



הסוכנות היהודית
JEWISH AGENCY
FOR ISRAEL ישראל

Every one of us, together.



מכינות הסוכנות היהודית: תפיסת הפעולה

רשת המכינות הקדם-צבאיות,
הסוכנות היהודית, אפריל 2022



הסוכנות היהודית
JEWISH AGENCY
לארץ ישראל
FOR ISRAEL

מכילות הסוכנות היהודית: תפיסת הפעולה

רשת המכילות הקדם-צבאיות, הסוכנות היהודית, אפריל 2022

תוכן העניינים

עמוד זה יעוצב בסיום העבודה

תחת מסגרת הסוכנות היהודית פועלות שתי "קבוצות" של מכינות קדם-צבאיות חצי שנתיות לבני נוער שסיימו תיכון: מכינות "אופק" המיועדות לאוכלוסייה מאזורי פריפריה ורקע סוציו-אקונומי נמוך, ומכינות "קול עמי" אליהן מגיעים צעירים יהודים מחו"ל (בעיקר ארה"ב ואוסטרליה) למכינה משותפת עם צעירים ישראליים.

המכינות הן מפעל חינוכי משמעותי וחשוב. מטרתו, שיידונו בהרחבה בפרק הבא, עוסקות בסיוע לבני נוער בפיתוח המסוגלות שלהם לצבא ולחיים, במתן הזדמנות למוביליות חברתית, בפיתוח זהות ותודעה חברתית ואזרחית עמוקה וטיפוח של פוטנציאל למנהיגות אזרחית והשפעה חברתית, ובמכינות "קול עמי" קיימת גם מטרה של חיזוק הקשר בין ישראל ליהדות התפוצות וקידום תודעה של עמיות יהודית משותפת. קיימות גם מטרות נוספות או ייחודיות במכינות מסוימות.

מכינות הסוכנות הן מסגרת מצליחה, חזקה, ועם מסורת משמעותית ההולכת ומתפתחת של נוכחות חברתית וחינוכית בשדה העשייה החברתי-ערכי בישראל ועולם טיפוח מנהיגות בני נוער וההכנה לצה"ל. הביקוש להשתתפות במכינות גדול, בעיקר מתוך הבנה שמכינות הן מסגרת שהמשתתפים בה צריכים לבחור ולנסות להתקבל אליה (ובחלקן גם לשלם שכר לימוד לא קטן), ולרוב קיים מרחב מיון משמעותי. המכינות העמידו דורות של בוגרים התופסים את השהות במכינה כחוויה מכוננת בחייהם. רבים מהבוגרים הגיעו לתפקידים משמעותיים בצה"ל, ובכלל זה תפקידי פיקוד, חלק לא מבוטל מהמשתתפים מחו"ל עלו לארץ, ורבים מעורבים בעשייה חברתית ואזרחית בהתנדבות, כיזמות חברתית, או כבחירת כיוון מקצועית לחייהם. בקרב המדריכים במכינות יש מספר לא מבוטל של בוגרים. ייתכן שניתן להעמיד סימן שאלה לגבי האם התופעות שתוארו בפסקה זו הן אכן המדדים המבטאים את המטרות האמיתיות של המכינות, אך כך או אחרת, עצם קיומן מעיד בראש ובראשונה על כך **שמהו טוב קורה במכינות הסוכנות**, ושכתוכנית ומסגרת חינוכית, חברתית וערכית היא תוכנית משגשגת ובעלת השפעה על החניכים המגיעים אליה, על הצוות, וייתכן שגם במעגלים רחבים יותר בחברה הישראלית ובעם היהודי.

במהלך שנות הפעילות של המכינות נוצרו בה הרבה תפיסות, פרקטיקות וידע לגבי איך לבנות ולנהל את התהליך החינוכי. או במילים אחרות - איך צריכה מכינה לפעול? **מסמך זה נועד לארגן את תפיסת הפעולה של המכינות**, לחלץ אותה מתוך הניסיון הרב שקיים אצל המנהלים והמדריכים, לעגן אותה בכמה מערכות מושגים חינוכיות ותיאוריות רלוונטיות ו"להחזיר" אותה מעובדת ומאורגנת כמסמך תפיסת הפעולה היכול לשמש ככלי עבודה עבור האנשים המעורבים בפעילות המכינה.

מסמך תפיסת הפעולה יתייחס ל:

- זיהוי המטרות העיקריות של מכינות הסוכנות ודיון לגביהן.
- העקרונות החינוכיים היישומיים העומדים בבסיס עבודת המכינות.
- מרכיבי הפעולה של המכינות, והאופן בו הם מבטאים את העקרונות.
- זיהוי "אזורי מורכבות" בעבודת המכינות, שהם סוגיות הכוללות מתחים ואיזונים או פתוחים לדיון.

המצב הרצוי הוא שקורא המסמך יבין את הקשר בין המטרות, עקרונות הפעולה והתוכנית של המכינה: כיצד מבנה התוכנית והאופן בו פועל הצוות מבטא רעיון חינוכי, ומוביל להשגת מטרות מסוימות? למשל - מדוע חשובות הועדות? כיצד החלטת המדריכים האם להתערב בפעילות הועדות או במשימות של חניכים בשלבים שונים משפיעה על התפתחות תפיסת מסוגלות אישית? מדוע חשוב שהתוכנית תכלול "שבועות שגרה" הכוללים מפגשי רפלקציה, ואיך הללו קשורים למרכיבים אחרים בתוכנית? השימושים הצפויים למסמך זה הם:

- א. ככלי לדיון, חשיבה וקבלת החלטות** של מנהלי מסגרות המכינות, המכינות והצוות, באופן שיוכל לעזור להם להמשיג את עבודתם ולקבל החלטות מדויקות יותר בתכנון וניהול המכינה, ובכלל זה בהתאמת מרכיבים בעבודת המכינה אל מול מטרות ספציפיות.
- ב. ככלי למידה** לאנשי צוות שונים (בעיקר בתחילת תפקידם), היכול לסייע להם לקבל תמונה שלמה של הרציונל החינוכי של המכינות.
- ג. כבסיס לבניית כלי הערכה.** למעשה כבר בתוך מסמך זה יהיו מרכיבים שניתן יהיה להשתמש בהם ככלי להעריך את התנהלות המכינה ושגרת הפעילות.

חשוב לציין שמסמך זה אינו דו"ח הערכה. הוא לא בא לקבוע את מידת ההצלחה בהשגת מטרות המכילות או להוביל לזיהוי כשלים בעבודתן. המסמך מציג תפיסה חינוכית ותפיסת הפעלה של המכילות, המסתמכת בראש ובראשונה על הידע הקיים אצל המנהלים ואנשי הצוות. עם זאת, במהלך המסמך יהיו מקומות רבים בהם כן יתקיים דיון שיבחן את הקשר בין מרכיבי פעולה מסוימים למטרות, ודיון זה מעט "גולש" להערכה. אולם מטרת רובד הערכתי זה אינה "לתת ציון", אלא לדייק את הרצף הלוגי והרציונל של עבודת המכילות, לנסות לארגן את ה"פאזל" של מרכיבי התוכנית השונים ולהעריך את חיבורם ביחס למטרות השונות - גם באופן נקודתי דרך הערכה של מרכיבי פעולה כאלו או אחרים ותרומתם לתפיסת הפעולה. בכל מקרה זה ייעשה במידה של זהירות והטלת ספק.



כנקודה אחרונה במבוא חשוב להציג כי מאחורי תפיסת ההפעלה של המכילות שתתואר במסמך עומדים מושג ותיאוריה חינוכית מארגנת - Agency¹. Agency מוגדר² כיכולתו של האדם לפעול לעבר מטרותיו תוך בקרה על הסביבה. המשמעות של Agency כרעיון חינוכי היא בפיתוח המסוגלות והיכולת של האדם להגדיר לעצמו מטרות המתבססות על מודעות לצרכיו, רצונותיו וערכיו, להפוך את המטרות לפעולה, ליזום ולהיות פרואקטיבי, לבחון ולהעריך את הסביבה גם בכדי לדייק את מטרותיו (ולעתים להגדירן כמטרות של שינוי הסביבה) וגם בכדי להתאים את דרך פעולתו לתנאי הסביבה. Agency כפי שתואר בפסקה זו הנו מטרה חינוכית, אך יש מאחוריו ידע לגבי עקרונות פעולה ופרקטיקות המאפשרות לטפחו. תפיסת ה-Agency תוצע כאן כמושג מארגן להרבה מהאופן בו פועלות המכילות.

1. התרגום של Agency לעברית הוא "פעילות", אך כיוון שתרגום זה אינו מוערך ע"י כותב המסמך כמבטא באופן מספק את מלוא המשמעות של המושג, יהיה שימוש במושג הלועזי.

2. Dennett, Daniel Clement. The intentional stance. MIT press, 1987.

מטרות המכינות

למכינות הסוכנות היהודית ישנן מספר מטרות חינוכיות. "מטרות חינוכיות" הן אלו המתארות את **השינוי או האיכות האישית המתפתחת אצל החניכים** שהתוכנית החינוכית של המכינה מבקשת להשיג או לקדם. מטרות אלו לא חייבות להיות זהות למטרות הארגוניות של המכינות, כלומר המטרות של עצם קיום המכינות, אך כמובן שרצוי שתתקיים זיקה ביניהן. לדוגמה: למכינות כארגון עשויה להיות מטרה "לקדם שוויון הזדמנויות", ובין המטרות החינוכיות עשויה להיות מטרה של "חיזוק הבטחון העצמי והאמונה ביכולת להגיע להישגים". אלו לא מטרות זהות, אך המטרה החינוכית נגזרת מהמטרה הארגונית ומשרתת אותה. במסמך תפיסת הפעולה המוקד יהיה על המטרות החינוכיות כפי שבאות היום לידי ביטוי במכינות, כיוון שהן הבסיס ליצירת התוכנית החינוכית של המכינה.

מטרת על: טיפוח Agency

ניתן להגדיר את מטרת העל החינוכית של מכינות הסוכנות היהודית **כטיפוח ה-Agency האישית של החניכים, תוך דגש על התפתחות מרכיבי ערכים וזהות אישית המבוססים על מודעות לסוגיות חברתיות ואידיאולוגיות של החיים במדינת ישראל ושל העם היהודי.**

המושג Agency מבטא שתי "קבוצות" של מרכיבים:

1. כלים, מיומנויות ואיכויות פנימיות המסייעים לאדם להגדיר מטרות ולפעול באפקטיביות בכדי להשיגן.
2. מודעות והגדרה עצמית של ערכים ורצונות של האדם, ביחס לעצמו וביחס לחברה, מתוכם הוא יכול לשאוב את המטרות למען הוא מעוניין לפעול.



אדם עם Agency חזק, הוא אדם שיש לו "מצפן פנימי" הכולל הבנה של הערכים שלו, הרצונות שלו, וגם היכולות והפוטנציאל שלו, לצד החולשות שלו. התוכן של "המצפן" הזה עשוי להשתנות - רצונות אישיים עשויים להשתנות, והתפיסה של מה נכון בחברה ובסביבה עשויה להשתנות, בעיקר כאשר המציאות משתנה. אולם המהות של קיום אותו "מצפן" לא אמורה להשתנות - אדם עם Agency חזק יכול "לעדכן" את הרצונות והערכים שלו, אך הוא עדיין יעסוק בלהבין ולהגדיר לעצמו את מה שחשוב לו כבסיס לפעולה שלו, לאופן בו הוא מעוניין לנהל את חייו וגם למציאות החברתית והערכית הראויה בעיניו ושלמענה הוא מוכן לפעול ושעליה הוא ירצה להגן. "מצפן" זה הוא הקבוצה השנייה של מרכיבי ה-Agency. ניתן להתייחס למרכיב זה של Agency באופן "נייטרלי", כלומר להניח שהרצונות והערכים של האדם הם עניינו הפרטי, ובבואנו לטפח Agency אנו רק רוצים לעזור לאדם להגדיר לעצמו את ערכיו, אך אין לנו כוונה להשפיע עליהם או לכוון אותם. אולם ניתן גם להתייחס להתפתחות ה"מצפן" מתוך עמדה ערכית כשלעצמה ולטעון שהתוכנית החינוכית שאנו מובילים אינה "נייטרלית", אלא עוסקת או מכוונת לעולם ערכי כלשהו, ואף לערכים ספציפיים שאנו מעוניינים לקדם ולטפח כחלק מאותו "מצפן פנימי". הסיפא של הגדרת מטרת העל שהוגדרה לעיל מציעה את "אמצע הדרך" בין הגישות הללו - היא מציבה באופן ברור את האמירה **שחשוב לעזור לחניכים לפתח ולהתפתח בממד הזהות האישית והערכית שלהם, ושהזהות האישית והערכית צריכה להתפתח ולכלול התייחסות ועמדה כלשהי ביחס לסוגיות ונושאים חברתיים ואידיאולוגיים מרכזיים הנגזרים מהמציאות של החיים בישראל ו\או של העם היהודי**³. לדוגמה: זהות דתית (יהודית או מוסלמית - שכן יש מכינות בהן משתתפים גם חניכים מוסלמים), דת מול מדינה, פערים חברתיים וכלכליים, זהות לאומית, עמדה פוליטית, התיישבות ביהודה ושומרון, מגדר, זכויות אדם, ועוד. הגדרת מטרת העל אומרת: "לא נסתפק בלעזור לך (החניך\כה) להבין מי אתה ומה רצונותיך וערכיך, אלא נצפה שברצונותיך וערכיך תתייחס\י לכמה עניינים מהותיים הקשורים בישראליות ויהדות, וגם נתמוך בך בידע ובחשיבה על כך". משמעות "אמצע הדרך" היא שלצד הצהרה זו, האופן בו החניכים יגדירו את ערכיהם, נותר, כמובן, בתחום הבחירה האישית שלהם ויכול להיות מגוון.

3. הדואליות של ההמשגה "החיים בישראל ו\או של העם היהודי" קשורה לשוני המסוים הקיים בין מסגרות שונות של מכינות - בעיקר ההבדל בין מכינות "אופק" למכינות "קול עמי".

לצד זאת קיימת במכניות ציפייה שהתפתחות הזהות והערכים של החניכים תסייע להם להגדיר "מצפן" שיניע אותם לפעולה שאינה מבוססת רק על הרצונות האישיים שלהם, אלא גם על ערכים ומודעות חברתית לדברים שמחוץ להם. במכניות שמחים לראות בוגרים שמשלבים בתפקידים משמעותיים בצה"ל, פעילים חברתית, מתנדבים או יוזמים לטובת הקהילה, עולים לארץ, מבצעים תפקידי שליחות של הסוכנות ומדריכים במכניות. אין זה אומר שהדברים הללו הם בהכרח המטרה המוצהרת של המכניות או מבטאים הטמעה של ערכים מוגדרים מראש - אך הם עדות לכך שהחניכים עוברים חוויה שמחזקת אצלם מודעות לסוגיות חברתיות ואידיאולוגיות ומניעות אותם לפעולה. במכניות ישמחו לפגוש בוגרים יוצאים להפגין משני צדדים מנוגדים של סוגיה, כי זו שוב עדות לקיומו של "מצפן" ערכי, פרטי ואישי אך מחובר לסוגיה רחבה הגדולה מהאדם עצמו, המניע אותו לפעולה.

עצם הבנתם והגדרתם האישית של רצונות וערכים אינו מספיק, ולכן אדם עם Agency חזק מחזיק במיומנויות, כלים, ואמונות פנימיות המסייעים לו לפעול בכדי להשיג את מטרותיו, להצליח לממש את האופן בו הוא מעוניין לנהל את חייו בסביבות שונות, ולהשפיע על סביבתו הפיזית והחברתית בהתאם לערכיו. זו הקבוצה הראשונה של מרכיבי ה-Agency. היא כוללת גם מיומנויות וכלים (למשל - תכנון, שכנוע, יצירת שיתופי פעולה, ניתוח גורמי השפעה על מטרותיי), וגם אמונות פנימיות (למשל - מיקוד שליטה פנימי, שהוא האמונה שאני זה המשפיע על האופן בו ייראו חיי ועל תוצאותיי, ולא רק מושפע מגורמים חיצוניים).

שאלה חשובה נוספת היא **מדוע Agency היא המטרה של המכניות?** כפי שצוין קודם לכן המטרות החינוכיות נמצאות בתוך היררכיה של מטרות, דהיינו - הן הוגדרו וצריכות לשרת מטרות גדולות מהן, שהן לרוב המטרות של הארגון או הקהילה העומדת מאחורי התהליך החינוכי. המבחן של המכניות הוא כפול: האם הן משיגות את המטרות החינוכיות? האם השגת המטרות החינוכיות אכן תורם לקידום מטרה גדולה יותר, הנמצאת בלב התכלית של קיום המכניות? תיאורטית ניתן להשיג את המטרות החינוכיות בצורה מצוינת, אך אם הן אינן מבטאות נכון את התכלית והצורך הגדולים יותר של קיום המכניות - תרומתן להשגת הללו תהיה קטנה.

ככלל נועדו המכניות הקדם-צבאיות של הסוכנות היהודית, בין שני ענפיהן המעט שונים (אופק וקול עמי), להשיג או לקדם מספר ערכים:

- לתרום לחיזוק החוסן של החברה הישראלית, דרך **טיפוח סוכני שינוי לחברה הישראלית**, דהיינו פיתוח פוטנציאל מנהיגות חברתית וקהילתית והצמחת בוגרים שיהיו מעורבים בחיזוק הקהילה והחברה.
- לתרום לקידום שוויון הזדמנויות בחברה הישראלית, דרך העצמת בני נוער מרקע סוציו-אקונומי חלש למימוש הפוטנציאל שלהם לקראת שירות צבאי או לאומי משמעותי ומסלול חיים שיבטא הצלחה אישית מעבר למה שהיו מגיעים אליו בלי המכניות.
- לתרום לחיבור זהותי ואישי של ישראל ויהדות העולם דרך יצירת תוכנית משותפת לבני נוער, חיזוק קשרים אישיים והצמחת בוגרים שיבטאו בחייהם ובעשייתם מודעות לחיבור זה (ייחודי יותר למכניות "קול עמי").

הסוכנות היהודית הגדירה, כאחת המטרות הארגוניות המרכזיות שלה, לטפח סוכני שינוי לחברה הישראלית. המכניות הקדם צבאיות לוקחות חלק בהשגת מטרה זו. המשמעות מבחינת המכניות היא שבעתיד הלא רחוק נרצה לראות את בוגריהן מעורבים בעשייה חברתית ואידיאולוגית, בוחרים בשירות צבאי מאתגר שבו יוכלו להשפיע, מצטרפים - אם כבחירה מקצועית ואם במסגרות התנדבותיות - לארגונים העוסקים בקידום ערכים חברתיים וציוניים (ובכלל זה יוזמות ופעילויות של הסוכנות היהודית עצמה, בארץ ובעולם היהודי), ואף מובילים בעצמם יוזמות חדשות שכאלו. ההנחה הבסיסית **היא שבכדי שבוגרי המכניות יהיו בעתיד סוכני שינוי (כפי שתואר קודם), תוכנית המכניה צריכה לטפח אצלם עמדות ומיומנויות של Agency**. כלומר - שטיפוח עמדות ומיומנויות Agency הנה מטרת העל החינוכית של המכניות הקדם-צבאיות, כיוון שב"ניתוח לאחר" היא תיתן את הסיכוי הטוב ביותר לכך שהחניכים אכן יתפתחו להיות סוכני שינוי, ואף יחזיקו ביכולות וכלים שיאפשרו להם להצליח בדרך בה בחרו להיות מעורבים בעשייה חברתית ואידיאולוגית.

להזכיר, משמעות ה-Agency, לפחות באופן בו מוגדר כמטרה חינוכית של המכניות, היא חיזוק יכולות וכוחות הפעולה, תפיסת המסוגלות והנטייה ליזום של החניכים, פיתוח מיומנויות של הצבת והשגת מטרות, תוך מודעות כפולה לסביבה - לפערים בין המצוי לרצוי (כפי שהאדם מגדיר לעצמו באופן ערכי), ולאלוצים, ההזדמנויות והצרכים שהסביבה מעמידה בדרכם. הווריאציה של Agency שהוגדרה כאן שמה דגש על התפתחות של הזהות והתפיסה הערכיים והמודעות החברתית של החניכים. בהינתן

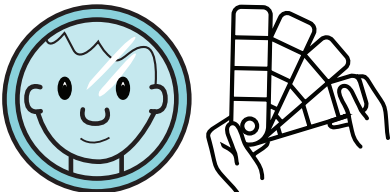
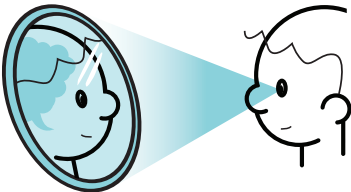
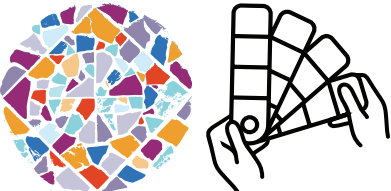
אלו ניתן לומר שפיתוח Agency בקרב החניכים אכן מבטא את המטרות הגדולות של קיום המכינות הקדם-צבאיות:

- בוגרי מכינות עם Agency חזק, הכולל מודעות חברתית וערכית מפותחת, עשויים בסבירות גבוהה יותר לפעול למען מטרות וצרכים קהילתיים וחברתיים במהלך חייהם, אולי גם לבחור בחיים מקצועיים הקשורים בצרכים אלו, ובכך להשתתף במאמצים שנועדו לחזק את החוסן של החברה הישראלית.
 - בוגרי מכינות עם Agency חזק המגיעים מרקע סוציו-אקונומי חלש יותר, יחזיקו בתודעה לפיה הם אחראים ומנהלים את חייהם (מיקוד שליטה פנימי), יאמינו ביכולתם לעצב את חייהם ולהשיג את מטרותיהם, ובכך סיכוייהם להגיע להצלחה אישית יגדלו.
 - השגת מטרת החיבור בין ישראל ליהדות העולם תלויה במידה רבה בהתפתחות המודעות והתפיסה הערכית של החניכים לחשיבות חיבור זה. תוצאה זו אינה בהכרח תולדה ישירה של התפתחות ה-Agency של החניכים, אלא האם מרכיב הערכים והזהות בתוך ה-Agency התפתח באופן המניע אותם לפעולה בהיבט זה.
- נקודה אחרונה וחשובה שיש לציין ביחס למטרות בכלל ומטרת העל, היא להיות צנועים ומודעים לכך שמטרות עשויות להשתנות. מסמך זה נכתב בשנת 2022. אילו נכתב בשנת 2002 על מפעל המכינות, ייתכן מאוד שהיה מגדיר את המטרות אחרת. המסמך שייכתב ב-2042 (וכנראה גם ב-2032), עשוי גם הוא להגדיר את המטרות אחרת. מטרות משתנות מכל מיני סיבות - ייתכן שהן מושגות במידה כזו המאפשרת "לנוע הלאה", ייתכן שהסביבה, החברה והתרבות משתנים באופן כזה שמחייב לדייק ולכוון את המטרות לכיוון מעט (או הרבה) שונה, וייתכן שמטרות מסוימות פשוט מפסיקות להיות מעניינות עבור הארגונים או החברות שהציבו אותן. ועדיין - הגדרת מטרות היא לרוב בעלת תוקף למספר שנים לפחות, או לפחות צריכה להיות כזו, גם כיוון שהמאמצים והמשאבים של ארגונים כגון המכינות בהשגת מטרות הם גדולים. שינוי הגדרת המטרות הוא מתחייב מפעם לפעם, אך לא בקלות ראש רבה מדי וצריך לקרות עם נימוק טוב.

פירוט ליבת המטרות החינוכיות

ההגדרה של Agency כמטרת על היא רחבה וכללית, ולכן יש מקום לפרוט אותה למטרות מוגדרות וספציפיות יותר המתארות את כיווני השינוי וההתפתחות הרצויים לחניכים במהלך המכינה, בין היתר מתוך ראייה שמטרות חינוכיות אלו נדרשות בכדי ליצור את הבסיס הנכון להתפתחות החניכים כסוכני שינוי.

ניתן לתאר את מטרות המכינות בעזרת הטבלה הבאה:

מיומנויות וכלים	תפיסה ועמדות	אני מול עצמי
 • מיומנויות ניהול עצמי • מיומנויות תכנון וביצוע של משימות ופרויקטים מגוונים בהיקף מוגדר • מיומנות התבוננות עצמית והערכה עצמית, למידה מעשייה והפקת לקחים • התחזקות הסבילות, העמידות ויכולת ההתמודדות עם קשיים ומאמצים	 • תפיסת זהות אישית רחבה יותר, הכוללת מודעות למניעים וערכים, חוזקות וחולשות, והגדרת עמדה אישית מעודכנת ביחס לסוגיות מעצבות זהות בחיים הישראליים ולאוו היהודיים • תחושת מסוגלות ותפיסת אחריות אישית חזקות (חוללות עצמית ומיקוד שליטה פנימי)	אני מול עצמי
 • מיומנויות שיתוף פעולה והתנהלות אפקטיבית ופורה בתוך קבוצה • מיומנויות הדרכה, הובלה, השפעה, ארגון צוות ומנהיגות • מיומנויות הקשבה ואמפתיה	 • הבנה רחבה, שלמה ומורכבת יותר של סוגיות ונושאים חברתיים ואידיאולוגיים הקשורים לחיים בישראל • התפתחות ולאוו העמקה של מודעות ואכפתיות כלפי נושאים חברתיים ואידיאולוגיים • הבנת הכוח והמשמעות של קבוצה, קהילה, ושל שיתוף פעולה	אני מול הסביבה

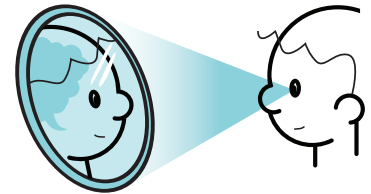
יש לזכור כי הגדרת מטרה חינוכית היא הצהרה על שינוי כלשהו שאנו מצפים שיקרה אצל האנשים העוברים את התהליך החינוכי. הגדרת המטרות, במובן זה, יכולה להיות מאוד ספציפית, ניתנת למדידה בקלות וסטנדרטית או זהה לכל הלומדים (למשל: "יהיה מסוגל לבצע פעולות חיבור פשוט בחשבון"), או מופשטות יותר, מורכבות יותר למדידה וכוללות הנחה שייתכן

שלא יקרו באותה דרך אצל כל הלומדים - ייתכן שהם הגיעו מראש עם ערכים שונים, וייתכן שהן מאוד אישיות ופנימיות ולכן לא ניתנות לסטנדרטיזציה. רוב מטרות המכינות הן מהסוג השני.

עם זאת, הגדרת המטרות היא התחייבות! כל תוכנית המכינות נבנית או צריכה להיבנות בכדי להשיג את השינויים המוגדרים במטרות הללו, ובמידת האפשר חשוב להעריך האם אכן התחולל אצל החניכים שינוי בממדים הללו, ולשער האם זהו השינוי האופטימלי שהיה יכול וצריך להתרחש בכדי לסייע להם במוכנות לשלבים הבאים בחייהם.

