

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל"ב • גיליון 57
תמוז תשפ"ד — יוני 2024

יוצא לאור על ידי:

אפשר
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



”באתי בשביל הכיף, נשארתי בשביל התרומה“: חקר מקרה של אינסטרומנטליזם אקספרסיבי במסגרת חינוכית בלתי פורמלית בפריפריה גאוגרפית וחברתית

יעל גרינשטיין, דור שמוחה ותמר ברקאי

תקציר

בשנים האחרונות גוברת ההכרה בתרומת החינוך הבלתי פורמלי למגוון אוכלוסיות. מסגרות החינוך הבלתי פורמלי בפריפריה הגאוגרפית-חברתית פועלות כדי לענות על החסך בהזדמנויות חברתיות וחינוכיות. רשת מרכזי הנוער שבמוקד המאמר היא דוגמה בולטת. מטרת המחקר היו לבחון כיצד מתעצבות תחושות מחויבות ושייכות למסגרת חינוכית בלתי פורמלית בקרב חניכי הרשת, ולעמוד על תפיסותיהם ביחס להשפעתה עליהם. לצורך כך ערכנו שני סבבי ראיונות עם קבוצת חניכים. ההתחקות אחר הראייה הרטרופקטיבית והפרוספקטיבית של המרואיינים אפשרה לבחון לעומק ולאורך זמן תהליכים שהם עברו.

בניתוח הממצאים נעשה שימוש אנליטי בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי, המבטא את השילוב המובנה בחינוך הבלתי פורמלי בין הנאה בהווה ומבט צופה לעתיד. הניתוח העלה חמישה שלבי התפתחות של מחויבות ושייכות למסגרת. לטענתנו, בתהליך הרב-שלבי כרוכים שני תהליכים: (א) התממשות האינסטרומנטליזם האקספרסיבי בפעילות הבלתי פורמלית, שראשיתה בדגש על הממד האקספרסיבי, והמשכה בהתעצמות הממד האינסטרומנטלי; (ב) התפתחות מודעות החניכים לממד האינסטרומנטלי והעמקת השייכות והמחויבות למסגרת. המחקר ביקש להעשיר את הידע על חינוך בלתי פורמלי בהפנותו זרקור לתרומתה הסגולית של תוכנית בלתי פורמלית לסיכויי החיים של נוער מהפריפריה הגאוגרפית-חברתית הלוקח בה חלק.

מילות מפתח: חינוך בלתי פורמלי, פריפריה גאוגרפית וחברתית, אינסטרומנטליזם אקספרסיבי, צופן בלתי פורמלי

מבוא

מאמר זה מתחקה אחר חוויות של בני נוער במסגרת חינוכית בלתי פורמלית, כפי שאלה נתפסו על ידי חניכים בכיתות יא-יב שהשתתפו בתוכנית מנהיגות המופעלת על ידי רשת ארצית של מרכזי נוער (להלן: הרשת). מטרתה המרכזית של הרשת, שהוקמה בשנת 2001 על ידי עמותה ישראלית לסיוע הומניטרי (להלן: העמותה), היא להעלות את סיכוייהם של ילדים ובני נוער מהפריפריה הגאוגרפית-חברתית להשתלב ולהצליח בחברה הישראלית. לצורך כך, הקימה העמותה רשת ארצית של מרכזי נוער, הפועלים כמסגרות יומיות של חינוך בלתי פורמלי. באמצעות הפניית תשומת הלב המחקרית

לנקודת המבט של חניכים מהשכבה הבוגרת ברשת, ביקשנו לבחון את האופנים שבהם התפתחו בקרבם לאורך זמן תחושות של מחויבות ושייכות למסגרת החינוכית, כמו גם לעמוד על הדרך שבה הם תפסו את ההשפעה של הרשת על חייהם בזמן המחקר ובעתיד.

מסגרות החינוך הבלתי פורמלי בישראל הולכות ונתפסות כמספקות משמעות מכרעת לחיים בהווה ובעתיד של ילדים ובני נוער (גרוס וגולדרט, 2022; Romi & Schmidat, 2009), ופחות כ"ספקיות" של חינוך משלים (דרור, 2007). בהגדרה המקובלת, חינוך בלתי פורמלי הוא פעילות חוץ-בית ספרית מאורגנת ושיטתית. תחת הגדרה זאת נכלל מגוון של פעילויות המקנות דפוסיים ייחודיים להשגת מטרות מוצהרות, כגון: רכישת ידע ומיומנויות, חינוך לפנאי, הקניית ערכים וסיוע בהתמודדות עם קונפליקטים ומצבי משבר (מנדל-לוי וארצי, 2016; נתן וסלקובסקי, 2015; שמאי, 2014). יעדי החינוך הבלתי פורמלי מעוצבים כדי לענות לצרכים חינוכיים של הפרט, ובה בעת הם מושפעים מסדר היום הציבורי (מנדל-לוי וארצי, 2016; קליבנסקי והישראלי, 2023).

מסגרות בלתי פורמליות נבדלות ממסגרות פורמליות הן באימוץ עקרונות פדגוגיים נוקשים פחות והן ברפרטואר המשאבים הפדגוגיים שלהן. הבדלים אלה נשקפים מתוכני הפעילות האופייניים לשני סוגי המערכות ומהפוטנציאל הייחודי של החינוך הבלתי פורמלי להעצים תהליכי התפתחות ברמות הפרט והחברה (סבג וביברמן-שלו, 2014; שמאי, 2014; Adler & Kahane, 1984; Goldman et al., 2017; 2014). הבנה זאת מגולמת בתאוריית הצופן הבלתי פורמלי (Kahane, 1988), שהתמסדה כמודל אנליטי ופרקטי (דר, 2012; רפופרט וכהנא, 2016). מודל זה מושתת על שמונת העקרונות – וולונטריות, רב-ממדיות, סימטרייה, דואליזם, מורטוריום, מודולריות, אינסטרומנטליזם אקספרסיבי וסימבוליזם פרגמטי – המומשגים כרכיבים מבניים של מסגרות בלתי פורמליות.¹

במחקר משמשים עקרונות אלה לניסוח הייחודיות של החינוך הבלתי פורמלי, בחינת הפעילויות המתרחשות בו וחשיפת משמעויותיהן. במחקר זה נעשה שימוש בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי, שלפיו פעילויות בחינוך הבלתי פורמלי מכוונות הן להנאה מיידית והן לתועלת עתידית. לטענתנו, במסגרות בלתי פורמליות בפריפריה הגאוגרפית-חברתית, שבהן מסגור העתיד כחלק בלתי נפרד מהפעילות בהווה מוגדר לא אחת כיעד מוצהר, מקבל עיקרון זה משנה חשיבות. המאמר מבקש לחדד הבנה זאת ולתרום לפיתוח תאוריית "הצופן הבלתי פורמלי" בכלל ולעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי בפרט.

חשיבותן של מסגרות המספקות מענה באזורי פריפריה גאוגרפית וחברתית, המאופיינים לרוב במיעוט הזדמנויות, בשל בידוד וריחוק גאוגרפי (גרינשטיין, 2022), נסיבות חברתיות-תרבותיות ומצב תודעתי שאינו תלוי מיקום גאוגרפי (גולדשטיין, 2008), כמו ברורה מאליה. בתחילת דרכן בישראל, יועדו מסגרות אלה לנוער שעבר חוויות קשות, כגון: מלחמה, הגירה ועוני, במטרה לספק לו הכוונה וסיוע חברתי.

1 לפירוט והרחבה על שמונת העקרונות של הצופן הבלתי פורמלי, ראו: דר, 2012; כהנא, 2004; 2001; Cohen,

הפעילות בהן הושתתה על חינוך לצינונות וחלוציות וללימוד עברית (רייכל, 2011). אף כיום, חלק ניכר ממערכות החינוך הבלתי פורמלי מתמקד ביעוץ לבני נוער החשופים למצבי סיכון שונים והכוונתם (נתן וסלקובסקי, 2015). מערכות אלה מנוהלות לרוב על ידי ארגונים במגזר השלישי ובחברה האזרחית (Halpern, 2002; Kleiber & Powell, 2005).

במרכזי הנוער שמפעילה הרשת מתקיימת פעילות על בסיס יומי, החל מסיום יום הלימודים ועד לשעות הערב המאוחרות. בשנת 2022 הושקה במסגרת הרשת תוכנית מנהיגות (להלן: התוכנית), שמטרתה להבטיח שבוגריה יצליחו להשתלב במסגרות המשך (שנת יג). במאמר זה אנו מתחקים אחר התהליך שעברו החניכים בשנתה הראשונה של התוכנית, תוך שימת דגש על משמעות הרשת בחייהם ועל הדרך שבה הם תופסים את תרומתה של התוכנית להתמודדותם עם אתגרים בהווה ובעתיד.

סקירת ספרות

התפתחות החינוך הבלתי פורמלי כשדה פעולה וכשיח מחקרי

המונח "חינוך בלתי פורמלי" מתייחס בספרות המחקר למגוון רחב של פעילויות חינוכיות, הנבחנות בקהל היעד, במבנה, ברמות המיסוד ובתכנים שלהן, בפקוח עליהן וביחסי הגומלין המתקיימים במסגרתן (כהנא, 1974; Hoppers, 2006). ההבדלים המשמעותיים בין תוכניות של חינוך בלתי פורמלי והמאפיינים המשותפים שחלקן חולקות עם מסגרות של חינוך פורמלי מזינים שיח מחקרי על אודות משמעות הקטגוריה "חינוך בלתי פורמלי" וערכה האנליטי (Rogers, 2004). שיח זה מאופיין בשתי הסכמות רחבות: האחת, שהחינוך הבלתי פורמלי נושא צביון מובנה, המגולם במטרות ובכללים מוגדרים ובמיסוד יחסי של מנגנוני הנחיה ופיקוח, והשנייה, שיש להבחין את החינוך הבלתי פורמלי הן ממערכות החינוך הפורמליות והן ממסגרות לא פורמליות, כגון: משפחה, סביבה חברתית ומדיה חברתית (בארט ואחרים, 2024; זגיר ומיליקובסקי, 2020; חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2023; Grajcevcic & Shala, 2016; Coombs & Ahmed, 1974).

