אופן התמודדותן עם הפן החברתי של הפרויקט, כך שפעילויותיהן יתרמו הן למניעת בעיות, והן לעידוד חיזוק הקשרים החברתיים.

מן הנתונים לא ניתן להבחין בגורמים ספציפיים שהובילו לקיומם של בעיות חברתיות. ולא נמצאו הבדלים, על פי החלוקה שבוצעה, בין אוכלוסיות התלמידים השונות שלקחו חלק בפרויקט. יש לציין כי רוב משמעותי (91.3%) מהתלמידים טענו כי לא נתקלו בבעיות חברתיות כלל. לדעת צוות הערכה, זהו נתון שאין להפחית מחשיבותו כאשר מדובר בפרויקט בסדר גודל שכזה.

**אופן תפיסת התלמידים את המוסד האוניברסיטאי:**

מתוך הממצאים ניתן לראות כי 11.4% מהתלמידים מסכימים במידה רבה עד רבה מאד עם האמירה: "האוניברסיטה נראית לי יותר מפחידה מבעבר" (ממוצע כלל המשיבים - 1.86 מתוך סקאלה שבין 1-5). כמו כן 19% מהתלמידים בכלל לא מסכימים או מסכימים במידה בינונית עם ההיגד: "האוניברסיטה היום נראית פחות מפחידה" (ממוצע כלל המשיבים - 3.67 מתוך סקאלה שבין 1-5).



על מנת לאתר את גורמי הפחד מן האוניברסיטה, ביצע צוות הערכה השוואת סטטיסטיות בין תשובות התלמידים המתייחסים להיגד: "האוניברסיטה נראית מפחידה" לבין ההיגדים שקשורים ליחס המרצה וקושי הקורס העיקרי. מתוך הניתוחים נמצא כי אין קשר מובהק סטטיסטית בין ההיגד "האוניברסיטה נראית מפחידה" לבין ההיגדים שקשורים ליחס המרצה, וכי יש קשר חיובי חלש ( $r=0.12$ ) בין היגד זה לבין ההיגד "הקורס העיקרי היה לי קשה". גם כאשר נותחו תשובות התלמידים לשאלונים על פי הקורס בו השתתף כל תלמיד ורמת הפחד שלו מן האוניברסיטה, לא נמצא כמעט קשר בין שני משתנים אלו.

עם זאת בהשוואת דירוגי התשובות של תלמידי השנה הראשונה והשנייה בנוגע לאמירה: "האוניברסיטה נראית לי יותר מפחידה מבעבר", נמצא הבדל מובהק ( $t=0.039$ ) ביניהם. ההבדל מצביע על מגמה של שיפור לאורך זמן בתחושתם של התלמידים כלפי האוניברסיטה. מן הממצאים עולה כי בשנת הלימודים הראשונה כ-14% מהתלמידים מפחדים מן האוניברסיטה במידה בינונית ואילו מקרב תלמידי השנה השנייה רק כ-5% חשים כך. עם זאת 53% מתלמידי השנה הראשונה אינם מפחדים כלל מן האוניברסיטה כשלעומתם 63% מתלמידי השנה השנייה שחשים כך. למרות שיתכן גם שאלו שפחדים נשרו במעבר בין השנים.

מן הממצאים נראה כי התלמידים מצליחים להתגבר על הפחד שאתו הם מגיעים. לדעת צוות ההערכה ניתן לקצר פרק זמן זה על ידי מתן תמיכה מתאימה על ידי האוניברסיטה בעיקר בפן החברתי. כאמור, מסתמן כי הפחד מן האוניברסיטה אינו קשור ליחס המרצה או לקושי הקורס, כלומר לא לחוויה המיידית, אלא ישנו גורם אחר במהות האוניברסיטה הנראה ונתפס על ידי חלק מהתלמידים כמפחיד. על מנת להתמודד עם תחושות אלו של הילדים יש לדעת צוות הערכה לטפל יותר לעומק ברגשות הילדים ובצרכים שלהם, בין היתר על ידי עידוד וטיפוח התמיכה החברתית והנפשית שיכולים התלמידים לספק זה לזה בהינתן המסגרת הנכונה.

#### היחסים בין הילדים היהודים לילדים הבדואים

כ-30.4% מן התלמידים שהשתתפו השנה בפרויקט הם ילדים בדואים, כך שעניין לא פחות חשוב אחר הוא נושא היחסים בין הילדים הבדואים לילדים היהודיים. כאן יש הרבה מקום לבתי הספר להתערב. בשנה שעברה נעו הילדים היהודיים ביחסם לתלמידי הבדואים על כל הטווח בין להתחבר אתם עד התעלמות וגם (הרבה) אמירות גזעניות נגדם. לא תמיד אפילו מתוך איוז כוונה רעה, אלא כמשהו שהוא נורמטיבי. וזה רע. היו מעט ילדים ששינוי עמדות, כמו הילדה שאמרה שבתחילה כעסה "מה הם עושים פה" ו"הם תופסים מקום של חברים שלי", אבל "אחר כך כשהכרתי אותם ראיתי שהם בסדר".

השנה השתנתה התמונה מאד ולטובה. מתוך הראיונות שנערכו עם חלק מתלמידי הפרויקט עולה כי בנושא היחסים בין תלמידי בדואים לתלמידי היהודים לא צוינו בעיות מיוחדות, חלק מהילדים אף מציינים לטובה את החיבורים שנוצרו על ידי הפרויקט: "...הכרנו בדואים בקורס, ולמדנו קצת ערבית...", "...אהבנו בפרויקט את הפגישה בין יהודים ובדואים...", כמו כן, בסיוור באחד מבתי הספר הבדואים סיפרו התלמידים כי תלמידי יהודיים מהפרויקט הגיעו לביקור והתארחו בבתיהם.

