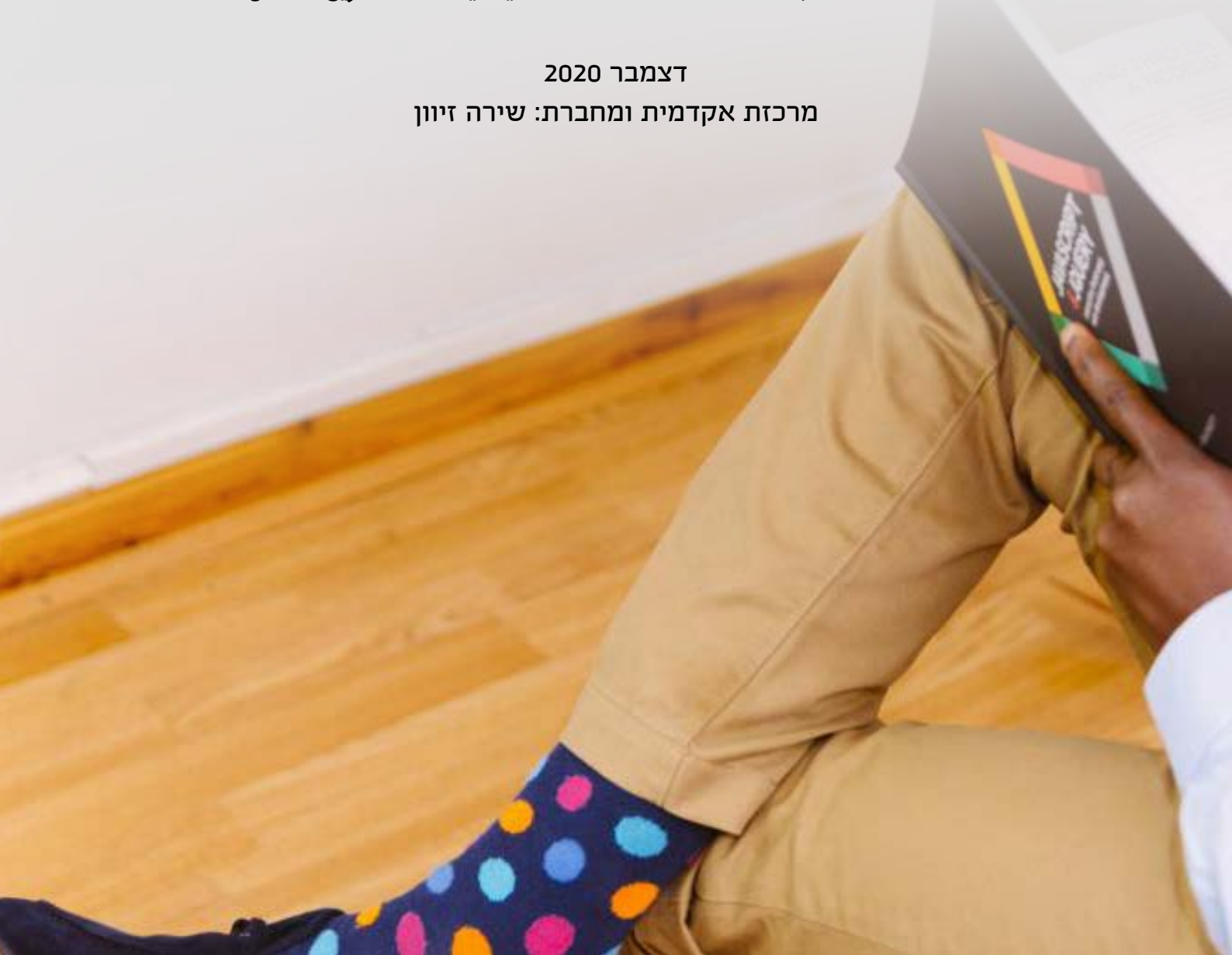


החינוך הבלתי פורמלי: ממדים משותפים ודרכי ביטוי التربية الالمنهجية: أسس مشتركة وطرق التعبير

סיכום פעילות קבוצת העבודה | מלף תלخيصي لنشاط فريق العمل

דצמבר 2020

מרכזת אקדמית ומחברת: שירה זיוון



מרכז לידע ולמחקר בחינוך
مركز معلومات وبحث في التربية والتعليم
Center for Knowledge and Research in Education
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים



[מינהל חברה ונוער ולשכת המדען הראשי במשרד החינוך פנו ליוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך](#)
בבקשה ללמוד על ממדי החינוך הבלתי פורמלי ולגבש מסמך אשר ישמש בסיס לפיתוח תורת ידע בתחום ולהטמעה בבתי הספר. לצורך כך הוקמה קבוצת העבודה אשר פרסה את העקרונות המשותפים לחינוך הבלתי פורמלי ופיתחה כלי לשימוש לאבחון פנים ארגוני.

קבוצת עבודה מוקמות ביוזמה לשם גיבוש תוצר קונקרטי יישומי הנדרש לקביעת מדיניות או למימושה. הקבוצות משלבות צוותי הובלה ופיתוח במשרד החינוך עם חוקרות חוקרים באקדמיה. תוצר קבוצת העבודה משקף את התהליך שנעשה בה ואת התובנות שהתגבשו במהלך המפגשים המשותפים.

הפקת המסמך:

מוריה יזרעאלב | עריכת לשון

אמונה כרמל, אירית נחום | עריכה גרפית ועיצוב

נסים ה'ורי | תרגום לערבית

תמונת השער: Adeolu Eletu | Unsplash

בכל אזכור יש לצטט כך: זיוון, ש' (2020). **החינוך הבלתי פורמלי: ממדים משותפים ודרכי ביטוי**. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

החברים והחברות בקבוצת העבודה¹

מינהל חברה ונוער, משרד החינוך

רות קנולר לוי | מנהלת אגף תכנים, תכניות, הכשרה והשתלמויות – יוזמת המהלך;
איתן טימן | מנהל אגף חברתי קהילתי, תלמידים ונוער;
נגה נחשון | ממונה הדרכה והשתלמויות, אגף תכנים, תכניות, הכשרה והשתלמויות;
סימא גוטמן | סגנית מנהלת מרכז הדרכה ארצי, אגף תכנים, תכניות, הכשרה והשתלמויות.

לשכת המדען הראשי, משרד החינוך

ד"ר שלמה גולדמן | מנהל תחום מחקרים וניסויים חינוכיים;
ד"ר אודט סלע | מנהלת תחום ייעוץ מדעי.

אקדמיה

ד"ר ירון גירש | המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין;
ד"ר הדס גרונר | המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין;
ד"ר אדם הישראלי | מכללת סמינר הקיבוצים.

יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך

ד"ר תמי חלמיש אייזנמן | מנהלת היוזמה.

מרכזת הקבוצה

שירה זיון | יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

שותפים ושותפות ב"פורום תורת החינוך הפורמלי – ממדים משותפים" (לפי סדר אלפביתי)

ליאור אברהמי, יד הנדיב; **גל איובי**, מינהל חברה ונוער; **חנה ארז**, מינהל חברה ונוער; **יובל אשוש**, מינהל חברה ונוער; **שקמה בוכריס**, תוכנית הצוערים, מינהל חברה ונוער; **יניב בלום**, מינהל חברה ונוער; **ד"ר צבי בן נח**, אוניברסיטת בראיילן; **מישל בן שטרית**, החברה למתנ"סים; **רונית בר**, המועצה הלאומית להתנדבות; **אירית ברוק**, מינהל חברה ונוער; **רעות גולדברג**, תוכנית הצוערים, מינהל חברה ונוער; **ד"ר שלמה גולדמן**, לשכת המדען הראשי; **נופר גיאת**, מש"צ (מדריך של"ח צעיר); **פרופ' זהבית גרוס**, אוניברסיטת בראיילן; **חגי גרוס**, מינהל חברה ונוער; **מיכל דינור**, מינהל חברה ונוער; **בטי דנון**, מינהל חברה ונוער; **דור וודה**, תוכנית הצוערים, מינהל חברה ונוער; **ד"ר מיה ויזל**, סמינר הקיבוצים ומידלברי קולג'; **ד"ר אלי וינוקור**, המכללה האקדמית גורדון לחינוך; **אביחי זלסקו**, תוכנית הצוערים, מינהל חברה ונוער; **לוטפי חרב**, מינהל חברה ונוער; **רן יול**, החברה למתנ"סים; **שקד יעקב**, מועצת התלמידים והנוער הארצית; **בר כהן**, ש"ש של"ח; **אפרת כהן וקנין**, תוכנית הצוערים, מינהל חברה ונוער; **גליה כובש**, מינהל חברה ונוער; **עמליה לואין**, מינהל חברה ונוער; **קרן ליפשיץ זיתון**, מינהל חברה ונוער; **שירין מאיר ברוק**, קצינת חברה וגרעינים במסלול הנח"ל; **גילה מטרני**, מינהל חברה ונוער; **אלישבע מיליקובסקי**, מכון ירושלים למחקרי מדיניות; **דלית מישאל**, שירות פסיכולוגי ייעוצי, המינהל הפדגוגי; **אורי מלכין**, מינהל חברה ונוער; **כפיר מעוז**, החברה למתנ"סים; **ד"ר מאיר מרגלית**, הקריה האקדמית אונג; **חואן סוחר**, ש"ש של"ח; **ד"ר אודט סלע**, לשכת המדען הראשי; **ג'אל ספדי**, מינהל חברה ונוער; **יובל סרי**, המזכירות הפדגוגית; **אוריין עמר**, מש"צ; **תאיר עמר**, שירות לאומי של"ח; **נתן פינקל**, מינהל חברה ונוער; **תמר פתחיה**, אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון; **ד"ר חגית קליבנסקי**, המכללה האקדמית בית ברל; **אילנה רבינוביץ**, מינהל חברה ונוער; **פרופ' שלמה רומי**, אוניברסיטת בראיילן; **שלומית רוזן ליבנה**, מועצת תנועות הנוער; **אמיר רימון**, מינהל חברה ונוער; **אפי שדיב**, מינהל חברה ונוער; **עינב שוורץ**, מינהל חברה ונוער; **אלי שיש**, מינהל חברה ונוער; **גסאן שמא**, מינהל חברה ונוער; **דב שמחון**, המזכירות הפדגוגית; **ד"ר אילן שמש**, אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון; **ניב שמשוני**, ש"ש של"ח; **אסף שנהב**, יזם חברתי (ספוקן וורד); **שושי שפיגל**, מינהל חברה ונוער; **אופיר שפר**, אוניברסיטת חיפה.

קריאה ומתן חוות דעת למסמך (לפי סדר אלפביתי)

ליאור אברהמי, יד הנדיב; **צפריה גרינברג**, מינהל חברה ונוער לשעבר; **ד"ר מיה ויזל**, סמינר הקיבוצים ומידלברי קולג'; **ד"ר אלי וינוקור**, המכללה האקדמית גורדון לחינוך; **ד"ר נסרין חדד האג' יחיא**, המכון הישראלי לדמוקרטיה; **ד"ר אסתר כלפון**, מכללת שאנן; המכללה האקדמית הדתית לחינוך; **אבינועם יומטוביאן**, המכללה האקדמית גורדון לחינוך; **ניר מיכאלי**, אורנים – המכללה האקדמית לחינוך; **ד"ר חגית קליבנסקי**, מכללת בית ברל; **פרופ' שלמה רומי**, אוניברסיטת בראיילן; **חנה שוורץ**, מינהל חברה ונוער; **אלי שיש**, אגף של"ח וידיעת הארץ מינהל חברה ונוער; **שושי שפיגל**, מינהל חברה ונוער.

הקדמה

"אין מבחינים בבעיות ופותרים אותן עוד פחות מזה, אם מניחים שדי בשלילת הרעיונות ודרכי הנוהג של החינוך הישן ובקפיצה אל הדבר ההפוך" (דיואי, 1959, עמ' 23).

בשלהי תשע"ט נפגשה קבוצת העבודה לדון בשאלת יסודות הבסיס של החינוך הבלתי פורמלי – מה הפוך פעילות, ארגון או תפיסת חינוך לבלתי פורמליים, האם אפשר להצביע על יסודות משותפים לכלל הזירות הבלתי פורמליות והאם אפשר לדבר על "רוח" החינוך הבלתי פורמלי. שאלות אלו, אשר ליוו את הקבוצה לאורך כל מפגשיה בשנה האחרונה, התחדדו נוכח המשימה שעמדה לפתחה – לנסח עקרונות משותפים לחינוך הבלתי פורמלי, אשר יוכלו לשמש את מינהל חברה ונוער במשרד החינוך בהטמעת שפה מקצועית בחינוך הבלתי פורמלי בבתי הספר.

על אף קיומן של תיאוריות, מחקרים וחומרים רבים על החינוך הבלתי פורמלי בישראל, אשר עליהם אפשר להישען, הקושי לנסח עקרונות ודרכי ביטוי בצורה בהירה נשאר בעינו, שכן החינוך הבלתי פורמלי הוא תחום שבו השטח (הרחב מאוד) מקדים את המחקר והתיאוריה. לפיכך החליטה הקבוצה, בהתאם לרוח דבריו של דיואי, להישען על הספרות המחקרית הרלוונטית המתמקדת בבסיס הגדרתו של החינוך הבלתי פורמלי, ובמקביל להקשיב לקולות השטח ולעבות את הבסיס התיאורטי הקלסי במחקרים עדכניים ובדוגמאות מן השטח.

המפגש שבין האקדמיה למטה ולשדה מַזְמֵן הזדמנות גדולה לכל הצדדים – השטח והמטה מעניקים את המידע והקרקע הדרוש לאקדמיה, והאקדמיה מעניקה לשטח ולמטה מסגרת מושגית מקובלת ובסיס מחקרי לעבודת היום-יום. עם זאת, לצד ההזדמנות טמונים גם מתח וקושי הנובעים מן הפערים בין האקדמיה הנתפסת לעיתים מנותקת מן השטח ומאילוץ המשרד, לבין המטה והשטח, אשר מואשמים לא אחת בעבודה מהירה ושטחית של "כיבוי שריפות". לכל אלו יש להוסיף את האתגר שביצירת תוצר שימושי ותקף בזמן קצר יחסית.

אתגר נוסף היה להרכיב קבוצה אשר מצד אחד תהיה רחבה מספיק כדי להכיל מגוון נקודות מבט ותתי תחומי ידע רלוונטיים, ומצד שני תהיה יעילה וממוקדת בקידום תוצר הידע בזמן הנתון. לשם כך הוגדרו שתי קבוצות: קבוצת העבודה המצומצמת אשר פעלה לאורך כל השנה במפגשים סדירים, ופורום תורת החינוך – ממדים משותפים (להלן, הפורום). הפורום התכנס פעמיים בשנה וסייע בהרחבת נקודות המבט ותיקוף החומרים המתהווים (לפירוט מפגשי הפורום ראו נספח 1).

המסמך שלהלן הוא תוצר תהליך קבוצת העבודה. בחלקו הראשון של המסמך מפורט הרקע אשר הוביל לכינוסה של הקבוצה; בחלק השני מוצגים האתגרים המרכזיים שעמדו לפתחה והבסיס התיאורטי שעליו נשענה; בחלק השלישי והמרכזי מוצגים הממדים לחינוך הבלתי פורמלי אשר ריכזה הקבוצה, ובסופו מוצגות דילמות וכיווני פעולה להמשך.

"لا يمكن تشخيص المشاكل أو حلّها إذا افترضنا أنّه يكفي إلغاء الأفكار والنهج المتبع في التربية القديمة والقفز إلى الصورة المناقضة" (ديوي، 1959، ص 23)

في نهاية العام 2019، عقد فريق العمل لقاءً لمناقشة موضوع الأسس المركزيّة للتربية اللامنهجيّة – ما الذي يجعل نشاطاً، منظّمة أو مفهوماً تربوياً لا منهجياً، هل يمكن تحديد أسس مشتركة لكلّ الجوانب اللامنهجيّة، وهل يمكن التحدّث عن "روح" التربية اللامنهجيّة. هذه التساؤلات، التي رافقت الفريق طيلة كلّ لقاءاته في السنة الأخيرة، أصبحت بارزة الآن نظراً للمهمّة التي أُلقيت عليه – صياغة مبادئ مشتركة للتربية اللامنهجيّة، والتي يمكن لدائرة المجتمع والشبيبة في وزارة التربية والتعليم استخدامها في ترسيخ لغة مهنيّة في التربية اللامنهجيّة في المدارس.

برغم وجود الكثير من النظريّات، الأبحاث والمواد حول التربية اللامنهجيّة في إسرائيل، والتي يمكن الاستناد إليها، إلّا أنّ الصعوبة في صياغة المبادئ وطرق التعبير بشكل واضح ما زالت قائمة، فالتربية اللامنهجيّة هي مجال يسبق في الميدان (الواسع جداً) الأبحاث والنظريّة. لذلك، قرّر فريق العمل بناءً على روح أقوال ديوي، أن يستند إلى الأدبيّات البحثيّة الملائمة والتي تتمحور حول أساس تعريف التربية اللامنهجيّة، وفي الوقت نفسه، الإصغاء إلى الأصوات القادمة من الميدان وتعزيز الأساس النظري الكلاسيكي في أبحاث جديدة وفي أمثلة من أرض الواقع.

الملتقى بين الأكاديميا والميدان يفتح فرصة كبيرة لجميع الأطراف – الميدان يوفّر المعلومات والمعرفة الأساسيّة المطلوبة للأكاديميا، والأكاديميا توفّر للميدان إطاراً اصطلاحياً معقولاً وأساساً بحثياً للعمل اليومي. مع ذلك، هذه الفرصة تختبئ في طياتها توتراً وصعوبة ناجمين عن الفجوات الموجودة بين الأكاديميا التي يتمّ التعامل معها أحياناً وكأنّها منفصلة عن الميدان وقيود الوزارة، وبين الميدان المثّمم بالعمل السريع والسطحي وتوفير حلول مؤقتة فقط. إضافةً لكلّ ذلك، هناك تحدّ كبير في خلق نتائج عمليّة وسار خلال وقت قصير نسبياً.

ومن التحدّيات الإضافيّة أيضاً هو تشكيل فريق واسع بما فيه الكفاية ليحتوي على عدّة وجهات نظر ومجالات تخصّص فرعيّة ملائمة من جهة، ويكون ناجعاً ويعمل لغرض النهوض بنتائج المعرفة في الوقت المعطى من جهة أخرى. لهذا الغرض، تمّ تحديد فريقين: فريق العمل المصغّر الذي عمل على مدار السنة من خلال لقاءات منتظمة، ومنتدى النظريّة التربويّة – أبعاد مشتركة (فيما يلي، المنتدى). عقد المنتدى اجتماعاً مرتين في السنة، وساهم في توسيع المنظور وتصديق المواد المكوّنة (لتفصيل لقاءات المنتدى، راجعوا الملحق 1).

الملفّ التالي هو ناتج عمل الفريق. يستعرض القسم الأوّل من الملفّ الخلفيّة التي أدّت إلى تجمّع الفريق؛ ويعرض القسم الثاني التحدّيات الرئيسيّة التي واجهته والأساس النظري الذي استند إليه؛ بينما يعرض القسم الثالث والمركزي أبعاد التربية اللامنهجيّة التي ركّزها الفريق، وفي النهاية يعرض الملفّ التخبّطات واتّجاهات العمل المخطّطة للمستقبل.

שלמי תודה

תודה שלוחה בראש ובראשונה למינהל חברה ונוער במשרד החינוך – לעומד בראשו, חגי גרוס ולמנהלת אגף תכנים, תוכניות והשתלמויות, רות קנולר לוי – יוזמת המהלך, אשר פתחו בפנינו את דלתם, היו קשובים לשאלות ולבירורים וסייעו לנו, בכנות ראויה לציון, להבין את צורכי המינהל.

תודה גדולה מקרב לב לחברים ולחברות בקבוצת העבודה, אשר הקדישו מזמנם למפגשים, לדיון המעמיק, לקריאת החומרים ולמתן תגובות, הארות והערות. תודה על ההירתמות למשימה, תודה על ההיענות הגדולה לכל משימה שהוצבה לפתחם ותודה על המילים החכמות והטובות.

תודה לכל השותפים והשותפות בפורום, אשר התכנסו איתנו פעמיים בשנה האחרונה, סייעו לנו להרחיב ולשפר את תהליכי הלמידה של הקבוצה, הגיבו על תוצרי הביניים של הקבוצה והעשירו את הידע שלה – הן במקורות ובמחקרים, הן בחוכמת השדה. תודה לצוערים ולצוערות בתוכנית "צוערים לחינוך הבלתי פורמלי" של מינהל חברה ונוער בשיתוף עמותת שותפויות רוטשילד מקרן אדמונד דה רוטשילד, אשר השתתפו בפורום וסייעו בתהליכי חילוץ הידע בפעילות השולחנות העגולים.

תודה לד"ר אודט סלע וד"ר שלמה גולדמן מלשכת המדען הראשי במשרד החינוך, אשר היו שותפים מלאים בהקמת הקבוצה, ליוו את מפגשי הקבוצה מתחילתם וסייעו בצומתי החשיבה.

תודה לליאור אברהמי מקרן יד הנדיב, אשר היה מקור בלתי נדלה של ידע רענן ועזר לנו בתהליכי פיתוח החשיבה.

תודה מיוחדת לנגה נחשון אשר ריכזה מטעם מינהל חברה ונוער את המהלך, הייתה שותפה לתהליכי התכנון, הפיתוח והחשיבה והובילה ביד נאמנה ורגישה את המהלך הארגוני. תודה על השותפות המלאה, תודה על יצירת החיבורים החשובים, תודה על המעורבות המלאה ותודה על האכפתיות.

תודה רבה לכל הקוראים והקוראות של המסמך, אשר שיפרו את המסמך בהערות חשובות, בהארות מחכימות ובהצעות טובות.

לבסוף תודה לחברים ולחברות בצוות יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, אשר סייעו ביעוץ לתהליך, השתתפו בדיוני הפורום, סייעו בתיעוד הידע, בארגון המפגשים ובהפקת מכלול חומרי הלמידה. תהליך זה והתוצר שכאן לא היו קורמים עור וגידים בלי התמיכה שלכן ושלכם.