הפריחה של החינוך הבלתי פורמלי היא תוצר של תהליכי שינוי מקרו-חברתיים וכלכליים, הנוגעים, בין השאר, להתרחבות החברה האזרחית והמגזר השלישי, לעלייה בצריכה ולגידול בשעות פנאי (גדרון ואחרים, 2015; דגן בוזגלו, 2010; Halpern, 2002; Kleiber & Powell, 2005). ההכרה בחשיבות החינוך הבלתי פורמלי מלווה בהתפתחות גוף ידע מחקרי, העוסק בזיהוי הגיון הפעולה של מערכות חינוך בלתי פורמליות ובאפיונה (גרוס וגולדרט, 2022; Hoppers, 2006; Hollister, 2003; Romi & Shmida, 2009), בבחינת התנאים המבניים והארגוניים התורמים להצלחתן והאתגרים העומדים בפניהן ובניסוח ופיתוח של פדגוגיות ומערכי הכשרה מותאמים להן (בארט ואחרים, 2023; בן נח, 2022; Mahoney et al., 2005; Durlak et al., 2007). שתי תובנות מרכזיות שעולות מהספרות הן ראשית, שההצלחה של תוכניות חינוך בלתי פורמלי תלויה במידה רבה בהבנת הצרכים של אוכלוסיית היעד, בשיתוף שלה

בתהליך הלמידה ובקשרי הגומלין בין המשתתפים (La Belle, 1982), ושנית, שיש להעריך את הישגי החינוך הבלתי פורמלי לפי המדדים שנקבעו הן בחינוך זה והן במסגרות פורמליות-מוסדיות (Heckman & Sanger, 2013; Simac et al., 2021). יתרה מזאת, מחקרים מצביעים על הרלוונטיות של עקרונות החינוך הבלתי פורמלי גם למערכות החינוך הפורמלי (גולדרט, 2023; דמארי, 2017; חיגר, 2021), בפרט לצורך ביצירת סביבות חינוכיות, שמספקות תמיכה לילדים ונוער החשופים למצבי סיכון וגורמי סיכון (רומי וגרופר, 2020). לצד זה, ספרות המחקר הבוחנת את התפתחותו של שדה זה ואת אופני הפעולה וההשלכות של תוכניות קונקרטיות עדיין מצומצמת יחסית (בארט ואחרים, 2023; דרוו, 2015; קליבנסקי ואחרים, 2023). במחקר זה אנו מבקשים לתרום לפיתוח הידע המקומי בתחום.

השונות המאפיינת את שדה החינוך הבלתי פורמלי בעולם ניכרת גם בישראל. תורמת לכך העובדה שאין בישראל גוף ציבורי המרכז חינוך זה, ושתוכניות החינוך הבלתי פורמלי פועלות תחת גורמים וסקטורים שונים, ביניהם משרד החינוך, רשויות מקומיות, תנועות נוער, החברה למתנ"סים וארגוני מגזר שלישי וחברה אזרחית (גרינשטיין ואחרות, 2022; וייסבלאי, 2020; חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2023). כתוצאה מכך, בעוד שהגיון הפעולה של תוכניות חינוך בלתי פורמלי הפועלות תחת גורמים ממוסדים כפוף למדיניות משרד החינוך, ארגונים לא ממשלתיים שיוזמים ומפעילים תוכניות מסוג זה נהנים מחופש פעולה יחסי בהגדרת מטרותיהן, בבחירת אוכלוסיות היעד שלהן ובקביעת הטבע והתוכן של פעילותן (מנדל-לוי וארצי, 2016).

עקרונות החינוך הבלתי פורמלי

"רעיון הבלתי פורמליות כדפוס של סדר או ארגון, נראה פרדוקסלי. אולם אם המושג 'סדר' יכול להתייחס לישויות חברתיות המכילות אלמנטים גמישים ואולי אף כאוטיים, אזי ניתן יהיה [...] להשתמש בו כדי לתאר ארגונים בלתי פורמליים" (כהנא, 2004, עמ' 132). על אף הכאוטיות לכאורה המגולמת בשלילת הפורמליות, מערכות חברתיות וחינוכיות בלתי פורמליות רבות מבוססות על שני עקרונות מרכזיים: האחד הוא התנהלות שיטתית ומאורגנת מחוץ למוסדות החינוך הפורמלי והשני – השתתפות וולונטרית. עקרונות אלה באים לידי ביטוי בפדגוגיה הבלתי פורמלית, המאופיינת בהתנסות בתוכני למידה, המועברים בשיטות הנחייה והוראה שונות, ובהקניית מגוון רחב שלהם, וכן בשימת דגש על פיתוח של פוטנציאל ותכלית אישיים (בארט ואחרים, 2023; ינאי, 1989; סילברמן-קלר, 2007; קליבנסקי, 2008).

לשמונת עקרונות הצופן הבלתי פורמלי, שניסוחיו הראשונים פורסמו בשנות השבעים של המאה העשרים (Kahane, 1974, 1975), ישנו מקום מרכזי בספרות הבוחנת את החינוך הבלתי פורמלי. ראובן כהנא, שהבין את הצמיחה של תנועות הנוער באירופה ובישראל כתגובה חברתית לתנאים שנוצרו תחת המודרניות המאוחרת (כהנא, 2007), השתמש בהן כמקרה פרדיגמטי, שעל בסיסו הוא פיתח את מודל הבלתי פורמליות. באמצעות המודל ביקש כהנא לאפיין את יחסי הגומלין המתקיימים בין סדר לכאוס במגוון של תצורות חברתיות ותהליכי חברות, ולעמוד על דפוסי הגיון

והגמישות המובנים בפדגוגיה ובפרקטיקה של החינוך הבלתי פורמלי (חותם, 2016; Kahane, 1997). להמשגה שהציע כהנא לבלתי פורמליות מיוחסת חשיבות משלוש בחינות – תאורטית, ערכית ופוליטית (דר, 2012; דרור, 2015; כהנא ורפפורט, 2012). עם זאת, לטענת מבקריה, תאוריית הצופן הבלתי פורמלי נטויה מבחינה ערכית ומבחינה תרבותית בלאומיות היהודית ובתרבות האירופאית, והיא נעדרת פרובלמטיזציה של הזיקה בין הבלתי פורמליות לחינוך אידאולוגי (זיבצנר, 2012; מזרחי, 2012; מרקוביץ', 2012).

מחקרים שביססו את התאוריה של כהנא באופן אמפירי (כהנא ורפפורט, 2012; Cohen, 2001; Rapoport & Kahane, 1988) תרמו להתמסדותה כתשתית תאורטית, מחקרית ופרקטית מרכזית להבנת מסגרות חינוכיות בלתי פורמליות ופורמליות כאחד (בן נח, 2022; דמארי, 2017; חיגר, 2021; כלפון, 2023; Goldratt & Cohen, 2016). במקביל, מחקרים רבים העוסקים בעבודה של צוותי חינוך ובתהליכי יישום של תפיסות ושיטות בחינוך הבלתי פורמלי, עושים שימוש אנליטי בעקרונותיה (האס, 2023; יאיר, 2012; Cohen, 2001). ההשפעה הניכרת של התאוריה על המחקר, על תהליכי קביעת מדיניות ועל הפרקטיקה החינוכית אף תרמה להתפתחות גישות ועקרונות פדגוגיים, וכפועל יוצא – גם להעשרת פעילויות ותכנים במערכות החינוך הבלתי פורמלי ולעיצוב התפיסות הסובייקטיביות של מנהלים, מדריכים וחניכים הפעילים בהן.

נקודת המוצא של ניתוח התהליכים שעברו המשתתפים בתוכנית המנהיגות היא תפיסת הנעורים כמצב מעבר בין הילדות לבגרות, המאפשר, מצד אחד, חופש להתנסות בתפקידים שונים, עשיית טעויות ואף סטייה מהנורמות החברתיות, ומצד שני, מאופייין בנטייה למחויבות חברתית ומחויבות ערכית גבוהות (כהנא, 2007). שניות זו מגולמת בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי, שיוסבר להלן, העומד בזיקה ישירה לתוכן החווייתי של הפעילות הבלתי פורמלית, למחויבות של המשתתפים לערכים ולמטרות שהיא מבקשת לקדם ולמכוונת לעתידם (Cohen, 2001). תובנות אלה הנחו את הבחירה להתמקד בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי כמפתח אנליטי לניתוח הראיונות.

משמעות עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי

אינסטרומנטליזם אקספרסיבי מבטא את השילוב המתקיים בזירות חינוכיות בלתי פורמליות בין פעילות הבעתית (אקספרסיבית), המכוונת לקבלת תגמולים וסיפוקים מיידיים, ובין פעילות אינסטרומנטלית, המכוונת להשגת רווחים ויעדים בטווח הארוך (דר, 2012; זיוון, 2020). לפי כהנא (2004), ההנאה בהווה מקלה על הנעת המשתתפים לפעילות ובה בעת מגבירה את נכונותם להתמיד בה ולשפר את ביצועיהם למען מטרות עתידיות.

אי-לכך, חשיבותו של האינסטרומנטליזם האקספרסיבי נעוצה בכך שהוא תורם לאטרקטיביות של הפעילות והארגון, תוך שהוא מעצים את השפעתם ארוכת הטווח ותורם לפיתוח היכולת של המשתתפים לדחות סיפוקים. יתרה מזאת, ההתכוונות להשגת יעדים עתידיים והשקעת המאמצים בפעילות שאינה בהכרח מתגמלת בעת

ביצועה, עשויות להצביע על המחויבות של המשתתפים למטרות הפעילות (Cohen, 2001). מבחינה מבנית, עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי משקף את השניות האופיינית למערכות בלתי פורמליות, המגולמת בשילוב בין החוויה כשלעצמה ובין ההתכוונות להשגת יעדים רחוקי טווח. שניות זו מקנה לחברות הבלתי פורמלי כוח מתגמל בהווה וערך אינסטרומנטלי עתידי (Kahane, 1988), המקבלים, להערכתנו, משנה חשיבות בפריפריה גאוגרפית-חברתית.

מערכות חינוכיות בלתי פורמליות בפריפריה גאוגרפית וחברתית

המונח "פריפריה" מתייחס לאזורים מרוחקים גאוגרפית מהמרכז, שבהם ממוקמים יישובים הנחשבים למבודדים יותר (ירחי וצפתי, 2009; שליפר, 2019). ריחוק מהמרכז משמעו נגישות נמוכה לשירותים ומיעוט הזדמנויות, לעומת אלה המצויים במרכז, שרמת הפיתוח וכמות האוכלוסייה שלהן גבוהות משמעותית (Kühn, 2015). על בסיס הבנות אלה פיתחה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס) את מדד הפריפריאליות, המדרג את הרשויות המקומיות לפי מיקומן הגאוגרפי יחסית לריכוזי האוכלוסייה (הלמ"ס, 2019א).