לא ברור מה גרם לשינוי הזה לטובה. יתכן שהמסר עבר לילדים, ויתכן גם שלכמות הגדולה של הילדים הבדואים בפרויקט (שליש מהתלמידים) יש השפעה על כך. לא עוד קבוצה קטנה שקל לדחוק לשוליים. מתוך השאלונים עולות נקודות מעניינות להתייחסות.

**התפלגות התלמידים בקורסים:** ניתן לראות כי ההתפזרות של התלמידים הבדואים על פני הקורסים השונים, הן בקורסים העיקריים והן בקורסי העשרה, אינה מאוזנת ואינה דומה להתפלגותם של התלמידים היהודיים. רוב התלמידים הבדואים לומדים ב- 3 - 4 קורסים. בקורסים העיקריים כ-22% מהתלמידים הבדואים בחרו בקורס ביוטכנולוגיה, כ-32.5% מהתלמידים הבדואים בחרו בקורס רפואה, כ-25% תלמידים נוספים בחרו בקורס מבוא למתמטיקה וכ-8.5% מהתלמידים נגשים לקורס מבוא לפסיכולוגיה חברתית. רק 12% מהתלמידים מתפזרים בצורה פחות או יותר שווה בין שאר הקורסים הנותרים. תמונה דומה מתקבלת בסקירת התפלגותם של התלמידים הבדואים בקורסי העשרה. שליש מהתלמידים הבדואים לומדים בקורס העשרה רפואה, 16% מהתלמידים הבדואים בחרו בקורס נושאים נבחרים במדע, 10% מהתלמידים בחרו בקורס בניית אתרים, 15% בחרו בקורס אומנות נופים ודמויות, ו-13% נוספים בחרו בקורס הקריינות. לעומת התלמידים הבדואים, התלמידים היהודיים מתפזרים בצורה שווה יותר בין הקורסים השונים, הן בקורסים העיקריים והן בקורסי העשרה. יתכן ונטייה זו של התלמידים הבדואים להישאר בקבוצות גדולות נובעת מתחושת הזרות החברתית אתה הם צריכים להתמודד בהגיעם אל שערי האוניברסיטה, כאשר רוב התלמידים המשתתפים בפרויקט הנם יהודים. למרות זאת ניתן לראות משובותיהם של התלמידים כי 91% מהתלמידים הבדואים יצרו קשרים חברתיים לעומת 87% מהתלמידים היהודיים המדווחים על כך ( $Z=-3.414$ ), ו-7% מהתלמידים הבדואים מציינים כי הפרויקט תרם להם במישור החברתי, לעומת 1% מהתלמידים היהודיים הטוענים כך.

#### **קשרים חברתיים:**

יותר תלמידים בדואים מצהירים כי יצרו קשרים עם תלמידים מבתי ספר יהודיים, מאשר מצהירים על כך התלמידים היהודיים. בעוד ש 6.5% אחוז בלבד מן התלמידים היהודיים מדווחים כי יצרו קשרים חברתיים עם תלמידים מבתי ספר בדואים, כ-20% מהתלמידים הבדואים מדווחים כי יצרו קשרים חברתיים עם תלמידים מבתי ספר יהודיים. ייתכן ופער זה בין הדיווחים נובע מהגדרות שונות של "קשר חברתי". מצד שני 15% מהתלמידים הבדואים לעומת 10% מהתלמידים היהודיים לא יצרו כלל קשרים חברתיים ו-64% מהתלמידים הבדואים מגדירים את הקשרים שיצרו כקשרים המוגבלים לשטח האוניברסיטה בלבד לעומת 22% מהתלמידים היהודיים שטוענים כך. כ-14% מהתלמידים היהודיים נפגשים עם חבריהם לפרויקט בשעות הפנאי, לעומת 7% מהתלמידים הבדואים, ו-20% מהתלמידים היהודיים מציינים כי הם שומרים על קשר טלפוני עם חבריהם, ואילו התלמידים הבדואים כלל לא. בנוסף, 33% מהתלמידים היהודיים מגדירים את הקשרים שיצרו כקשרי נימוסים חברתיים, לעומת 14% מהתלמידים הבדואים. מכאן ש 93% מהתלמידים הבדואים יצרו קשרים שטחיים יחסית המוגבלים לשטח האוניברסיטה, נימוסיים או שלא יצרו קשרים בכלל, לעומת 65% מהתלמידים היהודיים שיצרו קשרים שכולל.

מתוך ממצא זה ניתן לראות כי למרות שהתלמידים הבדואים, יחסית לתלמידים היהודיים, ניגשים בקבוצות גדולות אל אותם הקורסים - הם מראים נכונות גדולה יותר ליצירת קשרים עם חבריהם היהודיים לכיסא הלימודים באוניברסיטה. לדעת צוות הערכה, יש מקום במציאות הייחודית שנוצרה במסגרת הלימודים בפרויקט המחברת בין תלמידים יהודיים לתלמידים בדואים לשים דגש על עידודן של פעילויות משותפות. פעילויות אלו חשובות במיוחד לאור המוכנות ההדדית הן של התלמידים הבדואים והן של התלמידים היהודיים להיפתח לחברות מעין זו, כפי שנובע מן הממצאים והראיונות.