להלן הסבר רחב יותר על כל אחת מהמטרות (פרק זה מתמקד בהסבר המטרות, וכמעט בכלל לא נוגע בדרכי המכינות להשיגן):

ממד מס' 1: אני מול עצמי - תפיסה ועמדות



1.1 תפיסת זהות אישית רחבה יותר, הכוללת מודעות למניעים וערכים, חוזקות וחולשות, והגדרת עמדה אישית מעודכנת ביחס לסוגיות מעצבות זהות בחיים הישראליים ו\או היהודיים

"זהות אישית" הוא מושג רחב ביותר שיכול לכלול תכנים רבים. הוא עשוי לכלול הגדרות אישיות על לאום ודת, זהות מקצועית, חיבור למקום או סביבה תרבותית, עמדות ובחירות לגבי אורח חיים, זיהוי של רצונות, העדפות ונטיות אישיות, אפילו של יכולות, חוזקות וחולשות אישיים ("אני טובה ב...", "אני לא טובה ב...", ומכלול של ערכים ועמדות לגבי תחומים שונים.

המטרה הנ"ל מתייחסת לציפייה שלאורך השהות של החניכים במכינה יתרחש שינוי כלשהו בתפיסת הזהות שלהם במספר ממדים, ובהם:

- **מודעות עצמית גבוהה יותר לחוזקות וחולשות:** החניכים ילמדו על כוחות ויכולות שיש בהם, וההתנסות במגוון חוויות ואתגרים תיתן להם ידע יותר רחב על עצמם ועל סוגי האתגרים שהם יכולים להצליח בהם. הרצוי הוא שמרבית החניכים ילמדו שהם יכולים להתמודד ולהפגין יכולות בטווח גדול יותר של אתגרים ובעומסים או רמת אתגר גבוהה יותר, אך גם למידה לפיה יש תחומים שבהם הם פחות טובים או שיש להם פחות כלים היא למידה חשובה להתפתחות המודעות העצמית.
- **מודעות עצמית גבוהה יותר למניעים, העדפות ונטיות:** מגוון החוויות, האתגרים והמצבים שחניכים יעברו במהלך המכינה יסייע להם להרחיב את ההבנה שלהם את עצמם במובן של העדפות, רצונות ונטיות. הללו יכולים להיות בתחומים וממדים שונים - מפעילויות ו\או מצבים שונים, דרך דרכי התמודדות מועדפות עם קשיים ולחצים, תחומי עניין, מאפיינים של קשר ומערכות יחסים, ועוד. המודעות העצמית המתפתחת הזו לא חייבת להיות שווה אצל כל החניכים. עבור חלקם היא יכולה להתבטא בהחלטות משמעותיות הקשורות בהמשך חייהם (בחירות מקצועיות, החלטה היכן לחיות, וכו'), ועבור אחרים היא רק התווספות של נדבך, העמקה או אפילו אישוש של דברים שכבר ידעו על עצמם. קשה לקבוע בממד זה שינוי "רצוי", אך החוויה במכינה צריכה להוביל לשינוי כלשהו בידע של החניכים על ההעדפות שלהם והרצונות שלהם.
- **עמדה אישית "מעודכנת", מבוססת ועמוקה יותר ביחס לסוגיות מעצבות זהות:** מכינות הסוכנות השונות קולטות חניכים ישראליים (יהודים ומוסלמים) וחניכים יהודים מחו"ל. כל קבוצות האוכלוסייה הללו חיות במרחב זהות מורכב הכולל הבחנות העוסקות בהגדרת הזהות האישית ובעמדה האישית ביחס לקבוצות אוכלוסייה אחרות: עמדה לאומית וחיבור לארץ, דת ואמונה, עמדה פוליטית, תפיסת השתייכות תרבותית (העשויים להיות קשורים במוצא, מקום מגורים, וכו'), ואף מגדר ומיניות, ועוד. הציפייה היא שבמהלך השהות במכינה "יקרה משהו" אצל החניכים בממד זה. עשויים להיות מספר סוגי שינויים:

4. המספור אינו מעיד על סדר חשיבות, הוא נועד רק לנוחות הקריאה.

- התפתחות הגדרת זהות עצמית חדשה בתחום שבו לא היתה כזו
- שינוי מעמדה אחת לעמדה אחרת
- אישוש וחיזוק לעמדות שכבר החזקתי בהן, אך לאחר שבחנתי אותן בצורה ביקורתית ובעזרת ידע חדש

הממד הזה בהתפתחות המודעות העצמית והזהות האישית הוא ייחודי למכונות ומבחין אותן ממסגרות אחרות שבהן ייתכן והמוקד יהיה רק על התפתחות מודעות עצמית בשני הממדים שתוארו קודם לכן (ליכולות ולרצונות).

ייתכן שיש במכונות עמדה "דואלית" ביחס למטרה זו, כפי שתואר גם בחלק שפתח פרק זה ובתחילת המסמך - מצד אחד יש ציפייה, ולעתים אפילו מדידה, של התנהגויות מסוימות הנובעות משינויים בכיוונים מאוד מסוימים בזהות העצמית. הכוונה במשפט המופשט הזה היא שמנהלי המכונות שמחים לראות בוגרים שמעוניינים לעשות שירות משמעותי בצה"ל ולהגיע לתפקידי פיקוד, שמתנדבים ויוזמים לטובת הקהילה, שמחליטים לגור בפריפריה, שבוחרים לעבוד בעולמות החינוך (ובמיוחד החינוך לציונות), שמשתלבים במסגרות הכוללות שיתוף פעולה ודיאלוג בין קבוצות אוכלוסייה שונות, ומקרב החניכים היהודים מהעולם - שמחליטים לעלות לארץ. במובן זה יש "חוט ערכי מקשר" של ערכים יהודיים-ציוניים יחסית פלורליסטים, פתיחות ואמפתיה כלפי עמדות מגוונות, ודאגה ואכפתיות חברתית וקהילתית, המבטא את הערכים שהמכונות מעוניינות לקדם, ובמיוחד אם הוא מוביל לפעולה. עם זאת, במידה וחניכים עוברים תהליך שבמהלכו מתפתחת אצלם **עמדה אחרת מהקו שתואר**, מרבית מנהלי המכונות לא יתפסו זאת ככישלון כלל וכלל! (בגבולות מוסריים מסוימים כמובן).

התמהיל הזה המשלב רוח ערכית בעלת כיוון יחסית מוגדר לבחירה אישית, פתיחות ואף תמיכה בהתפתחות הערכית האינדיבידואלית, עלול להיתפס על פניו כסתירה פנימית בהגדרת המטרות. זוהי אינה סתירה - זהו **מתח**. המתח עלול להיות מנוהל באופן לא נכון ולהפוך לסתירה, אך הוא יכול להיות מנוהל היטב, ברגישות, בפתיחות, תוך עידוד חשיבה עצמאית וביקורתית ועם גילוי נאות מצד דמויות הסמכות במכונה. חשוב לזכור שאל המכונות מגיע קהל מגוון מאוד של בני נוער - חילונים, מסורתיים, דתיים ברמות דתיות שונות, יהודים ומוסלמים (ישנה מכינה העוסקת בחיים משותפים), מהמרכז ומהפריפריה (ומהעולם), בעלי עמדות פוליטיות מגוונות, ואף שונות בעד כמה בכלל יש להם עמדות בתחומים שונים בנקודת הכניסה. הרוח הערכית של המכונות ממילא פחות או יותר "מכילה" את ההטרונגויות של החניכים ומציעה מכנה משותף המאפשר לרובם המכריע למצוא את עצמם בתוכו, ולכן לרוב אין איום חריף שהמתח יהפוך לסתירה. עם זאת זה עדיין יכול להתרחש, במיוחד בכל הנוגע לחניכים המחזיקים בעמדות פחות סובלניות כלפי קבוצות אוכלוסייה אחרות.

עדיין, עם כל הנאמר בפסקה הקודמת, האתגר המשמעותי של המכונות במטרה זו אינו בהכרח המוכנות להכיל ולתמוך בהתפתחות של זהות ועמדה אישית הנמצאת במתח ביחס לקו הערכי של המכונה, אלא בהנעת חלק מהחניכים אל תוך תהליך שבו הם בכלל עוברים שינוי משמעותי במובן זה, ומגיעים לעמדות שהם תופסים אותן כחשובות להגדרת הזהות שלהם.

מרכיב רצוי נוסף בהתפתחות הזהות האישית הערכית הוא שהיא תהיה **מנומקת**, באופן מובהק יותר לעומת נקודת הכניסה למכונה. ב"מנומקת" הכוונה היא ליכולת של החניכים להרהר על העמדה והבחירה שלהם, להבין את האלטרנטיבות, ולהסתמך על טיעונים וידע בכדי להסביר מדוע זו הדרך בה בחרו להגדיר את עצמם.

הבהרה אחרונה וחשובה למרכיב זה במטרה זו: לא כל עמדה היא בהכרח חלק מהזהות האישית. זה עשוי להיות קו עדין - וייתכן שהדיון שהתנהל בפסקאות הקודמות עלול היה לבלבל ולטשטש את הגבול, כי הוא אכן מטושטש. עמדות מסוימות (נניח, עמדה פוליטית, או עמדה כלפי אנשים השונים ממני באמונתם הדתית, וכו') עשויות להיות חשובות מאוד לאדם המחזיק בהן והוא יתפוס אותן כחלק מזוהותו, ועשויים להיות זהים אצל מישהו אחר אך הוא לא יתפוס אותן כחלק מהגדרת זהותו אלא "רק משהו שאני חושב". לכן מרכיב זה במטרה הוגדר כ"עדכון בעמדה האישית ביחס **לסוגיות מעצבות זהות**". הגדרת מטרה זו אינה לוקחת אחריות מלאה על כך שהעמדות בסוגיות הללו יהיו או הן בהווה חלק מהגדרת הזהות של כל החניכים, אך כן מכירה בכך שישנן סוגיות שיש להן תפקיד מאוד חשוב בהגדרת הזהות של האוכלוסיות מהן מגיעים החניכים - ובמכונה יש כוונה שהחניכים יעברו תהליך שבו הם יעדכנו, יעמיקו ויבססו את העמדות שלהם בסוגיות אלו.

1.2 תחושת מסוגלות ותפיסת אחריות אישית חזקות (חוללות עצמית ומיקוד שליטה פנימי)

שינוי חשוב שהמכניות מכוונות אליו בתפיסות החניכים, הוא התפתחות והעצמה של תחושת מסוגלות או חוללות עצמית (Self-efficacy)⁵ ותפיסת אחריות אישית, או מוקד שליטה פנימי (Internal Locus of Control)⁶. שני המרכיבים הללו הם מהותיים ומרכזיים להתפתחות Agency, ועל אף שיש ביניהם הבדל, הם משלימים זה את זה ויוצרים "חבילה" אחת קוהרנטית של אמונות פנימיות המהווה חלק ממטרות המכינה.

תפיסת מסוגלות עצמית

אלברט בנדורה הוא אחד החוקרים המרכזיים של ה-Agency (ראו הערות שוליים), והוא ציין את **תפיסת המסוגלות** (או במינוח יותר אקדמי - "חוללות עצמית") כמרכזית מאוד ל-Agency של האדם. תפיסת מסוגלות גבוהה נמצאה במחקרים שונים כקשורה לביצועים טובים יותר, לפחות חרדה ולחץ, ל-well being גבוה יותר, ליכולת הסתגלות גבוהה יותר לשינויים, **למוטיבציה פנימית** (ואף שאפתנות) גבוהה יותר ולהתפתחות של עניין פנימי בנושאים שונים. מוטיבציה פנימית היא באופן ברור חלק מרכזי מהגדרת ה-Agency, שהוא החלק באדם שמניע אותו לפעול בכדי לממש את רצונותיו וערכיו.

תפיסת המסוגלות העצמית (Self-efficacy) מוגדרת ע"י בנדורה כאמונת האדם ביכולתו לבצע התנהגויות הנחוצות בכדי להשיג ביצועים רצויים. זהו הביטחון שיש לאדם בכך שיוכל לפעול מתוך מוטיבציה ולשלוט ולכוון את התנהגותו ופעולותיו כך שישג מטרות שבחר בהן. תפיסת המסוגלות העצמית יכולה להשפיע על עצם ההחלטה להציב מטרות ולפעול, ומשהאדם החליט לפעול - על מידת המחויבות והנחישות שלו בפעולה.

זו גם המטרה של המכניות ביחס לחניכים - שבסיום המכינה ולאורך חייהם יהיה להם ביטחון ביכולת שלהם לפעול בהצלחה מול אתגרים מגוונים, ובכלל זה אתגרים קשים ומורכבים הרבה יותר מאלו שהם התמודדו עימם לפני כן. שכשהם ניצבים מול אתגר הם פועלים מתוך אמונה פנימית שיש להם יכולת וכלים להתמודד עמו ואף שיש להם את יכולת הלמידה וההסתגלות בכדי לרכוש כלים חדשים. שהם יהיו מהאנשים שאומרים "קשה זה לא בלתי אפשרי" או "אפשר להשיג המון אם מחליטים ומוכנים להשקיע".

בנוגע לתפיסת מסוגלות עצמית חשוב תמיד להגדיר לאילו תחומים אצל האדם היא מתייחסת, שכן אנו יכולים להיות בעלי תפיסת מסוגלות גבוהה בתחום אחד (למשל במקצוע שלנו, או במיומנויות מסוימות המרכיבות אותו), אך בעלי תפיסת מסוגלות נמוכה בתחומים אחרים. אז איזו מסוגלות עצמית מעוניינות המכניות שתתפתח אצל החניכים? התשובה לכך מורכבת משני רבדים:

א. מסוגלות עצמית להרבה מהפעילויות והמיומנויות שמתקיימות במכינה והחניכים נוטלים בהן חלק: סבילות למאמץ פיזי, תכנון וארגון של פרויקטים מתמשכים בהיקף קבוצתי, תכנון שיעור ועמידה מול קהל, יכולת למידה, ועוד.

ב. תפיסת מסוגלות עצמית פנימית עמוקה, האומרת שגם אתגרים שכרגע נראים רחוקים, גדולים, או אפילו לא ידועים עדיין, שיזמנו לחניכים בחייהם או שהם יבחרו בהם, הם אתגרים שניתן יהיה להתמודד איתם בהצלחה בעזרת יכולת שיש להם ויכולות וכלים שהם ילמדו ויפתחו.

במבט עתידי רואות המכניות את בוגריהן עושים דברים משמעותיים ואף יומרניים (במובן החיובי והחינוכי לחוסן של חברה) - לוקחים על עצמם תפקידים בעלי אחריות והשפעה גבוהים, נכנסים באומץ לשינויים גדולים וסביבות לא מוכרות (למשל מעבר מדינה), יוזמים פרויקטים גדולים ומקימים ארגונים, מנסים להשפיע על מציאות שעשויה להיראות לרוב האנשים כבלתי ניתנת להשפעה, ועוד. ללא תפיסת מסוגלות חזקה, ללא ההבנה שניתן לקחת אתגרים כאלו ולעשות את הצעדים בכדי להתמודד עימם, קשה מאוד לאנשים לעשות דברים כאלו.

מרכיב חשוב בתוך תפיסת המסוגלות הרצויה של בוגרי המכניות הוא מערך של אמונות המתואר תחת המושג "תודעת צמיחה" (Growth Mindset)⁷. המושג פותח ע"י החוקרת קרול דווק, ומתייחס לאמונה שיש לאדם לגבי יכולתו ללמוד, להשתנות,

5. Bandura, Albert. "Self-efficacy mechanism in human agency." American psychologist 37.2 (1982): 122.

6. Spector, Paul E., et al. "Do national levels of individualism and internal locus of control relate to well-being: an ecological level international study." Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior 22.8 (2001): 815-832.

7. Dweck, Carol. "Carol Dweck revisits the growth mindset." Education Week 35.5 (2015): 20-24.

ולצמוח. באופן מעט גס ניתן לומר שאדם המחזיק בתודעת צמיחה אינו מגדיר את עצמו רק כ"טוב" או "לא טוב" בדברים מסוימים, אלא יודע שיכולותיו, מיומנותיו ובסופו של דבר הישגיו והצלחתו הם תוצאה של השקעה ולמידה, ושהללו יכולים להביא אותו למקומות חדשים. באופן מעט גס ניתן לומר ש"תפיסת מסוגלות עצמית" היא הביטחון שלי בכך שאוכל להתמודד עם אתגרים מסוג שאני כבר מכיר ויודע איך להתמודד עימם (רובד א' שתואר קודם לכן), ו"תודעת צמיחה" הוא רובד ב' – האמונה שלי שגם מול אתגרים רחוקים ולא ידועים אוכל להתמודד, כי אני מאמין שעם למידה, תהליך נכון של תכנון וההשקעה הנדרשת אצלי גם בהם. אנשים עם תודעת צמיחה מבוססת פחות נוטים להגדיר דברים כ"הצלחה" או "כישלון", ומבינים שתוצאות לא טובות הן חלק מתהליך למידה שיוביל בעתיד לתוצאות יותר טובות.

אחריות אישית – מוקד שליטה פנימי

החלק השני של מטרה זו, המשלים את הראשון, הוא ההבנה ש"אני אחראי לחיי, לבחירותיי, לפעולותיי, לתוצאותיי, ובמידה רבה גם לסביבתי". המונח המקצועי להבנה זו הוא "מוקד שליטה פנימי" (Internal Locus of Control), שהוא האמונה שיש לי שליטה על הדברים והאופן בו אפעל ואתנהג יוכל להשפיע באופן משמעותי על התוצאות⁸ שאשיג. הוא מובחן מ"מוקד שליטה חיצוני" שהוא התפיסה שהאופן בו דברים יתנהלו אינו תלוי בי אלא בגורמים חיצוניים. במושגי מכינה ניתן להדגים זאת דרך פעולה כגון תיאום עם מרצה – אם החניך האחראי לתיאום ימתין שמדריך ייתן לו את מספר הטלפון של המרצה, ולבסוף כשהתיאום לא יתקיים הוא יאמר "אבל חיכיתי שהמדריך ייתן לי את המספר", הוא פועל מתוך "מוקד שליטה חיצוני" – מניח שדברים יקרו אם גורמים חיצוניים לו יעשו את עבודתם. אך אם הוא יפעל באופן אקטיבי, "יציק" למדריך וכשזה לא עוזר ימצא דרכים אחרות להשיג את המספר – הוא פועל מתוך "מוקד שליטה פנימי". מכאן הזהות הכמעט מוחלטת בין מושג האחריות למושג "מוקד שליטה פנימי". מוקד השליטה הוא התשתית לאחריות.

הדוגמה שהובאה לעיל היא אמנם קטנה ונקודתית, אך ההשלכות של תפיסה זו הן מרחיקות לכת. כמעט כל יוזמה (ויוזמות הן תנאי הכרחי להתפתחות חברתית) תלויה בכך שליוזמים תהיה הבנה שהמציאות הפרטית שלהם או המציאות של אנשים רבים וחברה תלויה באופן בו הם יפעלו. כשמישהו מניח שהמציאות "נוצרת" ע"י כוחות שהשפעתו עליהן קטנה, הוא לא יפעל ולא ייזום. כשמישהו מאמין שהוא שותף להיווצרות המציאות ובעל השפעה עליה – הוא יפעל.

רעיון היזמות מבטא גם את הקשר בין שני מרכיבי מטרה זו – בכדי ליזום האדם צריך: (א) להבין שזו אחריותו ואולי אף תפקידו, ש"אם אין אני לי מי לי" ו"אם לא אני אז מי?", ושיש לו השפעה רבה על הסביבה והמציאות (אחריות ומוקד שליטה פנימי). ו- (ב) להאמין שיש לו את היכולת להצליח ביוזמה (מסוגלות עצמית).

חשוב לציין שיש מחקרים רבים המראים כי אנשים עם מיקוד שליטה פנימי חזק יותר מתמודדים טוב יותר עם לחץ⁹, מגיעים לביצועים גבוהים יותר במקומות עבודה ואף מביעים שביעות רצון גבוהה יותר בעבודתם¹⁰, והם תלמידים טובים יותר¹¹. ההיגיון מאחורי הממצאים הללו הוא שבעלי מיקוד שליטה פנימי חזק מתרכזים הרבה יותר בדברים שבשליטתם ושהם יכולים לעשות, והרבה פחות מוטרדים מדברים שהם מבינים שהם לא יכולים להשפיע עליהם, ולכן הם עוברים לפעולה יותר בקלות והציפיות שלהם מותאמות. עם זאת חשוב לזכור שחיבור בין מיקוד שליטה פנימי חזק לתפיסת מסוגלות נמוכה עלול להיות צירוף היוצר סיכון – שכן הוא מתאר אדם שמבין שחיי ותוצאותיו תלויים בו ובפעולותיו, אך אין לו ביטחון ואמונה ביכולת שלו לבצע. במובנים אלו החזקה של מוקד שליטה חיצוני לעתים מגנה על האדם. באופן מאוד תיאורטי, ובהינתן אפשרות לפעול בכדי לתמוך בהתפתחות הפנימית של אדם – יש הגיון בלפעול קודם כל לחיזוק תפיסת המסוגלות העצמית, ורק לאחר (או במדורג) לפתח את מוקד השליטה הפנימי.

8. המושג "תוצאות" אינו מכוון רק לתוצאות חומריות או מדידות, אלא לאופן בו המציאות תשתנה ותהיה באופן כללי.

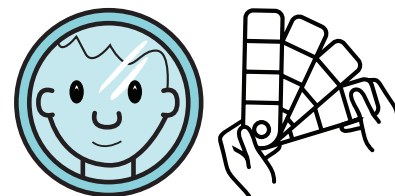
9. Anderson, Carl R. "Locus of control, coping behaviors, and performance in a stress setting: a longitudinal study." Journal of Applied psychology 62.4 (1977): 446.

10. Judge, Timothy A., and Joyce E. Bono. "Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis." Journal of applied Psychology 86.1 (2001): 80.

11. Kutanis, Rana Özen, Muammer Mesci, and Zeynep Övdür. "The Effects of Locus of Control on Learning Performance: A Case of an Academic Organization." (Journal of Economic & Social Studies (JECOSS) 1.2 (2011).

כמובן שתפיסת מוקד השליטה צריכה להיות ריאלית והגיונית, וכמובן שהרבה מהמציאות מושפע ונוצר בשל גורמים חיצוניים, אך אין ספק שהטווח של הדברים שאנשים יכולים להשפיע עליהם בחייהם ובסביבתם הוא עצום, ולמעשה הוא נבנה במידה רבה מעצם האמונה הזו. אמירות "ראש קטן" כגון "זה לא תפקידי" או "מה אני כבר יכול לעשות" כשלעצמן מגבילות את האדם מלנקוט בפעולה שהיתה יכולה להוביל לתוצאה אחרת. החזקת או התפתחות תובנה זו בקרב החניכים היא חלק ממטרת המכינות.

ממד מס' 2: אני מול עצמי – מיומנויות וכלים



2.1 מיומנויות ניהול עצמי

אחת המטרות של המכינה היא שהחניכים ירחיבו את היכולת שלהם להתנהל באופן עצמאי, ידעו להתארגן בקלות, לנהל את עצמם ולכוון את עצמם ביומיום ובמשימות שונות. הרבה מזה קשור במטרות שהופיעו בפרק הקודם, אך בכדי שזה יקרה באופן איכותי ועבור אתגרים מגוונים ורבים, נדרשות גם מיומנויות.

את מיומנויות הניהול העצמי אפשר לחלק לכמה סוגים וקטגוריות:

- **מיומנויות היגיינה והתארגנות** – סידור חדר, הרגלי אכילה וניקיון, כביסה, קניית ציוד נחוץ, וכו'.
- **מיומנויות בירוקרטיה** – הגשת בקשות או טיפול בצרכים מול רשויות ומוסדות, בירור מידע חיוני והבנת משמעויות, הגשת מועמדות לעבודה, וכו'.
- **מיומנויות פיננסיות** – ניהול חשבון בנק וכלים פיננסיים, תשלום חשבוניות בזמן, תכנון ושמירה על איזון תקציבי, וכו'.
- **מיומנויות ויסות עצמי** – היכולת להגדיר יעדים אישיים לטווח קצר וארוך, לפרק אותן לתוכנית ומשימות, לתכנן לוח זמנים אישי, לקיים בקרה עצמית על ביצוע משימות והתקדמות אל יעדים.
- **מיומנויות שמירה על well-being** – היכולת "לשמור על עצמי" ולזהות מצבי סיכון פיזיים ונפשיים, לשים גבולות נכונים ביחסים בינאישיים ומול דרישות הסביבה, היכולת לווסת את רמות הפעילות וליצור מרחב אישי מוגן, היכולת לזהות את הצורך ב"התאוררות" או ויסות לחצים ומציאת פעילויות שיתמכו בכך.

הגדרת מטרה זו אומרת שנרצה לראות את מיומנויות הניהול העצמי הללו מתפתחות ומתרחבות אצל החניכים – **שבסיום המכינה הם יוכלו לעשות יותר מהן, יותר טוב, יותר בקלות ויותר ביעילות**. יש להניח, כמובן, שקיימת שונות גדולה בין החניכים במיומנויות אלו בתחילת המכינה (וגם לאחריה).

עשויות להיות שתי גישות להתייחסות אל מטרות המיומנויות בכלל, ואל מטרה זו בפרט:

א. יצירת "תפריט" מוגדר של מיומנויות והגדרתן כמטרה – בקורס מקצועי, למשל קורס בניית אתרים, יש מערך מוגדר ומדויק של מיומנויות שהחניכים צריכים ללמוד ולהפגין ברמה מסוימת וכחות או יותר סטנדרטית, עד שבסופו של דבר כולם או רובם מחזיקים במיומנות הזו ויכולים לתכנת אתר.

ב. המיומנויות אינן מוגדרות באופן סטנדרטי, ואין התחייבות שכל החניכים ירכשו את כולן או יפגינו אותן באותה רמה, אך התוכנית בנויה כדי לתמוך ולהוביל להתחזקות של מיומנויות אלו באופן רחבי.

ההנחה העקרונית היא שבתחום מיומנויות הניהול העצמי מרבית המכינות יפעלו מתוך גישה ב', לא ייצרו "תפריט" של מיומנויות וכלי ניהול עצמי אחיד שיילמד במסגרת המכינה, לא יעריכו באופן שיטתי את החניכים במיומנויות אלו, אך כן יתייחסו אליהן לאורך התוכנית, יבנו דרך התוכנית הזדמנויות וחוויות שיטפחו את המיומנויות הללו, ויפעלו באופן דיפרנציאלי מול חניכים שונים כדי לעזור להם לחזק מיומנויות ספציפיות המוערכות כחשובות להתפתחות אותם חניכים. **עם זאת זו יכולה וצריכה להיות מדיניות של כל מכינה ומכינה – מכינות בהחלט יכולות להגדיר את מיומנויות הניהול העצמי, או חלק מהן,**

כיעדי למידה מוגדרים ומוערכים של התוכנית! מכינה יכולה, למשל, להגדיר בחודש הראשון מיומנויות מסוימות של סדר וניקיון כסטנדרט שיש לעמוד בו, ולבצע הערכה של ביצוע מיומנויות אלו. היא יכולה להגדיר גם מיומנויות מתחום הוויסות העצמי, למשל תכנון וארגון לוח זמנים אישי, כמיומנות "חובה" ואף ללמד את החניכים כלים, עקרונות וטבלאות המסייעים בכך, לתרגל אותם ולהעריך אותם. החלטות אלו צריכות להיעשות **על בסיס האופי והמטרות הייחודיות של כל מכינה, מאפייני וצרכי החניכים המגיעים אליה, והתפיסה החינוכית של מנהליה והמדריכים.**

עם זאת, גם הבחירה בגישה ב' לא מפחיתה מהגדרת מיומנויות הניהול האישי כמטרה – והציפייה כי החוויה במכינה תוביל את החניכים לשינוי והעצמה במיומנויות אלו.

