

ההפעלופדיה כתכנית לימודים בחינוך הבלתי פורמלי, אופן השימוש בה בקהילה ובפנימייה והקשר למידת מסוגלותם העצמית של המשתמשים

שלמה רומי ומירב חסיד

תקציר

מטרת המאמר היא להציג את תכנית ההפעלופדיה כתכנית לימודים ייחודית בחינוך הבלתי פורמלי. המדובר במחקר ראשוני שנועד לבחון את מידת הידע, מידת השימוש בהפעלופדיה ומידת הנושאים המועדפים בה בקרב אנשי חינוך בלתי פורמלי (חב"פ) בקהילה לעומת עובדי חב"פ בפנימייה. המחקר בדק גם את מידת הקשר שבין תפיסת המסוגלות העצמית של עובדי החב"פ לבין השימוש בהפעלופדיה בזיקה למסגרת החינוכית שבה הם עובדים (פנימייה לעומת קהילה). ההפעלופדיה היא תכנית לימודים ייחודית בתחום החב"פ. היא מכילה מאגר רחב ומגוון של הפעלות חינוכיות ותרבותיות ומאפשרת למשתמשים בה לשאול מתודות ורעיונות מתוכה כדי לפתח פעולה חינוכית או להעביר פעולה שלמה שכל מרכיביה כבר מפורטים. במדגם השתתפו 110 עובדי חב"פ הפועלים ברחבי הארץ בתחומי ההדרכה. מחציתם ($n = 55$) עובדי קהילה (מתנ"ס, תנועות נוער בתי נוער עירוניים ומרכזי הדרכה עירוניים) ומחציתם ($n = 55$) עובדי פנימיות. משתתפי המחקר ענו באופן אנונימי על ארבעה שאלונים על אודות פרטיהם האישיים, היכרות, הערכה ושימוש של ההפעלופדיה וכן על שאלון לבדיקת תפיסת מסוגלות עצמית.

ממצאי המחקר הראו שעובדי החב"פ בקהילה ביטאו רמת ידע גבוהה יותר מעמיתיהם בפנימייה בכל שלושת ההיבטים שנבחנו (היכרות, הערכה ושימוש), וכמו כן השתמשו יותר מעובדי החב"פ בפנימייה בהפעלופדיה על כל נושאייה. נמצא גם כי אין הבדל בהעדפת הנושאים השונים בהפעלופדיה בזיקה למסגרת החינוכית.

נמצאו קשרים לינאריים חיוביים בין תפיסת המסוגלות העצמית של עובדי החב"פ בהיבטים של משימות הדרכה ויכולות הדרכה וארגון לבין מידת השימוש בהפעלופדיה בנושאים השונים. נמצא שעובדי חב"פ בקהילה מבטאים תפיסת

מסוגלות עצמית גבוהה יותר במשימות הדרכה וביכולות הדרכה וארגון מזו של עובדי חב"פ בפנימייה. נמצא כי עובדי החב"פ בקהילה ובפנימייה תופסים באופן דומה את ההיבט של "יחסים בין-אישיים" במסוגלות העצמית. השערת המחקר לא אוששה באשר לקשר שבין תפיסת המסוגלות העצמית של עובד החב"פ בהיבט "יחסים בין-אישיים" לבין מידת השימוש בהפעלופדיה בנושאים השונים. בממצאים נוספים של המחקר הנוכחי בלטה חשיבותה של ההכשרה האקדמית לתפקיד. בדיון ייבחנו המשמעויות של הממצאים וההשלכות על תכניות ההכשרה בחינוך הבלתי פורמלי.

מבוא

מערכת החינוך הבלתי פורמלי (חב"פ) היא מערכת חינוכית המקיפה את האדם לאורך כל חייו ובכל שלב בהם והמעשירה אותו בתחומים רבים ומגוונים. מהותה של שיטת החב"פ היא המכשירה אותה לתת מענה לצורכי המעורבים בה וליכולת להשתנות במהירות בהתאם לצרכים המשתנים (שמידע ורומי, 2007). מערכת החב"פ החלה את דרכה כ"חינוך משלים", הפכה למסגרת חינוכית רחבה שתכניה מגוונים מאוד וכך גם שיטות הפעולה שלה ואמצעייה החינוכיים (קרצנר, 1996). גל (1985) מנה ארבעה תת-תחומים של החב"פ: תנועות נוער, מרכזים קהילתיים, קידום נוער ושילוב של חינוך חברתי בבתי ספר. כיום ניתן למצוא תת-תחומים רבים יותר ומגוונים הן בתחום הציבורי והן בתחום הפרטי (רומי ושמידע, 2007; Romi & Shmida, 2009). המשותף לתחומים אלה הוא התבססותם על שיטה חינוכית ייחודית שאיננה שלילת החינוך הפורמלי ואף לא גרסה "חלשה" שלו, כי אם שיטה המתאפיינת בעקרונות התנהגות הנבדלים מאלה של החינוך הפורמלי (כהנא, 2007; Kahane, 1997). המנחם ורומי (1997) מסבירים כי ביסוד תפיסת החינוך הבלתי פורמלית מצויה ההנחה שניתן ורצוי לממש מטרות חינוכיות וחברתיות בסיוע עקרונות, תכנים, ארגונים וכלים בעלי רמת מיסוד גמישה, הפטורים מההתניות המבניות והפורמליות הקיימות בדרך כלל בבתי הספר.

המטרה העיקרית של החב"פ היא יצירת סביבה חינוכית נעימה, שבה ירצו בני הנוער וגם אחרים לבלות את שעות הפנאי ובד-בבד להפיק ממנה משאבים תרבותיים ורגשיים חשובים (שמידע ועירם, 2004). עד לפני מספר שנים נאלצו מסגרות בלתי פורמליות רבות כדוגמת בתי הנוער והמתנסיים לבנות לעצמן מערכי פעולות באופן עצמאי, ללא עזרה חיצונית. אנשי החב"פ התלוננו על כך שהחומר על אודות

ההפעלות היה מפוזר, בעותקים בודדים, במרכזים שונים ברחבי הארץ ולא היה נגיש לכלל המחנכים (גולדברגר ושטנצלר, 1994). בעקבות מצב דברים זה הציע מנכ"ל החברה למתנסי"ם דאז, פרופ' דב גולדברגר, לקבץ ולערוך את החומר המגוון והרחב כאנציקלופדיה. גולדברגר הציע שהאנציקלופדיה תורכב ממערכי שיעורים כדוגמת תכנית לימודים ותשמש כלי עזר זמין לעובדי החב"פ לשם הפעלה חברתית-תרבותית של קהלי יעד שונים סביב קשת נושאים מגוונת.