## **סיכום ומסקנות**

אפשר לראות כי רוב התלמידים המשתתפים בפרויקט יוצרים קשרים חברתיים זה עם זה. אולם מהנתונים עולה כי עם הזמן חלק מהקשרים שנוצרו מאבדים מתוקפם, או מאיכותם. בעוד שלא נמצא קשר סטטיסטי מובהק בין בעיות חברתיות ומידת העניין שמגלים התלמידים בפרויקט, מצטיירת מתוך הנתונים התפתחות של מגמה: תלמידים שלא היו להם בעיות חברתיות סבורים שהפרויקט מעניין והם מעוניינים להמשיך ללמוד בפרויקט. ניתן לראות כי הפן החברתי משפיע על הפן הלימודי ועל רמת המשך ההשתתפות בפרויקט, ולכן הערכה רואה מקום בחיזוקו.

מעצם התעסקותו של הפרויקט באנשים, נוצרו לפרויקט השלכות והיבטים חברתיים ונפשיים. היבטים אלו הגם חלק מחוויית התלמיד בבואו להשתתף בפרויקט באוניברסיטה ואינם שונים במהותם מהחוויה של הסטודנט המגיע לראשונה לאקדמיה, ופוגש מעבר למערכת הלימודית שלו, גם מערכת תמיכה חברתית ונפשית ענפה. החשיבות של היבטים אלו בהתנהלות התלמידים הצעירים יותר בפרויקט, אינה פחותה.

החוויה הלימודית מלבד עצם רכישת הידע, מורכבת ונתמכת על ידי החברים שלנו והרגשתנו, באופן שעשוי לעודד צמיחה, תחרות בריאה, למידה הדדית והנאה, או באופן שיוביל לתחושת תחרות ולחץ, בדידות, וחוסר רצון, חשק ומוטיבציה. לכן, פרויקט זה המנסה לתת לתלמיד את החוויה האקדמאית - אוניברסיטאית, חייב לתת את דעתו על הנושא החברתי והנפשי, אשר לא רק שבלעדיו אין החוויה האוניברסיטאית שלמה, אלא שבלעדיו התמיכה הדרושה, יהיה קשה לתלמיד להתמודד עם ההתנסות הלימודית שלו.

מתוך כל אלה, צוות הערכה רואה חשיבות בהבניה של מסגרת חברתית שתאפשר יצירת קשרים תומכים והרגשה של שייכות לקבוצה נבחרת, כפי שקורה באופן טבעי בקרב הסטודנטים. חשיבותה של קבוצה שכזו היא הן בשיפור החוויה והחשיפה לחיי הסטודנטים באוניברסיטה, והן כמקור תמיכה שיספקו לתלמידים בפרויקט זה לזה. קבוצה כזו אם היא מספיק חזקה, ואם מובנית לתוכה הנורמה של לימודים גבוהים, יכולה גם להוות גורם מדריך לחבריה להגיע לאוניברסיטה אם במסגרת העבודה האקדמאית ואם כסטודנטים לאחר צבא. בנוסף, חבל יהיה אם המסגרת האוניברסיטאית המאפשרת כינון של קשרים חברתיים בין תלמידים יהודיים לתלמידים בדואים לא תדאג להמשכיותם ועידודם של יחסים נדירים אלו, בעיקר בגיל זה.

## **השתלמות רכזים ויועצי בתי ספר**

צוות ההערכה לא העריך את סדנת ההשתלמות לרכזים מבחינה מקצועית אלא את הפונקציה שלה ומקומה בתוך הפרויקט. לצורך ההערכה רואיינו מובילות הסדנה, ונעשה שימוש בפרוטוקולים השוטפים של הסדנה. בעקבות זיהוי צורך על ידי נציגת משרד החינוך בפרויקט, וביוזמתה, נבנתה והחלה לפעול במסגרת הפרויקט הסדנה "טיפוח הכוונה עצמית ואקספלורציה בראיה לעתיד" לרכזי בתי הספר בהנחייתן של גב' חיה קפלן וצוותה - גב' קלרה צולנג וגב' תמי לקס-עדס.

מטרת הסדנה, כפי שנתפסה על ידי נציגת משרד החינוך בפרויקט הנה לתת לבתי הספר, באמצעות הרכזים כלי עבודה נוסף. הסדנה אמורה לספק לרכזים המשתתפים בה, ולחטיבה הבית ספרית תשובה למספר חוסרים:

1. לספק לרכזים כלים וידע להתמודד עם התלמידים שמשתתפים בפרויקט, ולספק לתלמידים כלים שיתמכו במסרי הפרויקט.
2. הסדנה מספקת מקום ובמה לליבון הבעיות והקשיים הקיימים בהצמחת, בשינוי ובהטמעת דברים בבית הספר, בעיקר לאור העובדה כי מספר תלמידי בית הספר המשתתפים בפרויקט הוא מועט יחסית (בדרך כלל כ - 20 ילדים, בכל בית ספר).
3. הסדנה ספקה למשתתפיה את ההזדמנות ליצירת תפישה אחידה בין בתי הספר, בהכוונה ובצמיחה הפנים ארגונית של הדברים. זאת על ידי יצירת שיח והבניית טרמינולוגיה משותפת, הלוקחת בחשבון את השונות בין בתי הספר.
4. מבחינת ההערכות המערכתיות של בתי הספר המשתתפים בפרויקט, סיפקה הסדנה תחושת "רשת" בין בתי הספר בעלי העניין המשותף. לרכזי הפרויקט בכל אחד מבתי הספר הייתה זו כמעט הזדמנות היחידה לפגוש רכזים נוספים מבתי ספר אחרים, ולהחליף עימם רשמים.