מיומנויות הניהול העצמי שתוארו לעיל מוגדרות באופן יחסית כללי ומופשט. חלקן מובנות מאליהן ולא דורשות הגדרה מפורטת יותר (סידור חדר) וחלקן מעט יותר עמומות, עשויות להתבצע בדרכים שונות או במצבים שונים ופחות קלות לסטנדרטיזציה ("גבולות נכונים ביחסים בינאישיים"). מסמך זה לא יציע הגדרות ספציפיות ומפורטות למיומנויות אלו.

2.2 מיומנויות תכנון וביצוע של פרויקטים בהיקף מוגדר

מכלול מיומנויות חשוב נוסף שהמכילות מעוניינות לראות את חניכיהן מתפתחות בו, הן המיומנויות הדרושות בכדי לתכנן ולהוציא לפועל משימות ופרויקטים, בין אם באופן עצמאי ובין אם בצוות.

סביב מיומנויות תכנון וביצוע של משימות ופרויקטים יש כמובן להעריך את סדר הגודל של המשימה. המשימות והפרויקטים המתקיימים במכינה נעים בין העברת שיעור או ארגון והנחיית פעילות, ניהול סדר יום על כל מרכיביו, ועד ארגון שבועות שטח על כל (או רוב) מרכיביהם. אין מדובר כמובן בניהול של פרויקטים בהיקפים גדולים, אך זו הזדמנות מצוינת לפתח ולאמן את המיומנויות הבסיסיות, שלרוב יהיו נכונות ותשתיתיות גם כשהאתגר יגדל ויהפוך למורכב.

בין המיומנויות הגנריות העיקריות בתכנון וביצוע של פרויקטים:

- זיהוי הצרכים שיש לתת עליהם מענה
- הגדרת מטרות ויעדים
- העלאת רעיונות לתוכן/לפעולה וקבלת החלטה על רעיון מרכזי
- "פירוק" הרעיון/הפרויקט לשלבים ומשימות משנה
- בניית לוח זמנים
- ניתוח אילוצים, סיכונים ומכשולים ומציאת פתרונות ו\או התאמת התוכנית
- חלוקת משימות (כשמדובר בצוות)
- הערכת התקדמות, איתור בעיות והתאמת התוכנית

הערה: במקרים רבים הפעולה עצמה בתוך המשימה או הפרויקט אינה מיומנות של תכנון וארגון – אלא מיומנויות המבטאות את הפרויקט עצמו (למשל – יכולת הדרכה, ניווט, וכו'). הן נגזרות מהמשימה עצמה. כמובן שגם מהלך התכנון והארגון של משימות שונות יהיה שונה לחלוטין בתכנים ובדרישות שלו – ארגון משימה קטנה בשבוע שגרה יהיה שונה מתכנון וארגון שבוע שטח, שיהיה שונה מהובלת התארגנות ללינה במהלך מסע, וכן הלאה.

כפי שתואר בסעיף הקודם, גם בתחום מיומנויות התכנון והארגון של משימות ניתן להגדיר את כל או חלק מהמיומנויות במעין "תפריט" ולהבנות כלים ספציפיים ללמידה, לביצוע ולהערכה שלהם בקרב החניכים. לעומת זאת, ניתן גם להשאיר מיומנויות אלו מוגדרות באופן יחסית כללי, מבלי להניח או לצפות שכל חניך יגיע אל כולן, או לפחות לא באותה רמת ביצוע. בתחום מיומנויות התכנון והארגון ייתכן שכדאי למכילות השונות לשקול להכין כלי מארגן או אוסף כלים מוגדר המבטא את המיומנויות האלו (ורבות מהן אכן עושות זאת) – למשל דפי תכנון שיעור, דפי תכנון שבוע, וכו'. דרך נוספת היא להכין מעין "מחון הערכה" החוזר על עצמו במשימות תכנון וארגון, המטמיע בקרב הצוות והחניכים שפה משותפת לגבי המיומנויות הללו.

2.3 מיומנות התבוננות עצמית והערכה עצמית, למידה מעשייה והפקת לקחים

בממד המטרות הקודם הובלטה המטרה של התפתחות בתפיסת הזהות האישית והפיכתה למודעת יותר ומנומקת יותר. עניין המודעות העצמית משותף למטרה ההיא ולמטרה זו, אך המטרה המובאת כאן היא שונה – הדגש פה הוא בהתייחסות אל ההתבוננות וההערכה העצמית (או במילים אחרות – רפלקציה) כמיומנות, והצבתה כמטרה.

מיומנות ההתבוננות וההערכה העצמית, הלמידה מהעשייה והפקת הלקחים האישית, אינה פשוטה וכוללת:

- יכולת לשאול את עצמי שאלות, כגון:
 - למה פעלתי כך ולא אחרת?
 - מה ניסיתי להשיג?
 - מה היה חשוב לי?
 - מה אני חושב על הסיטואציה?
 - אילו הנחות היו לי לגבי הסיטואציה? לגבי אנשים?
 - אילו רגשות הניעו אותי והשפיעו עליי?
 - מה הייתי יכול או צריך לעשות אחרת?
 - ועוד
 - לנהל שיח פנימי בכנות, ולהתבונן בפעולות, מחשבות ורגשות שלי במידה של סקרנות ופתיחות.
 - להיות מוכן להודות בפני עצמי ולהתעמת עם תוצאות לא טובות וטעויות.
 - יכולת להסתכל על עצמי, התנהגותי ופעילותי במבט חיצוני וביקורתי.
 - להיות מוכן להיעזר באחרים ובדרך בה הם רואים אותי בכדי ללמוד על עצמי, ובכלל זה לקבל ביקורת ולעבד אותה באופן אותנטי.
 - לנתח תהליכים ואירועים בהם הייתי מעורב, מהזווית הפרטית ומהזווית הכללית, ולהיות מסוגל לזהות בהם יחסי סיבה ותוצאה, יחסי גומלין, ולפרש אותם באופן שמאפשר לי לעשות שינוי.
 - ולשמור על תפיסת מסוגלות חזקה בכל התהליך הזה.
- הערך הגדול של מיומנות הרפלקציה העצמית הוא בתרומתה לגמישות, הסתגלות והיכולת להמשיך ללמוד ולצמוח באופן מתמיד. ישנם מחקרים רבים המעידים על תרומת השימוש ברפלקציה להצלחה בלמידה¹², בשיפור יכולת קבלת ההחלטות¹³, ובלמידה והתפתחות בתחומים רבים ומגוונים, אפילו בשיפור מיומנויות ריקוד הסלסה¹⁴.
- במכיוון יש שימוש רב בפרקטיקות של רפלקציה, חשוב והפקת לקחים. מכיוון יכולות להחליט להגדיר ולהציע לחניכים כלים ספציפיים (למשל דפי רפלקציה, רשימת שאלות להתבוננות עצמית, או מודל הפקת לקחים), ולהפוך בדרך זו את המיומנות, למידתה והערכת ההתקדמות בה למפורשים ומובנים יותר.

2.4 התחזקות הסבילות, העמידות ויכולת ההתמודדות עם קשיים ומאמצים

באופן מסורתי אחת התכליות העיקריות והסיבות להקמת המכיוון הקדם-צבאיות של הסוכנות היהודית, היתה הכנת החניכים לשירות צבאי משמעותי, כזה העשוי לכלול קשיים ומאמצים רבים – פיזיים ומנטליים. על בסיס רציונל זה אחת המטרות החינוכיות של המכיוון היתה ונותרה ליצור אצל החניכים את היכולת לעמוד במאמצים כאלו, להרגיש את הקושי, העייפות, לעתים התסכול, ולהמשיך לפעול.

12. Lew, Magdeleine DN, and Henk G. Schmidt. "Self-reflection and academic performance: is there a relationship?" *Advances in Health Sciences Education* 16.4 (2011): 529-545.

13. Guess, C. Dominik, Sarah J. Donovan, and Dag Naslund. "Improving dynamic decision making through training and self-reflection." (2015).

14. Hanrahan, Stephanie J., Rachel Pedro, and Ester Cerin. "Structured self-reflection as a tool to enhance perceived performance and maintain effort in adult recreational salsa dancers." *The Sport Psychologist* 23.2 (2009): 151-169.

כפי שתואר בתחילת פרק המטרות, כיום ניתן להגדיר את תכלית המכינות אחרת, וההכנה לשירות הצבאי כבר אינה תופסת את המקום המרכזי במטרות הארגון בהפעלת המכינות, אך גם לאור שינויים אלו נותרה המטרה של העמידות במאמץ מטרה חשובה. ההנחה מאחורי זה היא שמעבר לשירות הצבאי (שגם הוא אתגר חשוב מאוד עבור בוגרי המכינות), כל דרך בה יבחרו החניכים שתכלול ניסיון להשיג מטרות ארוכות טווח וקשות להשגה, תהיה דרך שבה יהיו מכשולים, תסכולים, אי-הצלחות, מאמץ רב מסוגים שונים והתנגדויות. בכדי להצליח בדרך כזו, עליהם להיות מסוגלים להכיל קשיים אלו, למצוא דרכי התמודדות ו-וויסות פנימיים שיניעו אותם להמשיך ולהתמיד.

העמידות והסבילות למאמץ וקושי קשורה מאוד לחוסן (resilience¹⁵) ולנחישות המונעת בידי תשוקה (grit¹⁶), שניהם משתנים שנמצאו כקשורים להצלחה בתחומים שונים ולהתמודדות אפקטיבית עם אירועי חיים קשים.

העמידות לקשיים ניתנת להגדרה כמיומנות, ואף מיומנות פנימית, כיוון שהיא מתבססת על יכולות שניתן לפתח ולטפח אותן של וויסות עצמי, דיבור פנימי הכולל עידוד עצמי ושימוש בכלים שונים בכדי להפחית באופן סובייקטיבי את המאמץ. זו גם מיומנות שנבנית על בסיס חוויות הצלחה - סיום של מאמץ גדול "מכיל" את תפיסת האדם לגבי יכולתו לשאת מאמצים דומים גם בעתיד.

ממד מס' 3: אני מול הסביבה - תפיסה ועמדות



3.1 הבנה רחבה, שלמה ומורכבת יותר של סוגיות ונושאים חברתיים ואידאולוגיים הקשורים לחיים בישראל

החניכים במכינות מצופים לסיימן כשהידע וההבנה שלהם של תהליכים וסוגיות מגוונות הקשורות (ולרוב מוערכות אף כמרכזיות) לחיים בישראל, יהיה גדול יותר באופן משמעותי. לא מעט תשומות מושקעות במכינות במטרה זו - שיעורים, הרצאות, סיורים, ועוד.

מטרה זו אינה מוגדרת באופן אחיד בכל המכינות, במובן ש"תכניות הלימודים" מעט שונות בין המכינות. מבין הנושאים בהם עוסקים במכינות ניתן למנות:

- פערים חברתיים בישראל
- כלכלה
- הסכסוך הישראלי-פלסטיני
- דתות, לאומים, תפיסות תרבותיות וזהויות בישראל והיחסים ביניהן
- יהדות, דתיות, העם היהודי
- מעמד האישה
- זהויות מיניות
- פילוסופיה כללית
- ועוד

כאמור, ישנן מכינות שיש להן מטרות ייחודיות המבטאות גם במטרה זו ומובילות להבלטת תכנים או נושאים מסוימים (לדוגמה - במכינות "קול עמי" יהיה דגש גדול יותר על נושאים הקשורים ביהדות). כיוון שנושאים אלו מאוד רחבים, עשויים להיות הבדלים מאוד גדולים בתכנים הנלמדים בהם בין מכינות.

15. Herrman, Helen, et al. "What is resilience?." The Canadian Journal of Psychiatry 56.5 (2011): 258-265.

16. Duckworth, Angela. Grit: The power of passion and perseverance. Vol. 234. New York, NY: Scribner, 2016.

נכון לעתה לא קיימת סטנדרטיזציה סביב הידע שייתפס כ"מספק" או כ"ראוי" עבור בוגר מכינה, וגם אין תהליך הערכה סביב רכישתו. התכנים נקבעים במידה רבה על בסיס התפיסות והרוח של מנהל המכינה, הצוות, והשותפים המעורבים בניהול המכינה. לעתים התכנים מושפעים גם מסיבות פרואקטיות, כגון היכולת לאתר אנשים עם המומחיות להעברת התוכן. בחלק מהמכונות אף יוצרים מראש אפשרות לחניכים לבחור נושאים בהם היו רוצים לדעת יותר.

לא בטוח שאכן נדרשת סטנדרטיזציה של הידע שאנו מצפים שבוגרי מכינה יחזיקו על הסוגיות הנ"ל - לא בכל המכונות חייבים ללמוד את אותם התכנים, אך ייתכן שיש מקום לנסות וליצור דרך המאפשרת למנהלי המכונות להשוות ולהעריך את עצמם באופן רוחבי בכדי לקבל החלטות בממד זה.

ממד נוסף של אי אחידות סביב מטרה זו - הוא **ההבנה**¹⁷. במושג "הבנה" הכוונה היא ליכולת של האדם להשתמש בידע שרכש בדרכים מגוונות. למשל:

- להסביר אותו לאחרים ולא לייצג אותו בדרכים מגוונות
- לגבש טיעונים על בסיס הידע ולענות על טיעונים של אחרים
- להשתמש בידע בכדי לפתור בעיות
- להשתמש בידע בכדי להסביר תופעות חדשות
- ליצור הקשרים ורעיונות חדשים בעזרת הידע

לא בכל המכונות תוכנית הלימודים כוללת בתוכה הזדמנויות או אתגרים מובנים המיועדים ליצור הבנה כפי שתוארה כאן. המטרה של ידע והבנה בסוגיות זו בו זמנית נועדה לשרת מטרות נוספות (כגון התפתחות הזהות האישית - 1.1, ומודעות לנושאים חברתיים - 3.2), אך גם עומדת בפני עצמה. היא מוצגת כראשונה בקטגוריה של "אני מול הסביבה", מתוך הנחה שידע הוא בסיס חשוב לבחינה של הגדרות זהות אישיות, לגיבוש של עמדות בסוגיות מעצבות זהות, וכן להתפתחות של מוטיבציה לפעול בתחומים מסוימים.

מדרגה גבוהה יותר שניתן לסמנה כמטרה היא היכולת של החניכים **לנתח תהליכים חברתיים וערכיים ולהפעיל לגביהם חשיבה ביקורתית**. יכולת זו אמנם מובאת בתוך הפרק על תפיסות ועמדות, אך היא מבטאת מיומנות. לא נכון היה להפריד במקרה זה את מיומנות הניתוח מהלמידה וההתפתחות של הידע, כיוון שהיא מהווה המשך ובמידה מסוימת אף תכלית של הלמידה. במכונות מעוניינים לראות את החניכים והבוגרים מגבשים עמדה עצמאית ומנומקת על סוגיות שונות, ובכלל זה גם כאלו שלא בהכרח עסקו בהן באופן ישיר במסגרת המכינה. המשמעות של 'חשיבה ביקורתית' היא היכולת לגבש טיעונים מנומקים ומבוססים, ולהעריך טיעונים אחרים. במקרה זה המיומנות מתייחסת בעיקר לחשיבה ביקורתית על תהליכים חברתיים, אידיאולוגיים וכלכליים. אם יועבר חוק כזה או אחר, נניח על השקעות בפריפריה, זכויות לעולים, מענקי תגמול עבודה, ועוד ועוד - אדם בעל חשיבה ביקורתית ישאל שאלות בכדי להבין את החוק ואת הרקע לו טוב יותר, יזהה את ההנחות מאחורי החוק, ילמד ויאסוף נתונים - ולבסוף יגבש עמדה לגבי החוק. כך גם בהסתכלות על אירועים ותהליכים חברתיים, כלכליים וערכיים.

3.2 התפתחות ו\או העמקה של מודעות ואכפתיות כלפי נושאים חברתיים ואידיאולוגיים

אחת המטרות הארגוניות של מכונות הסוכנות היא לתרום לטיפול החוסן החברתי בישראל. חוסן חברתי תלוי במידה רבה במוכנות של אנשים להביע את דעתם, לפעול, להשקיע וליזום סביב סוגיות וצרכים חברתיים. בכדי שזה יקרה חיוני שיהיו מספיק אנשים שאכפת להם. מטרה זו מבטאת את הרצון שבקרב חניכי המכונות יתחזקו המודעות והאכפתיות כלפי נושאים חברתיים ואידיאולוגיים, במידה כזו שהם עשויים להיות 'סוכני שינוי' חברתיים - מעורבים בשיח ובעשייה סביב נושאים אלו בהמשך חייהם ושמודעות זו תזין את החלטותיהם בבחירת קריירה, מקום מגורים, עשייה קהילתית ועוד.

17. <https://yoramharpaz.com/pubs/thinking/understanding.pdf>

קיים קשר בין מטרה זו למטרת התפתחות הזהות (מטרה 1.1), אך בעוד מטרת התפתחות הזהות נוגעת באופן בו מגדיר האדם את זהותו, השתייכותו ועמדותיו, מטרה זו מסמנת במפורש את הרצון שבוגרי המכינות יהיו אנשים עם מודעות ואכפתיות גבוהים כלפי מה שקורה בעולם החיצוני.

גם במטרה זו אין ציפייה שהאכפתיות והמודעות יהיו בעלי גוון מוגדר וסביב סוגיות, צרכים, בעיות או ערכים ספציפיים. עם זאת, ישנה "רוח" עקרונית המבטאת רצון לראות את בוגרי המכינות מודעים, אכפתיים ואף פועלים ביחס לסוגיות של אי שוויון, אי צדק חברתי וחוקי, זכויות אדם, ציונות, ועוד. ליבת המטרה היא בעצם האכפתיות והמודעות.

3.3 הבנת הכוח והמשמעות של קבוצה, קהילה, ושל שיתוף פעולה

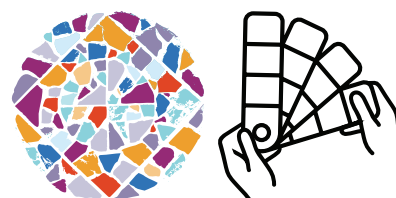
תובנה חשובה שתוכנית המכינות נועדה להשיג בקרב הבוגרים, היא המשמעות, החשיבות והכוח של קבוצה, קהילה ושיתוף פעולה. התובנה הזו, בבסיסה, אומרת דבר מאוד פשוט - ביחד משיגים יותר מאשר לבד. אולם יש לתובנה זו רבדים יותר רחבים ועמוקים, כגון חשיבות השמירה והטיפוח של הקבוצה והקהילה, ההבנה כי זהותי ותרומתי הפרטיים הם בעלי משמעות בדרך כלל בקונטקסט של קבוצה וקהילה, ועוד.

תובנה זו משלימה את המטרה הקודמת בדבר האכפתיות כלפי סוגיות חברתיות, ומעצימה אותה. אך יש ביניהן הבדל ברור וחשוב - להחזיק בעמדות ואפילו לפעול בנושאים חברתיים אפשר גם לבד, אולם באופן משותף ניתן גם להצליח. מעבר לכך, מדובר בהבנה ששדה הפעולה המשמעותי עבור האדם הוא הקבוצה והקהילה שלו.

חיזוק ערך זה אינו מובן מאליו. החברה והתרבות המערביים מחזקים מאוד את המקום של האינדיבידואל. בני נוער גדלים בעולם שיש בו הרבה גורמים המטפחים את ה"לבד" וה"פרטי" - מדידה אישית, רשתות חברתיות, עולם דיגיטלי מפותח, ועוד. הקבוצה והקהילה לא נעלמו, אך האינטראקציות בין אנשים פוחתות והקשרים ביניהם הופכים רופפים.

המכינה, המתנהלת רובה ככולה בקבוצה, מכוונת להביא את המשתתפים לחוות את האפשרות של קבוצה להשיג ביחד הרבה יותר מאשר הפרט.

ממד מס' 4: אני מול הסביבה - מיומנויות וכלים



4.1 מיומנויות שיתוף פעולה והתנהלות אפקטיבית ופורה בתוך קבוצה

התנהלות אפקטיבית בתוך קבוצה דורשת מהאדם מיומנויות מגוונות. בין היתר היא דורשת:

- יכולת הקשבה והבנה של עמדות, דעות ורגשות של אחרים
- יכולת לתקשר את הצרכים, העמדות, הרצונות והרגשות שלך באופן שיוביל לתגובה מקדמת מצד השותפים
- מוכנות למלא משימות ותפקידים במסגרת המאמץ הקבוצתי (גם כשהם לא תואמים את הרצונות והעדפות האישיים)
- הבנה של תהליכים וערכים בסיסיים בהתנהלות הקבוצה (כגון היררכיה/שוויון, זמן דיבור, דינמיקה ופתיחות בתוך הקבוצה)
- בקשת עזרה ומתן עזרה
- מוכנות לקבל הכרעות קבוצתיות ולפעול לפיהן
- יכולת לזהות חסמים ובעיות תקשורת או פעולה בתוך הקבוצה ולהביע אותן באופן שיוביל לפתרון

המושג 'התנהלות אפקטיבית' מכוון לחיבור של מכלול המיומנויות שתוארו לעיל, בדרך שבה הפרט מצליח ב:

- א. להביא לידי ביטוי את צרכיו, רצונותיו, מטרותיו ועמדותיו בהקשר הקבוצתי.
- ב. לתרום לכך שהקבוצה תפעל בצורה יעילה יותר לעבר מטרות משותפות.

למטרה זו חשיבות גדולה בתפיסת המכונות כיוון שההנחה היא שבמכונה, וכמובן שבמסגרות עתידיות (צבא, מקומות עבודה וארגונים אחרים) הרבה מהעשייה מתקיים בקבוצה ובשיתוף פעולה. כמו כן, בהמשך למטרה הקודמת, ההנחה היא שעשייה משותפת יכולה להגיע להישגים גדולים הרבה יותר מעשייה לבד, במיוחד בכל הנוגע להשפעה חברתית וקהילתית, ולכן ההשתתפות בקבוצות היא חיונית.

כפי שתואר במטרות מיומנות קודמות, גם עבור מטרה זו ניתן לנקוט בגישה של הגדרת מיומנויות ספציפית ובניית התוכנית בהתאם, או בגישה יותר עקרונית וגמישה המגיבה ופועלת על בסיס האופן בו החניכים מתנהלים בקבוצה, תוך זיהוי והערכת המיומנויות שלהם תוך כדי ועבודה על נקודות בהן יש מקום לחיזוק.

4.2 מיומנויות הדרכה, הובלה, השפעה, ארגון צוות ומנהיגות

אחת המטרות החינוכיות החשובות ביותר של המכונות היא פיתוח יכולות המנהיגות של החניכים. זו גם אחת ה"הבטחות" המרכזיות המביאות בני נוער לרצות להצטרף למכונות.

בהינתן שאחת ממטרות העל של המכונות הקדם-צבאיות של הסוכנות היהודית היא לתרום לפיתוח חוסן חברתי דרך הצמחת סוכני שינוי, מובן שיש "לצייד" את סוכני השינוי לא רק במודעות לצרכים חברתיים, זהות וכוונה להשפיע, אלא גם בכלים ומיומנויות שיסייעו להם לשכנע ולהניע אנשים אחרים ולהוביל תהליכים ויוזמות.

בין המיומנויות המגוונות שניתן למנות במכלול זה:

- תכנון והנחייה של פעילות הדרכה
- ניתוח והבנת הצרכים של קבוצות ואוכלוסיות
- יכולת לגבש ולהעביר חזון או מטרה באופן בהיר וסוחף
- בניית תוכנית עבודה למשימות צוותיות
- העברת תדריכים והנחיית הפקת לקחים המכוונת לשיפור
- זיהוי סיכונים ומציאת פתרונות
- יכולת בקרה על התקדמות משימה ולא תהליכי עבודה ותכנון התערבות מקדמת
- יכולת להביע עמדה או טיעון באופן משכנע
- אמפתיה ויכולת להשתמש בה בכדי להניע
- יכולת לקיים מפגש חניכה, ולא תקשורת בינאישית מעודדת ומקדמת
- מודעות אישית לסגנון ולכלי ההשפעה האישיים שלי ויכולת להשתמש בהם באופן אפקטיבי

כפי שניתן לראות מהרשימה הנ"ל מדובר במיומנויות מגוונות הנוגעות בהדרכה, בניהול וכן בהשפעה, שכנוע ומנהיגות. בדומה למיומנויות קודמות, גם כאן אין "תפריט מיומנויות" מוגדר שניתן לכוון אליו, להעריכו ולסמן את השגתו. בשונה מתוכניות מנהיגות רבות אחרות, אין למכונות הקדם-צבאיות "תרחיש ייחוס מנהיגותי" מוגדר, או תפקיד הובלה מסוים אליו מכשירים. לצורך ההשוואה, בקורס קצינים (או בסמינר הדרכה בתנועות נוער) יש טווח תפקידים מוגדר למדי אליו חניכי הקורס מיועדים, ומכאן שתוכנית ההכשרה יכולה להסתמך על ניתוח אותו תפקיד, ואז ללמד ולאמן את החניכים באופן מובהק אל מרכיבי אותו תפקיד, ובכלל זה מרכיבי המנהיגות שבו. למכונות אין תפקיד ספציפי שהן מכונות אליו, ולכן השאיפה היא להביא כל חניך **לצמיחה מובהקת במיומנויות ההדרכה, הובלה, ארגון, השפעה ומנהיגות שלו**, באופן גנרי שייתן בסיס של תפיסת מסוגלות לאתגרי הדרכה ומנהיגות וכלים עקרוניים להתמודד עימם. רשימת המיומנות המתוארת לעיל יכולה לתת מסגרת כללית לסוגי המיומנויות שכדאי לעבוד עליהן עם חניכים, מבלי שיהיה צורך "להספיק את החומר".

במסגרת המכינות החניכים מקבלים תפקידים ואתגרים רבים הדורשים חלק או כל מהמיומנויות הללו. אתגרים אלו הם פלטפורמה טובה לפיתוח המיומנויות.

4.3 מיומנויות הקשבה ואמפתיה

מיומנויות הקשבה ואמפתיה, על פניו, אינן חלק הנגזר ישירות או מתחייב מהגדרת ה-Agency כמטרת העל החינוכית. אנשים יכולים להיות מובילים ובעלי מוטיבציה גבוהה ויוזמה גם בלי להחזיק באמפתיה רבה, וגם להיפך – אנשים בעלי אמפתיה גבוהה בוודאי אין זה הכרחי שגם יהיו בעלי "דרייב" חזק. על פניו אין קשר בין הדברים. נוסף על כך, מיומנויות ההקשבה והאמפתיה הוזכרו גם במטרה 4.1, שעסקה במיומנויות של התנהלות אפקטיבית בקבוצה. במושגי Agency, ייתכן שלשם הן שייכות, כיוון שבהקשר זה הן מחוברות לצורך של היחיד בעל ה-Agency החזק להשפיע בתוך הקבוצה ולתרום ולפעול בקבוצה המנסה להשפיע מעבר לעצמה. אולם הגדרה זו של מיומנויות הקשבה והבנה של עמדות ורגשות האחר היא יחסית תועלתנית ומוגבלת להקשר של התנהלות בקבוצה. זה לא מספיק.