עובדי החב"פ הפועלים עם יחידים וקבוצות בקהילה, משתמשים בשיטות הוראה-למידה בלתי פורמליות כגון שיחות ופעילויות משותפות. המנחים והמדריכים אמורים להיות בעלי מיומנויות נוספות, כגון יכולת לעבד מידע באופן גמיש, לקיים הנחיה ועבודה קבוצתיות, לנהל פרויקטים, לעבוד ברשתות קהילתיות ולתכנן תכניות חינוכיות ותכניות עבודה ארגוניות (סילברמן-קלר, 2007).

את ה**הפעלופדיה** ניתן להציג כדוגמה לתכנית לימודים בחינוך הבלתי פורמלי. ההפעלופדיה היא תכנית הכוללת מתווי פעולה וסוגי ידע שונים. בשנים עשר כרכי ההפעלופדיה, שהיא אנציקלופדיה לפעילות חברתית, מתועדות אלפי הפעלות מגוונות שניתן ליישם בתנועות נוער, במתנ"סים ובקרוב כל חוג אנשים שניתן לכנותו "קבוצה" (גולדברגר ושטנצלר, 1994).

מטרות המאמר הנוכחי הן לבחון בחלק הראשון את מהותה של ההפעלופדיה על רקע מערכת החינוך הבלתי פורמלי ועובדיה, להציג בפני הקוראים את מטרות מחברי ההפעלופדיה בתהליך הפיתוח והבנייה שלה ולבדוק אם מטרות אלה מומשו. נושא זה נבדק על ידי ראיונות עומק עם חמישה נבדקים שהיו פעילים בבנייה ובעריכה של 12 כרכי ההפעלופדיה. חלקו השני של המאמר הוא מחקר שבא לבחון את מידת ההיכרות עם ההפעלופדיה, את מידת השימוש בה במערכת החב"פ בקהילה ובפנימייה ואת תפיסת המסוגלות העצמית של עובדי חינוך אלה.

הסקירה המחקרית של המאמר תבחן את נושא החב"פ בכלל, לרבות המצב בארץ של עובדי החב"פ בקהילה והעובדים בפנימיות. לאחר מכן נבחן את מהותה של תכנית לימודים ואת מהותו של המשתנה מסוגלות עצמית ונסכם בהצגת שאלות המחקר.

חינוך בלתי פורמלי

בספרות התאורטית והמחקרית העוסקת בתחום החב"פ קשה למצוא הגדרה חד-משמעית, המקובלת על רוב החוקרים, למושג "חינוך בלתי פורמלי" (חב"פ). בדרך כלל נוטות ההגדרות להתמקד יותר בתיאור מסגרות הפעולה, בפעילויות עצמן ובהערכתן

ופחות בבירור הנחות היסוד הפילוסופיות והתאורטיות. הקושי לתחום את החב"פ בגבולות של הגדרה קלאסית משתקף גם בריבוי השמות שנתנו לו (שמידע ורומי, 2007). רוב השמות נגזרים בזיקה לחינוך הפורמלי שהוא המרכיב המרכזי ב"משפחת החינוך", והם משקפים את הדיאלוג המתנהל בין החינוך הפורמלי לחב"פ במשך הדורות. השמות מנוסחים הן על דרך השלילה – "חינוך בלתי פורמלי", "חינוך לא פורמלי" ו"חינוך א-פורמלי", והן על דרך החיוב – "חינוך משלים", "חינוך חלופי", "חינוך מחוץ לבית הספר", "פעילויות שמחוץ לתכנית הלימודים" ו"חינוך חברתי קהילתי".

לה-בל (LaBelle, 1981) הציע מסגרת מושגית להבנת הקשרים הפנימיים שבין סוגי החב"פ השונים, והקשרים שבינם לבין החינוך הפורמלי. לדעתו, כל החוויות החינוכיות והלימודיות העוברות על האדם בימי חייו, מילדות ועד זקנה, קשורות זו בזו ומשפיעות האחת על השנייה. הוא הגדיר את מערכת החינוך כ"מערכת משולשת" (Three Partite System) המושתתת על "חינוך פורמלי", "חינוך לא פורמלי" ו"חינוך בלתי פורמלי" – שלוש דרכי חינוך שלכל אחת מהן דגש חינוכי מיוחד. ההבחנה בין שלוש דרכי החינוך של לה-בל מבוססת על מחקריהם של קומבס ואחמד (Coombs & Ahmed, 1974), ושל אחמד (Ahmed, 1983). חינוך פורמלי (Formal Education) מוגדר כחינוך הניתן במסגרת בית הספר; חינוך לא פורמלי (Nonformal Education) מוגדר כהליך המתקיים ללא מסגרת ממוסדת, אלא כחשיפה מקרית יומיומית לסביבה, שהאדם רוכש בה ידע, מיומנויות, עמדות ותובנות באמצעות החוויות והניסיונות שהסביבה מזמנת. חינוך בלתי פורמלי (Informal Education), לעומת זאת, מוגדר כמערכת פעילויות חינוכיות מתוכננות המתקיימות שלא בשעות הלימודים ובדרך כלל מחוץ לבית הספר.

המנחם ורומי (1997) הגדירו חינוך בלתי פורמלי כתפיסה חינוכית פדגוגית שהתפתחה בארגוני חינוך וקהילה חוץ-בית-ספריים, הפועלים בדרך כלל בזמנם הפנוי של קהלם ומכוונים את המצטרפים לפעילויות בְּזִמְתָם ועל פי בחירתם. ההנחה שביסוד תפיסת החב"פ היא שניתן ורצוי לממש מטרות חינוכיות וחברתיות בסיוע עקרונות, תכנים, ארגונים וכלים בעלי רמת יסוד גמישה, הפטורים מהתניות מבניות ופורמליות, כאלה הקיימות בדרך כלל בבתי הספר. מטרות החינוך הלא פורמלי הן להביא לידי מעורבות חברתית פעילה למען הכלל ולביטוי עצמי של צורכי הפרט, בעיקר בתחום הפנאי. החינוך הלא פורמלי עשוי לשמש מנוף לאוכלוסיות חלשות, כגון נוער מנותק, עולים חדשים ונזקקים להשלמת השכלה. ההכשרה לעבודה בחינוך הבלתי פורמלי בישראל מוסדה בהדרגה, ומאז שנות השמונים אף שולבה במוסדות ההשכלה הגבוהה (המנחם ורומי, 1997).