## על התוכנית:

הסדנה "טיפול הכוונה עצמית ואקספלורציה בראיה לעתיד", נבנתה על ידי נציגת משרד החינוך במינהלת הפרויקט ודוקטורנטית במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון תוך התאמתה לצרכים השונים שזוהו כתוצאה מהפעלת הפרויקט בשנה הראשונה.

נערכו ארבעה עשר מפגשים דו שבועיים, לאורך השנה, בהשתתפות ממוצעת של ששה רכזים מתוך אוכלוסיית רכזים של תשעה עשר בתי ספר.

המטרות הכלליות כפי שהוגדרו על ידי צוות הסדנה הן:

1. לטפח מוטיבציה פנימית ללמידה בקרב התלמידים בהווה, תוך הבנת הרלוונטיות והמשמעות של הלמידה להמשך התפתחותם בעתיד.
  - 2-4. לטפח מוטיבציה ללימודים אקדמיים ולפתח אוריינטציה עתיד. לטפח את הנטייה והכישורים לאקספלורציה בקרב התלמידים.
  - 3-4. לעודד תהליכים וכישורים להכוונה עצמית רפלקטיבית בקרב התלמידים.
  - 4-4. ליצור סביבה בית ספרית שתאפשר תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים בקרב התלמידים כתשתית להתפתחותם כלומדים.
  5. לטפח תהליכים של הערכה והכוונה עצמית ברמה מערכתית.
- בנוסף, הוגדרו לסדנה מספר מטרות אופרטיביות:
1. ללמוד כיצד לקיים דיאלוג עם התלמידים בתחומים הקשורים לתהליכי הלמידה שלהם, ולהתפתחותם בהווה ובעתיד.

- 2-4. ללוות את עבודת הרכז/ת והיועצ/ת בבית הספר לקידום העבודה בחטיבה הבית ספרית ולמימוש יעדה.
- 3-4. ללמוד דרכים לתיעוד ולהערכה של העבודה והתהליכים המתחוללים בבית הספר.

לשם השגת מטרות העל והמטרות האופרטיביות, התייחסה הסדנה להיבטים ארגוניים הדרושים ליישום התוכנית, לדרכים לפיתוח אוריינטציה עתידית ותהליכי הכוונה עצמית בקרב הלומדים, ללמידה של גישת ההכוונה העצמית,

Formatted: Bullets and Numbering

Formatted: Bullets and Numbering

בניית דיאלוג, ולרפלקטיביות של המורים והתלמידים בתהליך הלמידה. כמו כן עסקה הסדנה בדיאלוג סביב תהליכי הכוונה עצמית לקידום הלמידה בהווה ותוך ראייה לפיתוח אוריינטציה עתיד. ובהערכה ותיעוד של תהליכים ברמת הפרט והמערכת.

כפי שניתן לראות קיים פער בין הגדרת מטרות ותפקיד הסדנה על ידי נציגת משרד החינוך ובין המטרות של אנשי המקצוע שמפעילים את הסדנה בפועל.

בעוד נציגת משרד החינוך רואה את מוקד הסדנה בפונקציה המערכתית שלה - יצירת רשת של בתי ספר בעלי עניין משותף, תפיסה אחידה בין בתי הספר, בהכוונה ובצמיחה הפנים ארגונית (בלי להתעלם מן הפן האישי של ומהקשיים שעולים מתוך עבודת הרכז בחטיבה הבית ספרית), מוקד הסדנה, כפי שעולה ממטרות העל שלה, הוא בתלמיד עצמו ובתהליכים שיעזרו לו לממש את הפוטנציאל הלימודי והמוטיבציוני שגלום בו ובכך יעזרו לו להתמודד עם השתתפותו בפרויקט. מטרות העל לא מותירות מקום לרכז להתמודד עם הקשיים שאיתם הוא מתמודד באופן שוטף.

מתוך סקירת המפגשים שנערכו (ניתוח הפרוטוקולים וסיכומי המפגשים), עולה כי בפועל, ובעקבות אופי התכנים שעלו במפגשים הראשונים, נחלקה הפעילות בסדנה לשניים - בחלק הראשון העלאת קשיים וליבונם ובחלק השני, העברת ידע בהתאם לנושא המפגש. חלוקה זו יצרה מקום למימוש מטרותיה, כפי שהוגדרו על ידי יוזמת הסדנה. כלומר, לרכזים ניתנה במה לפרוק ולשתף אחד את השני בהתמודדותיהם עם קשיים והתלבטויות שעולים במסגרת עבודתם כרכזי החטיבה הבית ספרית. מדברי אחת המשתתפות: "...לגבי ההשתלמות, הדיאלוג הפתוח סביב כל הבעיות והקשיים לי מאד עזר. בסוף ההשתלמות יכולתי להיות רכות יותר טובה ולכן, זו השתלמות מצוינת כמקדימה לפרויקט".