לצד ההתייחסות למדדים גאוגרפיים, קיימת בספרות ביקורת על השימוש במונח "פריפריה" כמסמן של ממד הריחוק הגאוגרפי בלבד; ביקורת זו מדגישה את הצורך להרחיבו כך שיקלוף הן את הממד החברתי והן את מבנה הכוח הפוליטי המייצר את יחסי הגומלין ההיררכיים בין מרכז לפריפריה (נגר-רון, 2021; שני ואהרון-גוטמן, 2015; Tzfidia & Yacobi, 2011), המובילים בין השאר לפערים בין סביבות פריפריה ומרכז (הלמ"ס, 2019ב). בעקבות ספרות זאת התגבשה ההבנה כי יש להבין את המונח "פריפריה" לא כמסמן של מצב עניינים סטטי, אלא כמסמן של יחסי כוח חברתיים ותהליכי הדרה הנגזרים מאחד או יותר מהממדים מרחב, מעמד, אתנו-לאומיות ומגדר (הרטל, 2017). באמצעות נקודת מבט דומה, טען גולדשטיין (2008), שמכוון שפריפריה איננה רק מקום מרוחק גאוגרפית, יש להבינה כמצב חברתי-תרבותי ותודעתי. כדי להדגיש את הפער בין היעדים המוצהרים של המדינה להשקיע בחינוך בפריפריה לבין צמצום הפערים בפועל, הוא הציע להשתמש במונח "פריפריה חינוכית".

המשמעות של פריפריה גאוגרפית וחברתית תופסת כיום מקום מרכזי בשיח החברתי והפוליטי, ונעשה בה שימוש בתוכניות פיתוח והעשרה של יישובים הנכללים בקטגוריה זו. הגדרת יישוב כפריפריה חברתית נקבעת לפי דירוג בממד הפריפריאליות של הלמ"ס (ציבל, 2009) המבוסס על ארבע קטגוריות: דמוגרפיה, השכלה וחינוך, תעסוקה וגמלאות, ורמת חיים. מדיניותה של ישראל לחיזוק היישובים בפריפריה הגאוגרפית והחברתית, הכוללת פעילויות רבות בתחום החינוך הבלתי פורמלי, עוצבה בהתאם למדד הפריפריאליות (גרינשטיין ואחרות, 2022). לרוב, מטרותיהן של פעילויות אלה הן להרחיב את ההזדמנויות החינוכיות ביישובי הפריפריה הגאוגרפית והחברתית ולשפר את סיכויי ההצלחה של המשתתפים בהן במסגרות התיכוניות, בתוכניות קדם-צבאיות, בשירות הצבאי ובמערכת ההשכלה הגבוהה. מתוך תובנות דומות, העמותה הקימה את רשת מרכזי הנוער, המפעילה את תוכנית המנהיגות שבמוקד המחקר.

במוקד המחקר עומדות השאלות, כיצד הרשת כמסגרת בלתי פורמלית רחבה והתוכנית כמסגרת משנה שפועלת תחתיה מעצבות תחושות של מחויבות ושייכות בקרב המשתתפים בהן לאורך זמן, ובאילו דרכים הן מניעות וממסדות תהליך מעבר בין תקופות שונות. מערך המחקר, שיתואר בפרק הבא, אפשר לנו לבחון שאלות אלה על פני זמן, הן דרך נקודת המבט של החניכים על התהליכים שעברו במסגרת החינוכית הרחבה, והן דרך נקודת המבט שלהם על התהליך שעברו בתוכנית המנהיגות, שהתרחש במקביל למחקר. אנו סבורים כי התובנות שעולות מהמחקר, המוצגות בפרק הממצאים ובדיון המסכם, מעשירות את ספרות המחקר בתחום, בהאירן היבטים חשובים הנוגעים לאופני הפעולה של מסגרות בלתי פורמליות ולהשפעתן, בפרט בפריפריה הגאוגרפית-חברתית-חינוכית בישראל.

מתודולוגיה

מחקר זה ליווה את חניכי המחזור הראשון של תוכנית המנהיגות, במטרה להתחקות אחר האופן שבו הם תופסים את תרומת מכלול הפעילויות ברשת לחייהם בהווה ובעתיד ולהעריך את השפעתה של התוכנית. המתודולוגיה האיכותנית שננקטה אפשרה לנו לעמוד על הזיקה בין מעגלי השייכות של החניכים (האישי, הסביבה הקרובה והחברה) ועל השפעת התוכנית על חיי החניכים, מתוך נקודות המבט שלהם.

שיטת המחקר

מערך המחקר נשען על פרוטוקול איכותני (Bogdan & Biklen, 2007), שנועד לאפשר זיהוי של משמעותיות משותפתות הנוצקות לתופעה חברתית אשר נחוות על ידי משתתפים שונים (Saldana & Omasta, 2022). כדי לאתר את הדפוסים החווייתיים של חניכים ממרכזי הנוער הממוקמים באזורים שונים, ערכנו מחקר עוקבה (cohort) מעורב, שבמהלכו אספנו הן נתונים מעברם של הנחקרים והן נתונים שהתהוו במהלך המחקר (Staus et al., 2021). הנחת המוצא של המחקר הייתה שהמשמעות המשותפת אשר לחניכים יוצקים לחוויותיהם במרכזי הנוער מלמדת על ההשפעה ארוכת הטווח של הרשת כמסגרת של חינוך בלתי פורמלי, ועל תרומתה לעיצוב מצבי המעבר ותהליכי המעבר האופייניים לתקופות הילדות והנערות.

שדה, חוקרים ומשתתפים

רשת מרכזי הנוער היא הזרוע החינוכית של עמותה ששמה לה למטרה לסייע לאלפינו התחתון של החברה ולטפל בו. העמותה מפעילה כ-50 מיזמים ומוסדות ברחבי הארץ, ביניהם מערך לינה לדרי רחוב, מסעדות, גני ילדים וניידות לאיסוף מזון. כיום, כ-60% מהיקף הפעילות של העמותה מתבצע במסגרת הרשת הארצית של מרכזי הנוער, המהווים מסגרות של חינוך בלתי פורמלי לילדים ובני נוער מהפריפריה הגאוגרפית-חברתית-חינוכית של ישראל. מרכזי הנוער משמשים עבור החניכים מסגרת יומית חמה ומעשירה, הפועלת מסיום הלימודים ועד לשעות הערב המאוחרות. ברשת משתתפים כ-1000 חניכים בכיתות א-יב, המגיעים דרך הפניה של בתי הספר ומחלקות הרווחה

ברשויות המקומיות או בעקבות היכרות קודמת עם הפעילות. מטרותיה המוצהרות הן קידום שוויון הזדמנויות ושילוב של בוגריה במרכז החברה הישראלית. כדי להבטיח שחניכיה לא ייוותרו בשולי החברה, הוחלט לפתח תוכנית מנהיגות שתכשיר אותם לקבלה לשנת שירות או למכינות קדם-צבאיות, הנתפסות כקרב קפיצה להשתלבות בחברה הישראלית, וללקיחת חלק פעיל בהן. המחזור הראשון של תוכנית המנהיגות החל באפריל 2022. בעת כתיבת המאמר, חניכי המחזור הראשון משתלבים במסגרות המשך – חלקם בשנת שירות ברשת, וחלקם במסגרות אחרות.

ראשיתו של המחקר ביוזמה של אחד מכותבי המאמר, דור שמוחה, עת היה סטודנט לתואר ראשון במכללה, והשתתף בקורסים של שתי הכותבות הנוספות. בעבודתו ברשת, במקביל ללימודיו, יזם ופיתח דור את תוכנית המנהיגות. בטרם השקתה, הוא הציע ללוות את התוכנית במחקר הערכה. לאחר מספר פגישות מקדימות סוכם שדור יהיה שותף במחקר, והוחלט להתמקד בתפיסות הסובייקטיביות של החניכים בתוכנית בנקודות זמן שונות. מתוך 13 החניכים בתוכנית השתתפו במחקר תשעה, מהם ארבע נערות וחמישה נערים, ונערכו איתם ראיונות בשני סבבים, בשתי נקודות זמן שונות. הסבב הראשון נערך בחודשים מאי–יוני 2022, לאחר הסמינר הראשון של התוכנית, עת המשתתפים היו בכיתה יא. הסבב השני נערך באוקטובר 2022, כשהיו בתחילת כיתה יב. בין שני סבבי הראיונות התקיימו במסגרת התוכנית שני מפגשים בני יום אחד. בסבב הראשון רואיינו תשעה משתתפים, ובסבב השני שבעה. סך הכול התקיימו 16 ראיונות, כמפורט בלוח 1.

לוח 1: רשימת משתתפים ומאפיינים

שם	מיקום הראיון בסבב הראשון	מיקום הראיון בסבב השני*	מגדר	ותק בשנים במרכז הנוער
אפרת	תל אביב		נערה	12
אמירה	תל אביב	תל אביב	נערה	12
סמואל	זום	זום	נער	5
שלמה	זום	זום	נער	4
אלכס	זום	זום	נער	7
איילון	זום	תל אביב	נער	9
יובל	זום	זום	נערה	3
מיילי	זום		נערה	2
אדנה	זום	זום	נער	4

* בשל אילוצים שונים שני מרואיינים לא השתתפו בסבב השני.

השתתפותם של המרואיינים במחקר הייתה מבחירה ובאישור הוריהם. החניכות ברשת ובתוכנית המנהיגות היא וולונטרית. בדומה לרוב המוחלט של חניכי הרשת, גם המרואיינים במחקר מגיעים מהפריפריה הגאוגרפית-חברתית-חינוכית של החברה הישראלית, חלקם ממשפחות של מהגרים, אחרים מקבוצות מודרות ומחלשות, ומרביתם ממשפחות המתמודדות עם קשיים כלכליים משמעותיים.

כלי המחקר

מערך המחקר התבסס על ראיונות חצי מובנים (Lareau, 2021), שנערכו בשתי נקודות זמן על ידי המחברות ועוזרת המחקר.² שלוש המראיינות אינן מעורבות בפעילות הרשת ובתוכנית המנהיגות. בטרם הכניסה לשדה נוסחו מתווי הראיונות בהתאם לשאלות המחקר. לקראת סבב הראיונות השני עבר המתווה התאמה. מתווה הריאיון הראשון הושתת על שאלות שהתמקדו בהיכרות עם המרואייין ובחוויות שלו במרכז הנוער, כגון: "ספר לי על המשפחה שלך"; "ספר לי כיצד הגעת למרכז הנוער בפעם הראשונה"; "ספר מה אתה עושה בדרך כלל במרכז הנוער". בסבב השני, השאלות התמקדו בשינוי שעברו המשתתפים מהריאיון הראשון ובחוויות שלהם ממפגשי התוכנית, כדוגמת: "איך זה להיות בשכבה הבוגרת במרכז הנוער?" ו"אילו מפגשים היו עד כה, ומה היה בהם?" כדי לתת מקום לשיח הסובייקטיבי של המרואיינים בנוגע לחוויות חיים שלהם במרכזי הנוער בכלל ובתוכנית המנהיגות בפרט, המראיינות שמרו על גמישות במהלך הריאיון (Lareau, 2021). כמפורט בלוח 1, הראיונות התקיימו בזום, למעט שני ראיונות בסבב הראשון ושני ראיונות בסבב השני שנערכו פנים מול פנים. מיקום הראיונות ומועדיהם נקבעו בהתאם לאילוצי הזמן והמיקום הגאוגרפי של המרואיינים והמראיינות. אף שהעדיפות הראשונה הייתה לערוך ראיונות פנים מול פנים, בשל הפיזור הגאוגרפי של המרואיינים ולנוכח לוח הזמנים שהכתיבה התוכנית, מרבית הראיונות נערכו בזום. כל הראיונות הוקלטו ותומללו.