החב"פ פועל על פי מספר עקרונות חשובים וייחודיים, ואלה מאפשרים לו למלא תפקידים חברתיים וחינוכיים שונים מהתפקידים שממלאת מערכת החינוך הפורמלי (כהנא, 2007; Kahane, 1997). עקרונות מרכזיים אלה הם וולונטריות, מורטוריום, רב-ממדיות וגמישות. **וולונטריות** נותנת פתח להכרעה אישית ולבחירה חופשית לגבי הצטרפות ועזיבה של המסגרת. הוולונטריות כוללת רמה גבוהה של הנעה להצטרף למסגרת ולפעול בה, והיא ממתנת הפעלת סמכות וכוח ומעודדת הסברה, השפעה ושכנוע. עיקרון זה ממקד את הצורך להציב את היחיד במרכז ולהעניק תשומת לב מיוחדת לצרכיו ולרצונותיו. **מורטוריום** מאפשר התנסות במגוון תפקידים ומטלות ללא שיפוט וענישה, מתוך מתן הזדמנויות ללמוד משגיאות. עיקרון זה הוא כלי חשוב ללמידה, לבניית הביטחון העצמי ולגדילה של הפרט והקבוצה. **רב-ממדיות** מציעה פעילויות רבות בתחומים שונים, וכך יכולים משתתפים בעלי כישורים שונים ונטיות שונות להתנסות, להגיע להישגים ולמצוא תחומי פעילות המאפשרים להם ביטוי אישי. העיקרון הרביעי, **גמישות**, משמעו שבחב"פ אין יסודות חיצוניים של ארגון זמן, מרחב ותכנים. ארגון הזמן, המרחב והתכנים, מתבצע בהתאם לכל פעילות, והגמישות היא המאפשרת להתנסות בחידושים פדגוגיים ודידקטיים.

כהנא (Kahane, 1997) מרחיב ומציין כי המשותף למסגרות הבלתי פורמליות השונות הוא התבססותן על שיטה חינוכית ייחודית. שיטה זו אין משמעה שלילת החינוך הפורמלי, אלא היא פועלת לפי עקרונות התנהגות השונים מאלה של החינוך הפורמלי. עקרונות אלה מהווים דרכי ביטוי אותנטיים של בני הנוער ומעניקים משמעות לניסיונותיהם ולחוויותיהם. לדעתו של כהנא, ממדים אלה משמשים נקודת מפגש בין האינטרסים המוסדיים של החברה לבין האינטרסים האישיים של בני הנוער. העקרונות המתגלמים בשיטה חינוכית וייחודית זו, משלבים תכנים וצורות של פעילות שסייעו בהשגת מטרות חינוכיות שהחינוך הפורמלי אינו משיג. אמנם פדגוגיה זו היא מתוכננת מראש, אך היא פתוחה למניפולציות ספונטניות ולמתן פירושים על ידי המשתתפים, דבר המתבטא גם בדרכי הוראה רבות ומגוונות, לא שגרתיות ומבוססות על דרכי ביטוי מילוליות ולא מילוליות (שמידע ורומי, 2007).

על פי התפיסה המקובלת, מערכת החינוך הפורמלית אחראית לכל מה שקשור בלמידה, בהישגים ובתפקידי הלמידה בעיצוב עתידם של התלמידים (קלר וארנפרוינד, 1994). אשר לחב"פ, הוא עוסק בנושאים אחרים, כגון ניצול שעות הפנאי, פעילויות אידאולוגיות ופעילויות קהילתיות, ומהווה אמצעי לשינוי. החב"פ משמש גם כמנגנון לשימור חברתי על ידי גורמי השלטון בכך שהוא נתפס כמנגנון פיקוח על נוער וכאמצעי לשמירה על המשכיות חברתית (קליבנסקי, 2007).

דיואי (1960) נחשב לאחד האבות המייסדים של החב"פ, גם אם הוא לא קרא לו בשמו הרווח כיום. רעיונותיו בדבר הצורך בדמוקרטיה בחינוך ובדבר חשיבותה של ההתנסות כחלק מהחינוך הם מאושיות הפילוסופיה של החב"פ (להרחבה בעניין ניתן לקרוא ב-Romi & Shmida, 2009). אחד הקריטריונים המבחין בין שני תחומי החינוך, הפורמלי והבלתי פורמלי, הוא הגישה הפדגוגית שעליה מבסס כל תחום את עבודתו החינוכית הלכה למעשה. חב"פ נחשב לתהליך למידה הנמשך לאורך כל החיים. בשונה מהחינוך הפורמלי, הוא אינו מבוסס על תכניות לימודים קבועות ואינו נשלט בידי מרכיבים הוראתיים אחרים, כמו מערכת בחינות ומערכת שעות. עוד הבדל בין שני תחומי חינוך אלה הוא דרכי ההתנהגות הייחודיות לכל אחד מהם. דרכים אלה מבוססות על עקרונות המתגלמים בשיטה חינוכית ייחודית, הכוללת תכנים, צורות ומבנים ארגוניים שיש בהם פוטנציאל להשיג מטרות חינוכיות שהחינוך הפורמלי אינו משיג (שמידע ורומי, 2007).

הבדל נוסף בין החינוך הפורמלי לחב"פ הוא אופן מעורבותו של השלטון ומתן חסותו לתכניות, להבדיל מהחינוך הפורמלי שפועל בדרך כלל באישור המדינה ומטעמה; החב"פ, שאיננו סמוך לשולחנה של המדינה, אינו זקוק לאישור דומה. מסיבה זו גם קיימים הבדלים בצורת הארגון והתכנון של שני דפוסי החינוך, הבדלים המתבטאים באופי ההסדרים המוסדיים, ביעדים החינוכיים, בתוכן ובאוכלוסייה שהחב"פ משרת. כתוצאה מאופיין השונה של הנסיבות שבהן פועל החב"פ, משתנים גם דפוסיו והתפקידים שהוא ממלא. החב"פ ממלא דרישות חינוכיות בסיסיות, כמו השלמת השכלה והכשרה מקצועית, אך משמש גם אמצעי התמודדות עם בעיות חברתיות, כגון אבטלה, עוני ומחלות, וכן מענה לצרכים חברתיים ואישיים, כגון פנאי, העצמה והסתגלות (קליבנסקי, 2007). זאת ועוד; מבנה החב"פ וארגוני הנוער נתפסים אצל מקבלי ההחלטות בעיקר כאמצעי להשגת מטרות לאומיות-מדיניות ולמילוי יעדים חברתיים.

ואכן ארגוני נוער ומבנים שונים של חב"פ נתפסים כיום כאמצעי חשוב במילוי יעדים חברתיים שונים, כגון התנסות בתפקידי מבוגרים, הרחבת האופק התרבותי-חברתי, הכוונה ערכית ועוד. על ידי כך מערכת חינוך זו משלימה את מערכת החינוך הפורמלית, שמיוש יעדים אלה הוא חלק ממטרותיה. גם קלר וארנפרוינד (1994) מדגישות את העובדה שהחב"פ מצטיין בגמישות וברבגוניות המתבטאות בתחומי עיסוקו ובאופנים שבהם נקבעות ומתבצעות התכניות החינוכיות. לדבריהן, כל אלה מבטאים גישה דינמית במה שנוגע לתפיסת הזמן והמרחב, לתכנים ולקהלי היעד. דוגמה לתכנית ייחודית היא ה**הפעלופדיה**, המכילה מאגר רחב ומגוון של הפעלות חינוכיות ותרבותיות בנושאים שונים כפי שיפורט להלן.