דברים אלה מבטאים את חשיבותה של ההשתלמות לתפקוד הרכז, הן כבמה ל"פריקת מתחים" והן כגוף שמכין את הרכז למילוי תפקידו. כמו כן, דברים אלו מדגישים את חשיבות התזמון של קיום הסדנה מלבד עצם ההשתתפות בה. כלומר, כפי שמצופה מן החטיבה האוניברסיטאית להיות מוכנה להפעיל את הפרויקט ולשם כך פונה הגוף האחראי אל המחלקות השונות מבעוד מועד, כך לדעתנו יש לנהוג עם החטיבה הבית ספרית. יש לדאוג להכנה מוקדמת של החטיבה כך שפיתוח המערכת הבית ספרית לא תבוא על חשבון הזמן שיש להקדיש לתלמיד במהלך שנת הלימודים. חשוב לסייג ולומר שאמירה מעין זו מכילה בתוכה סתירה, יעילותה של הסדנה נבעה מתוך התכנים שעלו בה בעקבות התנסות הרכזים בהפעלת החטיבה הבית ספרית. אך עם זאת יש מקום להכנה מקדימה של רכזים. שכן השתלמות הרכזים, אנו משערים, תבוא לידי ביטוי משמעותי יותר בהפעלה השוטפת של החטיבה הבית ספרית במהלך השנה הקרובה. לרכזים שעברו את ההשתלמות יש את הכלים הן להתמודד עם הקשיים והן למנוע אותם על ידי בניית מערכת תומכת אמיתית בבתי הספר. אפשר לחשוב על השתלמות מקדימה לרכזים, בתקופת הקיץ, שבה יקבלו את הידע שהסדנה יכולה לתת להם, ולהמשיך ולפתח את תפקיד הרכז, קבוצת התמיכה והפעילות המערכתית, בסדנת המשך לאורך השנה שתהיה מיועדת לנושאים אלה.

## **נוכחות**

בעוד אחת ממטרות הסדנה היתה לשמש כ"רשת" של למידה משותפת לרכזי ויועצי בתי הספר המשתתפים בפרויקט, אחד הדברים הבולטים ביותר במפגשים הוא העדרם של כ 2/3 מרכזי בתי הספר.

מתוך 19 בתי הספר שלקחו חלק בפרויקט הגיעו לסדנה בממוצע 6 רכזים, כאשר רק 2 מהם נכחו בעקביות כמעט בכל ארבע עשר המפגשים. מתוך דפי הנוכחות מתועדים נמצאו נתוני ההשתתפות הבאים: רכזי המקיף ע"ש דוד טוביהו ומקיף "שלאון" הגיעו לעשרה מפגשים. ממקיף אלרזי שברהט, ממקיף ז', ומביה"ס הטכני של חיל האוויר הגיעו הרכזים לשבעה מפגשים. רכזי מקיף ח', מקיף ג', מקיף ד', מהמקיף ע"ש רגר, מקיף "אל פארוק" כסיפה וממקיף " מאיר", הגיעו לסדנה פעמיים עד חמש פעמים. ממקיף ע"ש רבין וממקיף אופקים הגיעו הרכזים פעם אחת בלבד. ומששה בתי ספר, כשליש מהמשתתפים בפרויקט (ממקיף א', מתיכון "עמל" לקייה, ממקיף אלון-תל-שבע, ממקיף ספיר ירוחם, ממקיף ע"ש ליהמן דימונה, וממקיף "גוטוירט" שדרות) לא הגיעו רכזים אף לא לפגישה אחת.

נוכחות מועטה זו פגעה בתהליך יצירת אותה רשת מערכתית ובתהליך הלמידה שהיה אמור להתרחש במסגרת זו. במקום לבנות גוף ידע המכסה אספקטים בעיתים רבים ככל האפשר שבה נתקל כל אחד מרכזי בתי הספר, והמשותף למספר רב של רכזים, התקבל מתוך הסדנה תוצר חשוב ביותר, אך חלקי.

היעדרות הרכזים והיועצים יכול לנבוע מגורמים רבים, ביניהם אופן תפישת הפרויקט של הנהלות בתי הספר, אי קבלת גמול על השתתפות בפרויקט או פעילות הרכז בכלל, או ביטוי לחוסר עניין משותף.

עניין המחויבות הבית ספרית מקבל משנה תוקף באמירה זו של נציגת משרד החינוך: "התוכנית מאוד יקרה. יש עניין של מחויבות בתי הספר. לא בהכרח ניתן תקציב לבית ספר שלא יהיה מחויב לשלוח את הרכז... למשרד החינוך זה עולה

מיליונים. אם בית הספר לא מחויב - לא נקבל את זה". בעוד האמירה מבטאת את החשיבות הרבה שרואה מינהלת הפרויקט בהשתלמות, לא ננקט במהלך השנה, אף אמצעי שיביא לנוכחות מוגברת של הרכזים. כלומר, מנהלי

בתי הספר קיבלו מסר כפול בנוגע למידת מחויבותם בפרויקט, הרמה ההצהרתית לעומת הרמה התפעולית. מסר זה העמיד, יחד עם אי עמידה בהבטחות מול התלמידים והרכזים, את הדרישה למחויבות באור רציני פחות, מה שסביר

להניח השפיע על תפקוד החטיבה הבית ספרית בכלל. מתעוררת גם השאלה האם המסר שמועבר בסדנה בנושא תפיסת הפרויקט כשינוי מערכתי בבית הספר, מתאים לקהל היעד שלה. המשתתפים בסדנה הם רכזים ותפקידם מכוון לעיסוק

בעבודת השטח היומיומית של הרכז מול התלמידים ומול החטיבה האוניברסיטאית והשלכותיהם. כתוצאה מכך, הסדנה עסקה פחות בהשפעות מערכתיות שאליהן מצופה הרכז לכוון בעבודתו.

הסדנה ומטרותיה משקפת חזק את הבעייתיות שבתפקיד הרכז הבית ספרי, מעמדו של הרכז בבית הספר ומידת השפעתו על תהליכים מערכתיים שחלים בו.