תוכן עניינים

10	תמצית המסמך ודגשים לקריאתו
13	1. מבוא
13	1.1. אתגרים בהגדרת החינוך הבלתי פורמלי
15	1.2. הצורך בתהליכי מיסוד ופרופסיה בחינוך הבלתי פורמלי בישראל
19	2. מצורך לתהליכי חשיבה ופיתוח – פעילות קבוצת העבודה ומסגרת ההתייחסות
19	2.1. נקודת המוצא של קבוצת העבודה
22	2.2. אתגרים מרכזיים במהלך
25	3. ממדים לחינוך הבלתי פורמלי – תיאור, סוגיות נלוות ודוגמאות
25	3.1. רקע
27	3.2. סקירת הממדים
37	4. אפילוג: תם ולא נשלם
39	5. חוות דעת מקצועיות על המסמך
39	5.1. דגשים וקריאות כיוון
39	5.2. מדידה והערכה בתחום החינוך הבלתי פורמלי
40	5.3. השגות והערות באשר למקרה הישראלי
41	5.4. הצעות לפיתוח נוסף למסמך ולהמשך המחקר
42	רשימת המקורות
45	נספחים
45	נספח 1: מפרט מפגשי הקבוצה
48	נספח 2: כלי לאבחון ארגוני לפי מאפייני החינוך הבלתי פורמלי

תמצית המסמך ודגשים לקריאתו

החינוך הבלתי פורמלי בישראל הוא מונח מטרייה רחב שתחתיו נכנסים תחומים ופעילויות מגוונות. הקושי להגדיר בהגדרה אחת את החינוך הבלתי פורמלי נובע הן מריבוי הזירות והמסגרות שעליהם הוא חולש, הן מן הגמישות המובנית וטשטוש הגבולות המאפיינים אותו. נוסף לכך, על אף שהחינוך הבלתי פורמלי צמח במקביל לחינוך הפורמלי ואף קדם לו, נראה כי הוא מקבל פעמים רבות מקום משני ביוקרתו ביחס לחינוך הפורמלי.

מכלל הגדרותיו של החינוך הבלתי פורמלי אפשר לגזור כמה מאפיינים מרכזיים: פעילויות המאופיינות בגמישות ודינמיות, מטרות מוכוונות של ערכיות וחברתיות, גיוון בדרכי פעולה ובקהלי היעד, מיקוד בהתנסות ובחוויה דרך עיני המשתתפים והמשתתפות, ליווי מתמשך לאורך החיים, גיוון התכנים והמתודות בהתאם לצורך ומתן מענה ואלטרנטיבה למסגרת הפורמלית.

הקושי להגדיר את תחום פעולתו של החינוך הבלתי פורמלי, ריבוי המסגרות והזירות בתחום והיוקרה המשנית שלה הוא זוכה ביחס לחינוך הפורמלי, הם אתגר לכל העוסקים והעוסקות בתחום. עם השנים נעשו מאמצים להגביר את תהליכי ההתמקצעות והמחקר בחינוך הבלתי פורמלי לטובת:

- (1) מיצובו ומיתוגו של התחום, בדגש על "גאוות יחידה" של העוסקות והעוסקים בו.
- (2) שילוב של תהליכי מחקר ומדידה בתחום.
- (3) מתן מענה לאתגרים וקשיים העולים דווקא מזירות החינוך הפורמלי.
- (4) קידום מדיניות חינוך בלתי פורמלי לכול.

על רקע מורכבות זו ואתגרים אלו, התגבשה קבוצה של נציגים ונציגות מתחום המחקר של החינוך הבלתי פורמלי וממינהל חברה ונוער במשרד החינוך. מטרת הקבוצה הייתה לגבש מסמך הפורס את ממדי החינוך הבלתי פורמלי כדי שישמש להטמעת שפה מקצועית בחינוך הבלתי פורמלי בבתי הספר.

הבחירה של הקבוצה להשתמש במונח **ממדים** כדי לתאר את עקרונות החינוך הבלתי פורמלי מבטאת את היותם רציפים מבחינת עוצמתם (כפי שיוסבר בפרק 3), וגם כדי להמחיש את מורכבותו של החינוך הבלתי פורמלי, הבא לידי ביטוי בשלל ממדים.

לאורך השנה האחרונה נפגשה הקבוצה כדי ללמוד את הנושא לעומקו, לבחון את ספרות המחקר בתחום, לדון בממדים המשותפים לחינוך הבלתי פורמלי ולברר כיצד, אם בכלל, הם באים לידי ביטוי בשדות הפעולה המגוונים ובשיח המחקרי בתחום. פעמיים בשנה נפגשה הקבוצה עם הפורום אשר הורכב מקהל של חוקרים וחוקרות לצד נציגים ונציגות מן השטח, המטה, ארגוני חברה אזרחית ונציגות נוער. במפגשי הפורום הוצגו תוצרי ביניים שעליהם עבדה הקבוצה, התקבל משוב ונערכו בעקבותיו תהליכים של דיוק ושיפור.

התוצר שהלך והתגבש מתבסס על הקוד הבלתי פורמלי של ראובן כהנא, אשר פותח בשנות ה-70 של המאה ה-20 עד תחילת שנות ה-2000, וכן על הפיתוחים והעבודות שנעשו על בסיסו עד היום. הקבוצה איתרה שמונה ממדים מרכזיים אשר באים לידי ביטוי בזירות המגוונות בתחום. ממדים אלו מבטאים את הפוטנציאל הגלום בחינוך הבלתי פורמלי לרווחתו ולשלומותו (well-being) של קהל היעד של המינהל – נוער, תלמידות ותלמידים. בעבור כל אחד מן הממדים מפורט במסמך הגדרתו, הפוטנציאל הגלום בו, הסוגיות שהוא מציף ודוגמאות לדרכי ביטוי שלו בשדה החינוך. במקביל פיתחה הקבוצה כלי המתבסס על שמונת הממדים. הכלי נועד לשמש פלטפורמה לאבחון, לתכנון אסטרטגי ולמצפן חינוכי עבור העוסקים והעוסקות בתחום (מופיע בנספח 2).

מסמך זה משקף את התהליך שעברה הקבוצה בחיפוש אחר בסיס תיאורטי מארגן ומאגד לזירות הפעולה הרבות של החינוך הבלתי פורמלי בישראל.

דגשים לקריאה

- א.** מסמך זה משקף את התהליך שעברה הקבוצה בחיפוש אחר בסיס תיאורטי מארגן ומאגד לזירות הפעולה הרבות של החינוך הבלתי פורמלי בישראל, בדגש על הזירות המגוונות בבית הספר (ראו פירוט בהמשך ובתרשים 1). מדובר **בתהליך פיתוח ידע מתמשך**. תהליך פיתוח הידע בקבוצה פעל בשיטה האבדוקטיבית של איסוף מידע מן השטח, התכנסות למסקנות ראשוניות וגיבוי על ידי שיח רחב וספרות מחקר. בכתיבת המסמך השתדלנו לשמר ציר זה על ידי שילוב בין דיון מבוסס תיאוריה עם חשיפת התהליכים, האתגרים והתובנות שהיו חלק מפיתוח הידע בקבוצה.
- ב.** המסמך עתיד לשמש נקודת הסתמכות התחלתית למבקשים ולמבקשות לממש בעבודתם את עקרונות עולם החינוך הבלתי פורמלי. הוא משמש **אבן דרך ראשונה** הדורשת המשך פעולות בירור, תיקוף והטמעה, וכן **תהליכי התאמה לאוכלוסיות מוקד**, חברות ומגורים בחברה הישראלית.
- ג.** בסופו של דבר, מטרת המסמך היא לשמש את המינהל בהטמעת העקרונות בתוך בית הספר, בדגש על **פיתוח הכשרות ומענים שיתמקדו בתפקיד המחנכים והמחנכות בכיתות ובמסרים החינוכיים במסגרת הבית-ספרית**.
- ד.** קבוצת העבודה החליטה להתמקד **בעקרונות משותפים** לחינוך הבלתי פורמלי. משם כך אין המסמך עוסק במסגרות, תכנים או ערכים ממוקדים.
- ה.** על אף ראשוניותו, לא פותח המסמך בריק תיאורטי. **קבוצת העבודה הסתמכה על ספרות מחקר, תיאוריות והמשגות שקדמו לה**. רשימת המקורות השזורה במסמך ומרוכזת בסופו שימשה את הקבוצה בתהליך הפיתוח והכתיבה. נוסף לכך, עבודות קודמות אשר בוצעו במסגרת היוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך (להלן, היוזמה), סיפקו לקבוצה בסיס ראשוני לדיון. אחת מהן היה דוח פעילות של צוות מומחים אשר פעל ביוזמה ב-2016, מיפה חלק ניכר מהפעילות של החינוך הבלתי פורמלי בישראל וסיפק תובנות חשובות באשר למיקומו במערכת החינוך (מנדל לוי וארצי, 2016). אילן תיאורטי מרכזי שקבוצת העבודה נתלתה בו היה כאמור הקוד הבלתי פורמלי של ראובן כהנא והפיתוחים המחקריים שנעשו בעקבותיו עד לימינו. ההישענות על הקוד הכהני נבע מן ההסכמה בקבוצה כי על אף שהחל להיות מפותח בשנות השבעים על רקע מסגרות חוץ בית-ספריות, הוא משמש **נקודת ייחוס תקפה ורחבה דיה לדיון ולפיתוח גם כיום, בעיקר בדיון הממוקד בעקרונות פעולה משותפים (ולא בתוכן מסוים או בערכים)**.
- ו.** נקודת המוצא של הקבוצה היא כי על אף הזירות המרובות של החינוך הבלתי פורמלי בתוך בית הספר ומחוצה לו, אפשר למצוא עקרונות משותפים. שמונת הממדים המתוארים במסמך מתוארים בצורה רחבה וגמישה וכוללים **רצף מגוון** של ביטויים, מתוך התפיסה כי לא כל פעילות בלתי פורמלית תבטא את כל הממדים בעוצמה גבוהה.
- ז.** נקודת מוצא נוספת היא כי הממדים מייצרים בסיס לשפה משותפת בין כלל זירות החינוך הבלתי פורמלי, והטמעה טובה שלהם במערכת החינוך הפורמלי יכולה לייצר את **הרצף הנדרש שבין מסגרות בית-ספריות למסגרות מחוץ לבית הספר**.
- ח.** כדי לשמור על רלוונטיות ליישום בשטח ובשל ייחודיותו של החינוך הבלתי פורמלי בישראל, התמקדה ספרות המחקר של המסמך **במקרה הישראלי**.
- ט.** עיקר תהליך העבודה של הקבוצה וגיבוש המסמך הנוכחי חלו במרץ, 2020. לפיכך שינויים שחלו וחלים עדיין במבנה מינהל חברה ונוער (בעקבות שינוי הממשל) אינם משתקפים במסמך מלבד בכמה מקומות.

משבר הקורונה אשר פרץ לחיינו וטלטל (גם) מערכות חינוך ברחבי העולם, הציף בעוצמה סוגיות הקשורות ישירות לחינוך הבלתי פורמלי. דוגמאות לכך הם האתגר שביצירת מרחב למידה רציף ומוגן בין מסגרות בתוך בית הספר ומחוץ לו, חשיבות יצירת מרחבי בחירה בעבור תלמידות ותלמידים בבית הספר והיבטים של ערבות הדדית וחוסן קהילתי. כל אלו הם נושאים הראויים להמשך למידה והעמקה. בשל מגבלות לוח הזמנים לא התייחסה הקבוצה במסמך זה למשבר הקורונה, למעט כמה מקומות יחידים. עם זאת, הקבוצה רואה במשבר זה עדות לחשיבות של טיפוח החינוך הבלתי פורמלי, אשר לדידנו מספק את המעטפת החברתית והקהילתית החשובה כל כך למערכת החינוך בישראל – הן בשגרה, הן בחירום.

1. מבוא

"While a lot of progress has been made in terms of access to education, much remains to be done to Sustainable Development Goal, in particular in view of the strong emphasis on leaving no one behind... In this context, non-formal education and alternative learning pathways play a key role in addressing this challenge in providing learning opportunities for those children, young people and adults who missed out on formal education or training... Yet, many countries do not provide sufficient non-formal education opportunities..., nor do they provide adequate opportunities for non-formal vocational training, upskilling or reskilling, or for continued learning. Moreover, frequently non-formal education is not adequately addressed in education sector policies, strategies and plans, and suffers from insufficient funding" (Sachs-Israel, 2019. World non-formal forum).

דבריה של מרגרט סאקסיישראל, יועצת לענייני חינוך במטה יוניסף של אמריקה הלטינית והקריביים, ממחישים את הפוטנציאל הגלום בחינוך הבלתי פורמלי בצמצום פערי חינוך. עם זאת, הם ממחישים גם עד כמה רחוק פוטנציאל זה מלהתממש בשל הבחירה של מדינות רבות למקמו בתחתית סדרי העדיפויות, בעיקר בהשוואה לחינוך הפורמלי. דברים אלו עולים בקנה אחד עם דבריה של רייכל (2009) המתארת את מיצובו של החינוך הבלתי פורמלי בישראל:

"תולדות התפתחות החינוך הבלתי פורמלי המודרני חופפות את תולדות התפתחותו של החינוך הפורמלי שגם הוא תופעה מודרנית... אולם בעוד שהחינוך הפורמלי הפך בעידן המודרני למערכת ממורכזת ומדינתית, המייצגת את הרשת המפיצה את ה"ידע" ההגמוני ומעניקה תעודות ודיפלומות המשמשות לעיסוקים מקצועיים עתידיים של תלמידיה, החינוך הבלתי פורמלי נותר בשוליים של העשייה החינוכית" (שם, עמ' 5).

מבין האתגרים שנכוננו לעוסקים ולעוסקות בחינוך הבלתי פורמלי יש שניים מרכזיים, אשר קשורים זה בזה וחוזרים ועולים הן בשדה העשייה, הן במחקר בתחום. הראשון הוא גודל היריעה של התחום החולש על זירות רבות ומגוונות ולכן מקשה על מיצוב מקצועי (גרונר, 2017), והשני הוא התמודדות עם הדימוי של החינוך הבלתי פורמלי כשולי ביחס לחינוך הפורמלי ואף כחובבני (למפרט, 2009). אתגרים אלו עלו גם בדיונים בקבוצת העבודה והם יידונו בפרק זה. תחילה נסקור את השדה המושגי הרחב העולה בשלל ההגדרות לחינוך הפורמלי, וממנו ננסה לחלץ מיקוד ומאפיינים מרכזיים. לאחר מכן נפרוס את המניעים המרכזיים לחיזוק תהליכי מיסוד והסדרת שיח מקצועי בתחום החינוך הבלתי פורמלי.

1.1 אתגרים בהגדרת החינוך הבלתי פורמלי

חינוך בלתי פורמלי המנוסח על דרך השלילה בהשוואה לחינוך הפורמלי², הוא מונח מטרייה רחב שתחתיו נכנסים תחומים ופעילויות מגוונות. מונחים מקבילים, המנוסחים על דרך החיוב, הם "חינוך משלים" ו"חינוך חלופי" (לם, 1975; שמידע ורומי, 2007). "חינוך קהילתי" (כהן, 2007), "חינוך לערכים"

2 אין להתבלבל בין מושג זה ל"למידה א-פורמלית" (אשר לעיתים מכונה גם "חינוך א-פורמלי") המתמקדת בחוויות יום-יומיות המזמנות למידה לא מתוכננת, בתיווך דמות מבוגרת או בקבוצת הגיל (שמידע ורומי, 2007; Kleis, Lang, & Mietus, 1973). ראו בהקשר זה גם את [עמדת ה-OECD והכרת הארגון בתהליכי למידה א-פורמלים](#) מחוץ לבית הספר, המפורטת אצל Werquin, 2010.

(Kahane, 1997), "חינוך חברתי-ערכי" או "חינוך חברתי-ערכי-קהילתי" (דרור, 2007; חוזר מנכ"ל, 2009) ואף "חינוך מוסרי" (קליבנסקי, 2004).

בספרות העולם מוגדר לעיתים סוג חינוך זה בתור "חינוך התנסותי" ("Experimental Education", Allison & Seaman, 2017), על שם דרכי הלמידה הנהוגות בו, המתבססות על חוויות מתווכות ולימוד דרך התנסות, תרגול ומשחק (סילברמן-קלר, 2007א).

על אף שבישראל עיקר החינוך הפורמלי ממוקד בעיקר בנוער,³ בספרות העולם נתפס החינוך הבלתי פורמלי פעמים רבות בתור "חינוך חיים" (lifelong education) או "למידה מתמשכת לאורך החיים" (lifelong learning) ומכוון לכל קבוצות הגיל.⁴

חלק מן ההגדרות לחינוך הבלתי פורמלי רואות בו בהכרח כ"חוץ בית ספרי" או "חוץ קוריקולומי". לפי קליבנסקי (2008): "חינוך בלתי פורמלי פירושו פעילות חינוכית מאורגנת המתבצעת מחוץ למערכת החינוך הפורמלית ומספקת דפוסים ייחודיים של חינוך לקבוצות מוגדרות, בני כל הגילים, מתוך כוונה להשיג מטרות חינוכיות מסוימות" (עמ' 34). מכל מקום, יש הסכמה כי התפיסה של החינוך הבלתי פורמלי צמחה בארגוני חינוך וקהילה מחוץ לבית הספר, אך כיום יש לתפיסה זו ביטוי במסגרות בית-ספריות רגילות המזוהות עם החינוך הפורמלי (האנציקלופדיה העברית, בדפוס).

מאפיין נוסף המגדיר את החינוך הבלתי פורמלי הוא "מסגרת רצונית" (יאיר, 2006), כלומר מסגרת המציעה פעילויות שהבחירה להשתתף בהן היא חופשית. כהנא הגדיר מאפיין זה בתור "עקרון הוולונטריות" (ראו בהמשך בתיאור הממדים) או "ממד האוטונומיה והבחירה החופשית" כפי שמופיע בעקרונות הפדגוגיה הבלתי פורמלית אצל דרור, 2015.

אשר למהות ולמטרות החינוך הבלתי פורמלי, גם כאן יש גמישות ומגוון, אך ניתן להצביע על כמה בסיסים משותפים:

- lifelong learning – הקניית מיומנויות חיים ושילוב אוכלוסיות מוחלשות בשוק העבודה (כאלו שיוכלו, למשל, לסייע במעבר לשוק העבודה; ראו פירוט והשוואה מדינית אצל רן, 2017).
 - טיפוח והעשרה של שעות הפנאי ("חינוך לפנאי", סיון, 2007).
 - הקניית ערכים חברתיים כמו טיפוח מנהיגות וחינוך להתנדבות ולמעורבות חברתית (חוזר מנכ"ל, 2009; מנדל-לוי וארצי, 2016; משרד החינוך, 2016).
- מכל אלו אפשר להסיק כי הניסיון להגדיר את החינוך הבלתי פורמלי בהגדרה ברורה וכובלת הוא כמעט בלתי אפשרי, שכן בטבעו הוא גמיש, דינמי, תלוי הקשר ומסגרת פעולה (Hamadache, 1991). עם זאת, אפשר להפיק מריבוי ההגדרות מסגרת מושגית וממנה לחלץ תכונות משותפות לחינוך הבלתי פורמלי, כפי שמוצג בלוח 1.

3 המיקוד בנוער משקף את התפיסה הרווחת באשר לחינוך בלתי פורמלי בישראל, המתבטאת בחלק הארי של המחקר ובמטרות מינהל חברה ונוער. עם זאת, יש לציין כי לאורך כל שנות המדינה פועלות תוכניות בלתי פורמליות רב-גיליות או כאלו המיועדות לחינוך מבוגרים. לקריאה ביקורתית על התפיסה של החינוך הבלתי פורמלי כמוגבל לגיל הנוער ראו: קליבנסקי, 2008. לקריאה על החיבור הבסיסי בין מהות החינוך הבלתי פורמלי לגיל הרך ראו: Rich-Orloff, n.d.

4 מונח דומה במשמעותו הוא Continuing education, המקובל בגרמניה (גרוס וגולדרט, 2016), קנדה וארצות הברית או Further education, המקובל בבריטניה.

לוח 1: מסגרת מושגית לחינוך הבלתי פורמלי ותכונות משותפות נגזרות

הגדרות המבוססות על השוואה לחינוך הפורמלי	הגדרות המבוססות על מטרת החינוך הבלתי פורמלי	הגדרות המבוססות על דרכי למידה (פרקטיקות)	הגדרות המבוססות על יחסם של המשתתף או המשתתפת למסגרת
1. חינוך בלתי פורמלי 2. חינוך חלופי 3. חינוך משלים 4. חינוך חוץ־בית ספרי 5. חינוך חוץ־קוריקולרי	6. חינוך קהילתי 7. חינוך ערכי 8. חינוך חברתי־ערכי קהילתי 9. חינוך מוסרי 10. חינוך לפנאי 11. חינוך לאורך החיים 12. חינוך חברתי	13. חינוך התנסותי (משחקי)	14. מסגרת רצונית 15. מסגרת השתתפות וולונטרית 16. מסגרת אוטונומית

תכונות נגזרות:

גמישות ודינמיות – השתנות הזמנים, התכנים והמתודות בהתאם לצורך ומתן מענה ואלטרנטיבה למסגרת הפורמלית.

דגש ערכי – טיפוח מיומנויות חברתיות ורגשיות דרך חיבור הפרט לקבוצה ולנורמות חברתיות.

גיוון – דרכי פעולה מגוונות, קהל יעד מגוון ותכנים מגוונים.

מיקוד בחוויית המשתתף או המשתתפת – התאמה לצרכים ובחירה חופשית.

ליווי מתמשך – בזמנים ובמקומות שונים, במשך כל שעות היום.

מוכוון מטרה – בהשוואה לתהליכי למידה הקורים בלא כוונה או תיווך מוכוון (חינוך א־פורמלי), לחינוך הבלתי פורמלי יש מטרות המכוונות להנחלת ידע, מיומנויות וערכים.⁵

ההגדרה לחינוך הבלתי פורמלי אשר התקבלה לאחרונה כערך באנציקלופדיה העברית, רואה בחינוך הבלתי פורמלי תפיסה חינוכית, אשר שמה דגש על כל אותם מאפיינים – גמישות רבה והיענות לצרכים משתנים, המשכיות הלמידה לאורך החיים, מימוש מטרות חינוכיות ודגש על איכות הפנאי (האנציקלופדיה העברית, בדפוס).⁶

תכונות אלו הן הבסיס לממדי החינוך הבלתי פורמלי אשר בהם נדון בהמשך.