עובדי חינוך בלתי פורמלי בקהילה ובפנימייה

במסגרת החב"פ קיימים ארגונים רבים הפועלים בעיקר בארבעה תחומים: תנועות נוער, מרכזים קהילתיים, קידום נוער ומסגרות המשולבות עם בתי ספר (גל, 1985). בכל תחום כזה פועלים אנשי מקצוע שונים בהתאם לגיל המשתתפים ולמטרת המפגשים. מאייר (Maier, 1979) מתאר "מדריכי נוער" כאנשים אשר נמצאים בקשר ישיר, בלתי אמצעי, רצוף ואינטנסיבי ולאורך זמן עם בני נוער. הגדרה זו מתייחסת למדריכי פנימייה, עובדי נוער במתנ"סים, מדריכים בתנועות נוער ובמסגרות נוספות של חינוך חוץ-בית-ספרי ובלתי פורמלי. במחקר הנוכחי נחלק את מדריכי הנוער לשתי קבוצות מחקר: עובדי קהילה ועובדי פנימייה.

במערכת החינוך משמש המושג "הדרכה" לתיאור פעילות למטרות חינוכיות מגוונות. הדרכה היא תהליך לימודי אשר נועד לסייע בפיתוח מקצועי-אישי של המודרכים, בשיפור מיומנותם ויכולותיהם, בשיפור הביצועים בתחומים מגוונים על ידי העברה של ידע, עמדות ומיומנויות ממדריכים בעלי ניסיון למודרכים, שהניסיון והוותק המקצועי שלהם הוא צעיר יחסית (יצחקי ושטרן, 2000). ביסוד כל תכנית הדרכה או השתלמות מתקיימת בדרך כלל ציפייה שההדרכה אכן תשפיע על המדריכים ושבבקבותיה יחול שינוי בחשיבתו של המדריך ואף בדרך עבודתו. את השינוי ניתן לאמוד על פי ארבע רמות: מודעות, ידע, עקרונות ומיומנויות, יישום ופתרון בעיות. ההנחה שביסוד החלוקה לרמות היא שכאשר המודרך שולט בתאוריה, מבין את מערכת המושגים שלה ומתרגל סדרת דגמים, טווח שיקול הדעת שלו מתרחב והחלטותיו בדבר דרכי עבודתו הופכות לעצמאיות ומבוססות יותר (זוגרי, 2004). בשל האופי השונה של עבודתם של עובדי הקהילה ועובדי הפנימייה, זוכה כל קבוצה להכשרה מיוחדת לסביבתה ולהשתלמויות, וזאת נוסף להכשרה הכללית של אנשי חב"פ העובדים עם נוער.

תפקידם של מדריכי הקהילה הוא בעיקר תפקיד חינוכי, ובעבודתם הם תומכים במסגרת ההתפתחות הנורמלית ומתמקדים בהעברת ערכי החברה ובסיוע להתפתחות החניכים (בר-און כהן, 2007). מדריכים העובדים בקהילה הם עובדי מתנ"סים, בתי נוער עירוניים ותנועות נוער, וכן מי שעובדים בכל המרכזים הקהילתיים הפועלים בדרך כלל בשעות אחר הצהריים. עובדי החב"פ בקהילה (בשונה מעובדי החב"פ בפנימייה), מטפלים בחניך בזמנים קצובים ואינם צריכים לדאוג לצרכיו היום-יומיים (Romi, in press).

בשנת 1991 הוקם מנהל חברה ונוער במשרד החינוך כהמשך ישיר ל"אגף הנוער" שהחל את פעולתו ב-1972. לדברי דרור (2007), הפיכתו של האגף למנהל ומינוי מנהלו

לסמנכ"ל המשרד סימנו עליית מדרגה נוספת של החינוך הבלתי פורמלי בישראל. מנהל חברה ונוער כלל את רוב הפעילויות החינוכיות שמחוץ לחינוך הפורמלי, והוא נועד "להפעלת מערכת החינוך הבלתי פורמלי בישראל ולהכוונתה, להכנת בני הנוער לחיי חברה ותרבות ולהכשרתם לחיי אזרח אחראי, פעיל ומעורה במדינה ובקהילה" (כהן, 1999). בשנת 1995 התכנסה ועדה אשר החלה בהכנת אוגדן "הגדרות תפקידים" לעובדי נוער וקהילה ברשויות המקומיות, שמופיעים בו הקריטריונים לרישוי, לדירוג ולהסמכה וכן דפוסי עובדים ותנאי העסקתם (קרצנר, 1996). במקביל הורחבה מערכת ההכשרה וההשתלמויות המקצועיות, הוקמו שבעה מרכזי הדרכה מחוזיים, הוכנו תכניות ותכנים ייעודיים ופותחו תיקי הפעלה, הכוללים היצע נרחב של הפעלות ועזרים למדריך ולחניכיו (כהן, 1999).

אולם הקריטריונים שנקבעו אינם חלים בהכרח על כלל עובדי החב"פ, וזאת כדי לאפשר התאמה לצרכים מקומיים, וכן מכיוון שריבוי הארגונים והיעדר חקיקה אינם מאפשרים אכיפתם על כלל הגופים העוסקים בתחום. עם זאת, לדעת קליבנסקי (2007), מצב זה הולם את תחום החב"פ כיום, והוא מאפשר שמירה על גמישות ופתיחות בתחום כוח האדם והעסקת עובדים בהתאם למטרות ולהקשר שבהם מתקיימת הפעילות.

לעובדי החב"פ בפנימיות יש קשר רציף יותר עם החניכים מאשר לעובדי החב"פ בקהילה. המונח פנימייה הוא כינוי כולל לארגונים שבהם בני אדם חיים 24 שעות ביממה תחת סמכות מרכזית אחת, כאשר מרבית הקשרים הבין-אישיים ביניהם אינם קשרי משפחה. בהקשר למחקר הנוכחי, כוונתנו ל"כפרי נוער" (קשתי ושגיא, 1992).

כפר הנוער הוא אב-טיפוס מוביל של הפנימייה בישראל. בכפר הנוער מתחנכים בני נוער מן הפריפריה ומעיירות הפיתוח. חלק מבני נוער אלה מחפשים הזדמנות חינוכית נוספת או מתאימה יותר, שלא תמיד קיימת במקום מגוריהם. אחרים מעוניינים בהזדמנות שנייה לאחר שנכשלו במסגרת מערכת החינוך במקום מגוריהם. יש הזקוקים לחינוך בכפר הנוער כפתרון למצוקה אישית, משפחתית או חברתית-כלכלית. לבני נוער אלה מתווספים בני נוער עולים, שהם מרכיב חשוב הנותן לחברת התלמידים בפנימייה את הפן הנורמטיבי ותורם ליצירת אקלים תרבותי המכבד הטרואגניות ורואה בשונות תרבותית מעלה ולא חיסרון (גרופר, 2007). דגם פנימייתי ייחודי למערכת החינוך בישראל והשראתו שאולים מהקיבוץ ומרעיונותיו החינוכיים, ופיתוחו היישומי היה בעליית הנוער. בכפר הנוער שלושה תחומים: פנימייה, בית ספר ולעתים גם משק חקלאי, והוא משמש מסגרת חינוכית שרואה עצמה בעיקר כ"קהילה מחנכת" (גשן, 2004).