מטרה 4.3 נועדה להצהיר כי המכינות הקדם צבאיות של הסוכנות היהודית שואפות שהחניכים הבאים בשעריהן יצאו לאחר שעברו שינוי חיובי ביכולת שלהם להקשיב לאחרים, להבין אחרים, להבין רגשות ועמדות, להבין את המצב בו האחר נמצא ולגלות אמפתיה הן לאדם יחיד והן באופן חברתי. הצהרה זו אומרת – גם אם זה לא בדיוק Agency, גם אם זה עומד בפני עצמו – זה מספיק חשוב, ובוגר מכינה ראוי שזה יהיה אחד מהמאפיינים שלו. זוהי אמירה על כך שלפני שהם סוכני שינוי, בוגרי המכינות צריכים קודם כל להיות בני אדם טובים היודעים להיות בקשר עם האנשים סביבם.

כיצד לקרוא ולהיעזר בפרק המטרות?

כל שתיים עשרה המטרות שתוארו בפרק זה נכונות ורלוונטיות לכלל המכינות הקדם-צבאיות של הסוכנות היהודית. הן בנויות כמטרות חינוכיות המשרתות את מטרות העל של עצם קיום מכינות אלו. עם זאת, הן אינן מהוות בהכרח את רשימת המטרות הספציפית של כל מכינה בפני עצמה, אלא מסגרת מטרות כוללת.

ישנן כמה סוגיות שמנהלי המכינות וצוותיהם יכולים (ואף צריכים) לתת עליהן את הדעת ולדון בהן בבואם להגדיר את המטרות הספציפיות של המכינה שלהם, או להיעזר במסמך זה בכדי לעבוד ולדייק את מטרות המכינה:

- האם יש לנו מסר או משמעות ייחודית במטרה זו?
- האם ואילו מטרות נוספות יש למכינה (והאם קיים מתח בין לבין מטרות אחרות)?
- האם יש מטרות בהן אנו מעוניינים להגדיר סטנדרט ברור?
- המטרות ככלי הערכה מעצבת במהלך המכינה
- המטרות ככלי לבניית תוכנית המכינה
- המטרות כבסיס להערכת אפקטיביות המכינה

גוון או מסר ייחודיים בהגדרת מטרות המכינה

הרבה מאחת עשרה המטרות החינוכיות שהובאו קודם תוארו באופן גנרי ומעט כללי. הן ציינו את סוג השינוי שאנו מצפים לראות בקרב החניכים במהלך המכינה, אך לא תמיד הגדירו אותו בצורה מדויקת. אחת הסיבות לכך היא שבמכינות שונות עשויות מטרות שונות להתמקד יותר במרכיב מסוים או במשמעות מסוימת בתוך הטווח שהמטרה מציעה.

מטרות מרכזיות שבהן עשוי להיות הבדל משמעותי בין מכינות שונות הן התפתחות הזהות האישית (1.1) והמודעות והידע לסוגיות חברתיות ואידאולוגיות (3.1). הבדל ברור עשוי להיות, למשל, בין מכינות "קול עמי", בהן יהיה דגש רחב גדול הרבה יותר על ידע והתפתחות זהות בתחומי היהדות והעמיות היהודית, למכינות "אופק" שבהן הדגש על מודעות לסוגיות חברתיות יהיה גדול יותר. במכינת עלמה למנהיגות נשית מטרת הזהות האישית תשים דגש גדול יותר על מסוגלות אישית כאשה וגם תעסוק בתכנים הקשורים בכך. הבדלים אלו אינם אומרים שהמכינות השונות לא יעסקו או ייגעו גם הן באותם נושאים, אך שהתוכנית תיתן מקום רב יותר לתהליך שיוביל לשינוי בהיבט הייחודי למכינה.

ישנם עוד גוונים או מסרים ייחודיים למכינות שונות, גם במטרות אחרות. מכינה עשויה להדגיש בצורה מובהקת יותר את פיתוח המנהיגות, את ההכנה לשירות הצבאי, נושאים הקשורים בשינוי חברתי, מיומנויות תקשורת בין אישית, קירוב והבנה של חלקים שונים בחברה הישראלית, ועוד.

דיון חשוב שיכול להתקיים בכל מכינה ובין המכינות לארגוני הגג שלהם הוא מהן המטרות שהמכינה תדגיש יותר מאחרות, והאם ישנם מסרים ייחודיים למכינה בין מטרות הזהות והלמידה.

בנוסף יכול מאוד להיות שבכל מכינה מטרות מסוימות יהיו יותר חשובות מאחרות. במכינות "אופק" יהיה חשוב יותר לעבוד על פיתוח תחושת מסוגלות ואולי גם על יצירה של "תמונת עתיד" אישית מועצמת ושאפתנית יותר (חלק ממטרות 1.1 ו-1.2 - תפיסת זהות אישית ותחושת מסוגלות חזקה), ואילו במכינות "קול עמי" תהיה חשיבות גדולה יותר למודעות לסוגיות הקשורות בזהות ועמיות יהודית (הקשורות למטרות 1.1 וגם 3.1 ו-3.2). במכינות ספציפיות, גם בתוך "אופק" ו"קול עמי", עשויה להיות **ההיררכיה אחרת** של מטרות - מטרות שונות עשויות להיות מוגדרות כחשובות יותר מאחרות. בעוד שבאופן עקרוני ניתן לומר שהמטרות החינוכיות המתוארות במסמך זה אכן מהוות מצע משותף לכלל המכינות (לפחות ברובו, ולמעט מקרים ייחודיים), הרי שסדר העדיפות והחשיבות, וכן ההיררכיה והמקום הניתן לכל מטרה בתוכנית המכינה הספציפית עשויים להשתנות.

מטרות נוספות למכינה

בחלק מהמכינות עשויות להיות מטרות נוספות שאינן מתוארות כלל בפרק הקודם, או שקשורות או מתבססות על המטרות החינוכיות שתוארו, אך מוגדרות אחרת. לדוגמה: המכינה ב"שער לאדם" בהדרוף שהיא מכינה משותפת ליהודים וערבים תסמן מטרות ייחודיות העוסקות בדו קיום. מכינות עשויות להגדיר מטרות נוספות, כגון המוכנות לשירות הצבאי או תמיכה בהגעה לתפקידים מסוימים בשירות הצבאי כמטרות ייחודיות, אך ניתן גם לטעון שמטרה זו נסמכת על המטרות החינוכיות שתוארו לעיל.

זה המקום להבחין שוב את המושג "מטרות חינוכיות" מ"מטרות ארגוניות". ב"מטרות חינוכיות" הכוונה היא לשינויים, בדרך כלל בידע, מיומנויות ו/או עמדות וערכים המתחוללים בקרב המשתתפים בתוכנית. המטרות הארגוניות יהיו בדרך כלל מופשטות ועקרוניות יותר, כשהמטרות החינוכיות¹⁸ צריכות לשרת או לממש. אם, למשל, המטרה הארגונית היא מוכנות לשירות הצבאי, הרי שהמטרות החינוכיות יבטאו יחד שינויים בידע, מיומנויות ועמדות (למשל - סבילות לקושי, מיומנויות הדרכה והובלה), שאם יקרו אצל המשתתפים הם יהיו יותר מוכנים לשירות הצבאי ויצליחו לממש את יכולותיהם והפוטנציאל שלהם בצורה יותר טובה במהלכו. המטרות הארגוניות גם הן יכולות להיות מסוגים שונים - למשל, מוכנות לשירות הצבאי היא מטרה ארגונית אחת שיש לה ערך עבור אוכלוסיית היעד של המכינות, ולצדה מטרה כגון טיפוח מנהיגות חברתית ו/או סוכני שינוי חברתיים ככלי לחיזוק חוסן חברתי, היא מטרה ארגונית אחרת לחלוטין. שתיהן דורשות "פירוק" למטרות חינוכיות, וייתכן אף שיש חפיפה בין המטרות החינוכיות המשרתות את שתיהן. חשוב להדגיש **שמסמך זה מתייחס בעיקר למטרות החינוכיות של המכינות**, ולא עוסק בצורה מעמיקה במטרות הארגוניות.

מנהלי וצוותי המכינה, והארגון אליו היא משתייכת, יכולים ואף צריכים לקיים חשיבה לגבי הגדרת מטרות ייחודיות למכינה שאינן מופיעות במסמך זה.

במידה והוגדרה מטרה כזו, חשוב לנתח האם היא נמצאת **במתח** (או אף בסתירה) עם מטרות אחרות, ומה השלכות הגדרת המטרה על תוכנית המכינה, המסרים שלה וכו'. חשוב לזכור שמטרות הנמצאות במתח הן דבר הגיוני ואפשרי לחלוטין, אך דורש ניהול אקטיבי ומודע בכדי לדאוג שהמטרות שבמתח שתיהן מטופלות היטב, וכן שהמתח ביניהן גם הוא מודע וצוות המכינה יוצר מגננונים, כגון דיון עם החניכים והעברת מסרים, בכדי לסייע ביישוב המתח (למשל: "אנחנו מעוניינים שתגבשו דעה עצמאית ומושכלת לגבי מה נכון לעשות ביחס לפערים כלכליים וחברתיים, ונאמר לכם שהתפיסה שלנו בעניין היא..."). מטרות שנמצאות בסתירה אינן ממש ניתנות לניהול וברמה העקרונית בהחלט רצוי להימנע מהן (למשל: "אנחנו רוצים שתעשו מה שנכון לכם, אבל בתנאי שתלכו לשירות קרבי/פיקודי...") - עם זאת יש מקרים בהן ניתן להגדיר מחדש מטרות שבסתירה ולהפוך אותן למטרות שבמתח הניתן לניהול.

הגדרת מטרות עם יעד וסטנדרט או מטרות רחבות

לאורך פרק המטרות חזרה על עצמה במקרים רבים ההבחנה בין הגדרת המטרה באופן "פתוח" ורחב או הגדרתה כסטנדרט ברור. הגדרה כסטנדרט משמעה הגדרה של ביצועים או התנהגויות ספציפיות אליהן רוצים להגיע. דוגמאות (לא מהמכינות): להכיר אלף מושגים נבחרים מההיסטוריה של הציונות; יכולת לבנות אתר אינטרנט בסיסי; לבצע תרגילי כפל וחילוק ארוך על כל מספר. מטרה המוגדרת באופן פתוח ורחב לא מגדירה ספציפית איזה שינוי צריך לקרות בידע, במיומנויות או בעמדות של המשתתפים ובוודאי שאינה מכמתת אותו, אלא מצהירה על הכיוון העקרוני המצופה לשינוי ומתחייבת שיקרה שינוי כלשהו.

ברוב המקרים המטרות החינוכיות של המכינות מוגדרות באופן פתוח ורחב. זאת מכמה סיבות:

- החניכים מגיעים עם שונות גדולה בכל אחת מהמטרות (רקע שונה, יכולות שונות, ידע ומודעות שונים) ולא בטוח שסטנדרט שייקבע יהיה רלוונטי לכולם.
- לפחות במרבית המטרות - אין ערך או חשיבות מיוחדים להצבת סטנדרט דומה לכולם והרצון הוא לתמוך **בצמיחה אישית אינדיבידואלית**. אם בבית ספר אנו רוצים לוודא שכל התלמידים ידעו לקרוא ולכתוב ברמה סטנדרטית לפחות כדי שיוכלו

18. הבחירה כאן היא במושג "מטרות חינוכיות" ולא יעדים, כיוון שיעדים הם לרוב הישגים מוגדרים, ספציפיים ומדידים הרבה יותר, מה שאינו נכון לחלק ניכר מהמטרות החינוכיות במכינה.

לתפקד בחיים האזרחיים, במכונות לא בטוח שיש צורך להגדיר מיומנויות מסוימות באותו אופן, כיוון שאין חשיבות או משמעות מיוחדת להגדרת סטנדרט כזה או אחר.

עם זאת, כשלא מגדירים סטנדרט עלולים להיות כמה מחירים, ובהם:

- התחושה ש"הכל הולך" - שכל שינוי הוא "בסדר" ואין שינוי שהוא לא נכון או לא מספיק. כך עלולים בקלות להחמיץ פוטנציאל לשינוי.
- קשה הרבה יותר להעריך הצלחה ואפקטיביות בהשגת המטרות.

כאמור, במרבית המטרות ובמרבית המכונות המטרות מוגדרות באופן פתוח ורחב. זה מתאים והולם את ייעוד המכונות ואת התהליך שהן מציעות לחניכים. זה מגיע עם מורכבויות והשלכות מסוימות בניהול ובפיתוח של התוכנית (גם לבחירה במטרות המגדירות סטנדרט יש את ההשלכות שלה), אך זה לגיטימי.

עם זאת, מכונות שונות עשויות להגדיר לעצמן סטנדרטים עבור מטרות מסוימות. הסטנדרטים יכולים להיות:

- ביצועים ספציפיים שכל חניך צריך להפגין (למשל: להעביר פעילות הדרכה, ובתוך זה: הכנת דף תכנון לפעילות הדרכה; ביצוע הדרכה על פי מרכיבים מסוימים - למשל פתיחה יוצרת עניין, הצגת הידע, שאלה לדין...).
- למידה ושימוש בכלים מובנים לביצוע משימות מסוימות (למשל: דף תכנון פעילות; דף תכנון יומי; מתודה להפקת לקחים ו\או לרפלקציה; ועוד)
- נורמות או התנהגויות עצמאיות (למשל: סידור וארגון חדר, כביסה, ועוד).
- שליטה בידע כלשהו (למשל: 1000 מושגים של ציונות; היכרות עם מושגי יסוד בכלכלה).
- אחר.

להגדרת מטרות מסוימות באופן סטנדרטי יכול להיות ערך ביצירת שפה משותפת, בהבטחת איזשהו תהליך למידה מוגדר, וביצירת "עוגנים" להתפתחות האישית. זה גם עשוי לשמש כגורם מייחד של המכונה - אם המכונה תגדיר או תפתח במסגרת המטרות החינוכיות ידע, כלים ומיומנויות הייחודיים לה (למשל - במכונה שלנו כל הבוגרים מבינים את הגישה הכלכלית של...; או - כל בוגרי המכונה שלנו יודעים להשתמש במודל המכונה לתכנון משימות/הפקת לקחים...). לצד זאת הם עלולים להפוך לחזות הכול, ולהוביל לתשומת לב מוגזמת כלפי החלקים המוגדרים היטב של המטרות על פני חלקים שנותרים פתוחים ורחבים - ויש לוודא שזה לא קורה.

מכונות יכולות לקיים חשיבה לגבי המטרות החינוכיות ולהחליט לבנות בחלק מהן סטנדרטים מוגדרים ומובנים שישמשו כשלד. השאלות הבאות עשויות לסייע בכך:

- כיצד אנחנו מדמיינים את בוגר המכונה שלנו סביב מטרה זו?
- האם במטרה זו יש ביצועים, מיומנויות, התנהגויות, ידע ו\או עמדות ברורים שאנחנו רוצים להגדיר כ"מחייבות" או כסטנדרט במכונה שלנו?
- האם יש לנו במכונה כלים, שיטה, תבנית או דרך פעולה מוגדרת המייצגת את המטרה הזו? (למשל: מודל להעברת פעילות הדרכה, מודל תחקיר והפקת לקחים, וכו')
- האם אנחנו מעוניינים להגדיר עבור מטרה זו סטנדרט או תוכן\כלי מוגדרים שלמידתם תייצג את השגת המטרה החינוכית?
- האם הסטנדרט שיצרנו מייצג את מלוא המטרה?
- אילו הזדמנויות אנחנו יוצרים ללמידה ולהערכה (לביצוע בפועל) של השגת המטרה?
- כיצד נזהר מהתמקדות יתר בסטנדרט המדיד ונדאג להשיג גם את המטרות המוגדרות באופן פתוח ורחב?

המטרות כמפתח וכלי להערכה מעצבת של החניכים

אחד השימושים שמכינה יכולה לעשות במטרות החינוכיות הוא ליצור על בסיסן מנגנונים של הערכה מעצבת¹⁹ לחניכים במהלך המכינה. "מנגנוני הערכה מעצבת" עשויים להיות כלים, טמפלטים, מפגשי חניכה ולא הערכה עצמית ולא הערכת עמיתים המכוונים אל הערכת ההתפתחות האישית של החניכים במטרה לתמוך בהם ולהוביל את החניכים להמשך התפתחות וצמיחה במטרות החינוכיות ובכיוון נכון.

דוגמה לרעיון למנגנון שכזה יכולה להיות "מפת התפתחות" שמכינה מפתחת עבור חניכה ועבור הצוות, המתארת את הממדים העיקריים שהמכינה מגדירה כתחומי התפתחות עבור החניכים, ובעזרת המפה החניכים והצוות מקיימים שיח על מה עברו, אילו שינויים התרחשו – וגם אילו חוויות והתנסויות יכול החניך לקחת על עצמו או שניתן לזמן עבורו ושיסייעו להמשיך את תהליך ההתפתחות האישית. דוגמה אפשרית ל"מפת התפתחות" שכזו:



¹⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/Formative_assessment הערכה מעצבת היא תהליך הערכה שמטרתו להוביל לשיפור בתוצאות, בביצועים, בתוצרים או ביכולות ומיומנויות בהמשך.

כמובן שניתן לערוך את מפת ההתפתחות בצורה אחרת, לכלול תכנים אחרים, וכו', אולם הרעיון הוא לייצג באופן אינטגרטיבי את המטרות החינוכיות של המכינה כך שהחניכים והצוות יוכלו לראות אותם ולהיעזר בכך בכדי להעריך את המסלול שעושה החניך וההשתנות שלו בממדי המטרה.

במכינות מסוימות ישנם **"יומני מסע"** שהחניכים מנהלים ובו הם מתעדים תובנות מהחוויית שלהם במכינה. "מפת התפתחות" שכזו יכולה להוות גם חלק מיומן כזה. חשוב לשים לב שכל מנגנון יבטא את מידת ה"רצוי" הנכונה שהמכינה מעוניינת לכוון אליו – כלומר לנוע על הרצף שבין מטרות המוגדרות כסטנדרט רצוי למטרות פתוחות ורחבות שפחות מכוונות את החניכים לכיוון מוגדר.

המטרות ככלי לבניית תכנית המכינה

השימוש העיקרי של המטרות החינוכיות הוא כבסיס לעיצוב ופיתוח תכנית הפעילות של המכינה. ב"תכנית הפעילות" הכוונה היא לכל מה שהמכינה כוללת: סדר יום, מבנה השבועות, משימות החניכים, כללים, מבנה העבודה הקבוצתית, ההרצאות, תהליכי עבודת הצוות, המפגשים האישיים והקבוצתיים, הביקורים והסידורים, המסעות, ועוד. למעשה המשך מסמך זה יתמקד בדיוק בכך וירחיב סעיף זה בכדי לכלול את העקרונות הפדגוגיים וארגון מבנה הפעילות של המכינות בכדי להשיג את המטרות הללו.

אולם גם אם לא מקבלים את העקרונות שיוצגו בהמשך, ניתן להתייחס אל המטרות כמשאב שמסייע לארגן את תכנית המכינה ואת המנגנונים הקיימים בה. השאלה המרכזית שיש לשאול היא **מה אנו עושים בכדי להשיג כל מטרה וליצור את התנאים בכדי שהחניכים יעברו שינוי בממדי המטרה?** הטבלה הבאה עשויה לעזור:

ממד	מטרה	מרכיבי תכנית המכינה
אני מול עצמי – עמדות	1.1 תפיסת זהות אישית רחבה יותר	
	1.2 תחושת מסוגלות ותפיסת אחריות אישית	
אני מול עצמי – מיומנויות וכלים	2.1 מיומנויות ניהול עצמי	
	2.2 מיומנויות תכנון וביצוע של פרויקטים	
	2.3 התבוננות עצמית, הערכה עצמית והפקת לקחים	
	2.4 סבילות והכלת קשיים ומאמצים, התמודדות עם אתגרים	
אני מול הסביבה – עמדות	3.1 הבנה רחבה ומורכבת של סוגיות הקשורות בחיים בישראל	
	3.2 אכפתיות כלפי סוגיות חברתיות ואידיאולוגיות	
	3.3 הבנת חשיבות וכוח הקבוצה והקהילה	
אני מול הסביבה – מיומנויות וכלים	4.1 שיתוף פעולה והתנהלות בתוך קבוצה	
	4.2 מיומנויות הדרכה, הובלה, השפעה ומנהיגות	
	4.3 מיומנויות הקשבה ואמפתיה	

כמה נקודות חשובות לגבי ההיעזרות בטבלה והשימוש ביעדים ככלי לבניית תכנית המכינה בכלל:

- ניתן לעבוד משני הכיוונים – או לצאת מהמטרות ולתכנן את מרכיבי התוכנית ששיגו אותה, או לעבור על התוכנית הקיימת ולזהות כל מרכיב לאילו מטרות הוא "שייך" ואילו מטרות הוא מקדם. במובן זה המטרות הן לא רק כלי לתכנון, הן גם כלי להערכת מבנה התוכנית הקיים וביצוע התאמות בו.
- במידה ובמכינה הוגדרה היררכיה של מטרות (יש מטרות חשובות יותר וחשובות פחות) – כמובן שעל בניית התוכנית לשקף זאת. מטרות חשובות יותר צריכות לקבל יותר מקום, משאבי זמן, מרכיבי פעילות ותכנון מוקפדים יותר בבניית התוכנית.
- לצד זאת יש לוודא שהתכנון עבור כל מטרה אכן בנוי כך שהיא תושג בסביבות גבוהה. יכול להיות מצב שבו מטרה מסוימת

נמצאת במקום נמוך יחסית בהיררכיה, אך בכדי להגיע בה להישג משמעותי חייבים להגדיר תשומות זמן, פעילות ומנגנונים רבים. לדוגמה: אם מטרה 4.2 (מיומנויות הדרכה, הובלה, השפעה ומנהיגות) רלוונטית, אפילו אם היא לא הוגדרה כאחת החשובות במכינה - היא עשויה לדרוש שכל חניך יעבור לפחות פעם אחת (ורצוי פעמיים - בשביל ההזדמנות להשתפר) אתגר או משימה מסוג זה. רק השילוב של שתי משימות הדרכה/הובלה לכל חניך עשוי לתפוס זמן רב וקשב רב, גם אם המכינה מגדירה אותה כפחות חשובה מבין כלל המטרות, אך עדיין מחזיק בה. אם אין אפשרות להשיג את המטרה בצורה טובה - רצוי שלא תהיה כלל ו"תפנה מקום" למטרות האחרות.

- חשוב לזכור שבמכינה יש מרכיבים רבים שהם מעבר ל"ל" המכינה. כלומר - כשמתכננים השגת מטרה מסוימת לא צריך להתייחס רק ל"משבצות" על ה"ל", אלא גם למסרים של המנהל והצוות, מנגנונים כמו טמפלטים וכלים שהחניכים לומדים, דגשי התערבות של הצוות, כללים, ועוד.
- כ"כלל אצבע" לתכנון השגת המטרות בעזרת בניית תכנית המכינה ניתן לומר שעבור כל מטרה כדאי ליצור "סיפור" או "רצף לוגי". כלומר שאם לרגע נמחק את כל המטרות האחרות ואת כל מרכיבי המכינה ונקרא מה כתוב בפעילויות להשגת מטרה מסוימת, נוכל להבין מדוע היא משיגה את המטרה. כך, למשל, מטרה כמו 1.2 (תחושת מסוגלות ותפיסת אחריות), תכלול רצף כגון: "שלב א' - הטלת האחריות על ניהול שגרת היום על חניכים + לתת לחניך שיעמוד בזה להיות ראשון; להיות סבלני אך בלתי מתפשר כלפי 'פשלות' - סדר היום לא יתקדם עד שהחדרים יהיו מסודרים/הארוחה תהיה מוכנה; שלב ב' - לשקף לקבוצה ולחניכים את ההצלחה בעמידה באתגר; שלב ג' - להוציא את החניכים לאתגר קשה...". וכו'.
- פעילות, "משבצת בלו"ז" או מנגנון של המכינה יכול לשמש חלק מהשגתן של כמה מטרות. זה אפילו רצוי. שבועות אתגריים כגון ניווטים ומסעות משיגים חלק גדול מהמטרות (כמובן שחשוב להיות ספציפי - החניך מוביל היום עובר חוויה אחרת לגמרי ממי שאינו מוביל היום, וכו').

המטרות כבסיס להערכת אפקטיביות המכינה

התנאי הראשון להערכת הצלחת ארגון הוא זיהוי מטרותיו. על בסיס זיהוי והגדרת המטרות ניתן לחפש עדויות ונתונים ולבחון האם הארגון משיג את המטרות במלואן, בחלקן, או כלל לא. כאמור, מסמך זה מתאר את המטרות החינוכיות של המכינות - ולא את המטרות הארגוניות, אך עדיין הוא יכול לשמש בסיס להערכת התהליך החינוכי של המכינות.

בהערכת אפקטיביות של תוכניות חינוכיות עשויים להיות כמה רבדים:

1. בחינת מימוש התוכנית אל מול האופן בו נבנתה - האם הכול התבצע? האם הכול התבצע באופן שתיכנונו או שמבטא את המטרות?
2. הדיווח הסובייקטיבי של המשתתפים עם סיום התוכנית - שביעות רצון, דיווח על השינוי שעברו, דיווח על המידה בה הם תופסים את עצמם כמחזיקים בידע, במיומנויות ובעמדות שהתוכנית הגדירה כמטרה. מידע זה נאסף לרוב בעזרת שאלונים, ולעתים גם בעזרת ראיונות או שיחות מיקוד.
3. הערכת הביצועים וההתנהגויות של המשתתפים עם סיום התוכנית - עשוי להתבצע בעזרת מבחנים, תצפיות, מטלות וכד'.
4. דיווח סובייקטיבי + עדויות לביצועים והתנהגויות לאחר זמן מסיום התוכנית (הזמן עשוי להיות מוגדר באופן מגוון - מחודש ועד עשור ויותר).

לא כל תכנית תפעיל את כל רבדי ההערכה ולא תמיד יש את האפשרות לעשות זאת, אך חשוב להכיר את הרבדים הבסיסיים. בכל מקרה כל הערכה תתמקד בשאלה **באיזו מידה הושגו המטרות ובאיזו מידה התרחש שינוי בידע, במיומנויות ובעמדות של המשתתפים?**

מעצבי החוויה של המכונות: עקרונות לבניית תוכנית המכונה

לאחר שדנו ארוכות במטרות החינוכיות של המכונה אנו עוברים בפרק זה לעסוק בדרכים להשגת מטרות אלו. הטיפול בדרכי השגת המטרות יכול לנלו שני רבדים:

1. **"מעצבי החוויה"** - שהם הרציונל החינוכי, או העקרונות עליהם נבנית תוכנית הפעילות של המכונה.
2. **צירי פעולה** - שהם רובד יישומי יותר, וכולל את המרכיבים מהם בונים את התוכנית בפועל.