נושא זה עולה בצורה ברורה בדבריה של אחת הרכזות: "...אני מרגישה לפעמים חסרת אונים בגלל דברים שלא תלויים בי. כמו תלמיד שמפסיד לימודי מקצוע מוגבר כי הם מתקיימים בימי ו'". מדברים אלה עולה כי הרכזות חשה כי אין לה את

הכוח להשפיע על השינוי הדרוש, ברמה מאד בסיסית של התמיכה המצופה מבית הספר- לדאוג שהתלמיד לא יפגע בלימודיו בבית הספר בעקבות ההשתתפות בפרויקט.

גורם זה שוב מדגיש את חשיבותם של שני דברים, האחד כי תפקיד הרכז וצרכי החטיבה הבית ספרית אינם מובנים אלא תלויים במספר מגוון של משתנים כמו הרכב קבוצת התלמידים, סוג הקורסים באוניברסיטה אותם הם לומדים, מערכת

השעות השכבתית ועוד. על המנהל להבין כי על מנת להתמודד עם צרכים משתנים אלו יש להגדיר את תפקיד הרכז ואת יכולת הפעולה שלו בבית הספר, כלפי התלמידים וכלפי צוות המורים והיועצים. מתוך כך, עולה החשיבות של בחירה

מתאימה ונכונה לאיש תפקיד הרכז. על המנהל לקחת בחשבון את השלכות התפקיד, לא רק מבחינת יכולת ממלא

התפקיד להעניק את התמיכה המתאימה בתלמידים, אלא גם מבחינת יכולתו של ממלא התפקיד ליוזם ולהוביל שינויים מערכתיים בבית הספר.

בנוגע למימוש המטרה השלישית כפי שהוגדרה על ידי נציגת משרד החינוך, הסדנה אכן מילאה את מטרתה כבמה שבה יכלו הרכזים להעלות ולדון בקשיים איתם הם מתמודדים. כפי שתואר קודם, רכזי הפרויקט קיבלו את הזמן אותו היו צריכים לביטוי. במסגרת זו קיבלו הרכזים כלים כגון אקספלורייזציה מקצועית (הבנייה עצמית של תפקידם ותפקודם כרכזים), עצמית וחיצונית. כמו כן, רכזי הפרויקט רכשו כלים לביצוע דיאלוג המקדם צמיחה, דיאלוג שיכול לשמש אותם בעבודתם מול מערכת בית הספר ומול התלמידים. הכלים שקיבלו משתתפי הסדנה, לוו בהקניית ידע תיאורטי אשר סייע להם בלימוד נושא המוטיבציה והצרכים הפסיכולוגיים העומדים בבסיסו.

מתוך דברי אחת הרכזות: "...לגבי ההשתלמות של הרכזים... גם לי היה קשה להגיע... עצם ההתמדה שלי מראה שההשתלמות אכן תרמה לי רבות. הרגשתי צורך להגיע להשתלמות, השיחות בקבוצה, שיתוף של בעיות שנתקלתי בהן בעבודתי עם חברי הקבוצה - העשירה אותי ועזרה לי בעבודתי."

דבריו של משתתף אחר בסדנה: "...הועשרתי בכלים שהיו חדשים עבורי או שהכרתי אבל בגרסה אחרת ושנה כמו אבחון עצמי, אקספלורייזציה, דיאלוג כמקדם צמיחה, הכוונה עצמית ועוד. הבנתי מהר מאד שכלים אלו יכולים להיות לי לעזר לא רק בפרויקט הזה ושאפשר לעשות בהם שימוש נרחב יותר."

## **מסקנות**

מבחינת יעילותה של הסדנה נראה כי היא אכן מילאה את מטרתה כמקום בו יכלו הרכזים בהתמודדותם עם קשיים הנובעים מתפקידם. עם זאת, הסדנה אמורה גם להקנות לרכזי הפרויקט כלים שישמשו אותם בעבודתם, ובתחום זה יש לשים לב למספר גורמים. האחד, הוא התאמת קהל היעד לסדנה או התאמת הסדנה לקהל יעדה. רוב רכזי הפרויקט עוסקים בעיקר בעבודת שטח יומיומית מול התלמידים ומול החטיבה האוניברסיטאית. כתוצאה מכך, הסדנה עסקה פחות בהשפעות מערכתיות שאליהן מצופה הרכזו לכוון בעבודתו. גורם שני הוא חשיבות התזמון של קיום הסדנה. על מינהלת הפרויקט לדאוג להכנתה המוקדמת של החטיבה הבית ספרית כך שפיתוחה והתמקצעותה לא תבוא על חשבון הזמן שיש להקדיש לתלמיד במהלך שנת הלימודים.

## **סיכום המסקנות וההמלצות**

- א. המטרות ברמה האופרטיבית:** נמצאו מספר סתירות ופערים בין מטרות העל והמטרות האופרטיביות ובהשלכות שהן יוצרות על הפרויקט, בתי הספר, והתלמידים המשתתפים בו. כמו כן חשוב מאוד שתשמר אחדות והבנה של המטרות ודרכי ביצוען על ידי כל הגורמים המשפיעים ומשתתפים בפרויקט
- המלצות:**
- חשוב לבנות את ההגדרות האופרטיביות כך שישקפו את מטרות העל תוך שמירת הרצף בין המטרות הצהרתיות למטרות האופרטיביות.
  - בחלק מן ההגדרות האופרטיביות עצמן יש שימוש במושגים עמומים הדורשים המשגה והגדרה ברורים יותר.
  - כדאי לבדוק מה כבר ידוע מניסיונות דומים, על השינויים שהפרויקט בא להשיג מבחינת השפעתם על התלמידים, בתי הספר, האוניברסיטה, והאזור בו השינוי לוקח מקום.