הפנימיות בישראל מתחלקות לשני דגמים – קבוצתי ומשפחתי. **בדגם הקבוצתי** – שבו עוסק מחקר זה – הפנימייה מורכבת מקהילת חניכים על פי קבוצות גיל, ובדרך כלל שוהים בכל קבוצה בנים ובנות אלא אם הפנימייה היא דתית. בקהילה 46-20 חניכים, ולכל קבוצת גיל אחראים שני אנשי צוות. **הדגם המשפחתי** קרוי גם משפחתון, מעון משפחתי או יחידה משפחתית. דגם זה, שפותח לראשונה על ידי "המפעל להכשרת ילדי ישראל", הוא חדש יחסית ומאפיין את שנות התשעים של המאה ה-20. במשפחתון 8-12 חניכים בגילאים שונים, המנהלים אורח חיים משפחתי 24 שעות ביממה עם זוג וילדיהם הביולוגיים. דגם זה נועד להקנות לחניכים מסגרת משפחתית אינטימית יותר (גשן, 2004).

בפנימייה, המורה ממונה על פיתוח הידע ופיתוח יכולתם הקוגניטיבית של החניכים, ואילו המדריך/מחנך בפנימייה פועל ללכד את הקבוצה ומשמש לה מחנך קבוצתי חינוכי במהלך היום כולו (שלסקי, 1992). במוקד העשייה החינוכית בפנימייה מצויים מחנך הפנימייה ואם הבית, העובדים בשיתוף פעולה והנושאים באחריות משותפת לפרט או לקבוצה (גשן, 2004).

גרופר (2007) מדגיש כי מאז ומתמיד העדיפו שיהיה המדריך אדם צעיר הקרוב אל חניכיו, בעל התלהבות, מחויבות ערכית וכושר לממש את הפוטנציאל של חב"פ אינטנסיבי. לצד המדריך פועלת אם הבית המבוגרת יותר מהמדריכים והאמורה למלא את מקומה של האם במשפחה המסורתית, לתת הרגשה חמה ותומכת, לדאוג לכלל צרכיו של החניך בתחומי היגיינה, בריאות, סדר וניקיון ולנסות, במידת האפשר, להשרות אווירה ביתית בין כותלי המוסד. עם זאת, אופיין של הפנימיות שונה זו מזו, ויש מידה גדולה של גמישות, ולעתים של חפיפה, בין התפקידים (רומי, 1990).

עיקרי עבודתו של המדריך בפנימייה משתנים ממסגרת אחת לשנייה, כאשר סיבת השוני היא מטרת הפנימייה ומקומה בעשייה החינוכית עם החניך (גרופר, 2007). בכפרי הנוער שבהן עוסק המחקר הנוכחי, הציפייה מעבודתו של המדריך היא חינוכית בעיקרה, אך גם בה מגוון המשימות הארגוניות רב מאשר המשימות החינוכיות. הפער בין פירוט הציפיות בתחום הארגוני-הטכני לבין הציפיות בתחום החינוכי, ובעיקר הצד הטיפולי המתלווה לתחום החינוכי, יוצר מתיחויות רבות בין האחראים, ההנהלה וצוות ההדרכה.

בתחום הארגוני-הטכני כלולים השכמה, בדיקת ניקיון הפנימייה, סדרי הכנת שיעורי בית, ניהול הארוחות וההקפדה על התנהלות שקטה במסגרות השונות, וכמובן כיבוי אורות ושמירת נוהלי המשמעת בפנימייה. את הפעילויות העיקריות בתחום זה ניתן לסווג לתחומים אלה: "פיקוח", "השגחה", "שמירה" ו"ביקורת". התחום

החינוכי כולל את "הקשר עם החניכים". מסגרת התמודדות זו כוללת תחילה שיחות עם החניכים לשם היכרות ומאוחר יותר לשם סיוע בהסתגלות מוצלחת למסגרת. משימה שנייה של מסגרת התמודדות זו היא תחום התיווך לגורמים נוספים, כמו המחנכים, המורים המקצועיים בבית הספר וההורים. התחום החינוכי-הטיפולי הוא בעל משמעות בעיקר אצל חניכים עם קשיים. הפעילויות העיקריות בתחום זה מכונות "הדרכת תלמידים", "טיפול", "דאגה" ו"טיפול" (ראו פירוט אצל Romi, in press).

זגורי (2004) מדגיש את המשקל הרב של תפקיד המדריך כפי שמגדיר אותו המוסד ושל למידת התמיכה וההכשרה שהמוסד מציע למדריך. לעומת עובד חב"פ בקהילה, עובד חב"פ חדש בפנימייה מתמודד עם מספר רב של סוגיות אישיות ומקצועיות הן ברמת הארגון והן ברמת העיסוק החדש. בראשית דרכו של עובד החב"פ בפנימייה הוא זקוק להתייחסות תומכת מצד המערכת הקולטת, שבין היתר דואגת להכשירו תוך כדי עבודה (בעזרת אנשי מקצוע ובמרכז ההדרכה שבפנימייה) לרמת תפקוד גבוהה ולרכישה מהירה של התרבות הארגונית והמקצועית. לפני שמדריכי פנימייה נפגשים עם חניכיהם, הם עוברים קורס אוריינטציה שמכשיר אותם לתפקידם. השלב הראשון של הקורס מתקיים בתקופת הקיץ מחוץ לכותלי הפנימייה, ואילו במהלך השנה, המדריכים החדשים מקבלים הנחיה מגורמים מקצועיים המגיעים מחוץ לארגון שבו הם עובדים (גשן, 2004).

תכנית הלימודים

תכנית לימודים פורמלית היא בסיס העבודה בכל מוסד חינוכי. טיילר (Tyler, 1949) ראה בתכנית הלימודים מסמך רשמי המכיל מטרות לימודיות, כללים והנחיות, תכנים שנבחרו לצורך עיבוד בקבוצה, שיטות הוראה ודרכים להערכת התכנית – כל זאת לאחר שיובאו בחשבון צורכי החברה, הנושא והקבוצה. גם צבר-בן יהושע (1988) מתייחסת לתכנית הלימודים כאל מסמך המתאר תכנית הוראה של נושא כלשהו.

המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך והתרבות היא המאשרת את תכניות הלימודים, ותכנית שאושרה נחשבת למסמך המחייב את כל מערכת החינוך בישראל. במסמך שני חלקים: בראשון מנוסחות המטרות הכלליות להוראת המקצוע, העקרונות והצהרת הכוונות בדבר תפיסת דימוי המורה ודימוי הלומד במצבי הוראה הייחודיים למקצוע – וזהו "הרציונל של התכנית". החלק השני, הסילבוס, מכיל את פירוט התכנים וראשי הפרקים שיש להורות בליווי המלצות לחלוקה לפי כיתות, להקצאת זמנים להוראה אינטנסיבית ואקסטנסיבית, חלקי חובה ורשות. מסמכים אלה הם

כלים חשובים ומועילים לארגון החשיבה הדידקטית של המורה בזמן הכנת מערכי השיעורים (צבר-בן יהושע, 1988).

שוואב (Schwab, 1966) התמקד בקשר שבין המעשה לתאוריה. לדעתו, תכנון הלימודים שרוי במשבר, ויש לראות במעשה החינוכי חלק בלתי נפרד מהתאוריה. הוא שלל קביעת מטרות מוגדרות מראש וציין כי הכול משתנה בהתאם להתפתחות המדע ולגישות החוקרים.

לדעת אלפרט (2002), המושג תכנית לימודים כולל לא רק מסמכים המכוונים את ההתנסות החינוכית והמשפיעים עליה, אלא גם את הפרשנויות שנותנים לה כל העוסקים בה, בהם הוגי דעות, חוקרי חינוך והמעצבים בפועל של תכניות הלימודים, וכן אנשי המעשה – המורים, המנחים, היועצים וכמובן התלמידים. תכנית הלימודים מהווה כלי מרכזי ועוסקת בכוונות, ברעיונות ובתכנים שנחשבים ראויים לחשוף אליהם את הלומדים, ובדרכי מימושם במסגרות החינוך המגוונות. גם לויך ונבו (1997) הסכימו כי תכנית הלימודים היא תהליך תמידי של התהוות ולא מוצר או תוצר שעבר תהליך של פיתוח ונארו, ואף לא מוצר גמיש שקל לשנות את תצורתו. לדבריהם, זהו תהליך המתהווה באמצעות מערכת של יחסי גומלין בין מורים לתלמידים, תהליך שהוא רגיש למקום, לזמן ולנפשות הפועלות בו, ונותן ביטוי לרוחו של כל פרט. תהליך זה עושה שימוש במידע וידע ומסייע להבניה של ידע הקשור בשאלות קיומיות ותרבותיות.

תכנית לימודים פורמלית צריכה לכלול את הרכיבים הבאים: הרקע לתכנית (חזון ויעדים), הבסיס ואופן הפיתוח שלה, דרך ניהול התכנית והפעלתה, ארגון התכנית ומאפייניה, הגופים הקשורים בתכנית ובעלי עניין, דוגמאות של תוצרי התכנית (Stufflebeam, 2000). גם פוקס (2002) מציינת במחקרה כי יש לשים לב ליחסים בין הפרטים השונים, וכן להיות קשובים לאיזון בין גישה הממוקדת בתלמיד לבין גישה הממוקדת בתכנים. פוקס מוסיפה כי העוסק בתכנון תכנית לימודים חייב להתייחס למספר נקודות חשובות: **טווח תכנית הלימודים** – מי בוחר את התכנים, מהם התכנים שייכללו בתכנית וכיצד יאורגנו; **האחריות לתכנים** – בדרך כלל נבחרים התכנים בזיקה למדיניות הארגון ולעקרונותיו החינוכיים; **רצף תכנית הלימודים** – יש לבנותה תוך התחשבות בבשלותם של המשתתפים ולעבור מהחומר הקרוב לעולמם אל הרחוק, כאשר הצרכים המידיים נענים לפני הצרכים המשניים. השלב האחרון הוא השלב המעשי, **ארגון והובלת התכנית**, כלומר הפצתה ויישומה בשטח.

כיום, גם מסגרות החב"פ עושות שימוש בתכנים ובאמצעים פורמליים; כלומר, הפנמת הערכים והנורמות המתבצעת בדרך בלתי פורמלית, מבוססת על הכרת

הלשון והכרת הקודים החברתיים הנורמטיביים המועברים בדרך הפורמלית (קלר, 1996). החינוך הבלתי פורמלי מאפשר שונות או גיוון בתכנים ואף דורש זאת כמרכיב המאפיין את הפדגוגיה הבלתי פורמלית המתמקדת בפעילות חברתית. לעומת זאת, בחינוך הפורמלי, התלמיד לומד נושאים שונים במסגרת מקצועות הלימוד השונים ואף במסגרת אותו מקצוע, אך מגוון המקצועות הוא אחיד לכלל מערכת החינוך. גם אם מערכת החינוך הפורמלי מתפתחת במגמות המאפשרות שונות (כדוגמת בתי ספר בעלי "אני מאמין" ייחודי), תכניות הלימודים של הקוריקולום הכללי הן אחידות לכלל ציבור התלמידים לפי הגילים. במה שנוגע למתודות ולסביבות הלימודיות, המתודות הנהוגות בבית הספר הן בדרך כלל שגרתיות ופרונטליות והשיעורים מתנהלים בעיקר בתוך הכיתה. בחינוך הבלתי פורמלי, לעומת זאת, הפעילויות וכמוהן הסביבות החינוכיות הן רבגוניות ומסתמכות על גישות פדגוגיות התנסותיות (קלר, 1996).

לאחרונה, גם בנוגע לחינוך לפנאי הושם דגש על תכנון תכניות. התייחסות זו מצביעה על כך שהתהליך כולל התנסויות פדגוגיות, חווייתיות והתנסויות נופש המכוונות להשיג יעדים לימודיים קוגניטיביים, ריגושיים ותנועתיים הקשורים לשימוש נאות בפנאי. הנושאים העיקריים בתכנית הלימודים לחינוך לפנאי הם טיולים, ספורט, אמנות, פעילויות תרבותיות, פעילויות של לימוד חווייתי על העדות השונות בישראל, פיתוח אינטלקטואלי, חינוך לאזרחות וחינוך לבריאות ולשמירה על הסביבה (סיון, 2007).

מידת השימוש בתכנית הלימודים

ככל שהם מתקדמים בעבודתם, מתחילים אנשי החינוך לשלוט במיומנויות שונות ובסביבתם. יש להם פוטנציאל רב לצמוח ולהתפתח והם כבר מסוגלים להטות את תשומת לבם מהשרדותם ומצורכיהם האישיים אל צורכי התלמידים. הם אינם זקוקים עוד לכישורים בסיסיים, אלא יחפשו אתגרים ויבקשו ללמוד אסטרטגיות חדשות ולהתנסות במצבים חדשים שמטרתם שיפור הלמידה.