1.2 הצורך בתהליכי מיסוד ופרופסיה בחינוך הבלתי פורמלי בישראל

לאחר שפרסנו את היריעה המושגית הרחבה של החינוך הבלתי פורמלי ותיארנו את הקושי הכרוך בהגדרתו, נתמקד כעת במניעים למיסוד התחום ולמקצוענותו.

1.2.1 מיצוב התחום ויצירת אמות מידה מקצועיות להכשרה

אם בעבר רווחה הסברה כי העובדות והעובדים בחינוך הבלתי פורמלי אינם זקוקים להכשרה פרופסיונלית, שכן עיקר ערכיו נובע מכך שהם מגלמים בעבודתם עקרונות של הדדיות וספונטניות

5 ראו הערה 2.

6 אפשר לראות בהגדרה מוסכמת זו, הממצבת את החינוך הבלתי פורמלי בתור תפיסה חינוכית, קידום מקצועי לתחום. ייתכן אף כי בבוא העת תתקבל הגדרה זו בחוגי האקדמיה ובשדה העשייה ובכך תחליף את תפיסת החינוך הבלתי פורמלי בתור "מונח מטרייה רחב". תודתנו שלוחה לפרופ' שלמה רומי, אשר סייע לנו בחידוד נקודה חשובה זו וחלק איתנו את המושג שערך טרם פרסומו.

(סילברמן-קלר, 2007א), הרי שהיום סברה זו הולכת ונדחקת לטובת תפיסה הרואה את המחיר בחוסר המיסוד של החינוך הבלתי פורמלי.

כותב גד יאיר: "כמסגרות עוקפות של מערכת החינוך הרשמית, המסגרות הבלתי פורמליות נחשבות לארציניות, ולכן מוקמו בשולי השיח החינוכי. יתרה מזאת, עיון בספרות על החינוך הבלתי פורמלי בישראל מעלה שאיש לא ייחס למסגרות הללו משמעות חינוכית ארוכת טווח או השפעה מכוונת כלשהי" (יאיר, 2006, עמ' 194-195).

ואכן, על אף שהחינוך הבלתי פורמלי היה תמיד שלוב במערכת החינוך הפורמלית, ואף קדם לה בהרבה (רן, 2001; 2017; Jeffs, 2001; ובישראל – דרור, 2007), נראה כי הוא מקבל פעמים רבות מקום משני ביוקרתו ביחס לחינוך הפורמלי.

כפי שראינו בחלק הקודם, מעצם השוואתו של חינוך זה לחינוך הפורמלי, מתקבלות הגדרות על דרך השלילה, הממצבות את החינוך הבלתי פורמלי כשולי או כמשני ביחס לחינוך הפורמלי (רייכל, 2009). נוסף לכך, העובדה כי מדובר בתחום רחב מאוד הפועל בתוך בתי הספר ובעיקר מחוצה לו, מקשה על יצירת מערך הכשרות מקצועי מחייב ושפה מקצועית אחודה. לכך יש להוסיף גם את העובדה כי פעמים רבות מנוהלות פעילויות חינוך בלתי פורמלי על ידי גופים פוליטיים, תרבותיים, אתניים ודתיים – אשר לכל אחד מהם שפה, מנגנוני ניהול וקוד אתי משלהם (סילברמן-קלר, 2007א).

מחסור זה בקוד משותף ושפה מקצועית אחודה מעצים את תפיסת התחום הבלתי פורמלי כמשני לחינוך הפורמלי ואף כ"חובבני" יותר. לפיכך, בעשורים האחרונים נעשים יותר ויותר מהלכים לחיזוק הפרופסיה בחינוך הבלתי פורמלי מטעם המדינה ומטעם גופים אקדמיים. מינהל חברה ונוער במשרד החינוך מפעיל במשך שנים הכשרות וליווי מקצועי לנשות ולאנשי מקצוע בתוך בתי הספר ומחוצה לו ומקדם את תעודת עובד החינוך כשוות ערך לתעודת הוראה.⁷ בשנים האחרונות אף נפתחה תוכנית מנהיגות לצוערים בחינוך הבלתי פורמלי המשלבת תואר ראשון עם תוכנית מנהיגות חוץ-אקדמית ותעודת הוראה.⁸ במקביל לכך מוסדות להשכלה גבוהה פותחים עוד ועוד חוגים לחינוך בלתי פורמלי, מעניקים תארים ראשונים בחינוך בלתי פורמלי ומכשירים עובדים ועובדות בתור "עובדי חינוך". עם זאת, לימודי החינוך הבלתי פורמלי אינם נתפסים בתור תנאי סף לעבודה בתחום. יתרה מכך, לפי מנדל-לוי וארצי (2016), גם כיום בתהליכי סינון וקבלה של עובדים ועובדות בתחום, עדיין נוכחת הסברה כי אין צורך ברקע מקצועי בתחום (אף כי היא נפוצה פחות מבעבר): "...ארגונים רבים מחפשים אנשים 'עם זיק בעיניים', לאו דווקא בעלי תעודות פורמליות או ניסיון חינוכי... חוסר מקצועיות נתפס במקומות מסוימים – בעיקר בתנועות הנוער – כאחד ממאפייניו המהותיים של התחום ולפיכך הוא עשוי להיתפס גם כיתרון" (שם, עמ' 2).

1.2.2. שילוב של תהליכי מחקר, מדידה ואקדמיזציה בתחום

גישה מקובלת מעולם הניהול חלחלה בעשורים האחרונים גם לשיח החינוכי, ולפיה מה שאפשר למדוד אפשר גם לנהל. כלומר, כדי לשפר מערכות ולהטיב עם קהל היעד שלהן, יש להציב אמות מידה הנשענות על מתודולוגיה מוסכמת ומקובלת. על אף שהחינוך הבלתי פורמלי נחקר ותועד, מעטים כלי המחקר למדידת מידת המועילות שלו. אריק כהן (2007) התייחס בסקירתו לקושי במחקר בתחום החינוך הבלתי פורמלי: "אף שהחינוך הבלתי פורמלי רווח בציבור וההיסטוריה שלו ארוכה, הקדיש לו המחקר האקדמי פחות תשומת לב מאשר לחינוך הפורמלי... לא פעם קשה יותר לערוך מחקרים על מסגרות חינוך בלתי פורמליות מאשר על המסגרות המובנות של בית הספר" (כהן, 2007).

7 ראו בתוך סעיף [עובדי הוראה ועובדי חינוך](#) בחוזר מנכ"ל, 2011 וראו בהקשר זה גם את ההנחיות הרלוונטיות במסקנות הוועדה [למתווים מחיים להכשרה ולהוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל](#) (דוח ועדת אריאב, 2006).

8 לקריאה נוספת על התוכנית ראו פרטים באתר [צוערים לחינוך הבלתי פורמלי](#).

עמ' 165). בהמשך לכך הוסיף כהן כי "פיתוח בסיס תיאורטי יאפשר ניתוח עמוק יותר במחקרים פרטניים, ויספק מסגרת למחקר מצטבר והשוואתי בתחום כולו" (שם, עמ' 176).

דברים אלו עולים בקנה אחד עם הרצון למצב את תחום החינוך הבלתי פורמלי כתחום מקצועי ובעל ערך העומד בפני עצמו. ראוי לציון כי במהלך השנים הוצעו כלים למדידת החינוך הבלתי פורמלי (ראו "מדדים ותבחינים לחינוך הבלתי פורמלי" אצל גרונר, 2017). כלים וכיווני מחקר אלו עמדו לרשות קבוצת העבודה כבסיס לדיון ופיתוח (ראו בהמשך וראו גם ביקורת על נושא המדידה במערכת החינוך בפרק חוות הדעת).

1.2.3. אימוץ פדגוגיה חדשנית כמענה לשינויים בשדה החינוכי

במאמרו "כבר יש חינוך אחר" כתב ניר מיכאלי: "מערכת החינוך צמאה לפדגוגיה אחרת. לא רחוק ממנה נמצא מאגר עשיר של פדגוגיה כזאת. אין צורך בקידוחים יקרים. המאגר נגיש. צריך רק מעט דמיון ותעוזה כדי להזרים פדגוגיה חדשה מהמאגר הזה למערכת החינוך הצמאה. למאגר קוראים חינוך לא פורמלי" (מיכאלי, 2013, עמ' 78 וראו גם את דבריו של מיכאלי, 2009). לדבריו יש עדויות גוברות והולכות לאי הנחת מהתאמתה של מערכת החינוך הפורמלית למציאות החברתית המשתנה, ולפיכך צריכה היא לאמץ את עקרונות החינוך הבלתי פורמלי, דהיינו הפדגוגיה החברתית.

עמדה זו עולה בקנה אחד עם עמדתו של צבי לם, אשר כבר בשנות ה-70 ראה במנגנוניו של החינוך הבלתי פורמלי (או החינוך המשלים לדבריו) ככאלו אשר נועדו לייצר שינוי במערכת החינוך הפורמלית (לם, 1975), וכן עם דבריו של ראובן כהנא, אשר ראה בקוד הבלתי פורמלי ככזה שיכול להתאים עצמו לנוער בעידן הפוסט-מודרני (Kahane, 1997). לאלו יש להוסיף גם את מחקריהם של דיאנה סילברמן-קלר ויובל דרור אשר הגדירו את הפוטנציאל הטמון בפדגוגיה הייחודית הנהוגה בחינוך הבלתי פורמלי והערך המוסף שלו לתהליכי חינוך ולמידה (דרור, 2015; סילברמן-קלר, 2007ב).

דברים אלו מחזקים את הגישה הפדגוגית המחברת, הקוראת לאמץ תפיסת חינוך שלם המורכב מן השילוב שבין החינוך הפורמלי לבלתי פורמלי. לפי גישה זו ההפרדה בין מערכת פורמלית בית-ספרית הדואגת לידע (קוגניציה) ומערכת בלתי פורמלית חוץ בית-ספרית הדואגת לרכיבי הרגש, לא רק שאינה נכונה, אלא אף הרסנית. זאת משום שהיא מעמידה באופן בלעדי את ההצלחה הלימודית כיעד, ולכן עתידה לפגוע ברווחת התלמידות והתלמידים (למפרט, 2009; סורוקה, 2010). למפרט (2009) קורא למערכת החינוך להשתנות ומדגיש: "כל שינוי במערכת החינוך חייב להתחיל בהגדרה מחודשת ומוסכמת של מטרות חינוכיות, הקודמות מבחינה ערכית ולוגית להישגי הלימוד ואינן נוספות עליו או מתקדמות לצדו. ...מטרות אלו יכולות להיגזר אך ורק מתפיסה פיידוצנטרית, אשר מחייבת מבט שלם, מקיף אל מכלול חייהם של ילדות וילדים כעמדה מוסרית-חינוכית..." (שם, עמ' 4).

"הגדרה מחודשת של מטרות חינוכיות", כפי שמגדיר זאת למפרט (2009), מחייבת פריסה של הממדים לחינוך הבלתי פורמלי, אשר ישמשו בסיס לפדגוגיה חברתית צופה פני עתיד.

1.2.4. שינוי סדרי עדיפויות מדיניים ועיגון הזכות לחינוך בלתי פורמלי

המניע האחרון שנפרוס כאן לטובת מיצוב תחום החינוך הבלתי פורמלי, הוא זה שבו פתחנו את הפרק. על אף חשיבותו של החינוך הבלתי פורמלי בצמצום פערים חברתיים-כלכליים, מדינות רבות ממקמות את החינוך הבלתי פורמלי בתחתית סדר העדיפויות (Sachs-Israel, 2019), ודאי בהשוואה לחינוך הפורמלי המעוגן בחוק לימוד החובה. הדבר מביא לכך כי רכיבים חשובים של החינוך הבלתי פורמלי, אשר אינם חלק מתוכנית הלימודים במסגרת החינוך החברתי-ערכי, אינם מונגשים בצורה שווה לכלל

האוכלוסייה.⁹ מיצוב התחום וקידום המקצועיות שבו דרך תשתית מושגית אחודה ומעוגנת תיאוריה יכולים להיות אבן דרך חשובה בקידום הזכות לחינוך בלתי פורמלי לכול, ובהשגת הוגנות בחינוך וצמצום פערים.

9 על חשיבות הנגשת המענים הבלתי פורמליים לילדים ונוער עם מוגבלות ראו גילור, קליבנסקי וכפיר, 2015; ועל פוטנציאל הפעילות הבלתי פורמלית לצמצום פערי פריפריה-מרכז ראו לונטר וברודי-שרודר, 2019.

2. מצורך לתהליכי חשיבה ופיתוח – פעילות קבוצת העבודה ומסגרת ההתייחסות

"החיבור בין תיאוריה לשדה – התבססות על מושגים אנליטיים כדרך לייצר מחשבה ועשייה חינוכית – היה עיקרון כמעט "קדוש" של ראובן [כהנא]. לצד זאת הוא הכיר בחשיבות של המתרחש בשדה החברתי ליצירה ושכלולה המתמידים של התיאוריה" (רפופורט, 2012, עמ' 172).

הצרכים והאתגרים שתוארו בפרק 1 היו הרקע להקמתה של קבוצת העבודה. מינהל חברה ונוער ולשכת המדען הראשי במשרד החינוך פנו ליוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, כדי לרכז תהליך למידה המשלב מחקר, מטה ושדה. מטרת התהליך הייתה לנסח בסיס עקרונות מוסכם ומשותף לעבודה בחינוך הבלתי פורמלי, אשר יוכל להיות מוטמע בבתי הספר ויכלול גם תהליכי פיתוח והכשרה של מחנכות ומחנכים.

קבוצת העבודה שהורכבה מנציגות מטה מינהל חברה ונוער ונציגות מעולם המחקר והאקדמיה ומנתה 10 משתתפים ומשתתפות,¹⁰ נפגשה לאורך השנה, אחת לחודש וחצי למפגשים של חצאי יום. פעמיים בשנה נערכו מפגשי הקבוצה בפורום רחב של כ-50 משתתפות ומשתתפים ובהם נציגות ונציגים ממשרד החינוך, מעולם המחקר והאקדמיה, מארגוני חברה וכן נערים ונערות מארגוני נוער, תנועות נוער וקומונות לפני צבא. כל אחד מן המפגשים הוקדש לעיון ולדין בתת סוגיה נפרדת (ראו נספח 1 לפירוט מפגשי הקבוצה).

קבוצת העבודה פעלה מתוך מסגרת התייחסות מסוימת (frame of reference), אשר עוצבה ממסגרות ההתייחסות של המשתתפים והמשתתפות בקבוצה, מנקודת המבט המקצועית שלהם, מפרק הזמן שהוקדש לפיתוח הידע ומתהליכים מקבילים שהתרחשו מחוץ לקבוצה בזירה הציבורית. בחלק זה נתאר את נקודת המוצא של הקבוצה, ההנחות שעמדו בבסיסה והאתגרים שעימם התמודדה.

2.1. נקודת המוצא של קבוצת העבודה

2.1.1. תפיסת החינוך השלם

הנחת המוצא של המינהל היא כי החינוך הבלתי פורמלי הוא חינוך העתיד, מכיוון שהוא מאפשר פדגוגיה גמישה ומותאמת לצורכי הנוער בימינו (ראו סעיף 1.2.3). המינהל אינו רואה בחינוך הבלתי פורמלי אלטרנטיבה לחינוך הפורמלי וגם לא רואה בו משלים שלו, כי אם חלק בלתי נפרד ממנו – חינוך שלם.

2.1.2. הגדרת הבעיה

החינוך הבלתי פורמלי הבית-ספרי בא לידי ביטוי בישראל במערך החינוך החברתי-ערכי, אשר עליו אמון מינהל חברה ונוער. הוא נחלק לכמה מוקדי פעולה (זירות):

- פיתוח מנהיגות צעירה, למשל במועצות בית-ספריות.

10 לתקצירי קורות חיים של החברים והחברות בקבוצת העבודה ולפרטים נוספים היכנסו [לאתר היוזמה](#).

- פיתוח קשר עם הארץ והמורשת ופיתוח הזיכרון הקולקטיבי, למשל בטיולים, בשיעורי של"ח ובמסעות לפולין, ובהכשרת מורות או מורים מחנכים לליווי תלמידיהם בפעילות זו.
 - עידוד שירות משמעותי בצה"ל, דרך פעילויות ההכנה של הרכזים והרכזות לשירות משמעותי.
 - פיתוח מעורבות חברתית, דרך תוכניות מעורבות חברתית.
 - פיתוח קשר עם הזולת, למשל דרך ימי שיא ותוכניות למפגשים עם קבוצות תרבות נוספות.
- בבתי הספר פועלים רכזים ורכזות לחינוך החברתי-ערכי העובדים תחת מינהל חברה ונוער ומתכללים את מגוון הפעילויות בזירות אלו יחד עם הנהלת בית הספר, מלווי מועצת התלמידים ורכזי המעורבות החברתית. נוסף לאלו פועלים בבתי הספר סוכני חינוך בלתי פורמלי נוספים, המגיעים ממגוון מסגרות וזירות בלתי פורמליות חוץ בית-ספריות, כמו ארגוני תנועות נוער, מועצות נוער ארציות וארגוני חברה מהרשות המקומית (ראו פירוט נוסף בחוזר מנכ"ל, 2009).
- על אף המערך המשלב של החינוך הבלתי פורמלי בתוך בתי הספר, יש עדיין פער בין השפה והכלים הפורמליים המשמשים בעיקר את המורים והמורות בבית הספר, לשפה, לכלים ולעקרונות הפעולה של החינוך הבלתי פורמלי.**

2.1.3. קהל היעד הסופי לתוצר קבוצת העבודה

מתוך ראיית החשיבות של שילוב התפיסות הבלתי פורמליות במערכת החינוך הפורמלית (ובמיוחד המערכת הבית-ספרית, ראו על כך בסעיף 1.2.3), ביקש המינהל לנסח את הבסיס לתורת הידע של החינוך הבלתי פורמלי. בסופו של דבר מתכנן המינהל להטמיע את עקרונות העבודה שמציע החינוך הבלתי פורמלי אל לב ליבה של מערכת החינוך – **המחנכים והמחנכות** בכיתה. לפיכך פעלה הקבוצה לנסח את העקרונות והממדים המשותפים למכלול הזירות של החינוך הבלתי פורמלי, ומבטאים את תפיסות החינוך הטבועות בו ואת הערכים שהוא מקדם.

2.1.4. מסגרת עבודה והנחות יסוד

בתרשים 1 מוצגת מערכת החינוך הבלתי פורמלי. מערכת זו מבוססת על ערכים מרכזיים משותפים ותפיסות חינוך המתבטאות בשלל זירות – הן בבית הספר, הן מחוצה לו. לכל אלו יש מסד עקרונות משותפים, אשר אותם ביקשה הקבוצה לנסח בהתבסס על ספרות המחקר ועל חוכמת המטה והשטח.

תרשים 1: זירות מחוץ לבית הספר



הליבה הערכית היא בסיסה של כל מערכת חינוך. הייחודיות של החינוך הבלתי פורמלי בהקשר זה היא בשיח גלוי ומוכוון על ערכים (ראו על כך בהמשך בפירוט הממדים). מינהל חברה ונוער מגדיר חמישה ערוצי פיתוח:

1. זהות
2. מנהיגות
3. הכנה לשירות משמעותי בצה"ל
4. אהבת הארץ
5. מעורבות חברתית

ערוצים אלו שעונים על אבני יסוד ערכיות של חיבור לזהות (פיתוח מסוגלות עצמית, מתן כלים להבניית פנאי איכותי ופיתוח זהות תרבותית), חיבור לאדם (פיתוח מיומנויות הכלה), חיבור לחברה ולקהילה (פיתוח מיומנויות של מעורבות ומנהיגות) וחיבור למקום (פיתוח מודעות סביבתית וזהות מקומית).¹¹ אפשר לראות ביטוי לערכי היסוד הללו במגוון הפעילויות לחינוך הבלתי פורמלי החל

11 ראו בפירוט במסמך ליבת החינוך הבלתי פורמלי (משרד החינוך, 2016).

מחוגים מחוץ לבית הספר, ועד לפעילויות חברתיות בין כותלי בית הספר העוסקות בהצמחת מנהיגות ובמעורבות בקהילה.

ההנחה הנטועה בחינוך הבלתי פורמלי היא כי התוכן הוא אמצעי לעיסוק בערכים. התוכן יכול להיות מגוון מאוד, המתודה יכולה (ואף צריכה, כפי שיפורט בהמשך) להיות מגוונת, אך התפיסה היא כי אלו נועדו לשמש בסיס לדיון בערכים ולהטמעתם.

כמצוין קודם, **זירות הפעילות** של החינוך הבלתי פורמלי הן מגוונות, ומתקיימות בבית הספר (למשל טיול שנתי לעומת מועצת תלמידים בית-ספרית) ומחוצה לו (למשל חוג נגינה לעומת תנועת נוער). המשותף לפעילויות הוא הליבה הערכית, הנחות היסוד וכן מערך של עקרונות וממדים משותפים. במערך זה התמקדה קבוצת העבודה.

2.1.5. הסכמות הקבוצה ומיקוד התכנים

בהמשך להבנות שהתחדדו לאורך מפגשי הקבוצה הוחלטו כמה החלטות:

- א. קבוצת העבודה תתמקד במערך עקרונות וממדים רחב ולא בתכנים או בערכים ממוקדים;
- ב. הממדים שיימצאו יתוארו בצורה רחבה ויאפשרו רצף של ביטויים. לא כל פעילות בלתי פורמלית תבטא את כל הממדים בעוצמה גבוהה.
- ג. השאיפה היא כי התוצר של קבוצת העבודה ישמש את המינהל בהטמעת העקרונות בתוך בית הספר, בדגש על פיתוח הכשרות ומענים שיתמקדו בתפקיד המחנכים והמחנכות בכיתות.
- ד. כדי לשמור על רלוונטיות ליישום בשטח, תתמקד קבוצת העבודה בחינוך הבלתי פורמלי בישראל.