### ב. תפישת תפקיד החטיבה הבית ספרית

▪ **תפישת חברי מנהלת הפרויקט את תפקיד בתי הספר:** למרות השינויים הרבים לא נראה כי מתקיים מהפך תפיסתי בבתי הספר, ולא נערכה די חשיבה מקדימה ותכנון לגבי מהותו של השינוי בו מעוניינים ראשי הפרויקט, על מנת שנטל השינוי לא ייפול בעיקרו על כתפי בתי הספר.

**המלצה:** כדאי ששנציגי משרד החינוך ומנהלת הפרויקט ינסו להגדיר בצורה בהירה יותר את מטרות הפרויקט ואת דרכי הביצוע שלהן. הן בחטיבה הבית ספרית והן בחטיבה האוניברסיטאית.

▪ **מידת האחריות וההשתתפות הפעילה של בתי הספר בפרויקט:** קיים חוסר בנתיבי תקשורת בין החטיבה הבית ספרית לבין החטיבה האוניברסיטאית למטרת העברת מידע וקבלת יעוץ ותמיכה, ולצורך השפעה מול קברניטי הפרויקט. חוסר ערוצי תקשורת אלו מפריע להטמעת התוכנית בבתי הספר, ולתהליך הלמידה של ראשי הפרויקט וצוות הפרויקט ברמותיו השונות. כמו כן, חסרה ראייה מערכתית שמכילה את שתי החטיבות ואת ההשפעות ההדדיות ביניהן, ושמאפשרת חלוקת אחריות שווה בין שתי החטיבות על תפקוד התלמיד בפרויקט.

**המלצות:** 1. חשוב להגדיר את תפקיד ה"מנחה", בין היתר, כאחראי על קבלת מידע לגבי שינויים מערכתיים הדרושים לדעת צוות החטיבה הבית ספרית מתוך נקודת הראות השונה שלו

2. חשוב לבנות הכנה מתאימה למנחה, אשר תושתת על כל הידע הקיים לגבי הפרויקט בשתי החטיבות, כך שהמנחה יגיע לשטח כשהוא מכיר את נקודות החוזק והחולשה של הפרויקט. בכך תימנע חזרה על תהליך הלמידה של המנחה ועיכובים בפיתוח הבעיות הקיימות.

3. כדאי ליצור פורום משותף למנהלי בתי הספר וראשי המחלקות, הממוקמים בראש הצוות הביצועי בכל אחת מן החטיבות, במקום פורומים עצמאיים למנחים או למרצים, על מנת לספק את הראייה המערכתית החסרה.

▪ **תפישת התלמידים את התמיכה הלימודית, את התמיכה המוראלית ואת התארגנות בית הספר.** התלמידים אינם תופשים את הפרויקט כחלק מהמערכת הבית ספרית ואינם חשים שהם מקבלים תמיכה נפשית ומוראלית. תפישתם את הפרויקט תלויה בהתנהלות צוות המורים והרכז. בנוסף, הגדרת תפקיד הרכז טומנת בחובה סתירה מבחינת מעמדו בבית הספר. עליו להיות בעל מידת ההשפעה וכוח בין כתלי בית הספר על מנת שיהיה מסוגל להשפיע על המערכת הבית ספרית ובנוסף עליו להיות נגיש אל התלמידים ומסוגל ליצור עמם דיאלוג כך שירגישו חופשי לפנות אליו בעת הצורך.

**המלצה:** חשוב להקים צוות בית ספרי בו יופרדו פונקציות התמיכה בתלמידים מפונקציות השינוי המערכתי, צוות זה יהיה גם אחראי לטפל בתלמידים שאינם משתתפים בפרויקט, אך ניזוקים מהשלכותיו. כך יעבור גם המסר כי מדובר בשינוי האמור להשפיע על החטיבה הבית ספרית כולה.

▪ **תפישת המרצים:** חסרים ערוצי תקשורת ברורים ונגישים בין המורים בחטיבה הבית ספרית ובין המרצים בחטיבה האוניברסיטאית. המרצים אינם מודעים לאמצעים הקיימים או חסרים בחטיבה הבית ספרית, אתם התלמיד מגיע לאוניברסיטה. אי היכרותם את החטיבה הבית ספרית מוביל לאי התאמה של הפרויקט לצורכי התלמיד, מבחינה לימודית, חברתית ונפשית.

בנוסף, קיים קושי של המרצים בהתמודדות עם בעיות משמעת של התלמידים המשתתפים בפרויקט.



**המלצות:** 1. לבנות מסגרת פגישות "מרצים-מורים" בו יוכלו המרצים יחד עם המורים להכיר את צורכי התלמידים, לעומת יכולת בתי הספר והאוניברסיטה ויאפשר את התאמתו של הפרויקט לצרכי התלמידים באוניברסיטה ובבית הספר.

2. יש מקום להדגשת נושא מיומנויות ההוראה של המרצים והכוונתה לאוכלוסיית התלמידים. כמו כן יש לשים דגש על אופי המרצה, ניסיונו, ויכולתו בהוראת תלמידי בית ספר.

3. להבנות מערכת ענישה הדרגתית לתלמידים, כך שכל בעיית משמעת תטופל בהתאם לחומרתה. בנוסף, חשוב לוודא כי צוות המרצים מיועד לגבי מערכת ענישה זו.