לפי צבר-בן יהושע (1988), מקובל לזהות שתי גישות בהפעלת תכנית לימודים: גישת הנאמנות בביצוע (Fidelity Approach) וגישת הסיגול ההדדי (Mutual-adaptation Approach). גישת הנאמנות בביצוע דוגלת בהתאמה בין ביצוע התכנית לבין כוונות מעצביה, ומושתתת על ההנחה שאיכות ההפעלה תעלה ככל שיקטנו הפערים בין ההפעלה לבין כוונות המחברים. על פי גישה זו, המדריך – עובד החב"פ – מממש

נאמנה את התכנית ככתבה וכלשונה ועל פי רוחה ומקבל הנחיות ברורות להפעלתה. גישת הסיגול ההדדי, לעומת זאת, מאפשרת לאיש החינוך גמישות בהפעלת תכנית הלימודים, והוא יכול לעשות בה שינויים והתאמות דידקטיות לפי המסגרת שבה הוא פועל ולפי ההרכב הייחודי של קבוצתו וצרכיה. מצדדי גישת הסיגול ההדדי טוענים כי הפער בין כוונות המחברים של תכנית לימודים לאופן הפעלתה הוא מחויב המציאות, שכן נסיבות ההוראה משתנות ומצבי ההוראה הם ייחודיים למורים ולתלמידים השותפים למצב ההוראה. הפעלה ברוח כזאת מזמנת תוצרים בלתי צפויים. גם לדעת בן-פרץ (1991), חשיבות הפוטנציאל של תכנית הלימודים היא בהדגשת יכולתם של אנשי החינוך להפיק מחומרי תכנית הלימודים אפשרויות עבודה שהמתכננים לא התכוונו אליהם במפורש מלכתחילה. לדעתה, הכול תלוי ביכולת היצירתית-המקצועית של איש החינוך, ואכן בשתי הגישות, הנאמנות בביצוע והסיגול ההדדי, נתגלו פערים בין מחברי התכנית לבין המבצעים בשטח, פערים במטרת התכנית, בחומרי העזר ובמשנתה הפעילויות (צבר-בן יהושע, 1988).

לדעת פורת (1995), מתכנני תכניות לימודים מייחסים חשיבות רבה גם ליחסו של צוות ההוראה לתכניות החדשות, בהנחה שגישה חיובית לתכנית היא תנאי חשוב להפעלה נאותה שלה. חשוב שתהיה התייחסות למגוון אפשרויות השימוש העומדות בפני המורה – אפשרויות הפיתוח וההפעלה של תכנון לימודים – בנוגע לארבעה מסלולי התפתחות שניתן גם לתארם על פני ציר הזמן בהתפתחות המקצועות (זילברשטיין, 1984). במסלול הראשון מתוארים המורים כחותרים לממש נאמנה את כוונת המתכננים כרוחה וכלשונה. במסלול השני פועל המורה כצרכן נבון (צריכה נבונה), והוא מתאים ומסגל את החומרים לצורכי תלמידיו ולעתים גם עושה פיתוח חלקי להשלמת פעילויות. במסלול השלישי המורה יוזם פיתוח של חומרי הוראה-למידה, כולל פעילויות והמלצות הפעלה. במסלול הרביעי המורה פועל כמפתח – החל משלב הסילבוס שהוא שלב תחילי ומבטא כוונה וכלה בפעילויות ובחומרי הלמידה. פיתוח זה נעשה לרוב במסגרת תכניות רשות בבתי ספר שבהם מתקיימת פעילות תכנון לימודים מקומית.

ההפעלופדיה כתכנית לימודים בחינוך הבלתי פורמלי

בארץ פועלים גופים חינוכיים בלתי פורמליים רבים, בהם תנועות נוער, אגפי חינוך בעיריות ומרכזיות פדגוגיות, שפיתחו כולם תכניות רבות ומגוונות של פעילות חברתית. אולם החומר הרב הזה מפוזר במרכזי ההדרכה השונים ומובא ברובו בדפי כתב בודדים שעברו מספר גרסאות, כך שאנשי החינוך מתקשים למצוא חומרי

הדרכה מתאימים. לכן סברו יוזמי ההפעלופדיה שריכוז, מיון ועריכת הפעילויות יניבו כלי עבודה קלאסי לעובדי החינוך לסוגיהם (גולדברגר ושטנצלר, 1994).

הצורך בנגישות לחומרי ההדרכה המגוונים וביצירת תכנית לימודים סדורה לחב"פ, שתהיה בגדר אפשרות ולא חובה כמו בחינוך הפורמלי, הוא שהנחה את עורכי ההפעלופדיה. ההפעלופדיה היא ראי לתרבות הישראלית-יהודית, והיא משמרת, מתעדת ומדגישה את המקורות היהודיים, התרבותיים והלאומיים בישראל ומשמשת תכנית לימודים לפעילות חברתית. ההפעלופדיה היא בת 12 כרכים והיא מלווה באינדקס ממוחשב. כל כרך מחולק לשערים על פי נושאים הקשורים להווי הקבוצה ולפעילותה ובהתאם ללוח השנה העברי (גולדברגר ושטנצלר, 1994). בסדרה הפעלות מגוונות לקבוצות ולגילאים שונים במסגרת המשפחתית והקהילתית: ערבי תרבות ומסיבות, הפעלות במרחב, טקסים ואירועים, הפעלות דרמטיות, חידונים, שעשועונים והפעלות יצירה.

תיאור המשחקים והפעילויות מפורט מאוד. כל פעילות מפורטת ומוגשת לאיש החינוך בפשטות ובנוחות; מה שעליו לעשות לכל היותר הוא לערוך התאמות קלות של החומר לסביבתו החינוכית. נוסף לכך, בסוף כל פרק מופיע מפתח פעילויות המאפשר לקורא להגיע אל הפעילות הרצויה. גם מי שאינו מעוניין להיעזר במפתח יכול להתמצא בקלות בספר. בראש כל פעילות קטע מידע המבהיר לאיזה גיל הפעילות מיועדת, מה נושאה וסוג ההפעלה המומלץ (ראו פירוט לעיל).

לדוגמה, בכרך "משפחה" כלולות הפעלות לקבוצות ולגילאים שונים במסגרת המשפחתית והקהילתית. פעילויות אלה מתאימות ל"יום המשפחה" ולנושאים המעסיקים אותנו בתחום המשפחה (גירושין, בעיות תקשורת, חלוקת תפקידים בין הורים לילדים ובין הבעל לאישה, זכויות הילד, אלימות במשפחה, פער דורות ועוד). כרך זה בנוי מארבעה פרקים עיקריים. האחד מוקדש לימי הולדת, ובו שלל רעיונות המיועדים להורים העורכים מסיבת יום הולדת לילדם, ו/או לאנשי חינוך המכינים מסיבת יום הולדת לתלמידים או לחניכים. בין הרעיונות: על בעל השמחה להכין את אלבום יום ההולדת שלו ולחקור אירועים שונים הקשורים להולדתו ולעברו, לתכנן לעצמו "יום הולדת דמיוני", להכין "יום הולדת מהאגדות" שאליו מגויסים גיבורים מהאגדות, מסיבת אינדיאנים, מסיבת פיגימות ועוד. פרק אחר מכיל פעילויות המתאימות לאירועים במשפחה (כניסה לכיתה א', גיוס לצבא, מסיבת שחרור, יום נישואין ועוד). פרק שלישי עוסק בהגעה לגיל מצוות, ובו רעיונות לטקסים ולמסיבות. הפרק האחרון בכרך זה מוקדש לאבל במשפחה, וההפעלות בו נועדו לעבד עם הקבוצה את היחס ליתומים, לתת לגיטימציה לדרכי התמודדות שונות עם אבל וצער, לקרב

את המשתתפים אל המוות כאירוע בלתי נמנע, להתוודע למנהגי האבלות היהודיים ולהתמודד עם מותו של אדם קרוב.