ניתוח הנתונים

תמלילי הראיונות נותחו באופן תמטי (Bernard et al., 2016; Turner, 2022), תוך הישענות על גישת התאוריה המעוגנת בשדה (Charmaz, 2014). שלבי הניתוח אפשרו שכלול של קטגוריות המשמעות שאיתרנו ואת הניסוח של מודל תאורטי (Miles et al., 2019). בשלב הראשון נערך קידוד פתוח, שבמהלכו אותרו קטגוריות ראשוניות לפי מבעים ביחס לעבר, להווה ולעתיד של המשתתפים. בשלב השני נערך קידוד צירי לפי הפעילויות השונות בבית הנוער, תוך סיווג הקטגוריות לפי שלושה ממדים: מהות הפעילות, סוג הפעילות ומטרת הפעילות. בשלב השלישי נערך קידוד מובחן, שכלל שיום של הקטגוריות ואיתור היגדים תומכים נוספים. בשלבים הרביעי והחמישי, הקטגוריות אורגנו בסדר היררכי, במטרה לגבש מודל תאורטי שימשיג את הזיקה ביניהן (גבתון, 2001). ככלל, ניתוח הנתונים כרך יחדיו מהלך אינדוקטיבי ומהלך דדוקטיבי (Bingham & Witkowasky, 2022).

היבטים של אתיקה

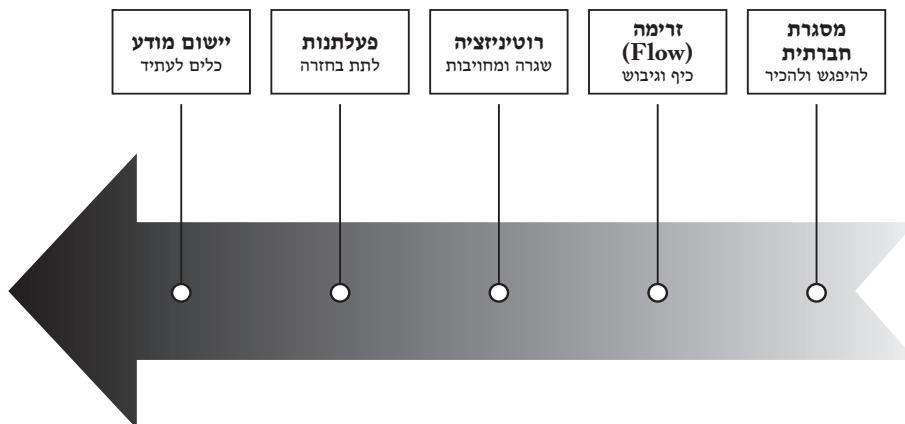
המחקר נערך לפי כל דרישות האתיקה המקובלות. מכיוון שהמרוויינים במחקר היו קטינים, הן הם והן הוריהם או האפוטרופוסים שלהם חתמו על טופסי הסכמת השתתפות במחקר, לאחר שהובהרו להם מטרת המחקר והזכות לפרוש בכל שלב בתהליך המחקר מבלי שהשתתפותם בתוכנית תיפגע. הראיונות התקיימו רק לאחר קבלת אישור ועדת האתיקה של המכללה האקדמית תל-חי. כאמור לעיל, בעת כתיבת ממצאי המחקר ננקטה הקפדה מחמירה על חסיונם של המשתתפים (Berkovich & Grinshtain, 2023).

ממצאים

המשתתפים במחקר היו חניכים בתוכנית מנהיגות הפועלת תחת מסגרת רחבה יותר של חינוך בלתי פורמלי. סיטואציה ייחודית זו אפשרה לנו לבחון את שאלת המחקר, המתייחסת לאופני ההתפתחות של תחושות מחויבות ושייכות של המשתתפים לרשת החינוך הבלתי פורמלי; זאת מתוך נקודות המבט הסובייקטיביות של החניכים, בראייה רטרוספקטיבית וראייה פרוספקטיבית כאחת.

בחלק הראשון של הפרק יוצגו ממצאים המצביעים על האופנים שבהם הרשת, על מסגרותיה השונות, מייצרת ומשמרת תחושות מחויבות ושייכות בקרב החניכים. ההיגיון המנחה של חלק זה הוא ציר זמן בן חמישה שלבים, שעלה מניתוח ההיגדים הרטרוספקטיביים של הנחקרים. חמשת השלבים ממחישים, לטענתנו, את התהליך הדינמי של התממשות עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי. כפי שעולה מהממצאים, בעוד שבשלב הראשון (המסגרת החברתית) והשני (זרימה) הושם דגש על הממד האקספרסיבי של הפעילות הבלתי פורמלית, החל מהשלב השלישי (רוטיניזציה), דרך הרביעי (פעלתנות) וכלה בחמישי (יישום מודע), הביטוי של הממד האינסטרומנטלי התעצם בהדרגה. זאת ועוד, בעוד שהמשתתפים בפעילות הבלתי פורמלית היו מודעים לממד האקספרסיבי והצהירו עליו כבר בשלב הראשון, הממד האינסטרומנטלי נותר סמוי מעיניהם בשלבים הראשון והשני, ואילו מהשלב השלישי הוא עלה בהדרגה למודעותם (לפירוט חמשת השלבים, ראו איור 1). בחלקו השני של הפרק יוצגו הממצאים הנוגעים לתוכנית המנהיגות – כמסגרת משנה של הרשת – ותרומתה לעיצוב תהליכי מעבר בין התקופות השונות ולמיסודם.

איור 1: חמישה שלבי יצירה של מחויבות ושייכות למסגרת של חינוך בלתי פורמלי ושימורן: מבט רטרוספקטיבי



חמשת השלבים

שלב ראשון: המסגרת החברתית

השלב הראשון הוא מקדמי ומתרחש טרם ההצטרפות למסגרת החינוכית. בשלב זה, המשימה העיקרית של המסגרת הבלתי פורמלית היא למצוא דרכים לגייס משתתפים רלוונטיים. שלב זה יאופיין לרוב בדגש על החוויה הרגשית. כלומר, במונחי עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי, מסגרות של חינוך בלתי פורמלי המיועדות לילדים ובני נוער ידגישו בשלב זה את הפן האקספרסיבי בפעילותן. תובנה זאת באה לידי ביטוי בדברי המרואיינים, שהעידו כי הם בחרו להגיע למרכזי הנוער מסיבות חברתיות, למשל בדברי אלכס:

ת'אמת שהיו לי חברים שהייתי איתם בבית ספר, ואז הם אמרו שיש מקום מגניב כזה שקוראים לו [מרכז נוער], שמעבירים שם פעילויות, ויש שם מלא ילדים, וזה שאפשר לשחק איתם ודברים כאלה. אז אמרתי סבבה, אז אמרתי להורים שלי שרוצה להיות שם, אז הם שמו אותי שם.

חשוב להדגיש כי בשלב המקדמי הדגש על הממד האקספרסיבי נותן מענה לצורך חברתי ממשי שחווים ילדים ובני נוער רבים. זאת בשונה מהשלב השני – שלב הזרימה, שמדגיש את ההנאה לשם הנאה. בתשובתו לשאלה, מה נהג לעשות לפני שהצטרף למרכז הנוער, התייחס לכך שלמה: "הייתי בבית, בטלפון, בחדר לבד. לא הייתי עושה כלום בערך. לא הייתי... לא הייתי חושב על כלום. פשוט הייתי מכור לחדר באותה תקופה לפלאפון, למחשב". בהמשך, כשנשאל על ההצטרפות למרכז הנוער, הוא ענה: "מה היה הסיבות? רציתי להכיר אנשים חדשים, כי פעם ראשונה שזה קרה פשוט

זה היה טראומה. כאילו, אבל זה הייתה טראומה טובה". דבריו של שלמה מעידים על כך שאף על פי שהמפגש החברתי במרכז הנוער היה קשה מבחינתו, הוא הכיר בפוטנציאל השינוי הטובה הטמון במסגרת וראה בו שינוי רצוי ואף חיוני. באופן דומה, מיילי, מרואיינת אחרת, הסבירה כיצד מרכז הנוער מספק מענה לצרכיה החברתיים: "לא לפגוש חברים. פשוט חברים שאני איתם בבית ספר, להיות איתם גם אחר הצהריים".

שלב שני: זרימה (Flow)

השלב השני בהתפתחות תחושות השייכות והמחויבות של החניכים למסגרת מתחיל לאחר הצטרפותם אליה. המונח "זרימה" מתאר תחושת התעמקות ועניין בדבר מסוים, הנובעים מעצם ביצוע המשימה, ללא תלות בשאיפה לתוצאה מסוימת. מוטיבציה גבוהה להשתתפות בפעילות חינוכית בלתי פורמלית היא בעיקרה תוצר של שני גורמים סובייקטיביים הקשורים זה לזה: האחד הוא התפיסה של הסובייקט את הפעילות כמאתגרת, והשני הוא תחושת המסוגלות העצמית של הסובייקט (Csikszentmihalyi, 1988). שלב זה מאפשר להבין את בחירתם של בני הנוער להישאר במרכז הנוער לאחר ההצטרפות אליהם. הסיבה להישארותם במסגרת הזאת הייתה לרוב ההנאה שהם חוו במהלך השהייה והפעילות בה. כך תיארה זאת אמירה: "לא יודעת, אני עוזרת... כיף לי. כיף לי. באמת שכיף לי שם". פשוטה ככל שתהיה, נראה כי זו סיבה מהותית, שבכוחה למשוך את החניכים למסגרת ולגרום להם להתמיד בה לאורך זמן.