מדוע יש צורך ב"מעצבי חוויה", ומה משמעות המושג?

המכונות הן תוכנית חינוכית. החשיבות של קביעה זו היא בכדי להבחין אותה ממסגרות שיש להן מטרות אחרות, שנועדו להשיג תכלית אחרת (לדוגמה: יחידה בצבא נועדה להשיג ביטחון, חברה עסקית נועדה להרוויח כסף, מפעל נועד לייצר דברים, וכו'). התוצאה של כל תוכנית חינוכית היא שינוי אצל המשתתפים בתוכנית, שינוי שלרוב הוא בידע, מיומנויות ועמדות, ותואר בהרחבה בחלק הראשון של המסמך.

הדרך העיקרית להשיג מטרות חינוכיות היא ליצור או לעצב עבור המשתתפים חוויה שהמאפיינים שלה מתוכננים בכדי לתמוך בשינוי שאנו מעוניינים בו. השימוש במילה "חוויה" מכון לכך שאיננו יכולים "להיכנס אל ראשו" של המשתתף, אלא יוצרים סיטואציות, אתגרים, פעילויות, מפגשים ועוד, שכולן "חיצוניים" למשתתף, אך אנו מניחים שכשמחברים אותן יחד הן יובילו את המשתתף לשינוי. מורה העומד ומסביר איך עושים פעולת חיבור בחשבון ולאחר מכן נותן לתלמידים לפתור דף תרגול, היא חוויה חיצונית לתלמידים, אך ההנחה היא שרוב התלמידים שיעברו את החוויה הזו ידעו אחר כך לבצע פעולות חיבור. כך גם במכונות, מעצבי החוויה יוצאים מתוך השאלה - מה צריך החניך לעבור בכדי שתחושת המסוגלות שלו, תפיסת הזהות, המודעות והאכפתיות לסוגיות חברתיות וכו', יתפתחו?

בכדי לטפח Agency באופן שתואר בפרק המטרות, יש ליצור עבור המשתתפים חוויה ייחודית. טיפוח Agency והשגת המטרות החינוכיות של המכונות הן שינוי עמוק הדורש הרכב ועוצמה ייחודית של חוויות שיש בהן כדי לחולל שינוי שכזה. אנו מעוניינים שחניכי המכונה יצאו כשהם מחזיקים ומגלים יכולות להשיג דברים שהם לא דמינו, בחנו את תפיסות העולם שלהם והם מחויבים יותר לערכים מסוימים, ועוד. פרופ' גד יאיר משתמש במושג "חוויות מפתח"²⁰, שהן חוויות המובילות את האדם לשינוי פנימי משמעותי והם זוכרים אותן להרבה שנים כרגע או תהליך מרכזי בסיפור חייהם, כזה שהוביל אותם או השפיע על החלטות שעיצבו את חייהם. המכונות הקדם צבאיות ללא ספק מעוניינות שחניכי המכונות יעברו חוויות כאלו ויחוו שינוי שכזה - קפיצה גדולה במסוגלות שלהם, היכרות עם עולמות שישנו את האופן בו הם חושבים ואת עולם הערכים שלהם, חידוד או שינוי בתמונת העתיד הפרטית שלהם.

חוויות מפתח, לפי גד יאיר, הן לרוב חוויות המתרחשות כשאנשים מתמודדים עם קושי גדול ולעתים משבר, שהם זקוקים לגלות או לגייס מתוכם משאבים גדולים בכדי להתמודד, ושהם היו פעילים ואקטיביים במהלך.

אמנם אי אפשר "להכריח" אנשים לעבור חוויות מפתח מבלי לעבור כמה גבולות אתיים, אך אפשר ליצור תוכנית הכוללת חוויות המגדילות מאוד את הסיכוי שהמשתתפים יעברו חוויות או תהליכים כאלו, שהם יסיימו את התוכנית ויחוו שהשתנו באופן משמעותי, וששנים קדימה הם יזהו את החוויה והתהליך כאלו שבהם הם התבגרו, גיבשו את זהותם וגילו מחדש את יכולותיהם וערכיהם. "מעצבי החוויה" הם בדיוק הרציונל והעקרונות שמאפשרים לבנות במכונה תוכנית חינוכית ששיגו את האפקט הזה, כשהוא קשור ומחובר למטרות המכונה. במובן זה למעצבי החוויה יש תפקיד כפול - הם גם משמשים כעקרונות פדגוגיים, או עקרונות לבנייה של תוכנית חינוכית, והם גם מגלמים בתוכם את הערכים של המכונות.

חשוב לציין שבניית התוכנית דרך "מעצבי החוויה" לא מבטיחה שכולם יעברו חוויות מפתח גדולות שיהוו נקודות מפנה בחייהם. אי אפשר באמת לתכנן כזה דבר. אולם מעבר ליצירת הזדמנויות לחוויות כאלו, התבססות על מעצבי החוויה כן טוביל ל"חוויות

20. https://www.youtube.com/watch?v=UVxAYAAZml&ab_channel=%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C%D7%99%D7%95%D7%AA%2C%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%94%2C%D7%9E%D7%93%D7%A2%D7%95%D7%AA%D7%A8%D7%91%D7%95%D7%AA

מפתח קטנות", להתפתחויות אישיות בכיוון שאנו שואפים אליו ולאור מטרות המכינות.

ששת מעצבי החוויה שיתוארו בפרק זה הם:

1. אתגר ויציאה מאזור הנוחות
2. אחריות ועצמאות (ההולכים וגדלים)
3. רפלקציה ומשוב
4. למידת מורכבות
5. חיי קבוצה
6. ביטוי אישי

מעצב חוויה מס' 1: אתגר ויציאה מאזור הנוחות



כשאנשים מספרים לעצמם ולאחרים על חוויות ששינו אותם, במקרים רבים הסיפור יכול להיות של משבר, קושי עצום או אתגר גדול. בהתמודדות עם הקושי האדם גייס מתוכו כוחות, ניסה דברים חדשים, הפגין יכולות חדשות, ואז גילה שהוא מסוגל להתמודד עם יותר ממה שחשב. גם כשלא מדובר בסיפור משנה חיים, אלא בלמידה חדשה או התפתחות אישית, כמעט תמיד יכול להיות התהליך איזושהי התנסות חדשה עבור האדם – בין אם תפקיד או משימה מסוג שמעולם לא עשה, או שנדרש להן בקנה מידה גדול לאין ערוך לעומת העבר, ובין אם בעיה מסוג שמעולם לא נדרש להתמודד עימה.

המרכיב הזה, ההתמודדות עם אתגרים חדשים ולא פשוטים, או עם אתגרים בקנה מידה חדש לעומת מה שהיו רגילים אליו, הוא "מעצב החוויה" הראשון של תוכנית המכינות = תוכנית המכינה חייבת לכלול מגוון של אתגרים משמעותיים, לא קלים וחדשים עבור החניכים, שיהוו עבורם חלק מ"סיפור ההתמודדות" האישי שלהם.

סוגי האתגרים שהמכינות יכולות להעמיד בפני החניכים:

- **אתגר פיזי** – מסעות ארוכים, התמודדות עם תנאים פיזיים לא קלים, שעות רצופות של פעילות, ועוד.
- **אתגר בינאישי** – להוביל אחרים במשימה, לשאת באחריות כלפי אחרים, להדריך ולעמוד מול קהל, להשתלב ולהשפיע בתוך מסגרת קבוצתית, לשכנע ולא להניע אחרים, להתמודד עם ביקורת, להתמודד ולהתנהל במצב קונפליקט עם אחר, לשאת רגשות וחוויות עם אחרים, ועוד.
- **אתגר תוך אישי** – להתמודד עם תסכול, עייפות, חווית כישלון, רגשות שליליים, צורך להתנצל, גילוי הגבולות האישיים או פער בין התפיסה העצמית לתפיסת האחרים אותי, התמודדות עם הרגלים ורצונות המנוגדים לכללים/טובת הקבוצה, ועוד.
- **אתגר קוגניטיבי** – לגבש עמדה וטיעון בנושאים חשובים, ללמוד תכנים שיש בהם מורכבות וחוסר ודאות, לבנות תוכנית (פעילות), לפתור בעיות, חשיבה יצירתית, לקבל החלטות, להכריע במצבים הדורשים סדרי עדיפויות, ועוד.

באופן קונקרטי יותר, להלן רשימת אתגרים שכיחים במכינות:

- מסעות ארוכים
- ניווטים
- אחריות על ניהול סדר ושגרת יום
- אחריות על הפעלת הקבוצה והבאת הקבוצה לפעול בהתאם לתוכניות ולא כללים
- העברת שיעור/פעילות
- השתתפות בוועדה (תכנון פעילות יחד עם אחרים – מחייב שכנוע, השפעה, הקשבה)

- עבודה בלחץ זמן (ארגון משימות, טיפול בנושאים טכניים, תיאומים)
- אתגרים חברתיים לא מתוכננים: קונפליקטים בתוך הקבוצה; תגובה להתנהגות לא הולמת בתוך הקבוצה; הקבוצה לא מתפקדת ללא מצליחה
- מגורים וניהול עצמי מחוץ לבית ובסביבה ללא פרטיות
- תכנון וביצוע של יוזמה או פרויקט אחר (התנדבות, פרויקט קהילתי, הצגה, סרטון, וכו')

אחד האתגרים החשובים של צוות המכינה הוא היכולת **לנהל ולווסת את האתגרים שהחניכים מתמודדים עימם**. וויסות זה מורכב כיוון שהוא דיפרנציאלי. בתוכנית המכינה יש כמה אתגרים מובנים המשותפים לכולם - ניהול חיי שגרה, שבועות שטח ומסעות, תכנון והוצאה לפועל של פעילויות, ועוד. אולם על הצוות להצליח לזהות עבור כל חניך, ולעתים לעזור לחניך להגדיר ולהבין, את **האתגר המרכזי** שהוא מתמודד עימו בכל תקופה ונקודת זמן במהלך המכינה. שיקולים בוויסות וניהול האתגרים לחניכים:

- התמודדות עם יותר מדי אתגרים עלולה להציף, ואף לחסום את התפתחות "סיפור הצמיחה האישי". אם אדם אומר לעצמו "אני עכשיו לומד להסתדר עם אחרים בתוך קבוצה", הוא יוכל לארגן את כוחותיו, מחשבותיו ורגשותיו כדי להתפתח בכיוון זה. אם הוא אומר לעצמו - "אני לומד להסתדר בקבוצה, וגם להתמודד עם קושי פיזי, וגם לנהל סדר יום, וגם..." - יהיה לו קשה ליצור לעצמו "סיפור התפתחות" קוהרנטי. אין זה אומר שלא יהיו כמה התמודדויות ואתגרים, אך שבכל תקופה יהיה אתגר מרכזי שהחניך יתארגן סביבו מנטלית.
 - לוודא שהאתגר לא גדול מדי - אתגר טוב הוא כזה שאפשר להתמודד איתו, או לפחות להתמודד איתו טוב יותר מאשר בעבר ולהשיג התקדמות כלשהי. אם תוצאת ההתמודדות היא כישלון, או שהאתגר קשה מדי ורחוק מדי עבור האדם, תחושת המסוגלות שלו לא תצמח. חשוב לומר שגם זה לא נטול ערך ולא צריך להיבהל אם זה קורה! זה סביר להניח שאנשים (כולל חניכי מכינות) יגלו תחומים שבאמת קשים להם ויכירו את מגבלותיהם בתחומים מסוימים. אך זה צריך להתרחש באופן מבוקר:
 - חוויית כישלון כזו מתרחשת בשלבים הראשונים של המכינה, ובהמשך החניך מקבל אתגרים אחרים שבהם הוא כן מצליח, ואז חוויית הכישלון מווסתת ונוצר "סיפור צמיחה".
 - חוויית כישלון כזו מתרחשת עבור חניך שכבר יש לו ביטחון עצמי ותחושת מסוגלות יחסית חזקים, והוא יודע לווסת ו"למדר" את הדימוי העצמי שלו ("אוקיי, אז לא הצלחתי בשיעור שהעברתי, אבל כשצריך לעשות הכנות ליציאה לשטח אני זה שמוביל"). תרחיש אחר הוא שעבור החניך חוויית הכישלון מהווה כשלעצמה את האתגר, כלומר הוא אדם שיש לו מספיק חוויות הצלחה ועתה הוא לומד להתמודד גם עם חוויות שלא הצליחו באותה מידה וצריך לדעת לנהל את רגשותיו ומחשבותיו במצב כזה.
 - לוודא שאכן יש לכל חניך אתגר מספיק גדול ולא אתגר שמתאים לו - ייתכן שיש חניכים שעבורם רוב החוויות במכינה, גם אם הן חדשות, הן לא מספיק מאתגרות. אחד התפקידים של הצוות (בדיאלוג עם החניכים) הוא לנסות ולמצוא עבור חניכים את האתגרים שמתאימים להם. איך יודעים אם אתגר מתאים לחניך? יש כמה מפתחות ותרשימים לכך:
 - "עליית מדרגה" במיומנות כלשהי - למשל להוביל משימה לפרק זמן ארוך יותר מבעבר. חשוב לזכור שגם אם חניך מצליח ומתפקד היטב באתגר חדש, זה לא אומר שהאתגר היה "קל מדי". אנשים בהחלט יכולים לעשות עבודה טובה מאוד גם במשימות שלא התמודדו עימן בעבר, וזו גם תהיה התפתחות אישית חשובה.
 - זיהוי קושי אישי שהתמודדות עמו "תפתח" הרבה יכולות אצל החניך - למשל אם חניך מתקשה להתארגן על משימות, או חושש להביע את דעתו, או חושש מכישלון, והצוות מעריך שהקושי הזה הוא "פקק" שחוסם את החניך מהפגנת יכולות שקיימות אצלו - כדאי לנסות ולאתגר אותו במובן זה.
- תרגיל תכנון מועיל לצוות המכינה הוא להכין טבלה הכוללת את שבועות המכינה, ולכתוב בכל שבוע מהם האתגרים המובנים העיקריים שהשבועות האלו מזמנים לכלל החניכים. אתגר טוב יהיה:
- חדש - החניכים עדיין לא נתקלו בו
 - או לפחות עליית מדרגה בסוג מאמץ כלשהו
 - ההצלחה בו לא מובטחת, או לכל הפחות צפויים להיות קשיים מובהקים בדרך אליה

נוסף לזיהוי והגדרת האתגרים המשותפים ההולכים וגדלים לאורך תוכנית המכונה, מומלץ ליצור סדירויות בהן:

- יש מפגש אישי בין מדריך לחניך שבו הם מזהים ומנסחים את האתגר שהחניך מתמודד עמו, ו/או מחליטים יחד על משימה ואתגר שהחניך יבצע (והאם היא תהיה התמודדות עם נקודת חולשה, או פיתוח של נקודת חוזק).
- הצוות מקיים ישיבות שבהן מנסים לזהות אילו אתגרים עומדים בפני חניכים, והאם ניתן להתאים להם משימות שיאתגרו אותם.

מעצב חוויה מס' 2: אחריות ועצמאות (הולכים ומתפתחים)



אחריות במסגרת תוכנית חינוכית כגון המכינות מוגדרת כקשר ישיר בין הפעולה של החניך לתוצאה. דהיינו - ההחלטות שהחניכים מקבלים, הפעולות שהם עושים, מובילים לתוצאה של היוזמה או הפעילות. כמות ה"פיגומים" או מנגנוני התמיכה שמוסותים או ממתנים את הקשר הזה הולכת ופוחתת. לדוגמה: אם חניך בונה שיעור, המדריך יכול לשבת איתו ולשאול אותו שאלות על השיקולים שלו בבניית השיעור, ואולי להצביע לו על חסרונות - אך לא לומר לו "עדיף שתעשה כך". אם החניך בחר להשתמש במצגת, או לפתוח בשאלה פרובוקטיבית, או כל דבר אחר - ההחלטה שלו היא זו שתתממש והאופן שבו היא תשפיע על השיעור והצלחתו היא ביטוי לאחריות החניך. דוגמה אחרת היא בארגון שבוע שטח - אם חברי הוועדה שארגנה פעילות מסוימת התקשרו לוודא שיהיה אוכל בנקודה הנכונה, שהוא כשר, שהמרצים פנויים, וכו', זה יקרה. אם הם לא עשו זאת - הפעילות תיפגע.

אחד המרכיבים של ה-Agency, שתואר גם בפרק המטרות, הוא תפיסת **מוקד השליטה הפנימי** (Internal locus of control). מוקד השליטה הפנימי הוא ההבנה שאני אחראי ומחולל את הפעולות שלי, ההבנה של הדברים שאני יכול לכוון ולשלוט בהם, ושתוצאותיי (ובמובן הרחב ביותר - חיי) נובעים מפעולותיי. כמובן שיש להחזיק מידה מסוימת של צניעות והגיון בריא לגבי תפיסה זו, כיוון שהרבה דברים בעולמנו אינם בשליטה שלנו, אך עדיין מידת ההשפעה והאפשרות של אנשים לפעול גדולה, לרוב גדולה מזו שהם מכירים בה.

עיצוב סביבה של אחריות ועצמאות מובילים להתפתחות הדרגתית של תפיסת מוקד השליטה הפנימי. בכדי שזה יקרה החניכים צריכים ללמוד שהצוות לא פותר להם בעיות, מחפה על טעויות או הזנחה או מזכיר להם מה צריך לעשות. אין זה אומר שאין מקום לחניכה - צורת החשיבה והניהול הנדרשת בכדי לפעול באחריות במשימות מורכבות היא מיומנויות שצריכה להתפתח, והמדריכים יכולים ללמד את החניכים כלים ולהשתמש בשאלות מכוונות בכדי שהחניכים ידעו לפעול באחריות ובהמשך גם בעצמאות גדולים יותר. אך באופן עקרוני הצוות צריך לשמור תמיד על הקשר "פעולות < תוצאות" עבור החניכים. רצוי גם שהצוות יעביר מסר שהוא לא "חכם יותר" מהחניכים (אולי קצת מנוסה יותר), ושהוא לא "עושה מניפולציות" או "נותן לחניכים להיכשל" - אלא באמת ובתמים הארגון של המשימות הוא אחריות שנעה בין משותפת לכזו הנמצאת אצל החניכים. מצב בו החניכים תופסים את העצמאות והאחריות שניתנת להם כ"מניפולציה", כתרגיל שהצוות עושה עליהם, משקף עדיין תפיסת אחריות נמוכה ומיקוד שליטה חיצוני - זה לא "באמת עלינו", זה בעצם של הצוות והם המפיקים והבימאים של כל מה שקורה וגורמים לדברים להצליח או להיכשל. אם זה מה שהחניכים תופסים - זו בעיה. לכן, בשביל שתהיה סביבה של אחריות, יש הכרח גם **באמון, שקיפות וכנות**. העברת המסר לחניכים על אחריותם היא מעשה שקוף שקורה בתיאום.

המהות של "מעצב החוויה" הזה היא שתוכנית המכונה כוללת אתגרים ומשימות שבאופן הולך ומתפתח מתוכננים, מאורגנים, מנוהלים ומובלים ע"י החניכים.

מדוע הולך ומתפתח? מרבית החניכים מגיעים אל המכונה כשמרבית חייהם הם בילו במסגרות בהן אחרים מקבלים החלטות ונושאים באחריות - ובעיקר בית הספר והמשפחה. בבית הספר תלמידים לרוב אינם מנהלים את מערכת השעות שלהם, אינם מתכננים את מהלך הלמידה ונדרשים לפעול על פי תוכנית שנקבעת להם ועל פי דרישות שהוגדרו להם ע"י אחרים. במשפחה

לרוב עיקר ההחלטות והאחריות על התנהלות המשפחה (פרנסה, הניהול הכלכלי, טיפול בבית, בחירת מקום מגורים, יעדי טיול, אפילו כללים ונורמות התנהגות) מתבצעת ברובה ע"י הוריהם. יש למצב זה גם חריגים - בני נוער רבים עושים דברים עצמאיים, או ממלאים תפקידים הדורשים אחריות (מטיילים, מדריכים בתנועות נוער, עובדים, ועוד), אך לא מדובר בכולם וגם במקרים אלו מדובר באחוז מסוים מעולמם ולא בכולו. **שינוי גדול ומהיר מדי** והטלת אחריות או דרישה לעצמאות גדולים מדי מרגע תחילת המכינה עלול להיות יותר מ"ציאה מאזור הנוחות" ולהוביל לתחושת גבולות מעוררים ו"בלגן" שלא יובילו לתפיסת אחריות. אולם השינוי הזה חייב להתחיל כבר בתחילת המכינה במידה מסוימת.

סכנה נוספת היא **אחריות ועצמאות המועברים מאוחר מדי** - כיוון שרוב החניכים מגיעים ממסגרות יחסית מובנות שהם "מתפקדים" בתוכן ולא אחראים להן, העברת אחריות ודרישה לעצמאות המגיעים מאוחר מדי עלולים להתרחש כאשר החניכים כבר תופסים את המכינה כ"עוד מסגרת" ומשליכים עליה את ההנחות הקיימות שלהם לגבי מסגרות ותפקידם בתוכן.

מומלץ לצוותי המכינה להכין טבלה התפתחותית המתארת את התפתחות האחריות והעצמאות לאורך תקופת המכינה, מסמנת את האתגרים הדורשים אחריות ועצמאות בכל שלב, תוך תשומת לב גם **לתזמון** שבו יש שינוי וגם **לדרך** שבה השינוי מתרחש, מוסבר ומוכן. להלן מבנה טבלה כזו עם כמה תכנים שנועדו להדגים זאת:

ממד	חודש 1	חודש 2	חודש 3	חודש 4	חודש 5	חודש 6
התנהלות עצמית	עצמאות לגבי סידור מיטה, טיפול בחפצים אישיים, היגיינה + בקרה "רכה"	עצמאות + התערבות רק במקרים של הזנחה או בעיה קשה	עצמאות מוחלטת + אחריות לקבוצה לזהות מקרים חריגים ולהחליט כיצד לפעול בהם. צוות לא נכנס יותר למגורים לבקרה			
ניהול סדר יום קבוצתי	מינוי מובילי סדר יום "בשלים" עם סיכויי הצלחה טובים + חניכה של הצוות ופתרון בעיות כדי למנוע "נפילות" גדולות מדי. העברת מסר שתמיכת הצוות היא זמנית - כדי לסייע לחניכים ללמוד את התהליך.	מינוי מובילי יום פחות "בשלים" - עם אותה רמת חניכה, בקרה ותמיכה.	מעבר לניהול יום עצמאי לחלוטין, בליווי הפקת לקחים. חניכה על ניהול יום - ע"י מובילים קודמים מקרב החניכים.			
כללי וחוקי המכינה	הגדרת "חוקי המכינה לחודש/חודשיים הראשונים". נימוק: חייבים משהו להתחלה, וכשתכירו טוב יותר את המכינה נקיים מהלך שבו אתם תקבלו את האחריות להגדרת הכללים.	יום מיוחד לבניית כללי המכינה מפה והלאה. מנהל המכינה בוחר אם לשמור לעצמו זכות וטו או לקבל כל כלל. יש לשקול אילו כללים נותרים כ"קווים אדומים".	הצוות מפסיק לאכוף ולקיים בקרה על הכללים - האחריות עוברת לחניכים. אם נוצר פער בין כללים להתנהגות מתקיימת הפקת לקחים.			
תכנון וביצוע פעילויות	חניכה אינטנסיבית. התערבות למניעת "נפילות" (למשל - למנוע אי התייצבות הקבוצה)	חניכה מובנית, פחות התערבות.	חניכים/הקבוצה יכולים לבקש פעילויות או להשפיע על סדר היום לאור צרכים ומטרות.	חניכים "מושכים" חניכה וייעוץ מהצוות (למעט מפגש הפקת לקחים)	עצמאות מוחלטת ואחריות מלאה של החניכים על תכנון השבועות והוצאתם לפועל.	
...						

זה לא סביר להניח שאותו "סרגל אחריות ועצמאות" יעבוד בכל המכינות אותו הדבר, ואפילו באותה מכינה בין מחזור למחזור. ישנם הבדלים באוכלוסיות, ברקע שלהם, בהנחות ובציפיות שלהם, ולעתים אף בדינמיקה ובכוחות בתוך הקבוצה, שיחייבו לעשות התאמות. אולם העקרונות להתפתחות האחריות והעצמאות צריכים להיות פחות או יותר דומים:

- כבר בהתחלה יש מידה רבה של אחריות ועצמאות.
 - בהתחלה יש יותר מנגנוני וויסות ("באפרים") - מינוי מובילים שנתפסים כבשלים ומנוסים יותר בהובלת משימות, חניכה רבה יותר ואף מידה מסוימת של התערבות בכדי למנוע "נפילות" ולבסס את תפקוד המסגרת.
 - המסר בהתחלה הוא ש"זו התחלה ולכן אנחנו עדיין לוקחים יותר אחריות ומגדירים כללים - אבל זה זמני עד שתסתגלו ותלמדו יותר את התנהלות המכינה".
 - יש "תחנות" מובנות לעליית מדרגה באחריות ובעצמאות ולהורדת התמיכה והפיקוח של הצוות - התחנות הללו יכולות להיות מוגדרות בזמן, אך יכולות גם להיות מוגדרות בביצועים, התנהלות והתנהגות. "תחנות" כאלו עשויות להיות הורדה של סדירות חונכת למבקר (כמו מסדרים, או מפגשי צ'ק-אפ לקראת פעילות, וכו'), ישיבות לסדנאות מתוכננות - למשל סדנת הגדרת כללים ונהלים של החניכים, ועוד. בחלק מהמכינות יש מסע מתוכנן מראש שבו הצוות יוצא לפני החניכים והחניכים מתארגנים, יוצאים לדרך ומנווטים בעצמם. זו דוגמה ל"תחנה" מובנית כזו. במידת האפשר חשוב של"תחנות" הללו יהיה הסבר ו"נראטיב", כדי לצמצם את התחושה שהן מהוות מניפולציה או שהן רק "טקס", אלא שיש רציונל לעליית המדרגה. מסר שכזה יכול להיות - המצב של עצמאות ואחריות הוא המצב ה"נכון", ובהתחלה יש פחות ממנו רק כי זה תהליך למידה שלכם ("מטרתנו שמסעות תובילו לבד, אבל בהתחלה ברור לנו שאתם עוד צריכים עזרה כי זה חדש ודורש מיומנות שאנחנו מנוסים בה").
 - כמעין "כלל אצבע" אפשר לומר שבסביבות רבע המכינה מתחילה עלייה רצופה במידת העצמאות והאחריות החניכים, ובסביבות השליש-רבע האחרון של המכינה זו כבר "המכינה שלהם" ויש לחניכים עצמאות כמעט מוחלטת ואחריות על בניית התכנים, ארגון, ניהול סדר היום והפעילויות, וכו'.
 - עדיף לא "לחזור אחורה" גם אם נוצרת מציאות של שחיקת גבולות, בלגן והתנהגויות לא ראויות, אלא להתמודד עם מציאות זו דרך דיאלוג ודיון. עדיף "לשחרר" לאט יותר מאשר לחזור אחורה.
- החווייה ש"מעצב החוויה" הזה מנסה ליצור, היא חוויה של החניכים שהם לומדים לקחת את ההובלה וה"בעלות" על המציאות שלהם, שהחוויות במכינה לא "קורות להם" אלא שהם שותפים ובהמשך אף היוזמים של התהליכים והפעילויות שמתקיימות, ושהם בוגרים ואחראים בסביבה של אנשים בוגרים ואחראים - אין "גדולים" מהם, אין מי שפותרים להם את הבעיות או שולטים במה שקורה, שהמרחק בין ההחלטות והרצונות שלהם למימוש הולך ומתקצר (ילדים ובני נוער חיים הרבה פעמים בתפיסה ש"העתידי רחוק", ובמכינה העתיד הזה צריך ללכת ולהתקרב), ושיש להם "אחריותיות" (ytilibatnuocca) כלפי החברים שלהם וכלפי עצמם כדי לדאוג שדברים יתנהלו על הצד הטוב ביותר. יש הרבה משימות ודברים לעשות ולדאוג להם במסגרת המכינה, וכל אלו הם חלק ממעצב החוויה הזה.