2.2. אתגרים מרכזיים במהלך

האתגר הראשון אשר עלה בתהליך הרכבת הקבוצה הוא אתגר הגיוון. נדרשנו להבנות קבוצה יצרנית, מצד אחד, ומצד שני כזו שתבטא נקודות מבט רבות ככל האפשר: גם בתוך מינהל חברה ונוער, גם בשטח וגם בתחומי המחקר השונים. לשם כך גויסה נציגות ממינהל חברה ונוער, המייצגת גם את תחום פיתוח התכנים וההשתלמויות וגם את תחום החינוך החברתי-ערכי. נציגים ונציגות מטעם האגפים הנוספים במשרד החינוך הוזמנו למפגשי הפורום הרחב. באשר לגיוון בתחומי המחקר, הוחלט מראש לעסוק בכמה נושאי מפתח: תחום פיתוח ההון האנושי, תחום מנהיגות הנוער ותחום ההערכה והמדידה – כולם בחינוך הבלתי פורמלי.

חשוב לציין כי על אף המאמצים לייצר "שולחן דעות רחב" ככל האפשר, ופתיחת הדיון גם לפורום רחב בשלוש נקודות זמן מרכזיות (בשני מפגשי הפורום ובשליחת טיוטת מסמך זה לחוות דעת עם סיום התהליך), המציאות הכתיבה תנאים מורכבים לייצוג מלא של החברה בישראל. היות שהחינוך הבלתי פורמלי מקבל פרשנות, דגשים וצורך שונים למשל בחברה הערבית בישראל (אגבריה, 2007; חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2018 וראו גם סעיף 5.3 בפרק חוות הדעת) ובמגזר החרדי בישראל (ליוש, 2007), חיסרון זה הורגש בקבוצת העבודה, וייתכן שאף נעדר מתהליכי פיתוח הידע של הקבוצה.¹²

אתגר הגיוון הוא צידו השני של אתגר ריבוי נקודות המבט. אף כי חשוב להציג מגוון דעות ועמדות, הדבר מייצר קושי מובנה, בעיקר כאשר מדובר בפערים בין נקודות המבט, הנובעים ממיצוב תפקיד

12 נציין כי על אף שלא הייתה נציגות מלאה לחברות אלו בקבוצת העבודה המצומצמת, בפורום הרחב הייתה נציגות לחברה הערבית ולמגזר החרדי.

שונה.¹³ קושי זה התבטא בעיקר בחילוקי דעות בקבוצה באשר למטרת התוצר בקבוצה ולקהל היעד שהוא אמור לשרת.

אתגר נוסף שעמד לפתחה של הקבוצה היה **חשש מהתנגדות** של השטח. על אף שבמטה המשרד יש תמימות דעים באשר לחשיבות של תהליכי המיצוב והמקצועיות בתחום הבלתי פורמלי, כפי שתואר בסעיף 1.2.1, בשטח לעיתים התפיסה היא שתהליכים מסוג זה פוגעים באוטנטיות של התחום, המורכב מ"אנשים עם זיק בעיניים" (מנדל-לוי וארצי, 2016). דברים אלו עלו גם בשיחות הקבוצה ובפורום הרחב, על ידי נציגים ונציגות מתחום המחקר, אשר טענו כי מהלך הקבוצה הוא למעשה "פירמול של הבלתי פורמלי", דבר המוציא מעיקרו את רוח התחום, אשר אינה ניתנת להגדרה אחידה או כבילה דרך עקרונות מקבעים.

האתגר המרכזי האחרון שאיתו התמודדה הקבוצה לאורך כל מפגשיה היא **שאלת הרלוונטיות** של התוצר בעבור עבודת המטה ובעבור קהל היעד – נוער. ברי כי הצורך במסמך אשר מתאר עקרונות, יסודות או היבטים, אשר אינם רלוונטיים לעוסקים ולעוסקות בתחום ולקהל היעד שלו, נמוך מאוד. אתגר זה אינו ייחודי לקבוצה והוזכר גם בספרות המחקר בתור אחד מהאתגרים בתחום החינוך הבלתי פורמלי (גרונר, 2017). הן השטח הן הנוער הם שדות פעולה דינמיים מאוד, המקדימים פעמים רבות את המחקר ואת התיאוריה עליהם. מאחר שעיקר הבסיס התיאורטי לעבודת הקבוצה היה הקוד הבלתי פורמלי של ראובן כהנא, עלתה ביקורת נוספת ולפיה התיאוריה אינה רלוונטית כיום בעבור הנוער (ראו על כך עוד בפרק חוות הדעת). ביקורת זו הביאה את הקבוצה לחיפוש אחר מחקרים ותיאוריות נוספות, לעיבוי התכנים ולחיפוש דוגמאות מן השטח, כפי שמוצג בהמשך הפרק. לבסוף הוחלט בקבוצה כי הקוד שמציג כהנא אומנם החל להיות מפותח בשנות ה-70 סביב מחקר על מסגרות חוץ בית-ספריות, אך הוא משמש נקודת ייחוס תקפה ורחבה דיה לדיון ולפיתוח גם כיום. הקבוצה בחנה כל אחד מן הממדים, הביאה אותם לדיון בקבוצה ובפורום הרחב ודנה בתוקפם ביחס ליכולת של הפורום הרחב להביא אליהם דוגמאות מן השטח. בלוח 2 מרוכזים בקצרה האתגרים שצוינו ומחויבות קבוצת העבודה להיענות להם במהלך פעילותה.

בפרק הבא יובאו שמונת הממדים לחינוך הבלתי פורמלי כפי שעלו בראי קבוצת העבודה. רשימת הממדים נבנתה במהלך מפגשי הקבוצה – בתחילת כל אחד מן המפגשים הוצגה ספרות המחקר הרלוונטית ונוהל דיון על הממדים, על הפוטנציאל הגלום בהם ועל הדרכים שבהם יש להציגם כדי לקדם בסיס תיאורטי ורעיוני משותף לזירות השונות בחינוך הבלתי פורמלי (לפירוט המפגשים ראו נספח 1).

על בסיס ממדים אלו בנתה הקבוצה כלי לאבחון פנים-ארגוני, אשר נועד לסייע לאיש או אשת המקצוע בתחום החינוך להבין את המאפיינים של החינוך הבלתי פורמלי, את הפוטנציאל הטמון בהם ואת עוצמתם בארגון או בפעילות הנבחרים. למעשה פותח הכלי לקידום שלוש מטרות – אבחון פנים-ארגוני, גזירת תוכנית עבודה אסטרטגית ויצירת מצפן חינוכי (ראו את הכלי בנספח 2).

לוח 2: אתגרים ומענים בקבוצת העבודה

הערות	מענים	סוג הקושי או האתגר
<p>על אף הרצון לשקף מגוון דעות ולהציג מסגרות התייחסות, ועל אף הנציגות הרחבה יחסית בפורום, קבוצת העבודה המצומצמת עדיין הייתה חסרת גוון במידת מה.</p>	<p>1. בניית קבוצת עבודה מצומצמת אך מייצגת במידת האפשר – הן ברמת תחומי המחקר, הן ברמת המטה; 2. הרחבת נקודות המבט דרך כינוס פורום פעמיים בשנה שבו יהיה ייצוג לחברה הערבית, למגזר החרדי ולנוער; 3. שליחת חומרי הביניים לחוות דעת של החברים והחברות בקבוצה ושל נציגים ונציגות מן הפורום וכן הטמעת תיקונים והצעות לאורך התהליך.</p>	<p>1. אתגר הגיוון: עד כמה מייצגת קבוצת העבודה את קהל היעד וחלקים שונים באוכלוסייה?</p>
<p>נכון לנקודה זו, על אף ההסכמות הרחבות בקבוצה על המהלך ועל תכניו, נשמעה גם אי הסכמה בין החברים והחברות בקבוצה באשר לקהל היעד למסמך. לבסוף הוחלט במשותף כי המסמך ייועד להטמעה של המינהל בתוך בתי הספר בדגש על עבודת המחנכים והמחנכות.</p>	<p>1. תיעוד של כלל המפגשים, וריכוז הסכמות לצד התנגדויות; 2. חשיפת כלל תוצרי הביניים בשלבים מוקדמים לחברים ולחברות בקבוצה וקבלת משוב.</p>	<p>2. ריבוי נקודות מבט: קושי להגיע להסכמות בקבוצה וצורך לשקף בתוצר הסופי את המהלך ואת התובנות המשותפות</p>
<p>שלב זה משמש "קומה ראשונה" לתהליך פיתוח ידע ויצירת פרופסיה, אשר יחל מרמת המטה ויחלחל אל השטח.</p>	<p>1. הובלת תהליכי חילוץ ידע בשולחנות העגולים במפגשי הפורום (ראו נספח 1). 2. הוספה לכל אחד מן הממדים המבוססים על ספרות המחקר דוגמאות לביטוי הממד בעוצמות שונות, בהתבסס על הידע שחולץ במפגש הפורום השני ודיוני הקבוצה. 3. בניית כלי לאבחון פנים־ארגוני המבוסס על הממדים (ראו פירוט בהמשך) ושיפורו דרך תגובות המשתתפים והמשתתפות בפורום (ראו נספח 1).</p>	<p>3. התנגדות מן השטח: טענות על פער בין תהליכי אקדמיזציה לצורכי השטח</p>
	<p>1. בחינה מתמדת של הממדים המיוצגים בקוד לחינוך הבלתי פורמלי של ראובן כהנא דרך הצגת מחקר אשר בחן את תוקפם; 2. דיון בקבוצה המצומצמת על כל אחד מן הממדים; 3. התחלת תהליכי תיקוף דרך דיון על בסיס תרגילים במפגשי הפורום (ראו נספח 1).</p>	<p>4. שמירה על רלוונטיות: עד כמה הבסיס התיאורטי שעליו נשענה הקבוצה רלוונטי לימינו?</p>

3. ממדים לחינוך הבלתי פורמלי – תיאור, סוגיות נלוות ודוגמאות

הנחות היסוד הקונספטואליות העיקריות של החינוך הבלתי פורמלי הן: עיגון מהותו בפילוסופיה דמוקרטית; יחסי כוחות סימטריים של המשתתפים בפעילות; מתן לגיטימציה לבילוי שעות הפנאי והשתתפות מתוך עניין פנימי ושווי ערך של הפעילויות (שמידע, 2007, עמ' 570).

3.1. רקע

הממדים המובאים כאן מבוססים על ספרות מחקר, על דיונים בקבוצת העבודה ועל תובנות שעלו במפגש הראשון של הפורום. רוב הממדים נשענים על תורתו של ראובן כהנא, "הקוד הבלתי פורמלי", אשר כאמור, צמחה על רקע תנועות הנוער בישראל והחינוך הקיבוצי, ופותחה בשנות ה-70 של המאה ה-20 עד תחילת שנות ה-2000, וכן הם נשענים על הפיתוחים והעבודות שנעשו על בסיס תורתו של כהנא עד היום (כהנא, 1974; כהנא 2007, גרונר, 2017; רומי ושמידע, 2007; רפפורט ואהוביה כהנא, 2012; Kahane, 1997). חלק מממדיו של כהנא אוחדו כאן או הושמטו לאחר דיונים בקבוצה ועל בסיס בחינה מחקרית, וחלק הורחבו.¹⁴ לצד ממדים אלו הוספו ממדים המתבססים על תיאוריות ומחקרים נוספים. סדר הממדים מצביע על העוצמה שבה הם באו לידי ביטוי בתרגיל ובדיונים שחלו במפגש הראשון של הפורום. חשוב לציין כי על אף שממדים אלו מוצגים כל אחד בנפרד, יש ביניהם יחסי גומלין (אהוביה כהנא ורפפורט, 2012; גרונר, 2017, זמיר ולסריירוש, תשע"ד; כהנא, 2007).

להצגת כל אחד מהממדים הוספו הסבר, תיאור הפוטנציאל הגלום בו והוסגיות שהוא מציף – כפי שעלו מספרות המחקר. נוסף להם פירטנו את דרכי הביטוי של הממד בעוצמות שונות, המתבססות על השיח והתרגיל מהמפגש השני של הפורום (ראו פירוט בנספח 1 על המתודיקה לחילוץ הידע). הדוגמאות לביטוי הממד בעוצמות שונות נועדו להמחיש את התיאוריה ולסייע לאיש או לאשת המקצוע בתחום החינוך להבין את ביטוי הממד. זאת מתוך התפיסה כי לרוב אין "טיפוסים אידיאליים" המבטאים בצורה מושלמת את הממד וכי הממד יכול להתבטא ברצף של תופעות, אפיונים והתנהגויות (ראו הרחבה לנקודה זו בסוף הפרק ובתרשים 2).

בלוח 3 מרוכזים כלל הממדים שהועלו בספרות המחקר ובדיוני הקבוצה ונידונו במפגשי הפורום הרחב. הפירוט על כל ממד, ההסברים והדוגמאות יובאו בהמשך.

14 שני הממדים של כהנא אשר הושמטו מן התוצר הם: ממד המודולריות וממד הדואליזם. ממדים אלו לא עלו כממדים מובחנים גם אצל גרונר, 2017 וגם בדיוני הקבוצה.

לוח 3: סקירת הממדים לחינוך הבלתי פורמלי אשר עלו בקבוצה ונידונו

שם הממד	מבוסס על	הערות
1. בחירה (וולונטריות)	כהנא, 2007	ממד זה חזר ועלה בדיוני הפורום ובדיוני הקבוצה שוב ושוב. מצד אחד רוב החברים והחברות בפורום טענו כי הוא בא לידי ביטוי בשדה העבודה שלהם, אך מצד שני נאמר כי בחירה במובנה הטהור כמעט ואינה באה לידי ביטוי במסגרות פורמליות (ראו התייחסות בממד עצמו).
2. מורטוריום	כהנא, 2007	בתחילת התהליך הועלה בקבוצה השם החלופי "הכלת התנסות", מתוך מחשבה ששמו של הממד אינו ממחיש את אחריות מערכת החינוך לאפשר לתלמידים ולתלמידות התנהגות התנסותית ומורטורית. בעקבות דיונים שעלו במפגש הפורום הראשון, חזר הממד לשמו המקורי.
3. גיוון אפשרויות (רב־ממדיות)	כהנא, 2007	
4. הדדיות (סימטריה)	כהנא, 2007 והרחבות על שמידע, 1979 וצדקיהו, 1994	בתחילת התהליך היה ממד נוסף של אקלים דמוקרטי, אשר בעקבות התרגיל שנעשה במפגש הפורום הראשון והדיונים בקבוצה המצומצמת אוחד עם ממד זה.
5. שבירת גבולות זמן ומקום	סילברמן־קלר, 2007	
6. הובלה וירטואוזית	יאיר, 2006 והרחבות על ניסן, תש"ע	
7. אינסטרומנטליזם אקספרסיבי	כהנא, 2007	בתחילת התהליך הועלה בקבוצה השם החלופי "תגמול מידי לצד פעולה מכוונת עתיד", מתוך מחשבה ששמו של הממד אינו ברור דיו. בעקבות דיונים שעלו במפגש הפורום הראשון, חזר הממד לשמו המקורי.
8. סימבוליזם פרגמטי	כהנא, 2007	ממד זה לא הופיע בתחילת התהליך כעומד בפני עצמו, אך עלה בדיונים במפגש הפורום הראשון והשני ובדיוני הקבוצה.

ממדים הבאים לידי ביטוי בצורה רוחבית (בכל הממדים האחרים):

גמישות – גמישות בהצטרפות לקבוצה וביציאה ממנה; גמישות מבחינת הזמן והמקום; גמישות מבחינת תפקידים חברתיים; וגמישות מבחינת תחומי תוכן ודרכי הפעלה.

שניות (דואליזם; כהנא, 2007) – קיום בו זמני של כמה מגמות. לפי תפיסת הפדגוגיה הבלתי פורמלית, כל אחד מן הממדים מנכיח מתח דואלי. למשל: בין הפרט לקבוצה, בין ערכי חובה וגמישות בבחירה, בין סמכותיות לסימטריה ובין המשכיות לשינוי.¹⁵

15 ניתוח הממדים לפי ציר המתח הדואלי שכל אחד מהם מאפשר מצוי במסמך פדגוגיה חברתית מוטת עתיד: אתגרים, מתחים ועקרונות יישומיים במאה ה־21 (להלן, משרד החינוך, מינהל חברה ונוער (בדפוס)). המסמך נכתב בידי סימא גוטמן במסגרת פיתוח תוכן במינהל חברה ונוער. תודתנו נתונה לרות קנולר לוי, אשר יזמה מטעם המינהל את פעילות קבוצת העבודה ולחברות הקבוצה מטעם המינהל, אשר שיתפו אותנו בחומרים אלו הנמצאים בתהליכי עיבוד ופרסום.

3.2. סקירת הממדים

א. בחירה (וולונטריות)

תיאור: ממד זה מבטא עד כמה הבחירה להצטרף למסגרת או לפעילות ולעזוב אותה בלי שהדבר יגזול "מחיר" יקר נתונה בידי המשתתפות והמשתתפים. המשמעות היא כי המוטיבציה להישאר בפעילות היא פנימית ומונעת ממחויבות ערכית.

פוטנציאל: ממד זה מבוסס על מוטיבציה פנימית והוא מעודד פיתוח מיומנויות של חוללות עצמית, קבלת אחריות וחשיבה ביקורתית.

סוגיות: מערכות או מסגרות המקיימות ממד זה מוגדרות בתור "רצוניות" (יאיר, 2006). מכאן עולה כי קיים ניגוד ברור בין המאפיינים של ממד זה במסגרות חינוך בלתי פורמליות בהשוואה לחינוך הפורמלי בבית הספר (כהנא, 2007). עם זאת, בשנים האחרונות חדר שיח המדבר על "מרחבי בחירה" גם במסגרות פורמליות.

ממחקרים עדכניים עולה כי כיום (בעיקר במסגרות חוץ בית ספריות) המדריכות והמדריכים מחזרים אחר החניכים במטרה לשכנע אותם להגיע לפעילות, ומציעים להם פעילויות אטרקטיביות, כך שבפועל מדובר ב"וולונטריות מותנית" (גרוני, 2017). מעניין לציין כי תמונה דומה עולה במסמכי משרד החינוך, הרואה את אחריות המערכת (הרשות המקומית, במקרה הזה) בהצעת תוכניות ומענים המותאמים לתלמידות ולתלמידים ו"תפורים" לפי מידתם (משרד החינוך, 2016).

ארגונים ופעילויות נעים על הרצף שבין בחירה מלאה וחופשית לבין כפייה. ככל שגדל ממד הבחירה במצב נתון, כך עולה כוח המיקוח של המשתתפות והמשתתפים ולא ניתן לכפות עליהם תנאים. ככל שהפעילות וולונטרית יותר כך היא מגבירה את מחויבותם של המשתתפות והמשתתפים לערכים (כהנא, 2007).

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה: תוכניות שהשתתפות בהן היא מבחירה מלאה, ואין הענשה או סנקציות על עזיבה. מדובר בעיקר בתוכניות שאינן חלק מתוכנית החובה בלימודים כמו מועצות התלמידים או קורסי הדרכה (מד"צ, מש"צ) או כאלה שנעשות לאחר לימודי התיכון כמו במכינות הצבאיות. נוסף לאלו, ארגוני התנדבות במהותם מבוססים על הצטרפות וולונטרית.

דוגמה לאפשרור מרחבי בחירה: כיום מכון השיח למרחבי בחירה, כלומר מסגרות או פעילויות שיש בהן רכיב חובה של השתתפות, אך הן מאפשרות מרחב בחירה לקהל היעד. שיח זה החל לחלחל גם אל בתי הספר. דוגמה לכך יכולה להיות האפשרות לבחור בין מגמות או להשתתף בתוכניות של מעורבות חברתית בבית הספר.

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה: כל תוכנית, פעילות או ארגון המחייבים את קהל היעד להשתתף או מפעילים סנקציות (מחיר) על עזיבה. המחיר יכול להיות חברתי (נידוי חברתי מקבוצת השווים, למשל), כספי (קנס על עזיבה) או ענישתי (לדוגמה, מי שיעזוב לא יוכל לעולם לחזור לפעילות).

תיאור: ממד זה מתבטא במתן לגיטימציה ואף עידוד לנסייה וטעייה של המשתתפים והמשתתפות בפעילות, במקביל לדחיית מחויבות חברתית באופן זמני. הכוונה היא לפעילות המאפשרת תרגול והתנסות, אינה מחייבת מתן ציון או הערכה בסיומה ומאפשרת למשתתפים ולמשתתפות מרחב לגיטימי להתנסות ולטעות בתוך גבולות ברורים ומגנים (כמו למשל חוקי בטיחות וביטחון).

פוטנציאל: ממד זה שם דגש על ההיבט החווייתי-רגשי ומעודד למידה סקרנית לצד התנסות במגוון תפקידים ועמדות (כהנא, 2007) ועיצוב זהות (רפפורט, 2012).

סוגיות: סביבה המאפשרת התנסות מוגנת (פרקטיקה מורטורית) יכולה לאתגר סדרים חברתיים קיימים הנשענים על יחסי כוח מסורתיים כמו תפקידי מגדר, או לחלופין לשמרם ולחזקם (גרונר, 2017; רפפורט, 2012). תפיסות אוניברסליות (מחוץ לישראל) רואות את החינוך הבלתי פורמלי בתור "חינוך התנסותי" על שם מאפיין מרכזי זה (Allison & Seaman, 2017).

ארגונים, פעילויות ומצבים נעים על הרצף שבין התרת גבולות מוחלטת לבין הצבת כללים, גבולות וחוקים נוקשים (כהנא, 2007). ארגונים או פעילויות בעלי נטייה מורטורית מתאפיינים במרחב נסייה וטעייה רחב (נזילות), בטיפוח מנהיגות בקרב החברים והחברות בקבוצה ומתן סביבה מוגנת ומרווחת לטעות. לעומתם ארגונים או פעילויות בעלי נטייה לחבות מיידית, מתאפיינים בתהליכי למידה והובלה מובנים של מורה או מדריך, במרחב טעות מצומצם יחסית בתהליך הלמידה ובהגדרות תפקיד נוקשות.