העובדה שהמשתתפים במחקר הם בוגרים ניכרת ביכולת הרפלקסיבית של מרביתם, שאפשרה להם להצביע בדיעבד על כך שמלבד ההנאה, לנוכחות ולפעילות שלהם במרכז הנוער היה ערך מוסף. אפרת אמרה: "כן, זה כיף. כאילו, [מרכז הנוער] באמת גרם לי לפתוח את הראש לאנשים חדשים, לסביבה וזה. ואפילו אנשים שקטנים ממני וגדולים ממני, ובאמת עיצב... אני כלום כאילו בלעדיו, באמת". בהיגד זה הביעה המרואיינת את ההכרה שלה בהשפעה העמוקה שיש למרכז הנוער על חייה. הכרה זאת היא דוגמה לאופן שבו המרואיינים יצקו להשתייכותם למרכז הנוער גם משמעות אינסטרומנטלית, מעבר ל"כיף" שהפעילות במסגרתו הסבה להם. בכך הם סימנו את שלב הזרימה כשלב מעבר בין הממד האקספרסיבי של הפעילות הבלתי פורמלית לממד האינסטרומנטלי שלה, הכרוך בעיצוב הערכים והנורמות שלהם ובהקניית כלים פרקטיים להשגת יעדים עתידיים. במובן זה, שלב הזרימה משקף גם את התהליך שעוברים החניכים ביחס למשמעותה האינסטרומנטלית של המסגרת. בעוד שבתחילת התהליך ההיבט האינסטרומנטלי סמוי מעיניהם והם אינם מודעים לו, ככל שהם מתבגרים ההכרה בו והמודעות שלהם לחשיבותו הולכת וגוברת.

שלב שלישי: רוטיניזציה

בשלב השלישי הופכת המסגרת הבלתי פורמלית לחלק בלתי נפרד משגרת החיים של החניכים, והם מתחילים לזהות את האופן שבו היא מספקת להם מענה לצרכים מורכבים יותר. המרואיינים תיארו כיצד הפעילות היום-יומית בשעות אחר הצהריים

סייעה להם ביצירת שגרה, הכניסה סדר ותכלית לחייהם והיוותה עבורם מרחב בטוח, אפרת אמרה:

אני מאוד אוהבת שיש לי סדר בחיים, שיש לי מסגרת, שיש לי את הרגע הזה שאני יכולה לבוא להיות [במרכז נוער] ולדבר עם חברה ולדבר עם המדריכה שאני אוהבת ולדבר עם המנהל או המנהלת, וכאילו... והכול יהיה סבבה וכיף וטוב ו... אני יודעת שיש לי את המקום הבטוח הזה.

ביחסם של המרואיינים למסגרת ניכרות שתי מגמות. המגמה האחת באה לידי ביטוי בהיעדר מודעות בקרב חלק מהמרואיינים להיבט האינסטרומנטלי של המסגרת. הללו הדגישו את המענה שהם מקבלים לצורכיהם האישיים ואת יחסם למסגרת בעיקר כאל מקור של סדר ויציבות. כך, לדוגמה, הציג זאת שלמה:

כאילו אני, אני מגיע ממסגרות שאני מחויב אליהם. כאילו, בהתחלה כשאתה נכנס אתה די מתחייב למסגרת, אבל אתה לא חייב להישאר בה כל הזמן. אבל אני פשוט בן אדם, נראה לי, שאוהב מסגרות. מעדיף אותם. כאילו, זה מרגיש לי בטוח יותר מאשר סתם להיות בלי מסגרת.

בתארה את הכלים והידע שהיא רוכשת דרך הפעולות שעושים המדריכים, המחישה מיילי כיצד הממד האינסטרומנטלי הופך לגלוי:

אז הפעילויות כל פעם זה משהו שונה. אם נגיד זה בחגים, אז זה יכול להיות פעילויות כאילו שקשורות לחגים. או אם לא בחגים, אז סתם פעילויות שהמדריכות יבחרו להעביר לנו. כאילו, פעילויות עם תוכן. נגיד כדי ללמד אותנו משהו, אז הם יעבירו לנו את זה דרך פעילות.

המגמה השנייה באה לידי ביטוי במודעות הגבוהה יותר של מרואיינים אחרים להיבט האינסטרומנטלי של המסגרת. אלה התייחסו במוצהר להיבטים הנוקשים יותר של המסגרת, כמו גם ליתרונותיה ולתרומתה להצלחתם. לדברי אילון: "נכנסתי לשם, ואז יש מסגרת, ואנשים כבר לא מוותרים. אתה לא יכול לבוא ולעשות מה שבא לך ולברוח מהבית ספר. והיום אפילו קיבלתי הצטיינות". דבריהם של המרואיינים מעמיקים את הטענה שלפיה מיומנות לפעול על בסיס פעולות שגרתיות מהווה מצע חשוב להתפתחות יכולות של תקשורת בין-אישית, השתתפות פעילה במסגרות חברתיות ואף חשיבה יצירתית (Lavie et al., 2019).

שלב רביעי: פעלתנות

בשלב הרביעי, אפשר כי מתוך הכרה בהיבט האינסטרומנטלי, החניכים מביעים במוצהר תחושות של מחויבות ושייכות למרכזי הנוער ורצון להיות שותפים לעשייה ולתרומם למסגרת שהם חשים שהיטיבה עימם. תחושות אלה ניכרות בהתייחסות של אפרת לתרומתה להמשכיות של בית הנוער: "אנשים מגיעים, וכמה זה כיף, וכמה כאילו ממשיכים את מה שאני התחלתי. כאילו, סוג של התחלתי... לראות אותם במקום שאני הייתי בו. אז זה כיף, זה מרגש, זה מעצים כזה".

בשלב זה, שבו החניכים נוטלים על עצמם תפקידים במסגרת בית הנוער, הם עוברים ממצב של חניכות למצב של פעלתנות. כפי שתיאר סמואל, המצב החדש מגולם בתרומה, עזרה ולקיחת אחריות: "רוצה לתת לחברה, כאילו, לחברה יותר מאשר להחזיר. כאילו, אני חושב שיש לי משהו, שיש לי מה לתת. כאילו, זה יותר כזה מאשר בגלל המדריכים". חלק מהמרוויינים העידו כי הרצון לתרום, לתת מעצמם ולהיות שותפים לעשייה נובעים מהערכה עצמית והכרה בחזקות וביכולות שלהם שהתגבשו במידה רבה בזכות הפעילות בבית הנוער, אמירה אמרה:

[המרכז נוער] נתן לי כל כך הרבה, שאין סיכוי ששנה הבאה זאת תהיה השנה האחרונה שלי, וזהו? ככה זה נגמר? זהו? בזה סיימתי את התפקיד? לא! אין סיכוי. אז אמרתי שאני חייבת כאילו, לפחות כאילו את השנה האחרונה, אם אני אתקבל בכלל, אז לעשות אותה, כאילו להדריך. פעם אחת אני רוצה להיות, לראות מה זה להיות בצד השני... כי תמיד אני הייתי בתור חניכה. מה זה להיות פתאום בתור המדריכה. זה משהו אחר לגמרי.

השלב הרביעי משקף, אם כן, את תהליך ההעצמה שעוברים החניכים במרכז הנוער. במקביל, הוא מסמן את המעבר מילדות לבגרות ואת ניצניה של ראייה יותר ארוכת טווח ביחס לעתיד.

שלב חמישי: יישום מודע

בשלב החמישי החניכים מכירים בתרומה הפוטנציאלית של הכלים שמוקנים במסגרת להצלחתם בהמשך חייהם הבוגרים, ופועלים כדי לרוכשם. החניכים מזהים מגוון רווחים פרקטיים, מנטליים ואישיותיים בהשתייכותם לרשת ובפעילותם במרכז הנוער. לדוגמה, שלמה שיתף בשיפור שהוא חווה בלימודים בזכות מרכז הנוער, שהוביל לשיבוצו ברמת לימוד גבוהה במתמטיקה:

אז בכיתה ט אז אמרו לי כזה שאני סבבה, אבל אני לא משקיע מספיק ואני לא נותן מעצמי, ואני צריך, וכנראה שאני אהיה בשלוש או משהו כזה. ואז כאילו אחרי שהייתי [בבית נוער] ועברתי בית ספר גם, אז כאילו נתנו לי להיות בחמש בסופו של דבר.

אפרת התייחסה לרווח המנטלי שהיא הפיקה ממרכז הנוער. דבריה הבאים משקפים את ההבנה שניסחה גם מרוויינים אחרים, שההתמודדות עם קשיים במסגרת תומכת כמרכז הנוער תרמה באופן משמעותי לחוסנם הנפשי: "לעבוד על הדברים שבאמת קשים לך, וכאילו אם אתה רואה שמהו קשה לך, אתה תעשה אותו גם אם אתה לא תצליח". בשלב החמישי, שבו הילדות כבר מאחוריהם, ההיבט האינסטרומנטלי של המסגרת כבר אינו סמוי מעיני החניכים, והם פועלים לאורו באופן גלוי. חלק מהחניכים פועלים גם מתוך ההבנה כי תקופת חניכותם במרכז הנוער עומדת להסתיים. אדנה, אחד המרוויינים, הציע מבט רטרופקטיבי על התהליך שהוא עבר, תוך שהוא מצביע על הממד האקספרסיבי הראשוני של הפעילות, כמו גם על הכרתו המאוחרת יותר בערכה האינסטרומנטלי: "חבר ילדות שלי, כאילו, הזמין אותי [לבית הנוער]. ואז התחלתי כאילו לבוא לשם, ואני ראיתי שזה כף. ואז... כאילו, הכול התחיל [שם], שאני עושה הרבה דברים, כי הם לימדו אותי איך לעשות פעולות ודברים כאלה. כאילו, לא רק שם".

ביטויים של אינסטרומנטליזם אקספרסיבי בתוכנית המנהיגות: מבט פרוספקטיבי

עריכת המחקר במקביל להשתתפות של המרואיינים בתוכנית המנהיגות אפשרה לנו להתחקות בזמן אמת אחר הביטויים הסובייקטיביים שמקבלת השניות המאפיינת את עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי. התוכנית פותחה במטרה להכין את חניכיה לקראת מסגרות המשך, הנתפסות כמצע לפיתוח אישי ולמעורבות חברתית. המרואיינים העידו בראיונות שהם הצטרפו לתוכנית מתוך ידיעה שזו מטרתה, ומתוך שאיפתם להשתלב במסגרות המשך. אמירה אמרה:

אני שנה הבאה רוצה לעשות שנת שירות... אז [התוכנית] כאילו עוזרת], כאילו מביא[ה] לך את האמצעים לאיך כביכול להיות מדריך... גם אם זה לעמוד על במה, גם אם זה להכין פעולות, גם אם זה כאילו להסביר לנו מה זה בעצם להיות חלק מהקבוצה הזאת. ואני מבינה שזה כאילו בעתיד גם יעזור לי. בין אם זה להיות מדריך [ברשת] ובין אם זה סתם אני ארצה ללכת לעשות איזה משהו... [בתוכנית] זה גם, כאילו, נורא חשוב לי באופן אישי, כי אני רוצה להדריך [ברשת], זה כאילו ממש חלום שלי כבר מכיתה ז.