מעצב חוויה מס' 3: רפלקציה ומשוב



בין המטרות החינוכיות של המכינות מופיעות מספר מטרות העוסקות בשינוי במודעות העצמית של החניכים: הגדרה מתפתחת או מבוססת יותר של תפיסת זהות אישית, תפיסת מסוגלות חזקה יותר, מודעות עצמית לחוזקות וחולשות, מודעות לערכים ולרצונות אישיים, ועוד. אחד המרכיבים שיכולים לתמוך

משמעותית במטרות כאלו הוא השימוש בתהליכים רפלקטיביים ובמשוב.

רפלקציה היא חשיבה והרהור של האדם פנימה על עצמו, ובעיקר על חוויות שעבר, בכדי להגיע לתובנות על עצמו ועל האופן בו הוא פועל.

משוב, במובן בו אנו משתמשים בו כאן ובהקשר חינוכי, הוא מידע שמישהו אחר נותן לאדם ומרחיב את הידע של האדם על עצמו. המשוב יכול להיות ברמות שונות - על פעולה או ביצוע, על דפוסי פעולה, על תכונות, ועוד. המשוב יכול להיות מתוכנן כזה, והוא יכול להיות ספונטני. גם תגובות של אחרים כלפינו שאינן מנוסחות כ"משוב" באופן מתוכנן, מסודר וחינוכי, כגון כעס בתגובה למשהו שעשינו, התלהבות וכו', הן משוב כיוון שהן יכולות לעזור לאדם להבין את האופן בו תפסו את פעולותיו.

במכונות יש מספר הזדמנויות, סדירויות ומנגנונים בהם מתקיימים רפלקציה ולא משוב:

- מפגשי פתיחת וסיכום יום
 - שיחות סיכום בסיום פעילויות (קצרות וארוכות)
 - שיחות אמצע וסיכום של המכונה (עם כל חניך ובאופן קבוצתי)
 - סדנאות קבוצתיות העוסקות בחיי הקבוצה או בלמידה מהתנסויות
 - פגישות אחד על אחד מזדמנות או מתואמות בין מדריכים לחניכים, מפגשי חניכה (הכנה וסיכום פעילות) ולא שיחות אישיות סביב בעיות או אירועים בחיי המכונה
- השימוש ברפלקציה ומשוב במכונות משרת את מרבית המטרות של המכונה. הרפלקציה והמשוב אמורים לתמוך בהתפתחות המיומנויות השונות, בהתפתחות התפיסה העצמית והזהות של החניכים, ואף מהווה מטרות מיומנות בפני עצמה (מטרה 2.3 - התבוננות עצמית והערכה עצמית, למידה מעשייה והפקת לקחים).

בכדי לשלב את השימוש ברפלקציה ומשוב באופן אפקטיבי יש לקחת בחשבון כמה שיקולים ועקרונות:

- רפלקציה ומשוב הם אפקטיביים כשהם **נעשים על "משהו"**, על משימה, אירוע, חוויה, פעולה וכד' שהאדם היה מעורב בו. לכן מעצב חוויה זה תמיד יהיה משלים לתוכנית פעילות אחרת.
- במשוב תמיד כדאי להתמקד **בלא יותר מ- 2 נקודות**. אין הכוונה בעיקרון זה לעסוק בטכניקה של המשוב, אלא בניצול מיטבי של המשוב. קשה לנו להפנים ו"לעבוד" באופן פנימי על יותר מרעיון אחד או שניים הדורשים מאיתנו ויסות של ההתנהגות והרגשות שלנו, ולכן באופן אסטרטגי חשוב לשאוף שעבור כל חניך יהיה "עניין" אחד או שניים המהווים את עיקר "סיפור ההתפתחות" שלו (נקודה זו תוארה גם במעצב החוויה של האתגר). אם במפגשי משוב שונים הוא ישמע הרבה מאוד דברים על עצמו, יהיה לו קושי "לטפל" בהם באופן פנימי בצורה מיטבית ולכוון את עצמו. גם במפגשי רפלקציה חשוב לנסות ולהוביל לדיון על הדברים העיקריים ולא לנסות להקיף את הכול.
- מטרת מפגשי המשוב היא **לתמוך בלמידה ובהתפתחות של החניכים**, ולכן אחת מהמיומנויות של הצוות היא לנהל ולהנחות שיחות כאלו מתוך מודעות לתהליך וללמידה של החניך, ולא כדי "לשפוך" את כל התובנות שלהם עצמם או "להגיע לאמת".
- **מפגשי רפלקציה קבוצתיים אינם מפגשי רפלקציה אישיים**. כחלק מתוכנית המכונות יש סדנאות ושיחות רבות על הקבוצה. הללו חשובות לבניית הקבוצה, ויש להן ערך בהתנסות של החניכים בפתרון בעיות קבוצתיות ובשותפות שלהם בקבוצה ובהתפתחותה. נקודה זו חשובה לציון פה בכדי להימנע מה"ערבוב" בין שני הסוגים של רפלקציה ומשוב - הקבוצתית והאישי. גם עבור הלמידה האישית של חניכים על עצמם יש למפגשים אלו ערך מסוים - אך זה לא העיקר.
- **מפגשי משוב (מובחן מרפלקציה) קבוצתיים צריכים להיעשות בזהירות** - וכדאי מאוד "לבנות" את המיומנות והסדירות הזו בקבוצה על בסיס כללים ועקרונות. משוב קבוצתי לחניך יחיד הוא חוויה רבת עוצמה, וככזו גם עלולה להוביל לפגיעה מצד אחד, או לצמיחה משמעותית מצד שני.

- **כמה משוב ורפלקציה אישיים צריך?** אין תשובה כמותית חד משמעית לשאלה זו. חניכים שונים שכבר מחזיקים במיומנות והרגל של הערכה עצמית עשויים להגיע ללקחים חשובים בעצמם, ואילו אחרים יזדקקו ליותר חניכה ומשוב חיצוניים. חשוב לבסס סדירויות סביב כמה מוקדים של פעילות:
 - מפגשי חניכה, רפלקציה והפקת לקחים סביב אתגר או משימה מרכזית של החניך (רצוי: לפני המשימה לתכנן והיערכות אישית, באמצעה כמשוב מעצב להמשך, ובסיומה להמשגת הלמידה האישית).
 - 2-3 שיחות אישיות לחניך עם מדריך לאורך המכינה (למשל - פתיחה, אמצע וסיום).
 - שימוש בשיחות ככלי להתמודדות או לתמיכה תוך כדי.
 - הסדירות היא חלק ממה שיהפוך את השימוש ברפלקציה למיומנות.
- שימוש בכלים מובנים. כדאי ליצור טמפלט מכינת לרפלקציה לקחים, או דף שאלות מנחות החוזר על עצמו, או "כללי משוב" לפיהם השיחה הקבוצתית והאישית מתנהלת, או פורמט הערכה עצמית/משוב המתאר את המיומנויות והערכים המרכזיים במכינה ושלאורם מקיימים את המשוב והרפלקציה. השימוש בכלים כאלו יכול לבסס את המיומנות הרפלקטיבית וליצור בסיס של מוכרות ובטחון למשתתפים.
- במידה ולאורך המכינה נראה שמפגשי המשוב והרפלקציה הופכים ליותר מדי "טקס" ומאבדים אותנטיות, כדאי לערוך שינוי באופן בו הם מתנהלים.

מה יכול או צריך צוות מכינה לעשות כדי למצות את מעצב החוויה הזה ולתכנן היטב את השימוש בו?

- א. לוודא שיש הסכמה בין חברי הצוות על האופן בו מקיימים שיחות משוב ורפלקציה (אישיות וקבוצתיות), ולשפר את המיומנות האישית בכך.
- ב. לבנות את הסדירויות - להחליט מתי ובאילו נושאים יהיו שיחות אישיות, שיחות משוב קבוצתיות, וסביב אילו נושאים.
- ג. להחליט האם מעוניינים לאמץ או לפתח טמפלטים להפקת לקחים, ניהול שיחות משוב, וכו'.
- ד. לקיים לאורך המכינה מפגשי רפלקציה והערכה על התוכנית בכלל, וגם על השימוש בכלי הרפלקציה והמשוב בפרט ("לחוש" האם המינון הנכון, להעריך האם היא תורמת למשתתפים או נעשית בצורה לא אותנטית, וכו').

מעצב חוויה מס' 4: למידת מורכבות



מעצב זה עוסק בלמידה - למידה פחות או יותר פורמלית, של תכנים וידע. זהו מעצב החוויה הקוגניטיבי ביותר ברשימה. למידה של תכנים מסוימים היא חיונית לטיפוח Agency, כיוון שחלק מ"המנוע המוטיבציוני" של האדם נשען על ההבנה שלו את העולם והיכולת שלו לגבש עמדות, להעריך טיעונים ורעיונות, לנמק לעצמו את בחירותיו, עמדותיו וערכיו וגם להיות מסוגל לנהל תקשורת רעיונית ועניינית סביב טיעונים ורעיונות.

אולם ללמידה שנועדה לטפח Agency אמיתי, ולקדם את המטרות החינוכיות של המכינות, יש כמה מאפיינים המייחדים ומבחינים אותה מסוגי למידה אחרים. מאפיינים אלו יכולים להיות מחולקים לתוכן (מה לומדים?) ותהליך (איך לומדים?).

מה מייחד **תוכן למידה** התומך בהתפתחות Agency?

- עוסק בנושאים חברתיים ואידיאולוגיים, בדגש על מדעי החברה, הסביבה והרוח - כלכלה, סוציולוגיה, פערם ומעמדות חברתיים, היסטוריה, הבנת תרבות, איכות סביבה וקיימות, דת וחברה, טכנולוגיה וחברה, פילוסופיה של

המוסר, תקשורת, ועוד. תכנים אלו חשובים להתפתחות Agency, כיוון שהם מקדמים את החשיבה וההבנה של האדם על תופעות בעולם ובקהילה שבה הוא חי.

- תכנים שהם **"מערכת פתוחה ומורכבת"** – מאפיין זה נתן למעצב החוויה את שמו, והכוונה היא שהתכנים הנלמדים כוללים בתוכם יחסי גומלין בין משתנים רבים, הגורמים לעולם התוכן להתנהל הרבה יותר כמערכת של איזונים, רווחים ומחירים, מאשר להתנהג באופן ליניארי ופשוט; הם מערבים עובדות, אמיתות, וערכים (גם לקפיטליסט וגם לסוציאליסט יהיו נתונים שיתמכו בעמדתם, אך עמדתם תתבסס על הנחות יסוד אידאולוגיות שונות לחלוטין); אין בהם "תשובת בית ספר", אלא הם דורשים דיון, העמקה, וכוללים מידה רבה של אי ודאות, ואפשרות להתפתח לכל מיני תרחישים.
- נושאים **רלוונטיים ומחוברים לחיי החניכים, הקהילות שלהם, המדינה**. לא בטוח שצריך להסביר יותר מדי.

מה מייחד את **תהליך הלמידה** במעצב החוויה של למידת המורכבות?

- עידוד **חשיבה עצמאית, ביקורתית ושימוש בשאלות שאלות ובכלי טיעון** במהלך הלמידה.
 - **השהיית התשובה והשיפוט** – ניסיון להוביל את תהליך הלמידה כך שלא מנסים לענות על השאלות מהר, אלא לומדים וחושבים יחד כדי ליצור רציונל וטיעון מבוסס.
 - שימוש ב**למידה מבוססת חקר** – יציאה משאלה אל איסוף מידע ולאחר מכן העמדת אלטרנטיבות ומסקנות.
 - למידה דרך **דילמות ואו קבלת החלטות** – שימוש במקרים ותרחישים המייצרים דילמה ערכית, או אתגר של קבלת החלטות, בכדי להיכנס לעומק אל נושא ולראות אותו במלוא מורכבותו.
 - העדפת **למידה ממקורות אותנטיים** – מפגש עם אנשים שיכולים להעמיד על עולם התוכן ממקור ראשון; קריאת טקסטים מקוריים ולא מעובדים; צלילה אל נתונים אמיתיים ממקורות אמיתיים.
 - הצגת **נקודות מבט שונות** – מאפיין חשוב של למידת מורכבות – להביא להבנת מערכת הצרכים והנימוקים של צדדים שונים בדיון בכדי להראות את הערבוב הקיים בין אידאולוגיה לנתונים.
 - למידה המכוונת אל **תוצר או הצגה** – הלומדים צריכים להיות מעורבים מאוד בכל תהליך הלמידה בהשתתפות בדיון ובהצגת עמדה, אך מעבר לכך יש מקום אף ליותר מעורבות – לתת ללומדים תפקידים ואחריות בתהליך הלמידה (כמו הכנת שיעור), או לבקש מהם תוצרים (מאמר עמדה, הצגת עמדה, ועוד).
- פרקי הלמידה במכניות עשויים לתפוס נתח לא קטן מזמן המכונה, ובמקרים מסוימים עשויים להגיע עד כמחצית מזמן המכונה. הם מתקיימים גם ב"שבועות שגרה" וגם ב"סדרות". בהינתן המקום הנכבד שהם תופסים כיום, מדובר במעצב חוויה מרכזי, ולכן חשוב לתכנן ולנהל בצורה טובה (כשלגיטימי גם להטיל ספק במקום שבו הוא תופס). יש כמה שיקולים שיכולים לסייע בתכנון ציר הלמידה במהלך המכונה:
- **"פחות הוא יותר"** – פחות נושאים ויותר עומק יהיו עדיפים. ככלל אצבע כדאי לבחור לא יותר מארבעה נושאים מרכזיים ללמידת מורכבות בתוכנית המכונה.
 - **"פיגומים"** – ייתכן בהחלט שבכדי בכלל "להשתתף בדיון" על החניכים ללמוד דברים מסוימים שעבור הצוות עשויים להיתפס כבסיסיים. למשל, מושגי יסוד בכלכלה. חשוב לזהות את הפערים האלו (מנהלי מכינות, רכזים ומדריכים שעשו יותר ממחזור אחד יכולים להצביע על פערים כאלו), ולחשוב באופן יצירתי כיצד להעביר את הידע הזה באופן מהיר. אחת האפשרויות – למידה עצמית, למידת עמיתים.
 - חשוב להבחין בין התכנים בלמידת מורכבות, לבין **תכנים המשרתים מטרות אחרות**. לדוג': למידה על "ניהול תקציב" (או ניהול חשבון בנק) יכולה להיות חלק מהמטרות של ניהול עצמי ושל ארגון והובלת פרויקט ומשימה, אך לא יהיו חלק ממעצב חוויה זה כיוון שמדובר יותר בכלים ומיומנויות מאשר בלמידת מורכבות.
 - ליצור **רצף** – לתכנן למידה של נושא מסוים באופן מתפתח, החל מהנחת היסודות, דרך "סיבוב" הלמידה עם נקודות מבט

שונות, מפגשים עם אנשים, חקירת המורכבות של הנושא, ועד לנקודת סיום הכוללת תוצר. מומלץ לא לחשוב במושגים של "הרצאה", אלא במושגים של "רצף" סביב נושא, ולהבנות את הרצף הזה כמו סיפור מתפתח.

- לנסות להבנות את הרצף או ה"סיפור" של נושא מסוים דרך מתודות של **חקר, למידה מבוססת בעיות או קהילות חשיבה**. מתודות אלו לרוב מתחילות משאלה, בעיה או סוגיה, המובילה לתהליך של למידה של עובדות, עמדות, תיאוריות, וכו', ומתקדמות לעבר מסקנות, יוזמות או תוצרים.
- לשמור על **מעורבות ואחריות לומדים** – בכל נקודת זמן בתהליך הלמידה חשוב לחפש את הדרך ליצור מעורבות ואחריות של החניכים. למשל: לשלב למידה עצמית של תכנים (למשל של מושגים); לשלב טכניקות ג'יגסאו²¹; לשלב למידת עמיתים ושיעורים של חניכים; ליצור קבוצות למידה וחשיבה מכוונות תוצר; וכו'.
- ארגון רצפי הלמידה **בתוכנית המכינה** – עשויות להיות שתי אסטרטגיות עיקריות: (1) להגדיר, נניח, 4 נושאי למידה מרכזיים, ההולכים ומתפתחים לאורך כל המכינה. (2) להגדיר בכל תקופה במכינה נושא מרכזי אחר, וכך להתמקד בו ואף להבנות אותו כך ששיאו מגיע אל אירוע מתוכנן מראש המופיע בתוכנית (ביקור, סדרה, מסע, יום תוצרים, יום TED\הייד פארק, וכו'). ניתן, כמובן לשלב בין שתי האסטרטגיות במידה מסוימת (2-1), אולם חשוב לצמצם "התפזרות" על יותר מדי נושאים או להתחיל עסוק בנושאים מבלי שיש להם תכנון רצף וחיבור לאירועים נוספים בחיי המכינה וללוחות זמנים של המכינה.
- הפיכת הלמידה **לחוויתית** – לבחון האם ניתן למצוא פתרונות יצירתיים שיהפכו חלקים מהלמידה לחווייתיים ו\או משתלבים בפעילויות אחרות באופן שמצמצם את תחושת ה"יושבים בכתה". למשל: משפטי דמה, ביקורים ומפגשים עם אנשים (בשילוב דף הנחיות), שילוב למידה על מקום בסיום, ועוד.
- **כמה זמן להקדיש ללמידה? כל עוד מעניין, משיג את המטרה ולא פוגע במטרות אחרות** – זו שאלה העשויה לעלות בבניית תוכנית המכינה, ואין לה תשובה אחת חד משמעית. שני השיקולים שתוארו הם המפתח לתשובה: ראשית – כדאי לשים לב על בסיס הניסיון עד כמה פרקי הלמידה מעניינים את החניכים. כמובן שאיבוד קשב יכול להיפתר לא רק דרך קיצוץ, אלא דרך פיתוח ושיפור פרקי הלמידה, אך זו בהחלט גם אינדיקציה לאפשרות שיש יותר מדי שיעורים. שנית – חשוב לאזן את הזמן המוקדש ללמידת מורכבות ביחס למטרות שלה, ואל מול מטרות אחרות של המכינה. עדיין – למידת המורכבות משרתת הרבה מהמטרות של "תפיסה ועמדות" (קבוצות מטרות 1-3), ולכן הקדשת פרק זמן משמעותי ללמידת מורכבות מוצדקת. עם זאת, חשוב לומר שמעצב האתגר והיציאה מאזור הנוחות, למשל, הוא בעל עוצמה גדולה יותר בפיתוח Agency, ולכן רצוי שלא לפגוע בו.

מעצב חוויה מס' 5: חיי קבוצה

אחד המאפיינים החזקים של חוויית החניכים במכינה היא שהם חיים בתוך קבוצה. חברי הקבוצה ישנים במגורים משותפים (כמובן בהפרדה בין גברים לנשים), מנהלים סדר יום משותף, מתכננים ומבצעים משימות יחד, אוכלים יחד, משרתים את הקבוצה (מכינים אוכל, דואגים לניקיון, מתכננים פעילויות, ועוד) ואף מבליים יחד.



אולם בכדי להגדיר את חיי הקבוצה כ"מעצב חוויה" לא מספיק לסמן שזה קורה – אלא הכרחי להבין מדוע ומה התפקיד של חיי הקבוצה בהתפתחות ה-Agency של החניכים והשגת המטרות החינוכיות של המכינה.

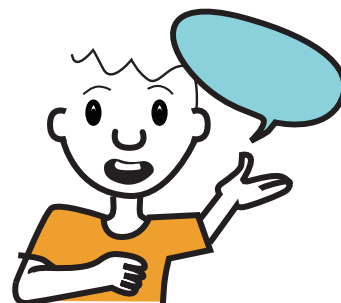
²¹ ג'יגסאו – טכניקה של למידת עמיתים, שבה לומדים שונים חוקרים או לומדים על חלקים שונים של עולם התוכן, ואז מציגים אחד לשני כדי "להרכיב את הפאזל" (Jigsaw = פאזל). ניתן להשתמש בג'יגסאו גם בדרכים פחות מחייבות והדוקות, למשל לבקש מלומדים שונים לבחור ולהציג מאמרים שאהבו.

החיים וההתנהלות הקבוצתית הם מעצב חוויה משמעותי, כיוון שהם משפיעים ומובילים להרבה מאוד למידה והתפתחות אצל החניכים:

- עבור רבים מהחניכים זו פעם ראשונה שהם חיים את רוב זמנם בתוך סביבה חברתית חדשה כאנשים בוגרים. ככזו, הם לומדים בה שוב איך הם נתפסים ע"י אחרים, איך הם מציגים את עצמם, מה המקום שהם תופסים, כמה ואיך הם משפיעים על הכלל, ועוד. זו אולי הזירה המאתגרת ביותר שהיתה להם עד נקודת הזמן הזו למיומנויות החברתיות שלהם, והזירה הזו מאתגרת בין היתר כיוון שהיא אינטנסיבית מאוד.
 - הקבוצה במכינה נמצאת יחד הרבה זמן, ובהרבה אתגרים. הזמן והאתגר מובילים לכך שהרוב המוחלט של החניכים לא יכולים להעמיד "פאסון" לאורך זמן, ומתישהו יוצאות מהם התנהגויות המבטאות את הפחדים, הקשיים והצרכים שלהם. בחוויות אלו מתרחשת אצלם למידה (שהיא לא קוגניטיבית) על המפגש בין חלקים פנימיים שלהם לבין העולם החברתי. עם עשויים ללמוד על המשמעות של תמיכה מאחרים ובאחרים, על המשמעות של סלחנות והכלה, להפחית (או להגדיל) את תפיסת הבושה שלהם על חלק מתוכם, ועוד.
 - המפגש עם צעירים רבים אחרים שיש ביניהם שונות גדולה (גם תרבותית, אבל גם רגשית, קוגניטיבית, עם תחומי עניין מגוונים, יכולות מגוונות, ערכים ועמדות מגוונים), מפגש המתקיים בסביבה בה מתפתחת מערכת יחסים כזו או אחרת עם כ-1-2-3 וברמת חשיפה גבוהה אחד לשני (בשונה מהסגרציה היחסית המתקיימת בסביבות חברתיות מהן הם הגיעו), מובילה ללמידה עמוקה על עצמם ועל אחרים, "מכריחה" אותם לנהל תקשורת מתמשכת עם אנשים שונים מהם.
 - הקבוצה במכינה מתנהלת במידה רבה כקהילה, ובמיוחד ככל שהעצמאות והאחריות של החניכים גוברים (מעצב חוויה מס' 2) - הקבוצה חייבת לפתח יחד יכולות של קבלת החלטות, תכנון וארגון משותפים. ההתנהלות של הקבוצה וההצלחה או אי ההצלחה שלה באתגרים אלו הם מקור למידה חשוב עבור כל החניכים על האופן בו קבוצה (ומכאן גם קהילה) מתנהלת. ניתן לתפוס את הקבוצה במכינה כמעין "מעבדה" או "ארגז חול" שבהם החניכים "עושים ניסוי בקבוצתיות וקהילתיות". בתהליך הזה הם בונים לאט לאט סכמות פנימיות לגבי העוצמה הטמונה בקבוצה ובקהילה, ולגבי האופן בו תופעות וערכים שונים באים לידי ביטוי בקבוצה ובקהילה - שוויוניות, צדק, כוחות והיררכיה, משמעות המטרה המשותפת, האופן בו קבוצה מוקירה התנהגויות וערכים מסוימים (נתינה לאחר, כוחנות, אינטלקט), ועוד.
 - כשהקבוצה (או תתי קבוצות, כגון ועדות) מקבלות עליהן משימות משותפות ומצליחות בהן, נוצרת תפיסה של **מסוגלות קולקטיבית** (Collective Efficacy), המכונה גם Co-Agency, שהוא התפיסה שאנחנו כקבוצה מסוגלים להגדיר מטרה משותפת ולפעול להשגתה). חוויית מסוגלות קולקטיבית בונה אצל המשתתפים בה את ההבנה של האפשרות של קבוצה להשיג יותר מאשר הפרט לבדו.
 - רוב החניכים גם מתנסים בתפקידי הובלה במהלך המכינה. למעשה ההתנסות היא כפולה - גם ההתנסות האישית שלהם וגם החוויה של להיות מובל ע"י עמית שנמצא בהתנסות שלו. חשוב לציין שלא תמיד ההובלה מצליחה, על אף הפוטנציאל להזדהות/אמפתיה של החניכים האחרים כלפי החניך המתנסה, וכשזה לא עובד יש פוטנציאל לעוד למידה על תהליכים בקבוצה.
 - מערכות היחסים במכינה מובילות לעתים לחברויות ולנטוורקינג ארוך שנים, שהם כשלעצמם חשובים לתחושת המסוגלות הפרטית והקולקטיבית שלהם בהמשך חייהם ולהתפתחות של מעגלי תמיכה עבור כל אחד ואחת, מעגלי תמיכה התומכים בחוסן אישי.
- על בסיס כל הנאמר בנקודות אלו - חיי הקבוצה הם ללא ספק מעצב חוויה חשוב עבור מטרות המכינה, ואף כזה המתקיים באינטראקציה עם מעצבי חוויה אחרים. הוא מאפשר, תורם או לוקח חלק בחלק ניכר מהמטרות החינוכיות, ובמידה רבה "אחראי בלעדית" על מטרה 4.3 - הבנת הכוח והמשמעות של קבוצה, קהילה ושיתוף פעולה (גם מטרות המיומנות בתחום "אני מול הסביבה", 4.1 ו-4.2, דורשות את הקבוצה בתור אותה "סביבה" שמולה מיומנויות אלו יתפתחו).
- אולם בכדי שמעצב החוויה הקבוצתי אכן יוביל להשגת המטרות הרצויות, יש חשיבות לאופן בו חיי הקבוצה נבנים ומתפתחים בתוך המכינה:
- החיבור בין מעצב חיי הקבוצה ומעצב העצמאות והאחריות הוא קריטי - מתן עצמאות ואחריות מההתחלה, ומשם עלייה בכך, חיוניים בכמה מובנים:

- ליצור עבור הקבוצה הכרח לפעול, ותוך כדי זה לדון, לקבל החלטות, לחלק תפקידים, להתמודד כקבוצה עם קשיים ומשברונים, ועוד.
- להוציא את החניכים מהוויה של "קורסיסטים" להוויה של "קהילה פעילה". כשהקבוצה תופסת יותר בעלות על חיי היומיום והפעילויות, הם מפתחים תודעה קהילתית. זה עלול גם להוביל ללמידה של דברים לא חיוביים על קבוצה וקהילה (למשל שלעיתים כוחנות עלולה לנצח, שקולות מסוימים עלולים להיות מושקעים, ועוד) - אך גם זו למידה. אם תודעה זו מושגת, אז יש גם יותר סיכוי להעברה של חוויית הקהילה מהמכינה לזירות אחרות והשפעה ארוכת טווח של הלמידה של החניכים מחיי הקבוצה לגבי איך נכון ולא נכון שקבוצות וקהילות יתנהלו.
- ההתייחסות אל החניכים כקבוצה רצוי שתהיה במאפייני "בוגר-בוגר"²². כלומר - הימנעות ככל הניתן ממניפולציות או התנהגויות שנועדו לבסס יחסי כוח של "חזק-חלש", העברת מסר של שותפות והצגת בעיות או ציפיות באופן גלוי ולדיון משותף. בגישה זו עלול להיות מחיר שיסוכמו דברים השונים מציפיות הצוות - אך ללא מחיר זה לא בטוח שיתחולל המעבר מ"קורסיסטים" ל"קהילה".
- שימוש ברפלקציה על התהליך הקבוצתי, היחסים בקבוצה וצורת ההתנהלות שלה, בכדי לבנות בקבוצה יכולת לקבל החלטות על דרך ההתנהלות שלה - איך אנו פועלים? האם אנו רוצים לשנות זאת? אילו ערכים מנחים אותנו? בחלק מהמכונות מזמינים **מנחה קבוצות** שילווה במפגשים את הקבוצה לאורך המכינה. לעתים מנחה זה נפגש עם הקבוצה באופן עצמאי, ולעיתים יחד עם מנהל המכינה או חבר צוות.
- שילוב הפקת לקחים אחרי משימות קבוצתיות (כגון ארגון מסע, ניווט או סדרה). הפקת הלקחים תתייחס גם להיבט של עבודת הקבוצה או הצוות - חלוקת תפקידים והתאמתם לאנשים, תקשורת פנימית, היכולת לקבל החלטה ולא להכריע, היכולת להפירות את החשיבה אחד של השני (סיעור מוחות, שאלות, וכו'), החשיבות של לקיחת מנהיגות ואחריות, היכולת להכיל תסכולים יחד ואחד של השני, תמיכה הדדית, ועוד. הפקת לקחים כזו יכולה לסייע לחניכים ללמוד על מגוונים המסייעים לקבוצה לפעול באפקטיביות.