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה: טיולים, סיורים ומסעות עשויים לקדם הזדמנויות ללמידה התנסותית. פעילויות אלו יכולות להיות נטולות מבחנים ומערכי הערכה, הן קשורות לחיים, לסביבה ולמורשת שעליה גדלו המשתתפים והמשתתפות, ומאפשרות התנסות חושית ורגשית בסביבה מתווכת ומגינה. לא בכדי "הטיול שלפני הצבא" או ה"טיול שאחרי הצבא" נתפסים בתור חוויות מורטוריות, אשר בהן תחושת החבות נדחקת לטובת תחושת השחרור וההנאה. דוגמה נוספת היא פעילות משחק תפקידים (בין אם באופן ישיר ובין אם דרך חוויית מציאות וירטואלית).

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה: ארגון, מערכת או פעילות המבוססים על הערכת תפוקות, מכוונים למיעוט בהתנסות ולפחד מטעות. חוגים או שיעורים המבוססים על יצירת תחרות או מדרג בין התלמידים או החניכים יכולים גם הם לכוון, גם אם באופן לא מודע, למערך הישגי, לתחרותיות ולפחד מכישלון.

תיאור: ממד זה מתבטא באפשרור של מגוון רחב של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות השוות במידת יוקרתן הנתפסת. "Cafeteria Curriculum", לפי אטלינג (Etling, 1993).

פוטנציאל: ממד זה מעודד טיפוח תחום הצטיינות אישי (יאיר, 2006; כהנא, 2007), מבטא את תרבות הפנאי (גרונר, 2017) ומקדם ראייה רב־תחומית, גמישות מחשבתית, סתגלנות, ואף זמישות (Agility).

סוגיות: יש שיטענו כי ממד זה הוא היחיד שניתן לומר עליו כי הוא מאפיין גם את החינוך הפורמלי באופן מלא בהשוואה לממדים האחרים (כלפון, 2015). עם זאת, יש לשאול האם אין מערכת החינוך הפורמלית מייצרת מדרוג בין מקצועות (מקצועות "נחשבים" לעומת מקצועות "נחשבים" פחות) והאם היא מציבה ערכים אישיים וחברתיים כשווי ערך ללמידת תכנים (ראו גם הערה ברוח זו בסעיף 5.1 בפרק חוות הדעת).

ארגונים, פעילויות ומצבים נעים על הרצף שבין הצעת מגוון אפשרויות רחב מאוד לבין התמקדות במטרה ובתחום ספציפיים. ארגון או פעילות רב־ממדית מאפשרים לתלמידים או לחניכים לבחור בתחומים המעניינים אותם ולבטא את עצמם בהתאם לחוזקות שלהם. לעומתם, ארגונים ממוקדי מטרה יציבו מטרות או תחומי פעילות מרכזיים בראש סדרי העדיפויות ויתמקדו בהם.

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה: מרכז קהילתי הפותח את שערו לילדים, ילדות ונוער ומציע מגוון חוגים המבטאים מיומנויות שונות, מעודד טיפוח תחום הצטיינות אישי ואינו מדרג את תחומי הפעילות, אלא מאפשר אותם זה לצד זה. דוגמה נוספת היא בתנועות נוער המאפשרות לקהל החניכים ליטול תפקידי הובלה תפקידי הובלה שונים בתנועה (לדוגמה רכזת, מדריך או מש"צ).

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה: סביבה או ארגון שאינם מציעים לקהל היעד מרחב של אפשרויות (למשל מעט חוגים או הנגשה נמוכה אליהם) או לחלופין מערכת המתמקדת בתחום תוכן אחד ומדרגת את קהל היעד לפי מידת הצלחתו באותו תחום תוכן (למשל שימת דגש רק על הצטיינות במתמטיקה או על ספורט).

תיאור: ממד זה מתבטא במערכת יחסים שוויונית או שְׁוֹת ערך בין כלל המשתתפים והמשתתפות בפעילות. אפשר לבחון את הממד בשני היבטים – אחד המתמקד ביחסים בין המבוגרים לצעירים (כהנא, 2007) ואחד המתבטא ביחסים שבין הצעירים לבין עצמם (דר, 2012). היחסים השוויוניים באים לידי ביטוי גם ביחסי הגומלין בקבוצה וגם בתהליכי קבלת ההחלטות.

פוטנציאל: שמידע (1979) רואה את שיטת החינוך הבלתי פורמלית כולה כשיטה השוברת את כוחו של המרכיב ההיררכי, ובכך מקדמת מערך כוחות הדדי יותר. ממד זה מעודד אוטונומיה, מנהיגות (צדקיהו, 1994; שמידע, 1979) פיתוח אמון אישי ויחסים בלתי-אמצעיים (כהנא, 2007).

סוגיות: מערכות חינוך סמכותיות ופורמליות יתקשו להטמיע באופן מלא ממד זה, שכן הן מתקיימות באקלים שונה במהותו (שמידע, 1979). בהנחה כי מערכת החינוך שואפת לפתח אצל התלמידים מסוגלות וסוכנות (agency), עליה לאפשר אוטונומיה ואקלים דמוקרטי לא רק לבתי הספר ולצוותי ההוראה אלא גם לתלמידים ולתלמידות. במחקר הרחב שערכו פניגר ולפסטיין (2014) על הפדגוגיה הישראלית נמצאו עדויות מעודדות להנכחת שיח מכיל, דמוקרטי ובלתי שיפוטי בכיתות. לפי החוקרים, ייתכן כי דווקא בתרבות הישראלית המתבססת על אמצעים בלתי פורמליים, היכולת לקדם תרבות דיון כיתתי דמוקרטי גבוהה יותר.

ארגונים, פעילויות ומצבים נעים על הרצף שבין סימטריה מוחלטת ביחסים שבין החברים והחברות בקבוצה לדמות המובילה ולעצמם (ארגון "שטוח") לבין היררכיה מוחלטת, הבאה לידי ביטוי בריבוד מובנה בין החברים והחברות בקבוצה ובין חברי הקבוצה לדמות המובילה. בארגונים מסוג זה יבלוט גם מרכיב ספונטני ובלתי מובנה בזמן הפעילות (סילברמן-קלר, 2007). ארגונים או פעילויות בעלי נטייה לסימטריה פועלים בגישה שוויונית המושתתת על אמון ונורמות מוסכמות, ואילו ארגונים או פעילויות בעלי נטייה א-סימטרית ייטו לבסס את היחסים על ריבוד מובנה, היררכיה וסמכותיות.

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה: בתי ספר דמוקרטיים מבוססים על הובלת התכנים ובחירתם על ידי התלמידים והתלמידות ונשענים על שיטות עבודה הדדיות. דוגמה נוספת היא תכנון מסע או טיול בבית הספר המערב את התלמידים והתלמידות – הן בתכנון המסלול, הן בתכנון התכנים. עוד דוגמה בהקשר זה היא הפקת טקסים ואירועי שיא בבתי ספר שהתלמידות והתלמידים מובילים, קובעים את מערך התכנים ומופיעים בטקס.

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה: ארגונים בעלי מבנה היררכי בולט משאירים, לרוב, מעט מקום להדדיות. אחת הדוגמות הבולטות לכך היא מערכת צבאית, אך יש גם בתי ספר "רגילים" שבהם התרבות הארגונית לא מאפשרת לתלמידים ולתלמידות להשפיע על חיי בתי הספר. ככל שהפעילויות, התכנים והמערכים מובנים, מובלים ומפוקחים על ידי המורה, כך ביטוי ההדדיות הוא בעוצמה נמוכה יותר.

ה. שבירת גבולות זמן ומקום

תיאור: ממד זה מתאר מערכת או תפיסה חינוכית, אשר בה מקום הפעילות וזמנה יכולים להשתנות, להתרבות, להצטמצם ולהתרחב. על אף העמימות במונחי מקום וזמן מוגדרים, החוויה הנתפסת אצל המשתתפים או המשתתפות היא של בית, והדגש הוא על הקבוצה כזירת הפעילות המרכזית (גרונו, 2017; סילברמן-קלר, 2007).

פוטנציאל: קיום ממד זה מאפשר תחושת רווחה, הכלה ורצף התפתחותי (סילברמן-קלר, 2007).

סוגיות: מכיוון שבית הספר הוא המקום הבלעדי של החינוך הפורמלי (סילברמן-קלר, 2007), עולה השאלה האם בבית הספר יכול לחול ממד זה ומהן הדרכים לקיימו. עוד נקודה העולה בהקשר זה היא העובדה שפעמים רבות החינוך הבלתי פורמלי שם דגש (בעיקר בתפיסה אוניברסלית) על חינוך מתמשך לאורך כל חיי האדם (Lifelong Education, סילברמן-קלר, 2007; קליבנסקי, 2008), ואילו חינוך פורמלי מתמקד בעיקר בלמידה עד סיום בית הספר.

ארגונים נעים על הרצף שבין טשטוש גבולות הזמן והמקום לבין מיצובם. ארגונים "נזילים" מתאפיינים בעידוד זמן לפנאי, להפוגה, למנוחה ולמשחק והם מתפתחים בהדרגה לצד המשתתפים והמשתתפות (סילברמן-קלר, 2007). לעומתם ארגונים ממוצבי זמן ומקום מכוונים עצמם לטווחי זמנים מוגדרים מראש (בשעות היום, ברצף השנתי ובטווח החיים של המשתתפים והמשתתפות).

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה: עבודה של חניכים וחניכות בתנועות נוער סביב פרויקטים גדולים כמו טיולים, ימי שיא ואירועי תנועה, יוצרת פעמים רבות "עבודה סביב השעון" המטשטשת את גבולות הזמן והמקום. דוגמה נוספת היא פעילויות בבית הספר במסגרת ההכנה לשירות משמעותי והליווי הניתן לתלמידים לפני הגיוס ובמהלכו. דוגמה אחרת היא למידה דרך משחק ויצירת מציאות וירטואליות – חוויית מציאות וירטואלית מטשטשת את גבולות הזמן והמקום ומאפשרת לחוות זירות רחוקות ומדומיינות. תוכניות למידה מחוץ לגבולות הכיתה, בחצר, בשכונה ובקהילה הן דוגמה לביטוי של ממד זה בתוכנית הלימודים הפורמלית.

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה: חוויה של מבחן (בעיקר בשיטת דף ועיפרון) היא חוויה מושתתת זמן ומקום בצורה מובהקת – השעון מתקתק ואסור לצאת מהכיתה בזמן המבחן.

תיאור: וירטואוז הוא אומן השולט במיטב האמצעים הטכניים באומנותו (אבן-שושן, 2007). בהשאלה לתחום ההוראה וההדרכה, מדובר בדמות מובילה (מורה, מדריך או מדריכה) המוכשרת והאמונה על מכלול הכלים, הידע והערכים בתחום עבודתה.

ממד זה עוסק בדמות המובילה ורואה בה מפתח להשפעה מרכזית על עיצוב החוויה מנקודת מבטם של המשתתפים והמשתתפות. דמות זו יכולה לשמש מודל לדוגמה ולשיקוף חוויה ("דמות דגם" או "דמות מרָאָה" – יאיר, 2006; Handelman, 1998). ניסן (תש"ע) מדבר בהקשר זה על זהות חינוכית: דמות מובילה אשר מזוהה עם הארגון ועם מטרותיו ומציבה מודל ערכי למשתתפים ולמשתתפות.

פוטנציאל: הובלה וירטואוזית, גם בדמות דגם וגם בדמות מראה, מאפשרת למידה מתוך חוויית מפתח של גילוי עצמי. הזהות החינוכית שמאמצת הדמות המובילה מספקת בהירות, עוצמה ומכוונת לה, למשתתפים ולמשתתפות (ניסן, תש"ע).

סוגיות: ממד ההובלה הווירטואוזית, על אף שאינו מציע מודל הובלה כריזמטי בלבד, מעלה שאלה באשר לאפשרות ההכשרה ולמיסוד של תפקידי ההובלה בחינוך הבלתי פורמלי.

ארגונים המשקיעים בפיתוח הובלה וירטואוזית מתאפיינים במתן משאבים בהכשרה, פיתוח וליווי הדמות המובילה, בהטמעת ערכים, ידע ומיומנויות המזוהות עם תחום ההוראה או הדרכה ובפיתוח הדמות המובילה כך שיאפשרו לו או לה לשמש דמות מפתח בעבור התלמידים או החניכים.

מדריך או מורה וירטואוזיים או בעלי זהות חינוכית מובחנת יתאפיינו בהזדהות עם ערכי הארגון (גם אם תהיה מלווה בביקורת), יכולת הכלה לשוני בין המשתתפים והמשתתפות ולפערים בין הרצוי למצוי, מודעות ופתיחות (ניסן, תש"ע).

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה: אחת הדוגמות הבולטות להובלה וירטואוזית היא דמות המדריך או המדריכה הנערצים בתנועות נוער או דמות של "מורה לחיים" – כאלה שהחניכים או התלמידים מרגישים שהם מסמלים את בית הספר או את המוסד, יכולים לפנות אליהם בנושאים שונים וזוכרים אותם לטובה גם שנים ארוכות לאחר הפעילות. מסגרת שמטפחת הובלה וירטואוזית היא כזאת שמשקיעה זמן ומשאבים בהכשרה ובליווי של המורים כדמויות מפתח חינוכיות.

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה: מורים או מדריכים שאינם רואים שליחות בתפקידם, שאינם מקבלים מספיק הכשרה וליווי ואינם שואפים להיות "מורים לחיים".

ז. אינסטרומנטליזם אקספרסיבי

תיאור: ממד זה מתבטא בסביבה המייצרת פעולות בעלות מטרה כפולה – חוויה רגשית מיידית לצד למידה עקרונית ארוכת טווח. הדגש בממד הוא על השילוב וההנכחה של השניים (חיבור בין רגש לקוגניציה, חיבור בין תגמול מיידית לתגמול ארוך טווח, חיבור בין הפוגה ליצרנות).

פוטנציאל: ממד זה משפר את יכולת הפרט לקבל על עצמו מטלות ארוכות טווח ובמקביל מייצר גם תגמולים קצרי טווח (כהנא, 2007). במקביל הוא מחזק את תהליך הלמידה בכך שהוא מחבר בין החוויה הרגעית לעקרונות מורכבים, רוחביים, לטווח קצר או לטווח ארוך, לפרט או לקהילה.

סוגיות: המתח המובנה המוצג בממד זה מתבטא בהיבט הזמן בחינוך (בבחינת "הדואג לימים" לעומת "הדואג לדורות"). אחד ההבדלים המהותיים בין החינוך הפורמלי לבלתי פורמלי נעוץ במיקוד הראשון בעתיד התלמידים והתלמידות לעומת השני, המתמקד בהוויתם (כלומר בהנאה המיידית מהפעילות). גישות אחרות רואות את הביטוי לשני צדדיו של ממד זה גם בחינוך הפורמלי וגם בבלתי פורמלי (שמידע, 1979).

ארגונים אשר בהם מושם דגש על החיבור שבין הרגעי למתמשך בתהליך הלמידה מתאפיינים בהטמעת חוויות ומאורעות רגעיים עם תהליכי למידה רפלקטיביים, המחברים בין החוויה לעיקרון הקיים. בארגונים מסוג זה הדמות המובילה אחראית לתווך את החוויות, לדון בערכים הנגזרים מהן, לעורר חשיבה עליהן ולחבר בין רגש לקוגניציה, בין ההווה לבין העתיד – של הפרט ושל הקהילה.

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה: במסעות לפולין יש צורך באיזון עדין בין חוויית הרגש, הלמידה, עיצוב הזיכרון וגזירת המשמעויות לעתיד. התלמידות והתלמידים המשתתפים נעים בין חוויה רגשית אינטנסיבית לבין הפוגות, ובין מראות וקולות רגעיים לחשיבה על ערכים ועקרונות המעצבים את עתידם כבני אדם, כחברים בקהילה וכאזרחי המדינה.

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה: פעילות המוגדרת כהפוגה או כלימוד ותו לא.

תיאור: ממד זה מבטא את נוכחותן של סמליות וטקסיות בזירות הבלתי פורמליות, כלומר העברת מסרים רבי משמעות בדרך עקיפה המחברת בין פעולה לערך (דר, 2012). הדבר מתבטא בכך שסמלים ופעולות קשורים זה בזה, כך שסמלים מתורגמים לפעולות ולפעולות מיוחסות משמעות סמלית (כהנא, 2007).

פוטנציאל: לפי כהנא (2007), כוחה של הפעולה הסימבולית היא בכך שהיא יוצקת משמעות וערך בתהליכי בחירה וקבלת החלטות. הפעילות הסימבולית מאפשרת הידוק הקשרים בין החברים והחברות בקבוצה, תחושת "גאוות יחידה" ודיון חינוכי בערכים (לונטר וברודי-שרודר, 2019).

סוגיות: העברת מסרים עקיפים מורכבת יותר לבחינה וגם יכולה להיות פתח להעברת מסרים, ידע וערכים מורכבים או בעייתיים. לפי דר (2012), יותר מהממדים האחרים משקף ממד זה את המציאות של תנועת הנוער בישראל, ולעתים קשה לראותו בתור רכיב במודל אוניברסלי של התארגנות ופעילות בלתי פורמליות.

ארגונים ופעולות נעים על הרצף שבין זירה חינוכית רוויה בסמלים וטקסיות לסביבה דלה בסמלים וטקסיות. לפי כהנא (2007), הסימבוליות מסייעת בקידום ערכים מרכזיים של לכידות קבוצה, תחושת שייכות וגיבוש זהות אישית ערכית.

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה: טקסים בבית הספר ובתנועות הנוער הם דוגמה לביטוי גבוה של הממד. גם מערכות צבאיות, אשר לרוב אינן נתפסות כמבטאות עקרונות בלתי פורמליים, משופעות בסמליות פרגמטית. פעילויות ספורט (בין אם מדובר בשיעורי ספורט, מרוצים, חוגי ספורט או ימי ספורט בבית הספר) לרוב מאופיינות בסמליות של מדים ושירים ובביטויי גאוות יחידה (ראו דוגמה לכך אצל לונטר וברודי-שרודר, 2019).

דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה: בית ספר השם דגש רק על לימודים או הצלחה במבחנים כמדד להצלחה, בלי לתת ביטוי לערכים, לעקרונות ולתפיסות המבטאים תחושת "גאוות יחידה".

מונת הממדים שהוצגו כאן אינם כמובן המצאה של קבוצת עבודה. כמצוין, הם מבוססים ברובם על התיאוריה של ראובן כהנא, "הקוד הבלתי פורמלי", וכן על הפיתוחים והעבודות שנעשו על בסיסה עד היום. מטרת פריסתם כאן היא לספק בסיס מקצועי משותף אשר יוכל לשמש את מינהל חברה ונוער בהטמעת שפה מקצועית בחינוך הבלתי פורמלי בבתי הספר.

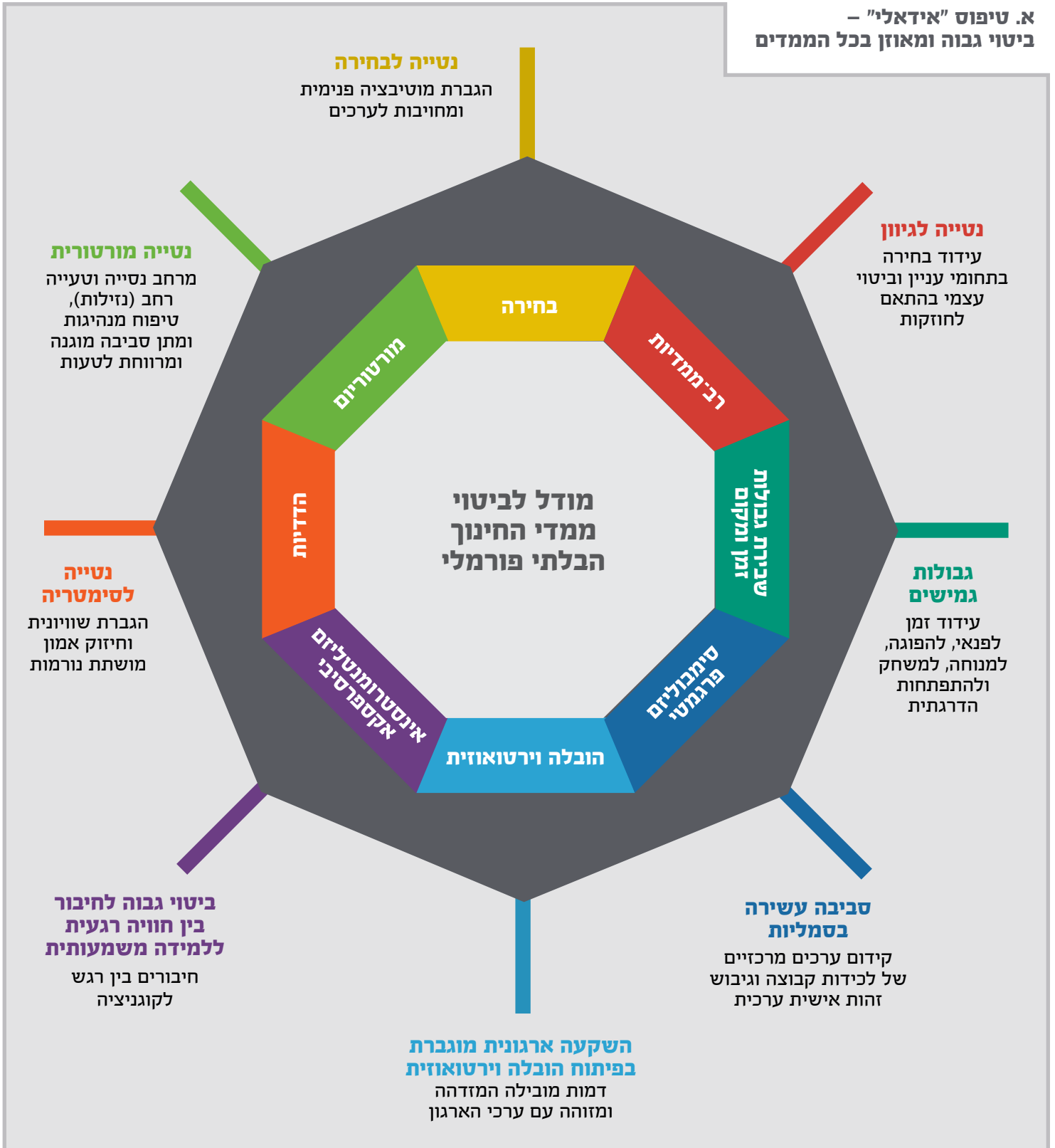
סימון הפוטנציאל הטמון בכל אחד מן הממדים, מתן הדוגמות לביטוי בעוצמה גבוהה ונמוכה וכן הכלי לאבחון פנים-ארגוני אשר פיתחה הקבוצה (ראו נספח 2), נועדו להמחיש, הלכה למעשה, את ביטוי הממדים ולאפשר את הטמעתם בזירות מגוונות. מדובר כאן רק בבסיס ראשוני הנע בין תיאוריה למעשה. זהו צעד אחד בתהליך עבודה ארוך טווח, אשר מבקש להגביר תהליכים מקצועיים בתחום החינוך הבלתי פורמלי.