אף שהממד האינסטרומנטלי של התוכנית היה גלוי ומוצהר כבר בשלב גיוס החניכים, אין להמעיט בחשיבות הממד האקספרסיבי של הפעילות, שיצר אצל החניכים את הרצון להתמיד בה. לדברי אדנה:

אז בהתחלה הגענו לשם, כאילו לא כזה הכרנו אחד את השני... ואז לקראת סוף היום, זה היה נראה כאילו הכרנו כבר שלוש שנים. כאילו, אנחנו דיברנו, צחקנו ביחד כולם, וכאילו היינו מחוברים ממש... יצאתי ממש שמח, כי הכרתי ילדים ממש נחמדים. וכאילו, עברתי איתם חוויה ממש ממש כיפית.

בדומה לפעילות במרכז הנוער, גם ביחס לתוכנית, החניכים זיהו רווחים משניים שחורגים מיעדיה המוצהרים. כך, לדוגמה, אדנה תיארה כיצד התוכנית הקנתה להם מיומנויות בסיסיות להתנהלות בחיים בוגרים:

כאילו, למדתי קצת איך ללכת ממקום למקום לבד, וזה כאילו קצת עזר לי. זה, כאילו, ללכת ו... לאיזשהו מקום שאתה לא מכיר לבד באוטובוס, זה קצת עוזר לך לדעת איך להיות עצמאי. אז כאילו דברים כאלה צריך לעשות יותר. כאילו, הולכים לעשות לנו את זה יותר, כי הם רוצים שנבוא מוכנים לשנת שירות.

מרבית המרואיינים התייחסו לתרומה הפרקטית של התוכנית לסיכויים להתקבל למסגרות ההמשך בזכות הכלים שהם רוכשים בה. כמו כן, אולי מתוך הכרה בכך שמסגרות ההמשך תחומות בזמן, היו גם מי שזיהו את התועלת הטמונה ברכישת הכלים אף מעבר למסגרות ההמשך. אלכס אמר:

[התוכנית] נתנה לי יכולות חברתיות ברמה יותר גבוהה נגיד. היא נתנה לי לדעת איך לדבר מול קהל. לדעת מה לעשות... אני חושב שזה כאילו יותר איך להיות מנהיג, כאילו, איך לא להיות כמו כל השאר כזה, אלא מעל. עכשיו נגיד אני במיונים למכינה ולצבא, אז אני לוקח

[מהתוכנית]. אני חושב על מה אנחנו עושים שם, ומה כדאי לי לעשות ומה לא. כאילו, כן, בתכלס מה לעשות ומה לא לעשות מול קבוצה של אנשים. איך לדבר נכון. איך להתנהג... איך להביא את עצמי לידי ביטוי הכי טוב... איך להתנהל בסביבת אנשים. זה מה שאני חושב שבמודיעין כאילו מתעסקים בזה יותר. גם בקרבי...

ההתחקות אחר נקודות המבט הרטרופקטיבית והפרוספקטיבית של החניכים אפשרה לנו לבחון את האופן שבו מתממש עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי. בממצאים שעלו זיהינו כי תחושות השייכות והמחויבות של החניכים למרכזי הנוער של הרשת ולתוכנית המנהיגות התפתחו בתהליך רב-שלבי. בשלבים הראשונים הודגשה החוויה הרגשית, והחל מהשלב השלישי התפתחה בהדרגה ההכרה של החניכים בתרומת המסגרת להשגת יעדיהם בהווה ובעתיד. תובנות אלה מהוות חיזוק לטענתו של כהן (Cohen, 2001), כי הממד האינסטרומנטלי במסגרות בלתי פורמליות מעצים את תחושת המחויבות של המשתתפים בהן כלפיהן.

דיון מסכם

במחקר זה בחנו כיצד מרכזי הנוער ותוכנית המנהיגות מעצבים תחושות של מחויבות ושייכות, והתחקינו אחר התהליכים שחווים המשתתפים בהם במעברים בין תקופות, מנקודת מבטם. להערכתנו, ההתמקדות במערכת ארצית אחת של חינוך בלתי פורמלי מעלה תובנות שעשויות להיות רלוונטיות למסגרות חינוכיות דומות אחרות. פרק זה יוקדש לשלושה עניינים: ראשית, להתייחסות קצרה למודל שהוצג בפרק הקודם ולזיקתו לשיח המחקרי הקיים; שנית, לתובנות מרכזיות שעולות מהמחקר בנוגע למטרות החינוך הבלתי פורמלי, להפעלה של מסגרת משנה בלתי פורמלית ולמשמעותו של העתיד במסגרת הבלתי פורמלית; שלישית, לתרומותיו ומגבלותיו של המחקר.

בניתוח הממצאים זוהו חמישה שלבים בהתפתחות של מחויבות ושייכות של המרואיינים למרכזי הנוער. השלב הראשון – המסגרת החברתית – מושתת על בחירת החניכים להצטרף למסגרת מתוך רצון וצורך חברתי. ההכרה של המרואיינים בצורך שלהם במסגרת חברתית חוץ-בית ספרית עולה בקנה אחד עם מחקרים רבים המצביעים על חשיבות היחסים החברתיים, ובעיקר היחסים עם קבוצת השווים, בקרב בני נוער (Collins & Steinberg, 2006; Rubin et al., 2005). בעוד שחברויות בילדות ובערות מקדמות כישורים חברתיים ומקנות הגנה ותמיכה במצבים רגשיים שונים, הן עלולות להיות גם הרסניות (Chiu & Chow, 2015). סביבה תומכת, כדוגמת זו שמרכזי הנוער מספקים לחניכיהם, עשויה לצמצם מאוד סיכונים הטמונים בחברויות בגילים צעירים. השלב השני – זרימה – מכוון לחיבור של החניכים למסגרת, שנוצר מתוך ההנאה שהם חווים במהלך הפעילות. גם מחקרים אחרים מצביעים על כך שההנאה של החניכים בפעילותם במסגרות של חינוך פורמלי ובלתי פורמלי משמעותית הן כשלעצמה והן לחיזוק הערכים והיעדים שהן מקדמות (Shernoff et al., 2003); השלב השלישי – הרוטיניזציה – משקף את הפיכת הפעילות במרכז הנוער לחלק מהשגרה של החניכים. בשלב זה, לצד ההנאה, המסגרת

משמשת עבורם גם עוגן של סדר וארגון. בשלב הרביעי – הפעלתנות – החניכים, שעד עתה בעיקר קיבלו מהמסגרת, מתחילים לקחת בה חלק פעיל יותר ואף לתרום לה. בשלב החמישי – היישום המודע – החניכים משתמשים בכלים שרכשו ואף עושים מאמצים לקבל ידע ומיומנויות נוספים שימשו אותם בעתיד.

תהליך רב-שלבי זה, המתרחש במסגרת הבלתי פורמלית, מתחיל בחוויות שמדגישות את ה"כאן ועכשיו" (הבילוי עם חברים וההנאה), עובר דרך תחושות היציבות, הסדר והארגון שמתקבלות משגרת הפעילות, ומגיע לשיאו בהדגשת ההיבטים הערכיים והאינסטרומנטליים של המסגרת – הקניית הידע והמיומנויות והתרומה של החניכים למסגרת. מטרת התהליך היא לבנות את יכולת ההתמודדות של החניכים עם אתגרים הכוללים מבחני קבלה ותחרות, כמו גם עם כישלונות ודחיות.

בעוד שברמת המקור, החינוך הבלתי פורמלי אומץ כפתרון יעיל וזול להתמודדות עם האתגרים הכלכליים והפדגוגיים של החינוך הפורמלי (מנדל-לוי וארצי, 2016), ברמת המיקרו, מסגרות בלתי פורמליות מבקשות, בין השאר, לחזק את החוסן האישי של ילדים ובני נוער, לספק להם ייעוץ, סיוע והכוונה ולתת מענה ראוי לבני הנוער החשופים לגורמי סיכון (אליהו-לוי וגנץ-מישר, 2018; זיוון, 2020; נתן וסלקובסקי, 2015). בה בעת, אף ברמת המיקרו מושם דגש על הזיקה בין הפעילות במסגרת הבלתי פורמלית להצלחה במסגרת הפורמלית. המחקר הנוכחי, שהתמקד ברמת המיקרו, הראה כי מרכזי הנוער היוו עבור המרואיינים "בית שני" ומסגרת ליצירת קשרים חברתיים, הקנו להם תחושת שייכות, עוררו בהם עניין וסקרנות, העניקו סדר ויציבות ותמכו בתהליכי הלמידה הפורמלית.

יתרה מזאת, אף שהמחקר לא בחן את רמת המקור, חשוב לציין כי במקרה של המרואיינים, שהגיעו כולם מהפריפריה הגאוגרפית-חברתית-חינוכית, הרשת הצליחה לספק הגנה מפני הרחוב ומפני נשירה מהחינוך הפורמלי, לקדם את הישגיהם הלימודיים ולשלבם במסגרות המשך. אמירות, כגון: "מה היה קורה אילו לא הייתה המסגרת" ו"המסגרת הצילה אותי", שחזרו על עצמן בגרסאות שונות בראיונות, שיקפו את מודעות המרואיינים להשפעה המכרעת של מרכזי הנוער על חייהם. בדומה למוצג בספרות, המרואיינים לא תפסו את המסגרת הבלתי פורמלית כ"חינוך משלים", אלא כעוגן משמעותי וכמערכת שלמה העומדת בפני עצמה (Romi & Schmida, 2009). הפער בין הממצאים במחקר הנוכחי לבין הטענה כי התרומה של מסגרות חינוך בלתי פורמלי לשכבות מוחלשות נמוכה יחסית לתרומתן לאוכלוסיות חזקות (וייסבלאי, 2020), מחدد את הצורך במחקרים נוספים, שיתמקדו בתוכניות קונקרטיים של חינוך בלתי פורמלי.