**ג. מבנה ארגוני של הפרויקט:** מצאנו שהמבנה הארגוני של הפרויקט הוא מבוזר. אין קשר בין החלקים השונים.

הועדות השונות שצריכות להיות גורמי חשיבה, למידה ותכנון לא תפקדו השנה, ולפיכך אין היוון של ידע וחשיבה מגורמי הפרויקט השונים למוביליו ובינם לבין עצמם. אין תשומות של האקדמיה בחשיבה ובקבלת החלטות, וגם לא של צוותי בתי הספר ולמעשה ההחלטות נופלות כולן במינהלת שהיא גם הגוף המבצע.

כתוצאה מכך לא נעשית חשיבה מעמיקה ולמידה ברמה שפוטנציאל הפרויקט מאפשר, אין למידה מהניסיון המצטבר ואין הבנייה של הידע שנוצר.

**המלצות:** 1. "להקים לתחייה" את הועדות השונות ולהשתמש בהן כגופי חשיבה בעלי יכולות החלטה בתחומים רלוונטיים.

2. ליצור מנגנוני דיאלוג והזנה בין הגורמים השונים בפרויקט על מנת לאפשר הפריה הדדית, העברה של ידע ויצירת ידע חדש.

3. ליצור מנגנונים שיאפשרו למידה ארגונית בתהליך איסוף הידע שנוצר בפרויקט, ארגונו, הבנייתו ועיבודו למערכת ידע נגישה.

**ד. מיומנויות למידה:** מצאנו כי יש לחזק ולשכלל את מיומנויות הלמידה של התלמיד, הן על ידי החטיבה הבית ספרית והן על ידי החטיבה האוניברסיטאית, כך שיוכל להתמודד עם אופי הלימודים האוניברסיטאי, ורמת הלימודים הגבוהה.

**המלצות:** 1. בניית תוכנית על ידי המחלקה לחינוך.

2. הזמנת תוכנית ללימוד מיומנויות למידה מאגודת הסטודנטים, או מהיחידה לשיפור ההוראה שבראשותו של פרופר' ערו שר.

**ה. סוגיית המעטפת החברתית:** נמצא כי הפן החברתי משפיע על הפן הלימודי ועל רמת המשך ההשתתפות בפרויקט כך שתלמידים שלא היו להם בעיות חברתיות סבורים שהפרויקט מעניין והם מעוניינים להמשיך ללמוד בפרויקט. כמו כן התגלה כי רוב התלמידים המשתתפים בפרויקט יוצרים קשרים חברתיים זה עם זה אך עם הזמן חלק מהקשרים שנוצרו מאבדים מתוקפם, או מאיכותם, ואתם גם חלק מהעניין בפרויקט. חשיבותה של קבוצה שכזו טמונה גם ביכולתה להאיר לצוות הפרויקט נושאים המהווים בעיה לתלמידים וכן כגורם מדרבן לתלמידים להגיע לאוניברסיטה בעתיד.

**המלצות:** 1. יש לדאוג להבניה של מסגרת חברתית יציבה שתאפשר יצירת קשרים והרגשת שייכות לקבוצה נבחרת, אם על ידי קיום טיול, פעילויות חברתיות וכדומה, תוך כדי חלוקתם של התלמידים על פי קורסים ולא על פי בתי ספר.

2. לספק הזדמנויות לביטוי יצירתיות, מחאה והסכמות על פי הצרכים והרצונות של תלמידי הקורסים השונים.

3. חשוב מאד לנצל את ההזדמנות לחיבור בין האוכלוסייה הבדואית לאוכלוסייה היהודית בנגב, ולעודד קשר זה על ידי מתן תמיכה מערכתית לפעילויות משותפות להגברת המודעות כלפי חשיבות הנושא.

1. **השתלמות רכזים ויועצי בית הספר:** הסדנה אכן ספקה לרכזים מקום לבטא את הקשיים שבהתמודדותם עם תפקידם, אולם בנושא הקניית כלים שיעזרו להם בעבודתם, לא הייתה התאמה מספקת בין הנושאים שדנו בהם בסדנה וקהל היעד שלה ויכולתו לממש שינויים מערכתיים כפי שבאה הסדנה ללמדו. דבר נוסף שעלה הוא תזמונה של הסדנה, אשר התקיימה לאורך השנה, במקביל לפרויקט, והייתה אמורה לעזור לרכזים בביצוע תפקידם.

**המלצות:** 1. כדאי לוודא כי הסדנה או כל הכשרה שתיתן, תותאם בצורה המכסימלית לרכזים וליועצים להם היא מיועדת. מכיוון שהרכזים והיועצים השונים באים ממעמדים שונים בבית הספר, והם בעלי אופי ושנות ניסיון שונים יש לוודא מהם הצרכים והחוסרים המשותפים להם, ולהתאים את העזרה הניתנת להם - לעזרה אותם הם צריכים, ואשר בה הם יכולים להשתמש במסגרת תפקידם.

2. רצוי לקיים את החלק האינפורמטיבי - לימודי של הסדנה לפני תחילת הפרויקט, כך יוכלו הרכזים ליישם את שלמדו כבר בתחילת השנה, ולא כעבור שנה, במידה והם נשארו בתפקידם זה וזוכרים עדיין את אשר למדו. בצורה בה פיתוחה של החטיבה הבית ספרית לא תבוא על חשבון הזמן שעל הרכז להשקיע בתלמידיו הנמצאים במהלך לימודיהם באוניברסיטה.