כמצוין, כל אחד מן הממדים מבטא רצף ביטויים, וכל ארגון או פעילות יכולים לנוע עליו. ארגון מסוים (כמו למשל בית ספר) יכול לבטא בעוצמה רבה ממדים כמו רב-ממדיות, סימבוליות ואינסטרומנטליזם; ולבטא במקביל בחירה, מורטוריות וסימטריה בעוצמה נמוכה. לעומתו ארגון אחר (כמו למשל מועדוני נוער) יכול לבטא בפעילויותיו עוצמה גבוהה של בחירה, מורטוריות וסימטריה, אך עוצמה נמוכה של הובלה וירטואוזיות. בתרשים 2 מוצג המודל "האידיאלי" לביטוי שמונת הממדים ולצידו ביטויים אפשריים לדוגמאות ממשיות מן השטח.¹⁶

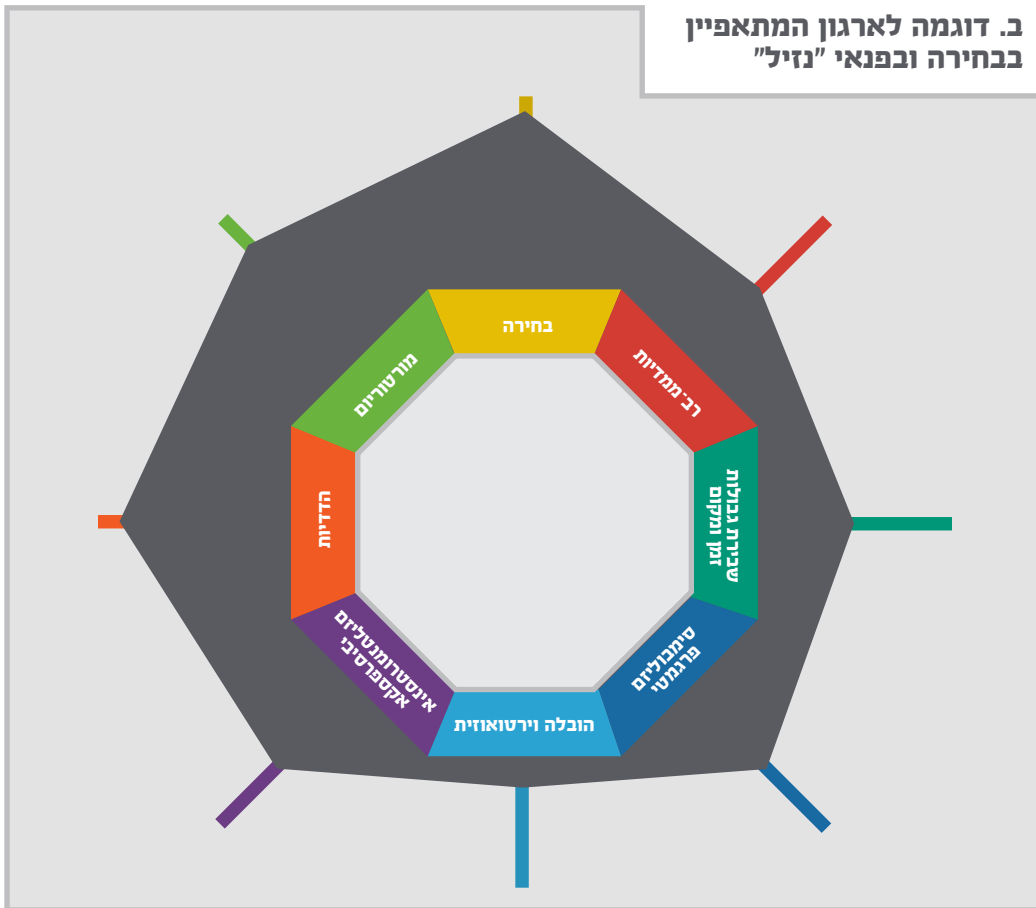
16 הרעיון ליצירת מודל מתומן המבטא את שמונת הממדים לקוח מעבודתו של יוֹקאי צ'או (Chou, 2015) מומחה עולמי בתחום המשחק (Gamification).

תרשים 2: מודל לביטוי ממדי החינוך הבלתי פורמלי
 (מבוסס על עיצוב מודל ה-Octalysis של Chou, 2015)

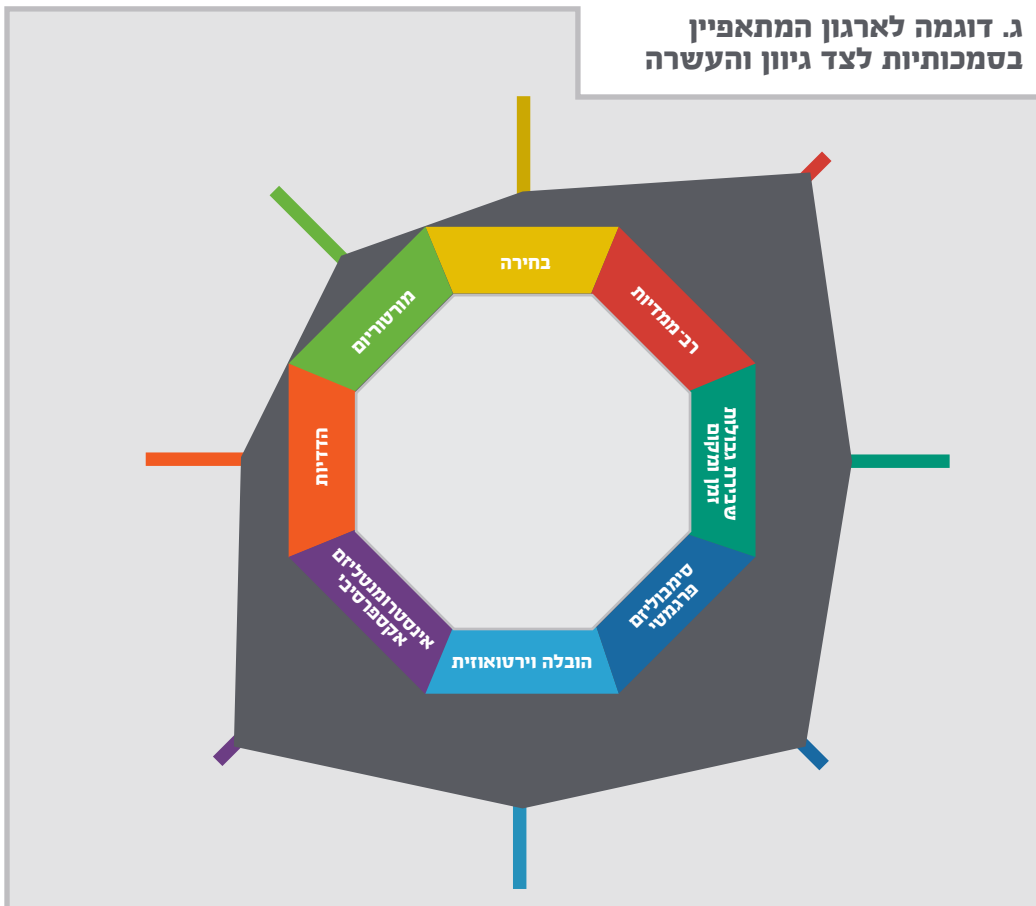
א. טיפוס "אידיאלי" –
 ביטוי גבוה ומאוזן בכל הממדים



**ב. דוגמה לארגון המתאפיין
בבחירה ובפנאי "נזיל"**



**ג. דוגמה לארגון המתאפיין
בסמכותיות לצד גיוון והעשרה**



4. אפילוג: תם ולא נשלם

"ניתן להניח כי דווקא פיתוח היכולת להתאגד בקבוצה ולגבש טיעונים לביסוס אפשרויות ההגנה על רעיונותיה מתוך תחושת שייכות, הוא המעצים את היכולת להשתתף בשיח הציבורי-פוליטי-אזרחי-חברתי, וכי הפדגוגיה הבלתי פורמלית יוצרת באמצעות הפרקטיקה של ה"שיחות המעגליות" את ההתניות הדרושות לצורך השתתפות במשחק חברתי רצוי..." (סילברמן-קלר, 2007, עמ' 115-116).

קבוצת העבודה שהחלה את פעילותה בשלהי תשע"ט וסיימה אותה לקראת קיץ תש"ף, הייתה כר פורה לגיבוש טיעונים, לפיתוח רעיונות ולדיונים על מקומו של החינוך הבלתי פורמלי בשיח החברתי והפוליטי ועל שילובו הנחוץ בחינוך הפורמלי בישראל. במהלך טווח הזמן הקצר הזה הספקנו לחוות שתי מערכות בחירות ומשבר בריאותי, חברתי וכלכלי עולמי אחד, אשר נגרם בשל התפרצות וירוס הקורונה. שינויים דרמטיים אלו, אשר התבטאו בזירות האישיות, המקצועיות והציבוריות של כולנו, המחישו עד כמה נחוצה פדגוגיה המקדמת רווחה ושלומות ומסוגלת לתת מענה מהיר וגמיש. לצד זה הם גם המחישו את הפער הגדול שבין קצב תהליכי פיתוח המערבים תיאוריה ומחקר וכן חילוף ידע בתהליך, לבין הקצב שבו פועל השטח.

אמרה נפוצה ורווחת בעיקר בשפה האנגלית היא כי גדר טובה יוצרת שכנות טובה (Good fences make good neighbors). אפשר מכאן לטעון כי יחסי שטח ואקדמיה בחינוך יישמרו בצורה טובה יותר לו נשים בין השניים מחיצה.¹⁷ ואכן, נראה כי עולם האקדמיה ועולם השדה שומרים על שכנות יציבה דרך הפרדה (ויש שיאמרו אף – ניתוק): האקדמיה ספונה "במגדל השן" והשטח עושה את שלו. בקבוצת העבודה ניסינו לטשטש את המחיצה ואת הפער שהיא יוצרת בין קבלת החלטות ממשלתית למחקר, בכך שהתנסונו חברים וחברות מן האקדמיה לצד חברים וחברות מן המטה והשטח במשרד החינוך. כפי שכבר תואר, חיבור זה, על אף הקשיים שהוליד ועל אף האתגר שהציב בפתחנו, סייע לנו בהצבת אמות מידה גבוהות לפיתוח הידע, אשר יהיה מחד גיסא מבוסס על תיאוריה ומחקר, ומאידך גיסא מחובר לשטח, לעשייה ולקהלי היעד.

על אף שתהליך העבודה בקבוצה הסתיים, הוא לא הושלם והוא משמש אבן דרך ראשונה ובסיסית במהלך רחב יותר במינהל חברה ונוער: חיזוק תהליכי מקצועיות ותכלול רב-תחומי.

להלן כמה מהסוגיות והדילמות המרכזיות אשר נשארו פתוחות ודורשות המשך העמקה:

בתחילת תהליך העבודה הקבוצה הגדירה את מטה המשרד בתור קהל היעד הראשוני לתוצר הידע, מתוך המחשבה כי על המטה ללמוד ולהפנים את התכנים לפני שיועברו אל השטח (בתי הספר). עם התקדמות התהליך בקבוצה התבהר כי יש לחדד את קהל היעד הסופי לתוצר ולהתמקד בתוך בית הספר בתהליכי פיתוח מקצועי והכשרה של מחנכות ומחנכים. לפיכך הצעד הראשון הנדרש הוא פיתוח תהליכי **בירור, תיקוף והטמעה** של למידת ממדי החינוך הבלתי פורמלי (המוצגים בפרק 2) ושימוש בכלי לאבחון פנים-ארגוני (המוצג בנספח 2). לשם כך יש להמשיך ולאסוף תגובות, הצעות ותיקונים למסמך שכאן, להטמיע אותם ולפתח מערכי הדרכה מותאמי תוכן ומתודיקה. תהליכים אלו צריכים כמובן לעלות בקנה אחד עם פיתוחי רוחב שעובר כעת מינהל חברה ונוער ועוברת מערכת החינוך בישראל.

17 תודה שלוחה לפרופ' גוש גלייזר מאוניברסיטת ג'ורג' וושינגטון, אשר ביטא רעיון זה בהרצאתו "האם מחקר מסוגל להפוך מערכות חינוך לחכמות יותר? תובנות ממערכת החינוך האמריקאית" [בכנס השנתי של יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך](#) (9/1/2020).

סוגיית ההטמעה מציפה את אחת מן הדילמות שהועלו לאורך מפגשי הקבוצה – כיצד יוכל המינהל להטמיע את ממדי החינוך הבלתי פורמלי בשטח, אם לא יאמץ בעצמו את הקוד האתי הנגזר מהם בעת פעולתו? במילים אחרות, נאה דורש – נאה מקיים. **אימוץ של ממדי החינוך הבלתי פורמלי וסל הערכים הנובע מהם** דורש התאמה של התכנים, מערכי ההכשרה וההדרכה וסביבות הלמידה, כך שיבטאו את הממדים ואת מנגנוני ההפעלה של החינוך הבלתי פורמלי. חובה זו אינה מוטלת רק על משרד החינוך, כי אם גם על מערכות ההכשרה, בדגש על הכשרת מורים ומורות במוסדות להשכלה גבוהה. מכאן כי תהליכי ההכשרה של פרחי הוראה צריכים לכלול גם למידה עיונית והתנסות ממושכת בחינוך החברתי-ערכי, שכן לא ניתן ללמד ולחנך למעורבות חברתית בלי ללמוד ולהתנסות בכך בתהליך ההכשרה.¹⁸

כמצוין בפתח המסמך, עיקר עבודת הפיתוח הסתיימה בקבוצה עם פרוץ משבר הקורונה. המשבר שהעולם עוד מתמודד איתו בזמן כתיבת שורות אלו מטלטל את מערכת החינוך, מאתגר אותה ומכריח אותה להתמודד עם שינויים תכופים, תהליכי קבלת החלטות מזורזים ואף ביזור סמכויות לרמת הניהול המקומית. החינוך הבלתי פורמלי על מאפייניו הגמישים, הזמישים וההדדיים יכול לתת מענים לקשיים אלו. במהלך הגל הראשון של המגפה החלו להתפתח מסמכי ידע, לומדות ודוחות העוסקים בהזדמנות לשלב במערכת הפורמלית מתודות וגישות בלתי פורמליות.¹⁹ עם זאת מדובר בניצני עבודה ראשוניים הדורשים כמובן המשך פיתוח, העמקה וחיבור לפרקטיקות חינוכיות.

הסוגיה האחרונה שנעלה כאן קשורה בסוגיות הקודמות, והיא עוסקת **בשילוב ובאיחוד של יוזמות חינוך מרכזיות בתחום הבלתי פורמלי**. אחד המחירים הידועים לתהליכי התמקצעות הוא פיצול ומיקוד. ככל שנושא נחקר בצורה מעמיקה יותר, הולך הוא ומצטמצם למיקוד ברכיב מסוים. תחום החינוך הבלתי פורמלי הוא מראש תחום רחב ורב-זייתי (בתוך בית הספר ומחוצה לו), ולכן ניסיונות לחיבור בין-תחומי מאתגרים מאוד. בהנחה שחינוך בלתי פורמלי שם את הדגש על חינוך חברתי לערכים, חשוב לשלב בין מאמצי פיתוח בתחום הבלתי פורמלי, בתחום הרגשי-חברתי ובחינוך לערכים.



"הדרך יפה עד מאוד – אמר הנער

הדרך קשה עד מאוד – אמר העלם

הדרך ארכה עד מאוד – אמר הגבר

ישב הזקן לנוח בצד הדרך..." (שירי סוף הדרך, לאה גולדברג).

התחלנו את הדרך בגילוי מחודש של היופי והפוטנציאל הגלומים בחינוך הבלתי פורמלי. לאורך השנה האחרונה התמודדנו עם האתגרים שזימנה לנו הדרך. בסוף המסע נוכחנו כי אנו רק בראשיתו וכי והדרך ארוכה עד מאוד. כעת בשובנו בצד הדרך, נמשיך לאסוף תובנות ולמידה מהדרך שעשינו והדרך שעוד נכונה לנו, מתוך ההבנה כי אין עלינו המלאכה לגמור ואין אנו חופשיים וחופשיות להיבטל ממנה.

18 ראו על יוזמות כאלו למעורבות חברתית בקרב פרחי הוראה אצל Yogev & Michaeli, 2011 ותובנות על יוזמות אלו אצל Haisraeli, 2018.

19 ראו לדוגמה את המסמך של [הקבינט הציבורי לחינוך בשיתוף עם Think Creative](#) (הקבינט הציבורי לחינוך, 2020) או [המסמך שפרסם מרכז המידע והמחקר של הכנסת בנושא](#) (וייסבלאי, 2020).

5. חוות דעת מקצועיות על המסמך

עם סיום כתיבת הטיוטה של המסמך פנו היוזמה ומינהל חברה ונוער לחוקרים ולחוקרות וכן למומחים ולמומחיות בתחום כדי לקבל חוות דעת על הסוגיות שהועלו במסמך, על הסתייגויות העולות מקריאתו ועל הרלוונטיות שלו למערכת החינוך בישראל. שמות הקוראים והקוראות מופיעים בתחילת המסמך. כל ההערות רוכזו והובאו לדיון בקבוצה. רבות מהן הוטמעו בגרסה הסופית של המסמך וחלקן מובאות כאן בתור נקודות לדיון ולמחשבה.

5.1. דגשים וקריאות כיוון

פוטנציאל המסמך במיצוב תפיסת החינוך הבלתי פורמלי: עבודת הקבוצה והמסמך שנכתב בעקבותיה מציעים הזדמנות למיתוג מחדש של התחום כולו. במקום להיתפס כ"תוסף תזונה", יש הזדמנות ממשית למיתוג עצמי כ"מנה עיקרית" בתחום החינוך וכ"אדריכלות חברתית" בזירה החברתית, שכה נחוצה לחברה הישראלית בימינו.

סוגיות ערכיות העולות מהחלת הממדים: החלת הממדים של כהנא על המעשה החינוכי בבתי הספר מאפשרת לנו לשאול שאלות מהותיות בדבר טיבם של ממדים אלו. כך למשל: מהיכן נובעת ההנחה כי חינוך חברתי-ערכי צריך להיות וולונטרי? האם חינוך להכלה, להתחשבות בזולת, לפתיחות ולמעורבות חברתית הוא בבחינת "רשות", במיוחד בימינו? האם ייתכן שכל ילד בישראל חייב ללמוד מתמטיקה ושפה ואין הוא מחויב לעבור תהליכים חברתיים, ערכים ומוסריים?

שימוש במסמך ובממדים בתור בסיס לדיון: נדמה כי עיקר כוחו של המסמך הוא בהדגשת הצורך בהעמקת השיח התיאורטי והמעשי על השדה הבלתי פורמלי ועל תרומתו. שיח זה בוודאי לא הגיע לכדי מימוש או השלמה בשכלול ובעדכון הקוד הכהני, שהוא כאמור תחילת העבודה.

סימון העוצמות על הממדים אינו בגדר מימוש של הבטחת כלי המדידה ברוח השפה הניהולית, כי אם תשתית לדיון תיאורטי על שדה החינוך הבלתי פורמלי.

העבודה שנעשתה חשובה ונחוצה כפתח לדיון הכרחי בנושא ולא כסיכום שלו. ללא עבודת הקבוצה לא היה מסמך מקדים על השולחן המאפשר דיון. יש לפנינו הזדמנות אמיתית לחשוב מחדש על ההמשגה של החינוך החברתי ומתוקף כך גם על תרומתו למערכת החינוך ולחברה הישראלית. עוד מאפשר הדבר להעניק מענים למציאות משתנה, לכינון בריתות בין השחקנים השונים בשדה ולגיבוש שפה, דרכי הכשרה, כלי מדידה ונוהלי פעולה משותפים שיציבו את התחום במקום מתקדם בהרבה, מבחינת מיתוג ופרופסיה.

5.2. מדידה והערכה בתחום החינוך הבלתי פורמלי

שימוש בכלי שפיתחה הקבוצה לאבחון פנים-ארגוני: אחד הערכים המוספים שמציע המסמך הוא השאלון (ראו נספח 2), אשר יכול לשמש כלי אבחוני חשוב. אפשר לראות בו בסיס לתהליכי אבחון ואף שינוי של ארגונים ומוסדות חינוך.

שכלול הממדים (השמטה והוספה) לצד העשרתם בתיאור הפוטנציאל הגלום בהם בהחלט מסייעים בהבהרה ובעיגון בחיי המעשה. מתן הדוגמאות, המדגימות מהו ביטוי בעוצמה גבוהה וביטוי בעוצמה נמוכה, מאפשר הבנה יישומית של הממד ויכול אף לעודד או לאפשר תזוזה של ארגונים ופעילויות על הרצף.

קבוצת העבודה זיהתה נכון כי יש צורך לפתח מדד שיאפשר לאנשי השטח להבין את מידת האפקטיביות או ההתאמה של הפעילויות שהם מובילים ביחס למטרות ולהגדרות של החינוך החברתי או הבלתי פורמלי. אין לאדם זמן לחשוב, אם הוא לא עוצר להעריך את עצמו ולהבין מהו אופיים של התהליכים שהוא מחולל – כיצד ניתן יהיה לדייק את המעשה החינוכי, לעדכנו ולשפרו מעת לעת. יתר על כן, הדגש הגדול על ביצועים ויוזמות בחינוך הבלתי פורמלי משמש גם הוא לרועץ מעת לעת, שכן המרדף אחר העשייה לא מותיר מקום לחשיבה. מכל הסיבות הללו ומסיבות רבות נוספות, בהחלט חשוב להציע כלי למדידה ארגונית.