את הישגי המרואיינים במישורים הערכי והאינסטרומנטלי כאחד יש להבין כתוצר משולב של חניכותם במרכזי הנוער והשתתפותם בתוכנית המנהיגות. התוכנית פותחה כדי לקדם את מטרותיה של הרשת כמסגרת-על, וכדי להעלות את סיכויי המשתתפים בה להשתלב במסגרות המשך. לצורך כך, הושם בה דגש על חיזוק היכולות שנרכשו במרכזי הנוער ועל שאיפה למצוינות, כמו גם על פיתוח כלים פרקטיים להצלחה במיונים למסגרות המשך ולמעורבות פעילה בהן. בדומה למודלים קליניים המוטמעים

בהכשרות של אנשי חינוך, חלק לא מבוטל מהפעילויות בתוכנית התמקדו בדרכי התמודדות עם מגוון של מצבים, ביניהן אסטרטגיות נדרשות לראיון עבודה, שימוש בכלים מנהיגותיים ולימוד מודלים שונים של השפעות חברתיות. הכרת המרואיינים בתרומה המוחשית של כלים אלה להתמודדות עם אתגרים שונים עלתה ברוב הראיונות. יתרה מזאת, העובדה שבשונה מהמסגרת של מרכזי הנוער, המשתתפים בתוכנית המנהיגות הגיעו מאזורים שונים בארץ, לא רק תרמה להרחבת המעגלים החברתיים שלהם, אלא אף חיברה בין בני נוער שחולקים מטרות וערכים דומים. בשלל ההיבטים הללו ובדומה לתוכניות מקבילות לה, תוכנית המנהיגות של הרשת הצליחה לחזק את הביטחון האישי של בני הנוער ולהוות עבורם מקור לתקווה לעתיד (כהן, 2022).

ההבנה הגלומה בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי כי בפעילות חינוכית בלתי פורמלית שלובים זה בזה הנאה בהווה ומבט צופה לעתיד, קיבלה ביטוי בראיונות. לצד חוויות רגשיות, בלטו בראיונות שני מוטיבים מרכזיים ששיקפו חשיבה על העתיד: המוטיב הראשון היה נחישותם של החניכים להתנדב למסגרות קדם-צבאיות, למרות ההכרה בתחרות הקשה להתקבל אליהן; המוטיב השני היה שאיפתם להשתלב בצוות ההדרכה ברשת וליישם במסגרתו את הכלים שנרכשו ואת המודלים שאליהם נחשפו במהלך שנות החניכות. ניכר כי הרצון לתרום למען הזולת וההבנה שהתרומה מאפשרת המשך קבלה מבטאים רמה גבוהה של נתינה וראייה לעתיד. הישג זה ממחיש את ההבנה שניסח כהנא, כי הפעילות במסגרות בלתי פורמליות מבוצעת הן לשם החוויה הרגשית והן כאמצעי להשגת יעדים ארוכי טווח. הכוח המתגמל בהווה והערך האינסטרומנטלי העתידי הטמונים במסגרת הבלתי פורמלית תורמים להעלאת המוטיבציה של המשתתפים לקחת בה חלק ואף ליטול על עצמם תפקיד פעיל (Kahane, 1988; Rapoport & Kanane, 1988).

תרומת המחקר

תרומתו התאורטית של המחקר באה לידי ביטוי בבחינת האופנים שבהם עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי מגולם במסגרת בלתי פורמלית הפועלת במציאות העכשווית בישראל. באמצעות התייחסות המצליבה את הרקע המורכב של המרואיינים, ההשתלבות במסגרות המשך ותהליך החברות ארוך הטווח שהם עברו בפעילותם ברשת, המחקר שופך אור על המשמעות של הגיון הפעולה האינסטרומנטליסטי-אקספרסיבי במסגרת של חינוך בלתי פורמלי. בכך הוא נענה לקריאה להמשיך ולבחון את תאוריית הקוד הבלתי פורמלי ביחס לתהליכים חינוכיים עכשוויים ותורם לכוחה ההסברי (חותם, 2016). זאת ועוד, השימוש האנליטי בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי לניסוח מודל רב-שלבי של תהליך חברות במסגרת של חינוך בלתי פורמלי מאפשר לבחון את התובנות שעלו ממחקר זה במסגרות נוספות. ברובד האמפירי, ככל הידוע לנו, זה מחקר ראשון שמציע בחינה וניתוח של עקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי על בסיס תפיסותיהם של בני נוער. מודל חמשת השלבים, שפותח במחקר על בסיס ניתוח החוויות של בני הנוער בפעילותם

ברשת ותפיסותיהם בנוגע לתהליכים שעברו בה, מציע התבוננות מחודשת בעקרון האינסטרומנטליזם האקספרסיבי ומקנה לו משמעות אנליטית ואמפירית ייחודית בהקשר של חינוך בלתי פורמלי בפריפריה הגאוגרפית-חברתית.

מבחינה מתודולוגית, התמקדות המחקר בנקודות המבט הרטרוספקטיבית והפרוספקטיבית של בני הנוער מעשירה את הידע הקיים על המשמעויות הסובייקטיביות של מערכות חינוך בלתי פורמלי ועל האופן שבו השפעתן על תחושות של שייכות ומחויבות נתפסת על ידי משתתפיהן. לבסוף, תרומתו המעשית-יישומית של המחקר נעוצה בהפניית זרקור לייחודיות של תוכנית משנה בלתי פורמלית שבאמצעותה מעצימה מסגרת-העל תהליכי חברות קיימים ומקדמת את יעדיה.

מנקודת מבט רפלקטיבית, המפגש עם בני הנוער שהשתתפו במחקר חשף אותנו באופן בלתי אמצעי לחלקים בחברה הישראלית שאינם נגישים לנו בשגרה המחקרית והאישית שלנו. חוויה זאת חיזקה בנו את ההבנה כי מעבר לתרומה המחקרית, בהפניית המבט האתנוגרפי לתופעות, תהליכים ואוכלוסיות בפריפריה הגאוגרפית-חברתית-חינוכית טמונים ערך אישי וערך חברתי ראשונים במעלה. בהקשר זה, הדיון המחקרי משמש אותנו גם כאמצעי להאיר היבטים חברתיים שאולי גלויים פחות ולסמן דרכי התמודדות אפשריות.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

פרוטוקול המחקר האיכותני, על אף יתרונותיו והתאמתו לשאלה שבמוקד המחקר, מגביל את אפשרות ההכללה. כמתואר בפרק הממצאים, כדי להתמודד עם מגבלה זאת התבססנו בניתוח הראיונות על גישת התאוריה המעוגנת בשדה. העובדה שמרבית הראיונות התקיימו בזום מהווה מגבלה נוספת, שכן האינטראקציה באמצעותו מצומצמת יותר מזו המתקיימת פנים אל פנים. בה בעת, מכיוון שערכנו שני סבבי ראיונות, הזמן הארוך יחסית אפשר לנו לבנות את הקשר עם המרואיינים ולרכוש את אמונם. לבסוף, ההתבססות על נקודת המבט של בני הנוער אומנם מספקת זוות ייחודית על התהליכים שנבחנו, אך אינה מאפשרת לראות את המכלול.

להשלמת התמונה, נדרשים מחקרי המשך שיבחנו באמצעות ראיונות ותצפיות את התפיסות של בעלי תפקידים, מדריכים ובני משפחה של החניכים במסגרות של חינוך בלתי פורמלי. העובדה שכל המשתתפים במחקר בחרו להתנדב למסגרות המשך מחזקת את העניין במחקר המשך שיתחקה אחר תהליך השתלבות חניכים, הן במסגרות בלתי פורמליות והן במסגרות המשך. על אף המגבלות, המחקר מציע זוות ייחודית להתבוננות בפעילות חינוכית בלתי פורמלית ומספק תובנות בנוגע למשמעויותיה.

מקורות

- אליהו-לוי, ד' וגנן-מישר, מ' (2018). "אני טיפה בים, אבל אולי אני מאזנת את הכוחות לצד החיובי": מתנדבים צעירים למען ילדים ממשפחות מהגרים במסגרות חינוך בלתי פורמלי. **סוגיות חברתיות בישראל**, 25, 64–95.
- בארט, ע', טרכטינגוט, י', פאל, נ', אופזר, א' ורוכברגר, ש' (2024). הכשרה לחינוך בלתי פורמלי במגזר החרדי בישראל. **דפים**, 80, 13–33.
- בן נח, צ' (2022). יישום עקרונות הפעולה: "דיאלוג", "ביטוי עצמי" ו"בחירה" בטיפוסים שונים של יחידות נוער. **כעת, ז**, 197–220.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה מעוגנת שדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר האיכותני. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **עיונים במסורות ובזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 194–226). דביר.
- גדרון, ב', לימור, נ' וזיכלינסקי, א' (2015). **ממגזר שלישי למגזר אזרחי לשאלת הזהות הקולקטיבית של ארגוני המגזר האזרחי**. מכון ון ליר.
- גולדרט, מ' (2023). "להיות או להיות האירוק בים?" המפגש בין חינוך פורמלי לחינוך בלתי פורמלי מנקודת מבטם של רכזי ורכזות נוער. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 69–88). מכון מופ"ת.
- גולדשטיין, א' (2008). לגור בפריפריה, להרגיש במרכז. **פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך**, 42, 56–62.
- גרוס, ז' וגולדרט, מ' (2022). השפעת החינוך הבלתי פורמלי על משתתפיו. בתוך א' שיש וי' דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת: חברתית וערכית** (עמ' 489–560). אוניברסיטת תל-אביב.
- גרינשטיין, י' (2022). "דברים שרואים מכאן...": חוויית ההוראה של מורות ומורים שהיגרו ממרכז הארץ לפריפריה הצפונית. **סוגיות חברתיות בישראל**, 31(1), 171–206.
- גרינשטיין, י', בן-זקן, ש' ודהאן, נ' (2022). "דלת נסגרת ודלת נפתחת" – עיצוב פעילותם של מרכזים חברתיים וקהילתיים בתקופת משבר הקורונה: שני חקרי מקרה בפריפריה הצפונית בישראל. **דפים**, 79, 167–188.
- דגן-בוזגלו, נ' (2010). **היבטים של הפרטה במערכת החינוך**. מרכז אדוה.
- דמארי, מ' (2017). **בית-ספר ברוח תנועת הנוער: יישומים של פדגוגיה בלתי-פורמלית בהוראה פורמלית על-פי הדגם של "הבית למדע ועמדה" תנועת "דרור ישראל"**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- דר, י' (2012). המודל של הבלתי פורמליות: מדגם של ארגון חברות לצופן של סדר חברתי. בתוך ת' רפופרט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 65–88). רסלינג.
- דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"יישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות המשתנה** (עמ' 29–71). 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**, 67–99.
- האס, ו' (2023). שימוש בעקרונות ובמתודות של החינוך הבלתי פורמלי במפגש בין קבוצות שקיים קונפליקט ביניהן. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 299–318). מכון מופ"ת.
- הרטל, ג' (2017). פריפריה קווירית בישראל. **תיאוריה וביקורת**, 49, 89–100.
- וייסבלאי, א' (2020). **דיפרנציאליות בתקצוב משרד החינוך של חינוך בלתי פורמלי**. הכנסת.