מעצב חוויה מס' 6: ביטוי אישי



כזכור, המושג הכולל המתאר את המטרה החינוכית הגדולה והרציונל התפיסתי החינוכי של המכונות הוא ה-Agency. כתזכורת קצרה - משמעות ה-Agency היא הכוח המניע הפרטי והערכי של האדם לפעול למען השגת מטרותיו האישיות ובכדי להשפיע על הסביבה בהתאם לערכיו. אחד המרכיבים של רעיון זה, מרכיב המבוסס גם במטרות (ובמיוחד

מטרות 1.1 ו-2.1), הוא ההתגבשות של תפיסה אישית של מטרות, ערכים ועמדות.

מעצב חוויה זה נועד לסייע בהשגת מטרות אלו. משמעותו המעשית היא פיתוח תוכנית המכינה כך שתכלול באופן שיטתי ומובנה **הזדמנויות לחניכים להביע, להציג ולייצג ערכים, אמונות, עמדות, רקע תרבותי, התלבטויות, דילמות, יוזמות, מאפיינים אישיים, ידע ייחודי, תחומי עניין, וכו'.**

אילו הזדמנויות כאלו קיימות או יכולות להיות בתוכנית המכינה?

- חניכים המעבירים שיעורים בנושאים שהם או תחומי עניין או נושאים ערכיים החשובים להם
- מפגשים או אירועים בהם חניכים מספרים על הרקע שלהם (הבית, התרבות, המורשת, וכו')

²¹ מבוסס על תיאוריית "ניתוח העסקאות" (Transactional analysis):

https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%9E%D7%95%D7%93%D7%9C_%D7%A0%D7%99%D7%AA%D7%95%D7%97_%D7%A2%D7%A1%D7%A7%D7%90%D7%95%D7%AA

- פרויקטים ויוזמות של החניכים שקהל היעד שלהן יכול להיות בתוך המכינה או מחוצה לה
- שימוש בכלים אמנותיים ויצירתיים - תיאטרון, ציור, כתיבה יצירתית, סרטון
- הוצאה של "כתב עת" בו חניכים מביעים את עמדתם כלפי נושאים שונים, ואף עידוד חניכים לכתוב ולשלוח טורי עמדה למסגרות אחרות או טקסטים אחרים בנושאים חשובים להם
- דיונים בקבוצה סביב דילמות מוסריות וסוגיות חברתיות
- דיונים בקבוצה סביב דברים הקורים בתוך הקבוצה
- שותפות או הובלה בהחלטות על תכני לימוד בסדרות
- ועוד

חלק מהפרקטיקות שתוארו לעיל יחסית שכיחות כיום במכינות, וחלקן פחות.

החווייה שהחניכים צפויים לעבור בעזרת מעצב חוויה זה, היא שהם מקבלים מרחב, זמן ואפשרות לנסח עמדות ותפיסות ולהביא לידי ביטוי את עצמם וקולם. חניכים שונים עשויים לנצל את המרחב הזה בדרכים שונות ולבטא תכנים מגוונים - אצל חלקם ניצול הזדמנויות הביטוי האישי עשוי להיות סביב עמדות אידיאולוגיות או חברתיות, אצל אחרים ביטוי למורשת שלהם, או לתחומי עניין וחוזק שלהם שיעמיקו את ההיכרות ההדדית בתוך הקבוצה, ועוד. המשמעות שלו, בין היתר, היא בהעברת מסר על חשיבות העמדה האישית.

כמה נקודות חשובות לגבי התפיסה מאחורי מעצב החוויה הזה ושילובו בתוכנית המכינה:

- מעצב הביטוי האישי פועל יחד עם המעצב של למידת המורכבות. עם זאת הוא נפרד ממנו, כיוון שמעבר ללמידה הוא נותן ערך מוסף אחר לחוויית החניכים במכינה, ערך מוסף שאומר שזהו המקום בו אתה מפתחים את הקול שלכם, את הדברים שחשובים לכם ומעניינים אתכם. עבור רוב החניכים זה מתרחש בשלב מעבר בין בית הספר לצבא, שתי מסגרות שבהן הבעת עמדה אישית אינה נמצאת גבוה בסולם הערכים.
- הזדמנויות לביטוי אישי מהוות גם הזדמנות לשיפור מיומנויות מסוימות (כגון הצגה מול קהל, ניסוח טיעון, וכו'), אולם אין זו הכוונה העיקרית במעצב חוויה זה.
- הביטוי האישי של החניכים המרכיבים קבוצה גם הוא עצמו חלק חשוב מהחווייה של החניכים - הם לומדים להכיר דרך המפגש עם התפיסות והעמדות של חבריהם עולמות שונים ומערכות ערכים שונות.
- יש הבדל מסוים בין מכינות, בעיקר בין מכינות "קול עמי" למכינות "אופק" (אך ישנם עוד מקרים), בהגדרת המטרות הקשורות בזהות אישית ויצירת מודעות לסוגיות אידיאולוגיות. הבדל זה יכול וצריך לבוא לידי ביטוי גם באופן בו מיושם מעצב החוויה של הביטוי האישי בתוכנית המכינה: מכינות שהמטרות שלהן בתחום הזהות כוללות התייחסות לסוגיות ייחודיות (כגון זהות יהודית), ייצרו הזדמנויות לביטוי אישי סביב נושאים אלו.

בתכנון שילוב מעצב החוויה של הביטוי האישי במכינה, ניתן להתייחס לשני רבדים:

רובד ראשון - ביטוי אישי "מזדמן". הזדמנויות אלו כוללות דיונים או מפגשי למידה בנושאים שונים (ראו למידת המורכבות) המזמנת הזדמנות לחניכים להביע עמדות, מחשבות, טיעונים ותהיות.

רובד שני - ביטוי אישי "מתוכנן". הזדמנויות אלו עשויות לכלול פעילויות המהוות חלק מתוכנית המכינה, המיועדות לשם כך. לדוגמה: שיעור חניך שבו הוא מציג עמדה; אירוע בסגנון TED; מפגש המבקש מכל אחד להציג מרכיב מהעולם התרבותי שלו; וכו'. פרקטיקה פחות שכיחה במכינות אך שיכולה להשתלב, היא הגדרה שכל חניך מבצע "פרויקט חותם אישי" כלשהו - שיכול להיות יוזמה מעשית (חברתית, אמנותית או אישית), יכול להיות ביקור שהוא מתכנן, יכול להיות סיפור או מאמר שכותב, וכד'.

תכנית הערכה למכינה

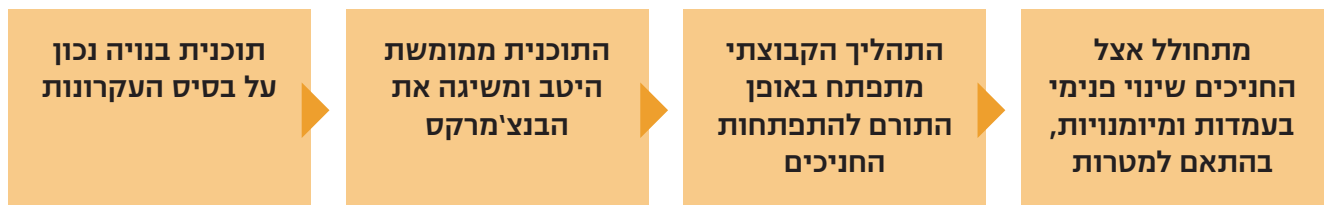


פרק זה מיועד להציע עקרונות ושיטה לאופן בו ניתן להעריך את המכינה. הנמען העיקרי של הפרק הוא מנהל המכינה, והתוכנית שתוצע מתבססת על תפיסת ההפעלה המפורטת במסמך, ונועדה לסייע בהערכה מעצבת של התקדמות המכינה ובהפקת הלקחים מסיום המחזור. התוכנית תתואר פה בקווים עקרוניים, תציג את השאלות העיקריות, סוגי המידע ומקורות המידע הרלוונטיים, ולא תציע כלי הערכה מפורטים.

השאלות המרכזיות בתהליך ההערכה הן:

- איזה **שינוי** מתרחש (או התרחש) **אצל החניכים** והאם הוא תואם את המטרות?
- כיצד מתפתחת **הקבוצה**?
- האם התוכנית **מיושמת** היטב ומממשת את העקרונות החינוכיים?
- האם תוכנית המכינה **בנויה** היטב?

לרוב יהיה סדר ההערכה כפי שתואר למעלה, מתוך הגיון של "ניתוח לאחור", כלומר הנחה שהשינוי אצל החניכים הוא הביטוי העיקרי להשפעת תוכנית המכינה ולהשגת המטרות, ולאחר מכן הגורמים האחרים יוצרים (פחות או יותר) שרשרת סיבה ותוצאה.



שני הממדים הימניים בתרשים (השינוי בחניכים והתהליך הקבוצתי) הם ממדים תוצאתיים, ואילו שני הממדים השמאליים (מימוש ומבנה התוכנית) הם ממדים תשומתיים - כלומר מתייחסים להחלטות ועבודת צוות המכינה.

מוצע כי תוכנית ההערכה תמומש ותתייחס לארבעה שלבים בעבודת המכינה - בערך אחת לחודש וחצי. בכל אחד מהשלבים יהיו שאלות עקרוניות החוזרות על עצמן, אך יהיו כמובן הבדלים, כיוון שהתהליכים המתקיימים בכל "רבעון" של מכינה הם שונים וישנה התפתחות בקבוצה ואצל החניכים.

שלושת הרבעונים הראשונים הם הערכה מעצבת "קלאסית", כיוון שהם ממוקמים בנקודות זמן בהן ניתן עדיין לבצע שינויים בתוכנית ובניהול המכינה, ואילו נקודת הזמן האחרונה יותר מסכמת ויכולה להועיל להפקת לקחים למחזורים הבאים. היא עשויה גם לשמש את הארגון באופן יותר משמעותי. חשוב לציין שההערכה בשלושת הרבעונים הראשונים של התוכנית דומה יחסית, ויש לא מעט נקודות החוזרות על עצמן, אך לכל תקופת זמן גם יהיו מספר דגשים ושאלות ייחודיות.

הגדרת תוכנית ההערכה לפי רבעונים אינה מחייבת כמובן. יש בה נוחות מסוימת כיוון שהיא יוצרת נקודות הערכה באיזון שבין תדירות המאפשרת לקיים שינויים במהלך התוכנית ולהשפיע עליה, לבין תדירות העלולה להוות עומס גדול מדי.

גישה אחרת היא שההערכה מתקיימת למעשה ברציפות, כל הזמן. יש בכך מידה מסוימת של אמת (אנו כל הזמן עסוקים בהערכת המצב בכדי לקבל החלטות לגבי המשך), אך כן מוצע שאחת לפרק זמן תהיה נקודת הערכה יותר "מסודרת" שתאפשר להתבונן על מכלול הפעילות במכינה וליצור תמונה מלאה וסיבתית של התהליכים המתרחשים.

בהמשך פירוט הנקודות להערכה בכל אחד מהרבעונים, וכן תת-פרק המציע גרסה תמציתית להערכה.

הנקודות להערכה בתום רבע מתוכנית המכינה ניתנות לסיכום בטבלה הבאה:

ממד להערכה	שאלות\נקודות הערכה	מקורות מידע
התפתחות עמדות ומיומנויות חניכים	- האם רואים את התופעות הבאות או יש שינוי והתפתחות ב: - ביצוע שוטף של המטלות והמשימות היומיומיות - התנהלות עצמאית ואחריות - יכולת לארגן ולהוביל פעילויות ברמה בסיסית - מתחילים להביע עמדות ברורות יותר בנושאים חברתיים-אידיאולוגיים - מודעות עצמית לחולשות, חוזקות ועמדות/ערכים מתחזקת - משתתפים ברפלקציה ויודעים לומר דברים בעלי ערך על עצמם ועל התנהלות הקבוצה	הערכת הצוות ניתן גם לבנות <u>שאלון</u> לחניכים, ולאו <u>מחונן</u> להערכה עצמית או הערכת המדריכים
התהליך הקבוצתי	- האם הקבוצה מתפתחת ומגיעה ליכולות, תופעות או נקודות ציון הבאות: - מנגנוני עבודה קבוצתיים (ועדות, מובילי יום וכו') כבר כונו ופועלים באופן שוטף. - הקבוצה "מתפקדת" - במובן של מסוגלים להתנהל בשגרת היום ביחד, לנהל תקשורת אפקטיבית בכדי לבצע משימות, אין משברים וקשיים קבוצתיים החוסמים את העבודה, וכו'. - החניכים מתייחסים אחד לשני בכבוד, מקשיבים זה לזה. - יכולים לקיים שיחת משותף ולא רפלקציה ולא הפקת לקחים קבוצתית אפקטיבית.	הערכת הצוות ניתן גם לבנות <u>שאלון</u> לחניכים ניתן לקיים <u>שיחת חתך/הערכה</u> עם החניכים
יישום התוכנית	- האם התוכנית יושמה כמתוכנן? - אתגר ויצאה מאזור נוחות: אילו אתגרים מרכזיים היו לחניכים עד כה? האם האתגרים היו ברמה מתאימה - החניכים הצליחו לעמוד בהם במאמץ סביר (לא "הפיל" אותם), או שהיו קלים מדי והחניכים עמדו בהם בלי להתאמץ מדי? - אחריות ועצמאות: אילו פעולות נמצאות כבר בסמכות ואחריות בלעדית של החניכים? האם הם מתקשים לבצע את המשימות שבאחריותם או שקל להם? - האם הם כבר אחראים לפעולות שלהם (סידור חדר, תפעול משימות) באופן חלקי? - רפלקציה ומשוב: האם מפגשי משוב ורפלקציה מתקיימים באופן סדיר? האם התחושה של הצוות היא שהחניכים קשובים ומפיקים מהן ערך? האם החניכים "מתמסרים" ומשתפים פעולה בתהליכי רפלקציה ומשוב? - למידת מורכבות: האם תוכנית הלמידה בוצעה כמתוכנן? כיצד החניכים מגיבים לתוכנית הלמידה? האם נראה שהם מקבלים ידע חדש להם, המאתגר אותם ומעורר אצלם חשיבה? האם הם מביעים עמדות, חושבים, מגיבים? - חיי קבוצה: האם כבר פועלים מנגנונים קבוצתיים (כגון ועדות, חניך מוביל וכו')? - האם הקבוצה מתחילה להתגבש? - ביטוי אישי: האם יש לחניכים הזדמנויות לבטא ולהביא מול חבריהם ידע, מורשת, תרבות או עמדות וערכים שלהם?	הערכת הצוות ניתן גם לבנות <u>שאלון</u> לחניכים ניתן לקיים <u>שיחת חתך/הערכה</u> עם החניכים
מבנה התוכנית	- האם תוכנית הרבעון הראשון ביטאה את מטרות המכינה - על פי סדר העדיפויות של המכינה? - כיצד ששת מעצבי החוויה מיושמים בתוכנית?	הערכת הצוות.

הערה: לרוב הממד של "יישום התוכנית" יכלול כבר שאלות המתייחסות גם למבנה התוכנית. ניתן להתייחס לשני ממדים אלו במשותף. ההבחנה העיקרית ביניהם: מבנה התוכנית מתייחס לאופן בו היא תוכננה מראש, ויישומה בוחן האם הצליחה להתממש ולהשיג יעדי ביניים עקרוניים. לדוגמה: ייתכן שהתוכנית עד סוף הרבעון הראשון היתה כבר לתת לחניכים עצמאות בניהול היומיום ולהסיר לחלוטין פיקוח על סדר וניקיון במגורים - אך מכל מיני סיבות (למשל החלטה של הצוות "לעכב" את מתן האחריות הזו), נקודת ציון זו לא מומשה;

רבעון 2 – מחצית המכינה

הנקודות להערכה בתום מחצית מתוכנית המכינה ניתנות לסיכום בטבלה הבאה:

ממד להערכה	שאלות\נקודות הערכה	מקורות מידע
התפתחות עמדות ומיומנויות חניכים	האם רואים אצל החניכים (באופן ממוצע ואצל כל אחד באופן אישי) את התופעות הבאות או יש שינוי והתפתחות ב: - יכולת לתכנן ולארגן משימות (בהיקף בערך עד העברת פעילות). - יכולת לעבוד במסגרת צוות על משימה גדולה או מורכבת (כגון תכנון שבוע). - התנהלות עצמאית ואחראית, ו"ראש גדול" – יוזמה ויכולת לבצע דברים תוך ראיית סיכונים ובעיות. - יכולת לנהל משימה צוותית, לתת הנחיות ותפקידים, לכוון את הדיון, וכו'. - ניתן לזהות אצל החניכים תחילת התגבשות של מטרות וערכים אישיים ברורים, עקביים ועם מידה סבירה של ביסוס רציונלי בנושאי חברה, ציונות ואידיאולוגיה. - יכולת לבצע הערכה עצמית טובה, בונה ומקדמת. - מודעות עצמית הולכת וגדלה לחולשות, חוזקות, עמדות/ערכים ורצונות ומטרות אישיים מתחזקת. יודעים להגדיר לעצמם מטרות ויעדים מדויקים למחצית השנייה.	הערכת הצוות ניתן גם לבנות <u>שאלון</u> לחניכים, ולא <u>מחווה</u> להערכה עצמית או הערכת המדריכים
התהליך הקבוצתי	האם הקבוצה מתפתחת ומגיעה ליכולות, תופעות או נקודות ציון הבאות: - מנגנוני עבודה קבוצתיים (ועדות, מובילי יום וכו') מתפקדים היטב וכבר מנפקים תפוקות ותוצאות. - הקבוצה מסוגלת להתגבר על קשיים, לפתור קונפליקטים ולקיים תהליך לשיפור התנהלותה במובנים של יחסים ובמובנים של הצלחה במשימות. - החניכים מתייחסים אחד לשני בכבוד, מעריכים אחד את השני, ומתפתחים קשרי חברות קרובים וחיוביים ביניהם. אין בקבוצה "מנודים" או "בודדים" באופן קיצוני. - יכולים לקיים שיחת משוב ולא רפלקציה ולא הפקת לקחים קבוצתית אפקטיבית, ואף יוזמים כאלו ביניהם בכדי להתמודד עם אתגרים ובעיות. - האם הקבוצה מעוניינת ו"בשלה" ליותר אחריות משותפת על חיי היומיום ועל משימות? האם יש צורך "לדחוף" אותם לרמה הבאה? האם הם מרוצים מרמת העצמאות – רוצים להגדיל, או שצריך "לדחוף" אותם?	הערכת הצוות ניתן גם לבנות <u>שאלון</u> לחניכים ניתן לקיים <u>שיחת חתך\הערכה עם החניכים</u>
יישום התוכנית	- האם התוכנית יושמה כמתוכנן? <u>אתגר ויציאה מאזור נוחות</u>: אילו אתגרים מרכזיים היו לחניכים עד כה? האם האתגרים היו ברמה מתאימה – החניכים הצליחו לעמוד בהם במאמץ סביר (לא "הפיל" אותם), או שהיו קלים מדי והחניכים עמדו בהם בלי להתאמץ מדי? האם רמת האתגרים (בכל המובנים – רגשי, קוגניטיבי, פיזי) הלכה ועלתה באופן ברור מהרבעון הראשון לשני? <u>אחריות ועצמאות</u>: אילו פעולות נמצאות כבר בסמכות ואחריות בלעדית של החניכים? האם הם מתקשים לבצע את המשימות שבאחריותם או שקל להם? האם התקיים שינוי מובנה במידת האחריות והעצמאות שלהם? האם הם מרוצים מרמת האחריות – מעוניינים ביותר? צריך "לדחוף" אותם? <u>רפלקציה ומשוב</u>: האם מפגשי משוב ורפלקציה מתקיימים באופן סדיר? האם החניכים כבר למדו ויודעים להפעיל כלים, שאלות ודרכי חשיבה רפלקטיביים? <u>למידת מורכבות</u>: האם תוכנית הלמידה בוצעה כמתוכנן? האם הלמידה התפתחה באופן שיטתי סביב נושאים מרכזיים בכדי להעמיק הבנה? האם מוצגות זוויות שונות לסוגיות המרכזיות? האם לחניכים יש מקום רב להביא את עצמם לידי ביטוי במסגרת התוכנית?	הערכת הצוות ניתן גם לבנות <u>שאלון</u> לחניכים ניתן לקיים <u>שיחת חתך\הערכה עם החניכים</u>

הערכת הצוות ניתן גם לבנות <u>שאלון</u> לחניכים ניתן לקיים <u>שיחת חתך\הערכה</u> עם החניכים	• <u>חיי קבוצה</u>: האם כבר פועלים מנגנונים קבוצתיים (כגון ועדות, חניך מוביל וכו')? האם יש לקבוצה נורמות ברורות? האם הקבוצה מקבלת אתגרים ומשימות הולכים וגדלים המחייבים שיתוף פעולה ועבודת צוות? • <u>ביטוי אישי</u>: האם יש לחניכים הזדמנויות לבטא ערכים, עמדות ומטרות אישיים? האם חניכים רבים "מביאים את עצמם" לתהליך - משפיעים על החלטות ותוכניות ומביעים את קולם? האם חניכים החלו או מתכוננים לפרויקטים שבאחריותם ושמבטאים תחומי עניין או ערכים שלהם?	יישום התוכנית (המשך)
הערכת הצוות.	• האם תוכנית המחצית הראשונה ביטאה את מטרות המכינה - על פי סדר העדיפויות של המכינה? • כיצד ששת מעצבי החוויה מיושמים בתוכנית?	מבנה התוכנית

רבעון 3

נקודת ההערכה הזו מתרחשת במרבית המכינות רגע לפני היציאה לסדרות ולסיורים האחרונים, בהם החניכים מקבלים תפקיד יותר משמעותי בתכנון, בניהול ובתפעול.