עם זאת, ראוי להעיר שתי הערות מהותיות על הכלי שהוצע:

ראשית לכול, הכלי צריך למדוד את המערכת על פי מטרותיה, אשר ראוי כי ינועו לכיוון של קידום תהליכים חברתיים, טיפוח חוסן חברתי, הקניית מימונויות חברתיות-רגשיות במסגרת הקבוצה (שכן מסגרת הפרט נתונה לשפ"י) ולא רק על פי צופני ההתנהלות שבה.

שנית, מבחינה אמפירית, כידוע, כל כלי שבו אדם מדרג את עצמו או את הפעילות שעליה הוא אמון חשוף להטיות. לרוב נהוג להשתמש בהערכות ביצועים אובייקטיביות יותר, כדי להעריך את טיב העבודה של עובד או עובדת. על כן, מדידות בלתי תלויות של בני הנוער ושל חוקרים וחוקרות יכולות לתת כלי אבחון מדויק ומשמעותי הרבה יותר לשטח ולמטה כדי להעריך את התהליכים שמתרחשים בפועל במסגרות החינוכיות. כידוע, לא אחת תחושות בטן מתערבבות עם משאת נפש ומייצגות תפיסת מציאות שאינה משקפת נאמנה את נקודת המבט של החניכים או של צוותי המחקר.

על כן, במסמך זה ראוי היה לתת מקום וחשיבות גם לצורך למדוד את החינוך הבלתי פורמלי – לא רק על בסיס קנה מידה פנים-ארגוני, אלא דווקא כהליך הערכה חיצוני קבוע, למשל על ממדים רכים.

המחיר האפשרי של שימוש בכלי הערכה: סוגיית המדדים וההערכה היא אכן סוגיית מפתח, אך ראוי להתייחס לביקורת "הזנב שמכשכש בכלב" בתחום המדידה והערכה בחינוך הפורמלי (מיקוד הפעולה החינוכית באותם דברים שהוחלט למדוד ומדידת מה שניתן למדוד, ולא דווקא מה שחשוב או ראוי למדידה). כלומר, אם מוצע לאמץ כלים מעולם הניהול, ראוי בה בעת להציג את המחירים של כלים אלו.

5.3. השגות והערות באשר למקרה הישראלי

חוסר ייצוג לחברות ומגורים בישראל והשלכות על תוכן המסמך: ראוי היה לבחור ייצוג מגוון ולכלול בקבוצה נציגי מכללות שונות, מאזורים שונים, מהחברה הערבית ומהחברה החרדית. כל זאת, במיוחד לאור מרכזיותה של תוכנית אתגרים בזירה הבלתי פורמלית בשנים האחרונות²⁰ ולאור תוכניות ייעודיות לחברה החרדית שמפותחות במוסדות שונים להשכלה גבוהה בימים אלה.

מהמסמך עולה כי היעדר גיוון בהרכב הקבוצה המצומצמת עלול לייצר נקודות עיוורון ולהשפיע על תוכנו של המסמך. ואכן, אפשר להצביע על שתי נקודות הדורשות דיוק והבהרה: ראשית, החינוך הבלתי פורמלי בהווייתו מותאם לתרבות קהל היעד. התחום נועד להשלים חוסרים בתחום החינוך שאינם זוכים לטיפול בחינוך הפורמלי. מעל לכול, מטרתו של החינוך הבלתי פורמלי היא להעצים את הקהילה שבתוכה הוא פועל. משום כך, יש משמעות לדיון ולפיתוח המייצג את כלל החברות והמגזרים בחברה הישראלית.

20 להרחבה על תוכנית אתגרים לחינוך הבלתי פורמלי, הפועלת ברשויות מקומיות ערביות ובדואיות, ראו מידע באתר משרד החינוך [בפורטל רשויות חינוך ובעלויות](#).

שנית, המסמך מתייחס לעובדה שתחום החינוך הבלתי פורמלי סבל עד כה מהיעדר טיפול הולם בהשוואה לתחום החינוך הפורמלי. הרושם שעלול להתקבל הוא כי מדובר בתוצאה מקרית. לא כך המקרה ביחס לחינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית. כאן מדובר בתוצאה של מדיניות שרואה בחינוך הפורמלי כלי לאינדוקטרינציה של ילדים ובני נוער ערבים, תחום שנתון לפיקוח הדוק מצד המדינה. באווירה כזו, יצירת תכנים בלתי פורמליים בחינוך הערבי איננה זוכה לקידום, לא כתוצאה מחוסר עניין בחברה הערבית בתחום עצמו, אלא כתוצאה מחוסר העניין של מפתחי תוכניות להיכנס לעימות עם רשויות המדינה בנושא זה. כתוצאה מכך, תחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית זוכה לטיפול ולעיסוק מטעם גורמים פוליטיים ודתיים שפועלים בחברה הערבית (המפלגות הפוליטיות והתנועה האסלאמית), ופחות מטעם גורמים מקצועיים, הגם שבשנים האחרונות החלו עמותות ערביות מקצועיות להעמיק את עיסוקן בתחום זה. בחברה הערבית הפכו המסגרות לחינוך בלתי פורמלי אלטרנטיבה לחינוך הממלכתי שמספקת המדינה. מסגרות החינוך של הנוער הקומוניסטי או אלה של התנועה האסלאמית הוקמו מראשיתן כאלטרנטיבה ללקונות בחינוך הממלכתי. הן פועלות ללא תיאום עם מערכת החינוך הממלכתית, ולמעשה הן מנוגדות באופיין למערכת זו, שכן הן מבליטות את הזהות הפלסטינית – זהות שמערכת החינוך הערבית הממלכתית מתכחשת לה מכול וכול. לפיכך יש לקחת בחשבון את הלקונות הנוגעות לחינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית.

יצירת פרופסיה בחינוך הבלתי פורמלי נוכח בעיית השחיקה בתחום: המסמך מציין את התפיסה הקיימת של החינוך הבלתי פורמלי בתור "חובבני", ואת הניסיונות לחזק את מעמדו באמצעות מיסוד תוכניות אקדמיות והסדרת תעודה פרופסיונלית. בהקשר לכך אין להתעלם מבעיית יסוד של השחיקה או הארעיות של התחום, אשר עובדיו נוטים לעזוב אותו לאחר כמה שנים. ניתן לטעון שזו "ביצה ותרנגולת", כלומר ככל שהפרופסיונליות תמוסד והשכר יעלה, כך תיווצר מוטיבציה ליציבות ותיסלל הדרך להעלאת המעמד והדימוי. מנגד אפשר לטעון שאותם מאפיינים פדגוגיים וארגוניים מיוחדים של החינוך הבלתי פורמלי הם אלה שגורמים לשחיקה ולעזיבת המקצוע. במקרה זה מאמצי הפרופסיונליזציה לא יסייעו באופן ישיר להעלאת המעמד והיציבות.

5.4. הצעות לפיתוח נוסף למסמך ולהמשך המחקר

מאפייני החינוך הבלתי פורמלי לנוכח מאפייני הנוער והתקופה הנוכחית: אומנם יש היבטים רבים בכתביו של כהנא אשר עודם רלוונטיים למציאות בימינו, אך יש היבטים נוספים שראויים להמשך מחקר ולהתייחסות. הדבר דרוש כדי לתאר תמונה המשקפת באופן נאמן יותר את המציאות הנוכחית. היבטים אלו כוללים חיבור למאפייני דור ה-Y (Millennials), ה-Z (I-Gen) והאלפא. כמו כן, ראוי להתייחס לאתגרי החינוך בעידן המקוון, לאתגרי הגלובליזציה, לאתגרי עולם העבודה ולאתגרים של גיבוש זהות ושייכות בעידן של ימינו.

חיבור בין ממדי החינוך הבלתי פורמלי ועבודה עם נוער בסיכון: אין המסמך מרחיב על הזיקה החשובה שבין חינוך בלתי פורמלי לנוער במצבי סיכון. ייתכן כי הדבר נובע מכך שקבוצות בסיכון אינן באחריות המינהל. עם זאת, כדי להרחיב את אפשרויות ההטמעה של המסמך, ראוי בהמשך לתת לכך מקום.

המשך פיתוח והטמעה בתוך בתי הספר: המסמך מציין כי עם התקדמות תהליך הפיתוח בקבוצת העבודה, התחדד כי קהל היעד הסופי לתהליך הטמעת העקרונות הוא המורים והמורות בבתי הספר, בדגש על מחנכי הכיתה. לפיכך ראוי כי המשך התהליך יתמקד בקבוצה זו וישתף אותה כבר בשלב זה במסקנות קבוצת העבודה ובתהליכי ההתאמה הנדרשים להטמעת ממדי החינוך הבלתי פורמלי בבתי הספר.

המשך מחקר על מאפייני החינוך הבלתי פורמלי וביטוייו בעולם: צעד נוסף אשר יכול לקדם את העבודה הוא להביא עוד סקירות, דוחות ומחקרים המשקפים את הביטויים האוניברסליים והרחבים של החינוך הבלתי פורמלי ולבחון את הממדים לאורם.

רשימת המקורות

- אבן-שושן, א' (2007). **וירטואוז**. בתוך מילון אבן-שושן מחודש ומעודכן לשנות האלפיים (כרך שני, עמ' 466). תל אביב: החדש בע"מ.
- אגבריה, א' (2007). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הפלסטינית בישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 295-314). ירושלים: מאגנס.
- גילור, א', קליבנסקי, ח' וכפיר, ד' (2015). **פעילויות פנאי של בני נוער עם מוגבלות**. המכללה האקדמית בית ברל, המרכז למחקר חינוכי-חברתי.
- גרונר, ה' (2017). **הקוד החינוכי הבלתי פורמלי: עדכון המאפיינים של ממדיו ובניית כלי להערכת עוצמתם** (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בר-אילן.
- גרוס, ז' וגולדרט, מ' (2016). החינוך הבלתי פורמלי בגרמניה, בהולנד ובמחוז אונטריו בקנדה. בתוך נ' מנדל-לוי וא' ארצי (עורכים). **חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך הלמידה** (עמ' 57-58). ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- [דוח ועדת אריאב \(2006\). החלטת המועצה להשכלה גבוהה בנושא מתווים מנחים להכשרה להוראה במסודות להשכלה גבוהה בישראל.](#)
- דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"יישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 29-71). ירושלים: מאגנס.
- דרור, י' (2015). תרומת תולדות החינוך הבלתי פורמלי של הנוער בישראל למדיניות התחום בארץ ובעולם: דגם בלתי פורמלי מבוסס מחקר היסטורי, כולל וגמיש ביישום. **דור לדור, מט', 11-61**.
- דיואי, ג' (1959). **ניסיון וחינוך; המקורות למדע החינוך**. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.
- דר, י' (2012). המודל של הבלתי פורמליות: מדגם של ארגון חברות לצופן של סדר חברתי. בתוך א' כהנא ות' רפופורט (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 65-87). תל אביב: רסלינג.
- האנציקלופדיה העברית (בדפוס). **חינוך בלתי פורמלי**. האנציקלופדיה העברית – ידע בע"מ, מהדורה שנייה. א' כשר (עורך ראשי). תל אביב: שוקן.
- [הקבינט הציבורי לחינוך \(2020\). החינוך הבלתי פורמלי בישראל בראי משבר הקורונה ומעבר לו: אתגרים והזדמנויות – מסמך המלצות](#). הקבינט הציבורי לחינוך וחברת Think Creative.
- וייסבלאי, א' (2020). **פעילות החינוך הבלתי פורמלי בצל נגיף הקורונה**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.
- זמיר, ש' ולסרי-רוש, י' (תשע"ד). מה חושבים מדריכי החינוך הבלתי פורמלי על המסגרת הפורמלית בחינוך? **שאנן, י"ט, 149-161**.
- חדאד חאג' יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2018). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: חזון ומעשה. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- חוזר מנכ"ל (2009). **חינוך חברתי וחינוך בלתי פורמלי**.
- יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית**. בני ברק: ספרית פועלים.
- כהן, א"ה (2007). גישות מתודולוגיות בחקר החינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 165-183). ירושלים: מאגנס.
- כהנא, א', ורפופורט, ת' (2012). הצופן הבלתי פורמלי כמארג של כאוס וסדר. בתוך א' כהנא ות' רפופורט (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 89-106). תל אביב: רסלינג.

- כהנא, ר' (1974). קווים לביתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי פורמאליים. **מגמות, כ"א(1)**, 36-46.
- כהנא, ר' (2007). **נעורים והקוד הבלתי פורמאלי: תנועות הנוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים**. בשיתוף עם ת' רפפורט. ירושלים: מוסד ביאליק והמכון לחקר הטיפוח בחינוך באוניברסיטה העברית ירושלים.
- כלפון, א' (2015). מקומו של החינוך החברתי במסגרת הבית ספרית: תחום בלתי-פורמלי הפועל במסגרת פעולה פורמלית. **שנתון כ',** מכללת שאנן, חיפה.
- לונטר, א' וברודי-שרודר, ה' (2019). דו-שיח חינוכי: מערכות החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי – המקרה של "הפועל עירוני קריית שמונה". **אופקים בגיאוגרפיה**, 95, 29-44.
- ליוש, ב' (2007). פעילות הפנאי של נערות חרדיות מן החינוך העצמאי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 279-294). ירושלים: מאגנס.
- לם, צ' (1975). החינוך המשלים בתורת מנגנון לשינוי החינוך הממוסד. בתוך י' מיוחס (עורך), **ספר החינוך המשלים** (עמ' 38-44). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- למפרט, ח' (2009). על הצורך בביטול ההבחנה בין חינוך-פורמלי ובלתי-פורמלי. **ירחון מכון מופ"ת** (37), 3-4.
- מיכאלי, נ' (2009). טשטוש הגבול בין הפורמאלי לבלתי פורמאלי בסמינר הקיבוצים: פדגוגיה חברתית בהכשרת מורים. **ירחון מכון מופ"ת**, 39, 3-34.
- מיכאלי, נ' (2013). כבר יש חינוך אחר. **הד החינוך פ"ז** (5), 78-79.
- מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (2016). **חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה, דוח פעילות**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- משרד החינוך (2016). **ליבת החינוך הבלתי-פורמלי למחלקות לנוער ברשויות המקומיות**.
- משרד החינוך, מינהל חברה ונוער (בדפוס). **פדגוגיה חברתית מוטת עתיד: אתגרים, מתחים ועקרונות יישומיים במאה ה-21**.
- ניסן, מ' (תש"ע). **זהות חינוכית כגורם עיקרי בפיתוח מנהיגות חינוך**. ירושלים: קרן מנדל.
- סורוקה, י' (2010). **הקוד הפתוח בחינוך. מניתוק לשילוב**, 16, 144-154.
- סיון, ע' (2007). חינוך לכנאי ולחברות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 83-95). ירושלים: מאגנס.
- סילברמן-קלר, ד' (2007א). קווים לתהליכי פרסונליזציה בתחום החינוך הבלתי פורמלי. **דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך**, 45, 90-113.
- סילברמן-קלר, ד' (2007ב). הפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 97-120). ירושלים: מאגנס.
- צדקיהו, ש' (1994). **חינוך לדמוקרטיה ואקלים דמוקרטי בבית הספר**. ירושלים: משרד החינוך והספורט, מינהל חברה ונוער.
- כולק, א' (תשע"ד). **קשרי חוקרים-מקבלי החלטות: לקחים מעבודת הוועדה לשפה ואוריינות**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- פניגר, י' ולפסטיין, א' (2014). תובנות לסיכום: האם יש פדגוגיה ישראלית? **הד החינוך, פ"ט(2)**, 84-88.
- קליבנסקי, ח' (2004). **המדיניות היישובית והממלכתית של החינוך הבלתי-פורמלי החוץ בית-ספרי במגזר היהודי בישראל בשנים 1935-1995** (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת תל אביב.
- קליבנסקי, ח' (2008). מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי פורמלי לכל. **מכנה**, 59, 33-38.

- רן, ע' (2017). **מדיניות בחינוך בלתי פורמלי בעולם: אוסטרליה, אירלנד, אסטוניה, בריטניה, צרפת וספרד**. ל' יוספברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- רייכל, נ' (2009). **חינוך בלתי פורמלי – למה הכוונה? ירחון מכון מופ"ת, 37, 5-8**.
- רומי, ש' ושמידע, מ' (2007). **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**. ירושלים: מאגנס.
- רפופורט, ת' (2012). מורטוריום: מעיוורון לפיכחון מגדרי. בתוך א' כהנא ות' רפופורט (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי (עמ' 171-208)**. תל אביב: רסלינג.
- שמידע, מ' (1979). **חינוך חברתי בבית הספר העל-יסודי**. תל-אביב: אחיאסף.
- שמידע, מ' (2007). **אפילוג. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 573-569)**. ירושלים: מאגנס.
- שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 11-28)**. ירושלים: מאגנס.
- Allison, P., & Seaman, J. (2017). Experiential education. *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 978-981). Singapore: Springer.
- Chou, Y. (2015). *Actionable gamification: Beyond points. Badges, and Leaderboards*, Kindle Edition, Octalysis Media (Eds.).
- Etling, A. (1993). What is nonformal education. *Journal of agricultural education, 34*(4), 72-76.
- Goldratt, M., & Cohen, E. H. (2016). The Values-Based Infrastructure of Non-Formal Education: A Case Study of Personal Education in Israeli Schools. *Educational Practice and Theory, 38*(1), 5-26.
- Haisraeli, A. (2018). Social activism in teacher education: A new model for activist learning. In *Conference Proceedings. The Future of Education* (p. 317). libreriauniversitaria. it Edizioni.
- Hamadache, A. (1991). Non-Formal education: A definition of the concept and some examples. *Prospects, 21*(1), 111-124.
- Handelman, D. (1998). *Models and mirrors: Towards an anthropology of public events*. Berghahn Books.
- Jeffs, T. (2001). Historical perspectives on informal. *Principles and practice of informal education: Learning through life, 34*.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective* (Vol. 4). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kleis, J., Lang, L., Mietus, J. R. & Tiapula, F. T. S., (1973). Toward a contextual definition of non-formal education. *Non-formal education discussion papers*, East Lansing, Michigan State University.
- Rich-Orloff, W. M. (n.d). [The similarities between non-formal education and early childhood Education](#). ESCOTET Foundation website.
- Sachs-Israel, M. (2019). Strengthening non-formal education within educational planning. *World Non-formal Education Forum*. Rio de Janeiro, 9-11 December, 2019.
- Werquin, P. (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Paris: OECD publishing.
- Yogev, E., & Michaeli, N. (2011). Teachers as society-involved "organic intellectuals": Training teachers in a political context. *Journal of Teacher Education, 62*(3), 312-324.

נספחים

נספח 1: מפרט מפגשי הקבוצה²¹

1.1. פירוט כלל מפגשי הקבוצה

שלב פיתוח הידע	מפגש	תאריך	מיקום	פעולות מרכזיות	תוצרים ומודלים שהוצגו
איסוף	1 – קבוצה מצומצמת	4/8/19	משרדי היוזמה, ירושלים	<ul style="list-style-type: none"> היכרות הגדרת הבעיה הגדרת קהל היעד הגדרת התוצר הרצוי 	<ul style="list-style-type: none"> פורמט קבוצות העבודה ביוזמה
	2 – קבוצה מצומצמת	16/9/19	סמינר שיין, פ"ת	<ul style="list-style-type: none"> דיוק בהגדרת קהל היעד הצגת ספרות מחקר רלוונטית הצגת פיתוחי המינהל בנושא קבלת החלטות באשר למבנה התוצר הראשוני להצגה בפורום הרחב 	<ul style="list-style-type: none"> ממדי החינוך הבלתי פורמלי בראייה עכשווית – כהנא, רפופרט וסילברמן קלר (ד"ר הדס גרונר) פדגוגיה חברתית מוסת עתיד (סימא גוטמן)
	פורום (מפגש ראשון) * ראו פירוט סדר היום בהמשך	12/11/19	מכון ון ליר, ירושלים	<ul style="list-style-type: none"> הצפת האתגרים הכרוכים בפעולת המיסוד הצגת תוצר הביניים קבלת משוב על התוצר ומהלך קבוצת העבודה 	<ul style="list-style-type: none"> מסמך תיאור קבוצת העבודה ממדי החינוך הבלתי פורמלי – מסמך ראשוני
	3 – קבוצה מצומצמת	16/12/19	סמינר שיין, פ"ת	<ul style="list-style-type: none"> דיון בתובנות שעלו מהפורום דיוק תוצר העבודה בהתאם לתובנות 	<ul style="list-style-type: none"> מסמך ניתוח תובנות מיום הפורום
ניתוח	פורום (מפגש שני) * ראו פירוט סדר היום בהמשך	12/2/20	מכון ון ליר, ירושלים		<ul style="list-style-type: none"> תוצר ביניים מתקדם של מסמך קבוצת העבודה הכולל כלי לאבחון עצמי תפיסה של "האקריות חינוכית" (ד"ר מיה ויזל)
	4 – קבוצה מצומצמת	23/3/20	סמינר שיין	<ul style="list-style-type: none"> דיון בתובנות שעלו מהפורום שיתוף נציגות רחבה יותר מן המינהל בתוצר ודיון 	

21 פירוט מלא של סדרי היום והפעילויות מופיע בדף הפעילות באתר היוזמה.

שלב פיתוח הידע	מפגש	תאריך	מיקום	פעולות מרכזיות	תוצרים ומודלים שהוצגו
גיבוש	5 – מפגש קבוצה מצומצמת	11/5/20	מפגש מקוון	<ul style="list-style-type: none"> הצגת מתווה התוצר השלם מחשבה משותפת על כיוונים חדשים קביעת לוחות זמנים משותפים 	<ul style="list-style-type: none"> פירוט המודל לפי כהנא בשילוב תוספות, תיקונים וכלי האבחון שפותח בקבוצה
	6 – מפגש קבוצה מצומצמת	20/7/20	מפגש מקוון	<ul style="list-style-type: none"> סיכום התהליך וחילוץ תובנות 	

1.2. פירוט מטרות, סדר יום ופעילות מרכזית במפגשי הפורום

מפגשי הפורום נערכו במכון ון ליר ועוצבו בתור יום למידה שעיקרו דיונים ב"שולחנות עגולים". כל הדיונים תועדו והידע אשר חולץ מהדיונים בקבוצות ובמליאה סביב התרגילים שניתנו שימש בסיס לדיון ראשוני במליאת הפורום ולדיונים ממוקדים וניתוח בקבוצת העבודה המצומצמת (ראו בהמשך את פירוט פעילות השולחנות העגולים).