- זגיר, מ' ומיליקובסקי, א' (2020). **חינוך בלתי פורמלי ככלי לצמצום פערים במזרח ירושלים**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- זיבצנר, ב' (2012). בחלוף הזמן: מרכזיות האידיאולוגיה התנועתית בישראל בקרב בוגרי "השומר הצעיר" מאמריקה הלטינית. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 367–393). רסלינג.
- זיוון, ש' (2020). **החינוך הבלתי פורמלי: ממדים משותפים ודרכי ביטוי**. יוזמה — מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- חדאד חאג'–יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2023). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: תמונת מצב. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 46–68). מכון מופ"ת.
- חותם, י' (2016). הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי: מאמר ביקורת. **מגמות**, 50(2), 395–399.
- חיגר, א' (2021). **תפיסותיהם של מורים את מאפייני החינוך הבלתי פורמלי והפרקטיקות של השתלבותם בחינוך הפורמלי**. עבודת מוסמך. מכללת תל-חי.
- יאיר, ג' (2012). חוויות מפתח בחינוך הבלתי פורמלי. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 497–517). רסלינג.
- ינאי, א' (1989). מרכזים קהילתיים כמרכזי שירות — יתרונות ומגבלות. **חברה ורווחה**, ט, 207–224.
- ירחי, מ' זצפת, י' (2009). הסיקור התקשורתי של אירועי טרור בעיתונות הישראלית הכתובה: מרכז מול פריפריה. **מגמות**, מו, 38–61.
- כהן, ר' (2022). אוהב אדם, אוהב עמו וארצו — תרומתה של תוכנית מנהיגות המש"צים לטיפוח אהבת הארץ והמימוש העצמי של המשתתפים בה. בתוך א' שיש ו' דרור (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי כפדגוגיה מוכללת: חברתית ערכית** (עמ' 285–299). אוניברסיטת תל-אביב.
- כהנא, א' ורפפורט, ת' (2012). הצופן הבלתי פורמלי כמארג של כאוס וסדר. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 89–106). רסלינג.
- כהנא, ר' (1974). קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי-פורמליים. **מגמות**, כא(1), 36–46.
- כהנא, ר' (2004). לקראת תיאוריה של בלתי-פורמליות והשלכותיה ביחס לנעורים. בתוך ז' גרוס וד' יובל (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי** (עמ' 129–145). רמות.
- כהנא, ר' (2007). **נעורים והקוד הבלתי-פורמלי. תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים**. מוסד ביאליק.
- כלפון, א' (2023). "הטיפוס האידיאלי" של מועצות תלמידים בבתי הספר. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 127–144). מכון מופ"ת.
- הלמ"ס (2019א). **מדד פריפריאליות של יישובים ושל רשויות מקומיות, 2015**. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- הלמ"ס (2019ב). **פערים בין מרכז לפריפריה: 2016–2017** (דוח מס' 11). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- הלמ"ס (2022). **אפיון יחידות גאוגרפיות וסיווגן לפי הרמה החברתית-כלכלית של האוכלוסייה בשנת 2019**. הלשכה מרכזית לסטטיסטיקה.
- מזרחי, נ' (2012). על דחיית הסוציולוגיה והפסיכולוגיזציה של שדה החינוך בישראל. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 317–342). רסלינג.
- מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (2016). **חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה**. האקדמיה הלאומית למדעים.

מרקוביץ, ד' (2012). דיון: המודרניות של החינוך הבלתי פורמלי – לאומיות, דמוקרטיה ומימוש עצמי. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 585–599). רסלינג.

נגר-רון, ס' (2021). מה בין "פריפריה" למדד הפריפריאליות? על מושגים ומדדים ותורמתם להבנה ולהבניה של המציאות. **תיאוריה וביקורת**, 54, 135–147.

נתן, ש' וסלקובסקי, מ' (2015). שילוב הקוד הבלתי-פורמלי בסביבה טיפולית: טריאלוג – מודל להתערבות חינוכית-טיפולית עבור מתבגרים במצבי סיכון. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי** (עמ' 260–291). מכון מופ"ת.

סבג, ק' וביברמן-שלו, ל' (2014). **חינוך, צדק וחברה**. פרדס.
סילברמן-קלר, ד' (2007). קווים לתהליכי פרופסיונליזציה בתחום החינוך הבלתי פורמלי. **דפים**, 45, 93–113.

ציבל, נ' (2009). **מדד פריפריאליות של רשויות מקומיות בישראל: שילוב של מדד נגישות פוטנציאלית עם קרבה למחוז תל אביב** (נייר עבודה מס' 45). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

קליבנסקי, ח' (2008). מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי פורמלי לכול. **מפנה**, 58, 3–33.
קליבנסקי ח' והישראלי, א' (2023). מבוא. בתוך קליבנסקי, ח., הישראלי, א. ושפר, א. (עורכים). **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 10–28). הוצאת מופ"ת.

קליבנסקי, ח', הישראלי, א' ושפר, א' (2023). פתח דבר. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 5–9). מכון מופ"ת.

רומי, ש' וגרופר, ע' (2020). האתגר: הצלחה של ילדים ובני נוער במצבי סיכון במערכת החינוך. בתוך י' הרפז וא' הורביץ (עורכים), **חינוך בצומת: סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל** (עמ' 375–383). דביר.

רייכל, נ' (2011). חינוך בלתי-פורמלי – למה הכוונה? **ירחון מכון מופ"ת**, 37, 5–8.
רפפורט, ת' וכהנא, א' (עורכים) (2016). **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי**. רסלינג.

שלייפר, ד' (2019). מהשקעה להעצמה: גישה חדשה למצוקת הפריפריה. **השילוח**, 17, 53–72.
שמאי, ש' (2014). הפנימייה החינוכית בישראל – מנוף לשיקום ערכי. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: הגדרות, התפתחויות ודרכי התערבות, כך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה** (עמ' 389–413). מכון מופ"ת.

שני, נ' ואהרון-גוטמן, מ' (2015). עבודת המקום בעיר צפת: בין מרכז דתי לפריפריה מזינתית. **סוציולוגיה ישראלית**, 17(1), 57–78.

Adler, C., & Kahane, R. (1984). Introduction: Israeli youth in search of an identity. *Youth & Society*, 16(2), 115–127. <https://doi.org/10.1177/0044118X84016002001>

Berkovich, I., & Grinshtain, Y. (2023) A Review of rigor and ethics in qualitative educational administration, management and leadership research articles published in 2009–2018. *Leadership and Policy in Schools*, 22(3), 549–564. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1931349>

Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage.

Bingham, A. J., & Witkowsky, P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihás, & J. Saldane (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research: After the interview* (pp. 133–146). Sage.

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2015). Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: Classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational resources, and attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 152–169. <https://doi.org/10.1037/a0036897>
- Cohen, E. H. (2001). A structural analysis of the R. Kahane code of informality: Elements toward a theory of informal education. *Sociological Inquiry, 71*(3), 357–380. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2001.tb01117.x>
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 1003–1067). John Wiley & Sons.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. John Hopkins University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15–35). Cambridge University Press.
- Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, C. I., Berger, S. R., Dymnicki, A. B., & Weissberg, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology, 39*(3–4), 269–286. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9112-5>
- Goldman, D., Pe'er, S., & Yavetz, B. (2017). Environmental literacy of youth movement members—is environmentalism a component of their social activism? *Environmental Education Research, 23*(4), 486–514. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1108390>
- Goldratt, M., & Cohen, E. H. (2016). The values-based infrastructure of non-formal education: A case study of personal education in Israeli school. *Educational Practice and Theory, 38*(1), 5–26.
- Grajcevcic, A., & Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education, 7*(7), 119–130.
- Halpern, R. (2002). A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children. *The Teachers College Record, 104*(2), 178–211. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00160>
- Heckman, P. E., & Sanger, C. (2013). How quality afterschool programs help motivate and engage more young people in learning, schooling, and life. In T. K. Peterson (Ed.), *Expanding minds and opportunities: Leveraging the power of afterschool and summer learning for student success* (pp. 16–21). Collaborative Communications Group.
- Hollister, R. (2003). *The growth of after school programs and their impact*. Brookings Institution.

- Hoppers, H. M. L. (2006). *Non-formal education and basic education reform: A conceptual review*. UNESCO-IIEP.
- Kahane, R. (1974). *Structures and uses of informal youth educational organization: An analytical framework*. The Hebrew University of Jerusalem.
- Kahane, R. (1975). Informal youth organizations: A general model. *Sociological Inquiry*, 45(4), 17–28.
- Kahane, R. (1988). Multicode organizations: A conceptual framework for the analysis of boarding schools. *Sociology of Education*, 61(4), 211–226. <https://doi.org/10.2307/2112440>
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. Walter de Gruyter.
- Kleiber, D. A., & Powell, G. M. (2005). Historical change in leisure activities during after-school hours. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 23–44). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kühn, M. (2015). Peripheralization: Theoretical concepts explaining socio-spatial inequalities. *European Planning Studies*, 23(2), 367–378. <https://doi.org/10.1080/09654313.2013.862518>
- La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28, 159–175. <https://doi.org/10.1007/BF00598444>
- Lareau, A. (2021). *Listening to people: A practical guide to interviewing, participant observation, data analysis, and writing it all up*. University of Chicago Press.
- Lavie, I., Steiner, A., & Sfard, A. (2019). Routines we live by: From ritual to exploration. *Educational Studies in Mathematics*, 101, 153–176. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9817-4>
- Mahoney, J. L., Lord, H., & Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76(4), 811–825. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00879.x>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldanã J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Rapoport, T., & Kahane, R. (1988). Informal socialization agencies and role development. *Sociological Inquiry*, 58(1), 49–74. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1988.tb00254.x>
- Rogers, A. (2004). *Nonformal education: Flexible schooling or participatory education Hong Kong*. University of Hong Kong, & Kluwer.
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257–273. <https://doi.org/10.1080/03057640902904472>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 269–512). Psychology Press

- Saldaña, J., & Omasta, M. (2022). *Qualitative research: Analyzing life*. Sage.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Simac, J., Marcus, R., & Harper, C. (2021). Does non-formal education have lasting effects? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), 706–724. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1669011>
- Staus, N. L., Falk, J. H., Price, A., Tai, R. H., & Dierking, L. D. (2021). Measuring the long-term effects of informal science education experiences: Challenges and potential solutions. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00031-0>
- Turner, D. (2022). Coding system design and management. In C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldane (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research: After the interview* (pp. 133–137). Sage.
- Tzfadia, E., & Yacobi, H. (2011). *Rethinking Israeli space: Periphery and identity*. Taylor & Francis.
- Zimmerman, H. T., Grills, K. L., McKinley, Z., & Kim, S. H. (2022). Families' engagement in making activities related to aerospace engineering: Designing for parents as learning partners in pop-up makerspaces. *Information and Learning Science*, 123(3–4), 154–178.