הנקודות להערכה בתום שלושה רבעים מתוכנית המכינה ניתנות לסיכום בטבלה הבאה:

מקורות מידע	שאלות\נקודות הערכה	ממד להערכה
הערכת הצוות ניתן גם לבנות <u>שאלון</u> לחניכים, ולא <u>מחונן</u> להערכה עצמית או הערכת המדריכים	האם רואים אצל החניכים (באופן ממוצע ואצל כל אחד באופן אישי) את התופעות הבאות או יש שינוי והתפתחות ב: • יכולת לתכנן ולארגן משימות בהיקף הולך וגדל - בהתאם למשימות התוכנית. • יכולת לעבוד במסגרת צוות על משימה גדולה או מורכבת (כגון ניהול יום פעילות). • התנהלות עצמאית ואחראית, ו"ראש גדול" - יוזמה ויכולת לבצע דברים תוך ראיית סיכונים ובעיות. • יכולת לנהל משימה צוותית, לתת הנחיות ותפקידים, לכוון את הדיון, וכו'. • ניתן לזהות אצל החניכים תחילת התגבשות של מטרות וערכים אישיים ברורים, עקביים ועם מידה סבירה של ביסוס רציונלי בנושאי חברה, ציונות ואידיאולוגיה. • מגלים רצון וכוונה לפעול בתחומים חברתיים ואידיאולוגיים בתקופה הקרובה והרחוקה בחייהם, ואף יש להם רעיונות וכיוונים לאופן בו ישתלבו בעשייה בעלת מאפיינים חברתיים ואידיאולוגיים הקשורים במדינה ובחברה הישראלית. • יכולת לבצע הערכה עצמית טובה, בונה ומקדמת על תפקודם במשימה או תהליך. • יודעים לתאר חוזקות וחולשות אישיים באופן מדויק, מנקודת מוצא של מסוגלות ואחריות על עצמם. • יודעים לספר על כיווני עשייה והתפתחות שמעניינים אותם בחייהם.	התפתחות עמדות ומיומנויות חניכים
הערכת הצוות ניתן גם לבנות <u>שאלון</u> לחניכים ניתן לקיים <u>שיחת חתך\הערכה</u> עם החניכים	האם הקבוצה מתפתחת ומגיעה ליכולות, תופעות או נקודות ציון הבאות: • מנגנוני עבודה קבוצתיים (ועדות, מובילי יום וכו') מתפקדים היטב ומתחילים להיות מופנמים ע"י החניכים כמודל לדרך דמוקרטית בה מסגרות חברתיות יכולות לפעול. • הקבוצה מסוגלת להתגבר על קשיים, לפתור קונפליקטים ולקיים תהליך לשיפור התנהלותה במובנים של יחסים ובמובנים של הצלחה במשימות. • נראה כי רוב אם לא כל החניכים יודעים לבטא את עצמם היטב בתוך הקבוצה ולהשפיע על התנהלותה.	התהליך הקבוצתי

הערכת הצוות ניתן גם לבנות <u>שאלון</u> לחניכים ניתן לקיים <u>שיחת חתך\הערכה</u> עם החניכים	• החניכים מתייחסים אחד לשני בכבוד, מעריכים אחד את השני, ונוצרו קשרי חברות קרובים וחיוביים ביניהם. אין בקבוצה "מנוודים" או "בודדים" באופן קיצוני. • יכולים לקיים שיחת משוב ולא רפלקציה ולא הפקת לקחים קבוצתית אפקטיבית, ואף יוזמים כאלו ביניהם בכדי להתמודד עם אתגרים ובעיות. • הקבוצה בשלה ורוצה לפעול באופן עצמאי ולשאת באחריות לשגרת היום ולהובלת פעילויות.	התהליך הקבוצת (המשך)
הערכת הצוות ניתן גם לבנות <u>שאלון</u> לחניכים ניתן לקיים <u>שיחת חתך\הערכה</u> עם החניכים	• האם התוכנית יושמה כמתוכנן? • <u>אתגר ויצאה מאזור נוחות</u>: אילו אתגרים מרכזיים היו לחניכים עד כה? האם האתגרים היו ברמה מתאימה - החניכים הצליחו לעמוד בהם במאמץ סביר (לא "הפיל" אותם), או שהיו קלים מדי והחניכים עמדו בהם בלי להתאמץ מדי? האם רמת האתגרים (בכל המובנים - רגשי, קוגניטיבי, פיזי) הלכה ועלתה באופן ברור מהרבעון השני לשלישי? • <u>אחריות ועצמאות</u>: האם מרבית שגרת היום והובלת הפעילויות ותכנון נמצאים כבר בידי החניכים? האם הם מתקשים לבצע את המשימות שבאחריותם או שקל להם? האם התקיים שינוי מובנה במידת האחריות והעצמאות שלהם? האם הם "חיים בשלום" עם רמת האחריות והעצמאות הניתנת להם? • <u>רפלקציה ומשוב</u>: האם מפגשי משוב ורפלקציה מתקיימים באופן סדיר? האם החניכים כבר למדו ויודעים להפעיל כלים, שאלות ודרכי חשיבה רפלקטיביים? האם חניכים יודעים לנהל שיחות משוב ורפלקציה בעצמם? • <u>למידת מורכבות</u>: האם תוכנית הלמידה בוצעה כמתוכנן? האם הלמידה הולכת לעבר "שיא" הכולל אינטגרציה של המורכבות והעומק בנושאי הלמידה המרכזיים שהמכינה הגדירה? האם יש התפתחות וצמיחה במידת הביטוי האישי הניתנת לחניכים (הובלת דיונים, הכנת עבודות או משימות הקשורות בידע, העברת שיעור וכו')? האם הלמידה משפיעה וקשורה לתכנון הסדרות בשלב האחרון של המכינה? • <u>חיי קבוצה</u>: האם יש לקבוצה נורמות ברורות? האם הקבוצה מקבלת אתגרים ומשימות הולכים וגדלים המחייבים שיתוף פעולה ועבודת צוות? • <u>ביטוי אישי</u>: האם יש לחניכים הזדמנויות לבטא ערכים, עמדות ומטרות אישיים? האם חניכים רבים "מביאים את עצמם" לתהליך - משפיעים על החלטות ותוכניות ומביעים את קולם? האם חניכים החלו או מתכוונים לפרויקטים שבאחריותם ושמתבטאים תחומי עניין או ערכים שלהם?	יישום התוכנית
הערכת הצוות.	• האם תוכנית המכינה עד כה וברבעון השלישי ביטאה את מטרות המכינה - על פי סדר העדיפויות של המכינה? • כיצד ששת מעצבי החוויה מיושמים בתוכנית?	מבנה התוכנית

פורמט הערכה תמציתי

פירוט שאלות ההערכה לפי כל רבעון, הגם שהוא מעמיק, לעתים עלול להיות גם מפורט ומורכב מדי, או לא תומך הערכה מתמשכת. בכדי לסכם את הנקודות המרכזיות וליצור מבט יותר מהיר על התפתחות המכינה, להלן פורמט יותר תמציתי המציע להתמקד במעצבי החוויה והאופן בו הם מתפתחים ומובילים לשינוי אצל החניכים לאורך המכינה. הפורמט מארגן על בסיס מעצבי החוויה - המנוסחים מעט בתמציתיות, כשעבור כל מעצב חוויה יש שאלות על התוצאות ברמת החניכים והקבוצה, ושאלות ביחס ליישום תוכנית המכינה:

מעצב חוויה (ממד הערכה)	שאלות מרכזיות	הערכת המצב ולקחים
עצמאות ואחריות	- האם החניכים הולכים ופועלים בעצמאות ואחריות הולכים וגדלים? - האם יש מעבר מובנה של תחומי אחריות ומתן יותר אחריות ועצמאות לחניכים?	
אתגר ויכולות	- האם החניכים מפגינים מיומנויות ויכולות הולכות ומשתפרות בתכנון, ביצוע והובלת משימות? - האם רואים שינוי חיובי במיומנויות נוספות של החניכים - הקשבה ואמפתיה, העברת מסרים והשפעה, התנהלות בקבוצה? - האם המכינה מציבה בפני החניכים (באופן אישי וקבוצתי) אתגרים מתאימים ומגוונים ההולכים וגדלים והדורשים מהם להפגין יכולות ומיומנויות מורכבות יותר?	
חיי קבוצה	- האם הקבוצה מתפתחת, לומדת לפעול דרך מנגנונים ויוצרת נורמות ודפוסי פעולה העוזרים לה להתמודד עם אתגרים? - אילו פעולות והתערבויות מקיים הצוות בכדי לתמוך בהתפתחות הקבוצה? האם ההתערבויות הללו אפקטיביות?	
רפלקציה ומשוב	- האם החניכים (באופן קבוצתי ואישי) משתמשים במפגשי משוב ורפלקציה כדי ללמוד על עצמם כיחידים וכקבוצה ולכוון את עצמם בהמשך? - האם החניכים לומדים להשתמש בכלי רפלקציה ומשוב כמיומנות? - האם נבנתה ומתנהלת סדירות של תהליכי משוב ורפלקציה אפקטיבית? - האם הצוות לימד או הדריך את החניכים לשימוש בכלים של רפלקציה ומשוב?	
למידת מורכבות	- האם הידע של החניכים בנושאים שהמכינה הגדירה הולך וגדל? האם נראה שהלמידה מעניינת ורלוונטית להם? - האם החניכים מבטאים עמדות מלאות ושלמות יותר (גם אם לא בהכרח מגובשות או נחרצות יותר)? האם הם יודעים לנמק את עמדותיהם? האם הם מבינים עמדות אחרות ויודעים לקחת אותן בחשבון ולהתייחס אליהן? - כיצד מתנהל פרק הלמידה במכינה? האם הוגדרו נושאים מרכזיים? - האם הלמידה בכל נושא הולכת, מתפתחת והופכת מורכבת ועמוקה יותר עם הזמן? - האם דרכי הלמידה יוצרות מעורבות?	
ביטוי אישי	- האם נראה ש"המטען האישי", התפיסה העצמית וחשיבת העתיד של החניכים הולכת ומתפתחת? האם יש להם יותר "מה לומר" ויכולת להביא את עצמם לידי ביטוי? - האם בתוכנית המכינה יש לחניכים הזדמנויות מובנות להביא לידי ביטוי את עמדותיהם, דעותיהם, רגשותיהם, חוויותיהם, מטענות התרבותי ומטרותיהם לעתיד? האם הם מנצלים הזדמנויות אלו?	
ממדים או דגשים ייחודיים למכינה		

הערכה מסכמת למכינה

ההערכה המסכמת לכלל המכינה, המתקיימת לאחר סיומה, נועדה לתמוך בעיקר הפקת לקחים לקראת המחזור הבאים ולהעריך האם התוכנית ותהליכי העבודה של המכינה בוצעו היטב וגם בנויים היטב ביחס למטרות.

בשונה מההערכה המעצבת תוך כדי המכינה בכל רבעון שהרבה ממנה התמקד בעקרונות תפיסת ההפעלה, הדגש בהערכת סיכום המכינה יהיה יותר על הערכת השגת המטרות, ועל הניתוח אחורה של התהליכים במכינה שהובילו לכך. למעשה עבור כל מטרה ניתן לשאול מספר שאלות מנחות:

- מה השגנו בתחום מטרה זו? מה היה השינוי בפועל אצל החניכים? האם כל החניכים התקדמו במטרה זו?
- ניתוח:
- האם התוכנית שלנו תמכה בהשגת המטרה - האם היא בנויה נכון מבחינת שילוב בין אתגרים, התנסויות, רכישת כלים וידע ויישום עקרונות תפיסת ההפעלה?
- האם הצלחנו לבצע את התוכנית היטב?
- האם היו אירועים או תהליכים שלא הערכנו מראש ושהשפיעו על השגת המטרה?
- לקחים:
- האם עלינו לשנות את התוכנית לפעם הבאה?
- האם עלינו לשנות את דפוסי העבודה שלנו ולא המיומנויות שלנו כצוות לקראת הפעם הבאה?

מומלץ מאוד לא להתייחס בשלב זה רק להערכה סובייקטיבית של הצוות, אלא גם למעקב והערכה של התפתחות החניכים ולכלי איסוף מידע נוספים (שאלונים, שיחות סיכום אישיות וקבוצתיות, ועוד).

נקודה חשובה בהערכה המסכמת היא ההגדרה של כל מכינה ביחס לסדר העדיפות שקבעה למטרות, ולא התייחסות למטרות ייחודיות למכינה.

המטרה	מה השגנו?	ניתוח	לקחים
	מה השינוי שהתרחש אצל החניכים באופן ממוצע? האם אצל כל החניכים?	התוכנית בוצעה היטב? התוכנית בנויה נכון להשגת המטרה?	שינויים בתוכנית שינויים ארגוניים שינוי בדרכי הפעולה שלנו
1.1 תפיסת זהות אישית רחבה יותר			
1.2 תחושת מסוגלות ותפיסת אחריות אישית			
2.1 מיומנויות ניהול עצמי			
2.2 מיומנויות תכנון וביצוע של פרויקטים			
2.3 התבוננות עצמית, הערכה עצמית והפקת לקחים			
2.4 סבילות והכלת קשיים ומאמצים, התמודדות עם אתגרים			
3.1 הבנה רחבה ומורכבת של סוגיות הקשורות בחיים בישראל			
3.2 אכפתיות כלפי סוגיות חברתיות ואידיאולוגיות			
3.3 הבנת חשיבות וכוח הקבוצה והקהילה			
4.1 שיתוף פעולה והתנהלות בתוך קבוצה			
4.2 מיומנויות הדרכה, הובלה, השפעה ומנהיגות			
4.3 מיומנויות הקשבה ואמפתיה			

הערכה בטווח הארוך

תוכנית ההערכה שתוארה כאן מתמקדת בהערכה מעצבת תוך כדי התנהלות המכינה, בדגש על יישום תפיסת ההפעלה, ועל הערכה מסכמת בתום מחזור המכינה המיועדת להפקת לקחים לקראת המחזורים הבאים.

אולם בכדי להעריך באופן מלא את הצלחת המכינות יש להתייחס לא רק לתהליכים ולתוצאות בזמן המכינה, אלא לבחון גם את הטווח הארוך.

כפי שתואר בתחילת המסמך, המכינות ממלאות חלק חשוב באחת המטרות האסטרטגיות של הסוכנות היהודית - **טיפוח סוכני שינוי לחברה הישראלית**. הרציונל של המכינות הוא שבכדי "לגדל" סוכני שינוי, יש להתמקד בטיפוח תפיסות ומיומנויות של Agency בקרב חניכי המכינות, כפי שמפורט במטרות החינוכיות של המכינות במסמך זה.

מכאן שההערכה האמיתית והמלאה של המכינות אינה נבחנת בזמן המכינה או עם סיומה, אלא בשנים שלאחריה.

הצלחה בטיפוח סוכני שינוי צפויה להתבטא בכך שבשנים לאחר המכינה נראה את הבוגרים:

- מגיעים לתפקידים משמעותיים בצה"ל, בדגש על שירות קרבי ולא פיקודי
- בוחרים בכיוון מקצועי העוסק בתחומים כגון עשייה ציבורית ולטובת הקהילה, חינוך, קשר עם יהדות התפוצות, פיתוח קהילתי, או עבודה בארגונים חברתיים אחרים
- מתנדבים ומשתתפים ביוזמות בעלות משמעות חברתית ולא אידיאולוגית באופן התנדבותי
- יוזמים פעילויות ואף מקימים ארגונים עם כוונה להשפיע על הקהילה והחברה
- עבור המשתתפים מחו"ל - הופכים את ישראל לחלק אינטגרלי מעולמם, ואף שוקלים עלייה
- ועוד - עשייה המונעת מאכפתיות ודאגה לחברה הישראלית ואידיאולוגיה

אין במטרה זו הגדרה ספציפית של הערכים אותם בוגרי המכינות מצופים לקדם כסוכני שינוי, אלא רק כוונה שהם ישתתפו באופן פעיל בעשייה חברתית ואידיאולוגית (על הכיוון והמאפיינים הערכיים של המכינות נכתב בהרחבה בפרק על המטרות).

בכדי להעריך את הצלחת השגת המטרה הארגונית ארוכת הטווח, המתודת העיקרית תהיה לקיים **סקרי בוגרים** (או ראיונות) שיבחנו גם את עשייתם של הבוגרים בנקודות זמן שונות וכן את תפיסתם אחורנית את התרומה של המכינה לחייהם ועשייתם.

הערכה כזו תאפשר לבדוק האם מתקיים הרצף הבא:



כלומר:

האם התפיסה החינוכית של המכינה אכן מובילה להתפתחות עמדות ומיומנויות AGENCY אצל החניכים?

האם עמדות ומיומנויות AGENCY חזקות אכן מהוות בסיס להתפתחותם של החניכים כסוכני שינוי בחברה הישראלית?

טמפלט תכנון מכינה

טמפלט תכנון המכינה נועד לסייע למנהלי וצוותי המכינות, וכן ליחידת המכינות כולה, לבנות את התוכנית למחזור הבא של המכינה ולקיים תקשורת ארגונית סביב התוכנית ומרכיביה. בניית תוכנית המכינה היא כמובן אתגר מורכב המתייחס הן למטרות והן לעקרונות הפעולה.

מבנה הטמפלט:

1. בחירת מטרות מרכזיות ייחודיות למכינה ומטרות שינוי.
2. בניית התוכנית לעמידה במטרות.
3. ארגון תוכנית המכינה בצירי הפעולה (המבוססים על מעצבי החוויה).



מטרות מרכזיות למכינה + מטרות שינוי או דגשים למחזור

מומלץ לבחור ולנסח בין 2-4 מטרות שיהיו את **המטרות המרכזיות הבולטות** של המכינה, למחזור הקרוב או בכלל.

המטרות ייבחרו מבין 12 המטרות של תפיסת הפעולה, אך צוות המכינה מוזמן לנסח אותן באופן שונה ולהדגיש בתוכן אלמנטים מסוימים. למשל: להגדיר מיומנויות מסוימות כמרכזיות, או להגדיר עמדות וערכים מסוימים שמעוניינים להדגיש בתוך המטרות המוגדרות באופן רחב. מכינה עשויה, למשל, להחליט שטיפוח תפיסת האחריות האישית של החניכים הנה מטרה מובילה, או טיפוח מודעות ואכפתיות לסוגיות של שוויון אזרחי, או חיזוק יכולות מנהיגות של החניכים דרך גיבוש חזון אישי סוחף, וכו'.

נוסף על המטרות המרכזיות, העשויות להיות קבועות או רלוונטיות אך למספר שנים, מומלץ שצוות המכינה יבחר גם 1-2 **מטרות שינוי למחזור**. מטרות שינוי הן מטרות שהמכינה בחרה השיג באופן מיוחד במחזור הקרוב או לשפר משמעותית. גם מטרות השינוי מומלץ שייגזרו מתוך 12 המטרות, ועשויות להיות כאלו שצוות המכינה החליט שיש להגדיר מחדש, או שכדאי לבצע מהלך ששיג תוצאות טובות יותר במטרות אלו.

מה עושים עם המטרות שהוגדרו?

א. מנסים לתאר את **תמונת ההצלחה של המטרות הללו** - באופן הכי ברור והתנהגותי שאפשר (זה לא קל). כלומר - לתאר את התנהגויות החניכים, או את ההישגים שהם יגיעו אליהם במהלך ועד סוף המכינה, בדרך הכי מוחשית, ברורה, מבוססת התנהגויות וביצועים, שאפשר. כמובן שזה מורכב, אך גם במטרות המורכבות והעוסקות בעמדות - המאמץ כדאי ויוכל ליצור "עדויות ביצוע" (שהן דברים שניתן לראות ולאבחן ונותנים אינדיקציה על ההצלחה בהשגת המטרות).

ב. בונים **רצף פעולות ותכנים להשגת המטרה** - מחלקים את תקופת המכינה לתקופות (כמו בהערכה, גם כאן מומלץ לחלק לרבעים, אך זה אינו מחייב), ומנסים לבנות רצף של פעילויות המיועד להשיג את המטרה. בבניית רצף הפעילויות ניתן להפעיל את השיקולים הבאים:

- ליצור "תכנון לאחור" - להתייחס לתמונת ההצלחה ולחשוב אחורנית מה נדרש לעשות כדי להגיע אליה.
- לבנות את רצף הפעולות באופן מדורג, כשכל רבעון של התוכנית עשוי לייצג עליית מדרגה בדרך להשגת המטרה.
- לעבור על מעצבי החוויה של המכינות, להעריך איזה מהם תורם להשגת המטרה, ולגזור מהם פעילויות ותכנים שיתקיימו במכינה בכדי להשיג אותה.

את תכנון המטרות המרכזיות ומטרות השינוי ניתן לייצג בטבלה הבאה (קיימת גם כקובץ אקסל):

מטרה	תמונת הצלחה	רבעון 1	רבעון 2	רבעון 3	רבעון 4
מטרות מרכזיות וייחודיות של המכינה					
1.					
2.					
3.					
4.					
מטרות שינוי או מטרות מודגשות למחזור הקרוב					
1.					
2.					

ארגון תוכנית המכינה על פי מעצבי החוויה

בניית תוכנית הפעולה להשגת המטרות המרכזיות ומטרות השינוי נועדה ליצור את עיקר שלד תוכנית המכינה. אולם המכינה מורכבת מעוד תכנים ופעילויות והחלק השני של הטמפלט נועד לארגן את ה"פאזל" כך שיהיה ניתן לראות את ההתפתחות לאורך המכינה ואת המרכיבים באופן מסודר, ולקיים בקרה על יישום מעצבי החוויה.

התכנון מתייחס לששת מעצבי החוויה כאל "צירי רוחב" המלווים את תוכנית המכינה מתחילתה ועד סופה, כשעבור כל מעצב חוויה יש לחשוב על הפעילויות הנגזרות ממנו בכל אחד מרבעוני התוכנית. לצורך התכנון חוברו מעצבי למידת המורכבות ומעצב הביטוי האישי לציר אחד, במידה רבה כיוון ששניהם לעתים מגולמים בפעולות דומות:

- **מעצב האתגר:** מתייחס לאתגרים מהסוגים השונים שיועמדו בפני החניכים כפרטים ובפני הקבוצה, וילכו ויתגברו לאורך התוכנית. ציר האתגרים מופיע ראשון, גם כיוון שמעצב החוויה הוא הראשון מבין מעצבי החוויה, וגם כיוון שציר זה חשוב ומרכזי בבניית תוכנית המכינה, ואילו הרבה מהמרכיבים של הצירים האחרים נגזרים או מתוכננים סביב האתגרים.
- **מעצב האחריות והעצמאות:** יכלול הן את הגדרות האחריות הפורמליות (מה נמצא באחריות החניכים), והן את הציפיות ההולכות וגדלות של הצוות מהחניכים בממד האחריות והניהול העצמי של החניכים. ניתן לשקול גם לשבץ בציר זה את "טקסי המעבר" או את האירועים שיסמנו את גדילת האחריות והעצמאות.
- **מעצב הלמידה והביטוי האישי:** יכלול את הגדרת נושאי הלמידה המרכזיים של המכינה, ואת האופן בו יתפתחו מרבעון לרבעון - כולל סוגי חוויות ואתגרי הלמידה שייכללו בתוכנית המכינה בכל רבעון (גם אם הן עוד לא מדויקות ואולי כוללות גם מרכיבים שהחניכים יחליטו עליהם - הטבלה תבטא את הכוונה). ציר זה כולל גם את עיקרון הביטוי האישי - מתוך הנחה שחלק ניכר מהביטוי האישי מתקיים בתוך אירועי השגרה והלמידה.
- **מעצב הקבוצה:** יכלול את הפעילויות והדרכים בהן צוות המכינה מתכנן לבנות ולעצב את האופי של חיי הקבוצה לאורך המכינה. הציר יכול לכלול שני סוגים של פעילויות: (א) הגדרות לקבוצה - מבחינת הציפיות מהקבוצה, סדר היום הקבוצתי,

נהלים עיקריים וכו'. הללו לא בהכרח ישתנו לאורך המכינה. (ב) פעילויות לבניית חיי הקבוצה - החל מסדנאות או פעילויות שמטרתן לגבש את הקבוצה, או לפתח בתוכה מנגנוני תקשורת וקבלת החלטות, ועד תזמון הפעלת מנגנונים קבוצתיים שונים (כגון הוועדות).

- **מעצב משוב ורפלקציה:** יכלול את הנקודות בהן יתקיימו שיחות משוב אישיות וקבוצתיות (ואם האופי שלהן או הדגשים בהן משתנים לאורך התוכנית - אז יכלול גם את זה), ואת שאר פעילויות המשוב והרפלקציה שצוות המכינה מעוניין להגדיר, כגון סדנאות צוות, ODT, אירועי הערכה לפרויקטים ופעילויות, וכו'. חלק מהסדירות עשויות להיות רלוונטיות לכלל התוכנית (למשל - שיחת סיכום יום) ואז אין צורך לכתוב אותן בכל רבעון.

עבור כל מעצב חוויה תתואר ההתפתחות לפי רבעוני של המכינה, כשגם בצירים השיקול המרכזי הוא ליצור תהליך מתפתח. מומלץ "להניח" בטבלה קודם כל את הפעילויות הנגזרות מהשגת המטרות המרכזיות ומטרות השינוי, ולאחר מכן להשלים את תוכנית המכינה על בסיס המעצבים השונים.

להלן טבלה המארגנת את בניית התוכנית לפי הצירים הנוצרים ממעצבי הפעולה (קיים גם באקסל):

מעצב חוויה	רבעון 1	רבעון 2	רבעון 3	רבעון 4
מעצב האתגר				
מעצב האחריות והעצמאות				
מעצב הלמידה והביטוי האישי				
מעצב הקבוצה				
מעצב המשוב ורפלקציה				

המכינות הקדם צבאיות של הסוכנות היהודית

דף תמצית לתפיסת הפעולה

מטרת העל החינוכית - טיפוח Agency. מתוך זה - גזירת המטרות החינוכיות של המכינות:

מיומנויות וכלים	תפיסה ועמדות	
- מיומנויות ניהול עצמי - מיומנויות תכנון וביצוע של משימות ופרויקטים מגוונים בהיקף מוגדר - מיומנות התבוננות עצמית והערכה עצמית, למידה מעשייה והפקת לקחים - התחזקות הסבילות, העמידות ויכולת ההתמודדות עם קשיים ומאמצים	- תפיסת זהות אישית רחבה יותר, הכוללת מודעות למניעים וערכים, חוזקות וחולשות, והגדרת עמדה אישית מעודכנת ביחס לסוגיות מעצבות זהות בחיים הישראליים ו/או היהודיים - תחושת מסוגלות ותפיסת אחריות אישית חזקות (חוללות עצמית ומיקוד שליטה פנימי) - מיומנויות תכנון וביצוע של משימות ופרויקטים מגוונים בהיקף מוגדר - מיומנות התבוננות עצמית והערכה עצמית, למידה מעשייה והפקת לקחים - התחזקות הסבילות, העמידות ויכולת ההתמודדות עם קשיים ומאמצים	אני מול עצמי
- מיומנויות שיתוף פעולה והתנהלות אפקטיבית ופורה בתוך קבוצה - מיומנויות הדרכה, הובלה, השפעה, ארגון צוות ומנהיגות - מיומנויות הקשבה ואמפתיה	- הבנה רחבה, שלמה ומורכבת יותר של סוגיות ונושאים חברתיים ואידיאולוגיים הקשורים לחיים בישראל - התפתחות ולאוו העמקה של מודעות ואכפתיות כלפי נושאים חברתיים ואידיאולוגיים - הבנת הכוח והמשמעות של קבוצה, קהילה, ושל שיתוף פעולה	אני מול הסביבה

בכדי להשיג את המטרות, תוכנית המכינה תיבנה על בסיס שישה מעצבי חוויה עיקריים:

אחריות ועצמאות הולכות וגדלות -

עליית מדרגה מתמדת ומדורגת במידת האחריות והדרישה לעצמאות מהחניכים. כבר בהתחלה ציפייה לאחריות ועצמאות מסוימים, ולאחר מחצית התוכנית מרבית המכינה מתקדמת לעבר שליטה רבה של החניכים בתוכנית.



אתגר ויציאה מאזור הנוחות - יצירת חוויות

הדורשות מאמץ "חדש" ומאתגר - פיזית, רגשית, חברתית וקוגניטיבית. החניכים צריכים להפגין ולגלות יכולות שלא הכירו. רמת האתגר צריכה לעלות לאורך התוכנית, אך לא להתחיל באופן מוגזם. מעצב זה מהווה ציר מרכזי לבניית התוכנית. האתגרים מתוכננים לכלל הקבוצה, אך יש מקום להתאים אתגרים אישיים לחניכים מסוימים.



לימודי מורכבות - למידה על

נושאים חברתיים ואידיאולוגיים מורכבים ורבי עמדות וזוויות ראייה. התכנים צריכים לבטא ולכלול דילמות ו"מערכות מורכבות", כלומר תהליכים שיש הרבה גורמים משפיעים לגביהם. דרכי הלמידה צריכות להיות מפעילות ומערכות ולטפח חשיבה ביקורתית.



רפלקציה ומשוב - סדירויות רפלקציה

ומשוב בהן החניכים מקיימים הפקת לקחים ולמידה מתוך הניסיון והחוויות שהם עוברים במכינה. הסדירויות הללו מכוונות להרחבת ההבנה של החניכים את עצמם, הבנת תהליכים בקבוצה, וגם התפתחות המיומנות לקיים רפלקציה והפקת לקחים.



ביטוי אישי - הזדמנויות לחניכים

להביע, להציג ולייצג ערכים, אמונות, עמדות, רקע תרבותי, התלבטויות, דילמות, יוזמות, מאפיינים אישיים, ידע ייחודי, תחומי עניין, וכו'.



חיי קבוצה - החניכים חיים ופועלים

במסגרת קבוצתית. ה"קבוצתיות" של המכינה מטופחת והולכים ונבנים מנגנונים המחזקים אותה (ועדות, דינמיקה קבוצתית, ועוד), כשיחד עם מעבר יותר ויותר אחרות אל החניכים, הם גם לומדים לעומק את המשמעות של לחיות ולפעול בקבוצה.