מפגש ראשון, 12/11/19, ירושלים

מטרות ויעדים ליום הלמידה

מטרות (ברמת קהל היעד):

1. המשתתפים והמשתתפות יכירו את הבסיס התיאורטי של קבוצת העבודה;
2. המשתתפים והמשתתפות יביאו לידי ביטוי את חוות הדעת שלהם על הממדים שנאספו עד כה;
3. המשתתפים והמשתתפות יביאו לידי ביטוי את זוויות היישום הרלוונטיות לתחום המחקר או העבודה שלהם;
4. המשתתפים והמשתתפות יקבלו אשרור מחודש לתחום העיסוק או הידע שלהם.

יעדים (ברמת המערכת):

1. גיוס ו"הכשרת לבבות"
1. קבלת לגיטימציה רחבה יותר למהלך (הזווית האקדמיה, המטה והשטח);
2. הרחבת מעגל המתעניינים והמתעניינות;
2. ביסוס המוצר המתהווה לקבוצת העבודה וטיובו;
1. תיקוף והרחבה של הבסיס התיאורטי שהגדירה קבוצת העבודה.

פעילות שולחנות עגולים

יעדי הפעילות:

1. תיקוף הממדים המבחינים לחינוך הבלתי פורמלי שנוסחו בקבוצה באמצעות:
 1. יצירת היררכיה של חשיבות ושכיחות הממדים;
 2. ניסוח מחדש בהתאם לצורך, עידון, שינוי, חידוש של הממדים;
 3. הבאה לידי ביטוי של הממדים בזירות הפעולה או המחקר השונות של הפורום.

מהלך:

הפעילות בשולחנות העגולים חלה במקביל בשישה שולחנות. הפעילות החלה בתרגיל היכרות קצר. כל משתתף או משתתפת בחרו ציטוט מתוך מבחר ציטוטים הקשורים לחינוך הבלתי פורמלי, הציגו את עצמם וסיפרו מדוע בחרו בציטוטים. לאחר מכן חולקו דפים שכללו את הממדים שעלו בספרות המחקר כמאפיינים את החינוך הבלתי פורמלי. כל משתתף ומשתתפת התייחסו למאפיינים בהקשר לעבודתם או לשדה המחקר שלהם. בהמשך נערך דיון קצר בזוגות ואחריו במליאת השולחן. בשלב האחרון מינתה כל קבוצה נציג או נציגה מטעמה אשר הציגו את הממצאים של הקבוצה: על אילו ממדים הייתה הסכמה רחבה ועל אילו הייתה מחלוקת. בסוף המפגש נאספו הדפים, והממצאים רוכזו ונותחו בדיוני הקבוצה המצומצמת.

מפגש שני, 12/02/20, ירושלים

יעדי המפגש

1. הצגת התוצר בשלב מתקדם לצורך תיקופו ועיבוי הטקסט;
2. המשך רתימת המשתתפים והמשתתפות ומיצוב התהליך;
3. הנגשת הערך המוסף שנותן הפורום לתוצר הקבוצה.

פעילות שולחנות עגולים

יעדי הפעילות:

1. תיקוף המסמך והעשרתו;
2. העמקה בתכנים והבניית שפה משותפת.

מהלך:

הפעילות בשולחנות העגולים חלה במקביל בשישה שולחנות. הפעילות החלה בתרגיל היכרות קצר. כל משתתף או משתתפת הציגו את עצמם וסיפרו על קשר "בלתי פורמלי" שיש להם עם משתתף או משתתפת אחרים בשולחן, כך שהפורמלי והבלתי פורמלי שולבו זה בזה.

הפעילות המשיכה בעבודה עצמית על הממדים (כל שולחן התמקד בשניים משמונת המדדים) – כל משתתף או משתתפת מילאו את השאלון בעבור המדדים (ראו נספח 2). נוסף על כך הציגו דוגמאות לביטוי כל אחד משני הממדים שעליהם קראו. הפעילות הסתיימה בדיון בשולחן, אשר עיקריו הועברו לדיון רחב יותר במליאה.

נספח 2: כלי לאבחון ארגוני לפי מאפייני החינוך הבלתי פורמלי

הכלי החל להתפתח במהלך המפגש השלישי של הקבוצה המצומצמת והוצג במפגש הפורום הרחב השני. התוצר שלהלן הוא לאחר הטמעה של הערות ותגובות מהמשתתפים והמשתתפות במפגש הפורום השני.

הכלי נועד לנשות חינוך ולאנשי חינוך המעוניינים לבצע כמה פעולות:

- א. לאבחן את דרך פעולתם ואת פעילות ארגונם בהתאם לממדי החינוך הבלתי פורמלי;
 - ב. להבנות על בסיס האבחון תכנון עתידי ותוכנית עבודה המבטאות מחד גיסא את החוזקות של הארגון במימוש חלק מן הממדים, ומאפשרות מאידך גיסא לחזק את הממדים שבהם נמצא חוסר איזון;
 - ג. לייצר מצפן חינוכי המבוסס על העקרונות והערכים שהם מבטאים.
- לכל אחד מהממדים המפורטים נוסף הסבר ונוספה רשימה של שאלות לאבחון ולמידול. אין מדובר בשאלון שנועד לחקור את הארגון או את הפעילות מבחוץ, אלא בכלי פנימי שיכול לסייע לאיש או לאשת המקצוע בתחום החינוך בהבנת המאפיינים של החינוך הבלתי פורמלי, הפוטנציאל הטמון בהם ומידת העוצמה שלהם בארגון או בפעילות הנבחנו.
- ההסברים על כך אחד מן הממדים מופיעים בפירוט בפרק 3.
- יש לחשוב על הפעילות או על המסגרת שאת או אתה מובילים ולמלא את השאלון בהתאם לנעשה בשטח ביחס שבין הדמות החינוכית המובילה (מורה, מדריך או מדריכה) לקהל היעד (תלמידים ותלמידות או חניכים וחניכות).

א. בחירה (וולונטריות)

1. האם יש "מחיר" ליציאה מן המסגרת או הפעילות?

אין מחיר כלל	יש מחיר נמוך	יש מחיר בינוני	יש מחיר גבוה	אסור לעזוב את הפעילות/הארגון
0	1	2	3	4

2. מהו סוג ה"מחיר" הכרוך בעזיבת הארגון/הפעילות (יכולה להיות יותר מתשובה אחת)

אין מחיר כלל	יש מחיר חברתי	יש מחיר כספי (קנס)	יש הענשה	אחר	סכום הסימונים (4-0)
0	1	1	1	1	-

3. האם יש תנאי קבלה לארגון/לפעילות?

אין	יש
0	1

4. באיזו מידה נעשית פעילות שיחור (reaching out), יישוג או חיזור אחר משתתפים או משתתפות במטרה למשוך אותם לפעילות או לחברות בארגון? (סולם הפוך)

כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה
0 (3)	1 (2)	2 (1)	3 (0)

ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 12. ארגונים ופעילויות נעים על הרצף שבין בחירה מלאה וחופשית לבין כפייה. ככל שגדל ממד הבחירה במצב נתון, כך עולה כוח המיקוח של המשתתפות והמשתתפים ולא ניתן לכפות עליהם תנאים. ככל שהפעילות וולונטרית יותר כך היא מגבירה מחויבות לערכים (כהנא, 2007).

ארגון או פעילות שאין בהם בחירה

בהם בחירה

12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
נטייה לכפייה

ארגון או פעילות שיש בהם בחירה מלאה

בהם בחירה מלאה

נטייה לבחירה

ב. מורטוריום

1. עד כמה מתאפשרת למידה דרך התנסות? (סולם הפוך)

כל תהליך הלמידה מבוסס על התנסות	מחצית מתהליך הלמידה מבוסס על התנסות	חלק קטן מהלמידה מבוסס על התנסות	כל הלמידה נעשית בלי התנסות
3 (0)	2 (1)	1 (2)	0 (3)

2. באיזו מידה מוערך סיום תהליך הלמידה של המשתתפים והמשתתפות (באמצעות ציונים, מתן אותות, מעבר שלב או תפקיד)?

במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
3	2	1	0

3. האם, בדרך כלל, יש "מחיר" לטעויות של המשתתפים והמשתתפות (טעות יכולה להיות בתכנים, בפעילות או בהתנהגות שאינה מקובלת)?

יש מחיר גבוה	יש מחיר בינוני	יש מחיר נמוך	אין מחיר כלל
3	2	1	0

4. מהו סוג ה"מחיר" לטעות? (יכולה להיות יותר מתשובה אחת)

סכום הסימונים (4-0)	אחר	יש הענשה	יש מחיר אקדמי (הורדת ציון, כישלון)	יש מחיר חברתי	אין מחיר כלל
-	1	1	1	1	0

5. עד כמה השיח והדיונים עם המשתתפות והמשתתפים מבוססים על מצבי חיים אמיתיים? (סולם הפוך)

באופן מלא וקבוע	לעיתים קרובות	לעיתים נדירות	אף פעם לא
3 (0)	2 (1)	1 (2)	0 (3)

ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 16. ארגונים, פעילויות ומצבים נעים על הרצף שבין התרת גבולות מוחלטת לבין הצבת כללים, גבולות וחוקים נוקשים (כהנא, 2007). ארגונים או פעילויות בעלי נטייה מורטורית מתאפיינים במרחב נסייה וטעייה רחב (נזילות), בטיפוח מנהיגות ומתן סביבה מוגנת ומרווחת לטעות. לעומתם ארגונים או פעילויות בעלי נטייה לחבות מיידית מתאפיינים בתהליכי למידה והובלה מובנים הנעשים בעיקר על ידי הדמות המובילה (מורה או מדריך), במרחב טעות מצומצם יחסית בתהליך הלמידה ובמבניות ברורה של תפקידים.

ארגון או פעילות בעלי גבולות וחוקים נוקשים שאינם מאפשרים התנסות

ארגון או פעילות המכילים התנסות בצורה מלאה

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16
 נטייה מורטורית נטייה לחבות מיידית

ג. גיוון אפשרויות (רב־ממדיות)

1. עד כמה רחב מגוון אפשרויות הבחירה המוצע למשתתפים ולמשתתפות מבחינת תחומי הפעילות ואפשרות הבחירה ביניהם? (סולם הפוך)

מגוון הבחירה רב	מגוון הבחירה בינוני	מגוון הבחירה מצומצם מאוד
3 (1)	2 (2)	1 (3)

2. האם יש הבדלים בין מידת היוקרה והחשיבות של כל אחד מתחומי הפעילות?

יש הבדלים במידת החשיבות של הפעילויות השונות	יש הבדלים קלים במידת החשיבות של הפעילויות	כל הפעילויות שוות בערכן
2	1	0

3. עד כמה מאפשרים הארגון או הפעילות למשתתפים והמשתתפות לבטא ולטפח כישורים ויכולות אישיות? (סולם הפוך)

מאפשרים במידה רבה	מאפשרים במידה בינונית	מאפשרים במידה מועטה	כלל לא מאפשרים
3 (0)	2 (1)	1 (2)	0 (3)

4. עד כמה מותאמות הפעילויות ותחומיהן לכישורי המשתתפים והמשתתפות ולתחומי העניין שלהם? (סולם הפוך)

מותאמות במידה רבה	מותאמות במידה בינונית	מותאמות במידה מועטה	כלל לא מותאמות
3 (0)	2 (1)	1 (2)	0 (3)

5. עד כמה מגוונות דרכי הלמידה בארגון או בפעילות (למשל, למידה דרך חושים שונים, טקסטים מגוונים ושיטות הלמידה)? (סולם הפוך)

מגוונות במידה רבה	מגוונות במידה בינונית	מגוונות במידה מועטה	כלל לא מגוונות
3 (0)	2 (1)	1 (2)	0 (3)

ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 1 לבין 14. ארגונים, פעילויות ומצבים נעים על הרצף שבין הצעת מגוון אפשרויות רחב מאוד לבין התמקדות במטרה ובתחום ספציפיים. ארגון או פעילות רב־ממדית מאפשרים למשתתפים ולמשתתפות לבחור בתחומים המעניינים אותם ולבטא את עצמם בהתאם לחזקות שלהם. לעומתם ארגונים ממוקדי מטרה, יציבו מטרות או תחומי פעילות מרכזיים בראש סדרי העדיפויות ובהם יתמקדו.

ארגון או פעילות ממוקדי מטרה והיררכיים

ארגון או פעילות רחבי מגוון

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
נטייה לגיוון ורב־ממדיות נטייה למרכז תחום

ד. הדדיות (סימטריה)

1. עד כמה מובנה ומכוון תהליך הלמידה בארגון או בפעילות?

לא מובנה כלל (הלמידה כולה היא אפורמלית)	מובנה במידה נמוכה	מובנה במידה בינונית	מובנה במידה רבה
0	1	2	3

2. מהי מידת השפעה של המשתתפים והמשתתפות על הפעילות ועל התכנים בה? (סולם הפוך)

אין השפעה	יש השפעה במידה מועטה	יש השפעה במידה בינונית	יש השפעה
0 (3)	1 (2)	2 (1)	3 (0)

3. עד כמה מעודדים הארגון או הפעילות תהליכים של פיקוח חברי הנשען על אמון? (סולם הפוך)

כלל לא מעודדים	מעודדים במידה מועטה	מעודדים במידה בינונית	מעודדים במידה רבה
0 (3)	1 (2)	2 (1)	3 (0)

4. באיזו מידה מתקבלות ההחלטות בארגון או בפעילות באופן שיתופי עם הקבוצה (סולם הפוך)

כלל לא משתפים את התלמידים	משתפים את התלמידים במידה מועטה	משתפים את התלמידים במידה רבה	משתפים את התלמידים באופן מלא
0 (3)	1 (2)	2 (1)	3 (0)

5. באיזו מידה מעודד הארגון תחרות בין המשתתפים והמשתתפות?

כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה
0	1	2	3

ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 15. ארגונים, פעילויות ומצבים נעים על הרצף שבין סימטריה מוחלטת ביחסים שבין חברי וחברות הקבוצה, לדמות המובילה ולעצמם (ארגון "שטוח") לבין היררכיות מוחלטת הבאה לידי ביטוי בריבוד מובנה בין חברי וחברות הקבוצה ובין חברי הקבוצה לדמות המובילה. בארגונים מסוג זה יבלוט גם מרכיב ספונטני ובלתי מובנה בזמן הפעילות (סילברמן-קלר, 2007). ארגונים או פעילויות בעלי נטייה לסימטריה פועלים בגישה שוויונית המושתתת על אמון ונורמות מוסכמות, ואילו ארגונים או פעילויות בעלי נטייה אסימטרית ייטו לבסס את היחסים על ריבוד מובנה, היררכיה וסמכותיות.

ארגון או פעילות

המעודדים מדרוג

15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
נטייה אסימטרית

ארגון או פעילות

המעודדים סימטריה

15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
נטייה לסימטריה

ה. שבירת גבולות זמן ומקום

1. מתי חלה הפעילות?

בזמן הלימודים/עבודה	בזמנם הפנוי של התלמידים/חניכים (אחה"צ, חופשות, חגים)
0	1

2. באיזו מידה הפעילות חלה או מתקיימת במרחבים הווירטואליים (שאינם תלויים בזמן ומקום)?

כלל לא מתקיימת במרחב הווירטואלי	מתקיימת במרחב הווירטואלי במידה מעטה	מתקיימת במרחב הווירטואלי במידה מעטה	לעיתים מתקיימת במרחב הווירטואלי	תמיד מתקיימת במרחב הווירטואלי
0	1	2	3	

3. עד כמה מקום הפעילות המרכזי מהווה בית בעבור המשתתפים והמשתתפות?

כלל לא מהווה בית	מהווה בית במידה מועטה	מהווה בית במידה בינונית	מהווה בית במידה רבה
0	1	2	3

4. באיזו מידה מוקדש זמן בפעילות להפוגה ולמנוחה?

כלל לא מוקדש זמן	מוקדש זמן במידה מועטה	מוקדש זמן במידה בינונית	מוקדש זמן במידה רבה
0	1	2	3

5. באיזו מידה מוקדש זמן בפעילות למשחק ולשעשוע?

כלל לא מוקדש זמן	מוקדש זמן במידה מועטה	מוקדש זמן במידה בינונית	מוקדש זמן במידה רבה
0	1	2	3

6. באיזו מידה מכוון הארגון ללוות את חיי המשתתפים והמשתתפות לאורכם?

כלל לא. הארגון מכוון למתן פעילות בתקופת חיים מסוימת	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה. הארגון מלווה את חיי התלמידים/חניכים לאורך כל חייהם
0	1	2	3

ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 16. ארגונים נעים על הרצף שבין שטוש גבולות הזמן והמקום לבין מיצובם. ארגונים "נזילים" מתאפיינים בעידוד זמן לפנאי, להפוגה, למנוחה ולמשחק ובהתפתחות הדרגתית לצד המשתתפים והמשתתפות (סילברמן-קלר, 2007). לעומתם ארגונים ממוצבי זמן ומקום מכוונים עצמם לטווחי זמנים מוגדרים מראש (בשעות היום, ברצף השנתי ובטווח החיים של המשתתפים).

גבולות זמן ומקום "גמישים"

16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
נטייה לשבירת גבולות זמן ומקום								נטייה למיצוב גבולות זמן ומקום								

ו. הובלה וירטואוזית

1. באיזו מידה מעורבים המורה או המדריך בחיי המשתתפים והמשתתפות מעבר לשעות הפעילות?

מעורב במידה רבה	מעורב במידה בינונית	מעורב במידה מועטה	כלל לא מעורב
3	2	1	0

2. באיזו מידה חשוב לארגון כי המורה או המדריך יהיו מודל בעבור המשתתפים והמשתתפות לדוגמה ולשיקוף חוויה?

במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
3	2	1	0

3. באיזו מידה חשוב כי המורה או המדריך יהיו מזוהים עם ערכי הארגון?

במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
3	2	1	0

4. באיזו מידה משקיע הארגון זמן ומשאבים בהכשרת המורה או המדריך?

במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
3	2	1	0

5. באיזו מידה משקיע הארגון בליווי ובפיתוח אישי ומקצועי של המורה או המדריך?

במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
3	2	1	0

ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 15. ארגונים המשקיעים בפיתוח הובלה וירטואוזית מתאפיינים במתן משאבים בהכשרה, בפיתוח ובליווי הדמות המובילה, בהטמעת ערכים, ידע ומיומנויות המזוהים עם תחום ההוראה או ההדרכה ובפיתוח המדריך או המורה כך שיאפשרו לו או לה לשמש דמות מפתח בעבור הקבוצה.

מדריך, מורה או מדריכה וירטואוזיים או בעלי זהות חינוכית מובחנת יתאפיינו בהזדהות עם ערכי הארגון (גם אם זו תהיה מלווה בביקורת), ביכולת הכלה לשוני בין החברים והחברות בקבוצה ולפערים בין הרצוי למצוי, במודעות ובפתיחות (ניסן, תש"ע).

השקעה ארגונית מוגברת בפיתוח

הובלה וירטואוזית

15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

השקעה ארגונית מועטת בפיתוח

הובלה וירטואוזית

ז. אינסטרומנטליזם אקספרטיבי

1. באיזו מידה מושם דגש בפעילויות על חיבור בין חוויה רגשית (רגעית) לעקרונות מוסר ולערכים?

כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה
0	1	2	3

2. באיזו מידה מצופה מהמורה/מדריך להוביל תהליכי רפלקציה וניתוח על חוויות שעברו המשתתפים והמשתתפות בפעילות?

כלל לא מצופה	מצופה במידה מועטה	מצופה במידה בינונית	מצופה במידה רבה
0	1	2	3

3. באיזו מידה משולבים בפעילויות רכיבים לימודיים עם רכיבים הפגתיים (כמו מנוחה, משחק וכולי)?

כלל לא משולבים	משולבים במידה מועטה	משולבים במידה בינונית	משולבים במידה רבה
0	1	2	3

ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 9. ארגונים אשר בהם מושם דגש על החיבור שבין הרגעי למתמשך בתהליך הלמידה מתאפיינים בהטמעת חוויות ומאורעות רגעיים עם תהליכי למידה רפלקטיביים המחברים בין החוויה לעיקרון הקיים. בארגונים מסוג זה באחריות הדמות המובילה (מורה או מדריך) לתווך את החוויות, לעורר חשיבה עליהן ולערוך חיבורים בין רגש לקוגניציה.

ביטוי גבוה לחיבור בין חוויה רגעית ללמידה משמעותית

ביטוי נמוך לחיבור בין חוויה רגעית ללמידה משמעותית

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

ה. סימבוליזם פרגמטי

1. באיזו מידה נעשה שימוש בפעילות או בארגון בטקסים לציון אירועים ושלבי מעבר?

כלל לא נעשה שימוש	נעשה שימוש במידה מועטה	נעשה שימוש במידה בינונית	נעשה שימוש במידה רבה
0	1	2	3

2. באיזו מידה מושם דגש בארגון על "גאוות יחידה" ועל ייחודיות הקבוצה?

כלל לא מושם דגש	מושם דגש במידה מועטה	מושם דגש במידה בינונית	מושם דגש במידה רבה
0	1	2	3

3. אלו מאפיינים חיצוניים נדרשים המשתתפים והמשתתפות ללבוש או לעטות לפעילות, אם בכלל? (יכולה להיות יותר מתשובה אחת)

אין צורך בסממנים חיצוניים	מדים/תלבושת אחידה	תגים/עניבות/סמלים המזוהים עם התנועה/מוסד	סמלי דת (כמו כיפה למשל)	אחר	סכום הסימונים (4-0)
0	1	1	1	1	-

ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 10. ארגונים ופעולות נעים על הרצף שבין זירה חינוכית רוויה בסמלים וטקסיות לסביבה דלה בסמלים וטקסיות. לפי כהנא (2007), הסימבוליות המרובה מסייעת בקידום ערכים מרכזיים של לכידות קבוצה ושל גיבוש זהות אישית ערכית.

סביבה עשירה בסמליות

סביבה דלה בסמליות

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0