ההפעלופדיה היא הפקה משותפת של החברה למתנ"סים, הוצאת ספרי חמד, משכל וידיעות אחרונות. שותפים נוספים במפעל זה הם משרד החינוך והתרבות, קק"ל, ההסתדרות הכללית, מפקדת קצין חינוך ראשי בצה"ל ומכון יעדים. מטרת-העל של התכנית הן שימור התרבות וההווי הישראליים, מתן נגישות לחומרי הדרכה בעלי סיכויי הצלחה גבוהים ומתן כלי עזר איכותי בידי איש החינוך לגילאים שונים סביב קשת נושאים מגוונת (גולדברגר ושטנצלר, 1994). מחברי התכנית ציינו כי אין בכוונתה של ההפעלופדיה לחסום את החידושים, היצירה והמקוריות של המדריך, אלא לרכז, לשמר ולתעד את העבר, לתת כלי בידי העובדים בהווה וסיוע ביצירת תבניות, דרכים ושיטות המאפשרות שיקול דעת, גיוון וחידוש, שיעודדו יצירה עתידית בנושא (גולדברגר ושטנצלר, 1994).

בעקבות השימוש הרב בהפעלופדיה, עלה הצורך במתן מענה להשבחת המיומנויות ולשיפור איכויות ההוראה, ההנחיה וההדרכה, וכך נולד רעיון **המתודופדיה** (גולדברגר, 2002). המתודופדיה היא אנציקלופדיה למתודות הנחיה והפעלה, המחולקת לארבעה שערים מרכזיים: פעילויות שיח, פעילויות הדמיה, פעילויות הדגמה, דגמים משלבים. בכל שער מגוון נושאים המלווים בדוגמאות, בהסברים ובהנחיות ברורות להפעלת כל אחת מהמתודות המוצעות.

במחקר שבא לבחון ולנתח את מטרות ההפעלופדיה (חסיד, 2008) רואיינו בראיונות פתוחים, חצי-מובנים בחלק האיכותני חמישה נבדקים, שהיו שותפים לרעיון יצירת ההפעלופדיה ולביצועו. מרואיינים אלו, שהיו הוגי ההפעלופדיה ומייסדיה, תיארו את תפיסותיהם ואת האידאולוגיה שליוותה את עבודתם. המרואיינים היו מנכ"ל החברה למתנ"סים בתקופת עריכת ההפעלופדיה, שהיה העורך ראשי שלה; ראש מכון הפיתוח והעורכת בפועל שהייתה חברה בוועדת המערכת ובוועדת ההיגוי מטעם החברה למתנ"סים; מרכזת מנהלת הפרויקט מטעם המכון; חברה בוועדה המייעצת אשר תכננה את מבנה ההפעלופדיה; הקופירייטר בעת עריכת ההפעלופדיה שהיה חבר בוועדת המערכת.

ממצאי ניתוח הראיונות שנערכו על ידי החוקרת ד"ר מירב חסיד ועל ידי מעריך נוסף, קיבצו את תוכני הראיונות לחמש קטגוריות-על: (א) היבטים שונים של המטרות לבניית ההפעלופדיה; (ב) מאפייני ההפעלות בהפעלופדיה; (ג) תהליך בחירת הנושאים; (ד) קהל היעד; (ה) פרספקטיבה לעתיד. הניתוחים להלן מלווים בסיכום קצר של הממצאים, כולל ציטוטים שונים מהראיונות שנערכו במסגרת המחקר.

א. היבטים שונים של המטרות לבניית ההפעלופדיה

מניתוח הראיונות עולה שהיו שלושה היבטים עיקריים שליוו את המטרות לבניית ההפעלופדיה – היבט מעשי, היבט ערכי והיבט פרופסיונלי. כל המרואיינים ציינו את שלושת ההיבטים ואף פירטו תחומים שונים בכל היבט.

1. היבט מעשי. כלל איסוף חומרי הדרכה מגופים שונים. מהראיונות עלה כי איסוף חומרי ההדרכה מגופים שונים היה המטרה המרכזית בהיבט המעשי, כיוון שחומרי ההדרכה שנמצאו בעבר במסגרות שונות לא היו זמינים לארגונים אחרים. למשל, אי ציין שיש "הרבה חומרים מסתובבים... אבל הם לא נגישים". גם בי התייחסה לבעיה זו: "...הרבה הפסולת מקולרות זכא כך הרבה מקומות... וזאזשהו מקום ההפסולת האלה האזכוב לאיזוז". רוב המרואיינים ציינו את חשיבות שיתוף הפעולה בין ארגונים שונים. בי הסבירה שיש הרבה הפעלות שפיתחו גורמים רבים "ואין מעזר של הפסולת זין הגננות" (הסוכנות היהודית, עליית הנוער, התנועה הקיבוצית ועוד). מי הדגישה כי "גננות נער מסוימות אוקולו נשאים מכיוונים שונים ומי שלא חזר בגננות הזאת או בארלון הלא לא מכירים את החומרים שלו". המרואיינים הוסיפו כי חוץ מארגונים שונים, השתתפו בבניית ההפעלופדיה גם אנשים פרטיים אשר עסקו בחינוך ואגרו בביתם חומרי הפעלה חיוניים.

2. היבט ערכי. מניתוח קטגוריות-העל בהיבט הערכי עולה כי יש להתייחס בהיבט זה לשני רבדים. הרובד האחד הוא חברתי-לאומי, ובו התייחסות לתרומה הלאומית שתרמה ההפעלופדיה לאוכלוסייה בכלל ולקהילה החינוכית בפרט. אי ציין כי "אנשים הזינו שיש פה משהו לאומי", ומי מרחיבה ומסבירה כי "...חשוב לקחת בחשבון שלם כל הפעילויות שהיום מקורסמות [שלא זמסלרת ההפעלופדיה], נזנו על פי הקורסוט אשר נזנה בהפעלופדיה... והקורסוט שלנו מאוד עוזר לאחרי לארלן את החומרים שלהם". הרובד השני היה תרבותי-חברתי והתייחס לתייעוד ולשימור התרבות בישראל. אי הדגיש מספר פעמים את חשיבות הדבר וציין כי "...אין לי ספק שזה הזדמנות חזרתי ארזות חינוכית יוצאת דופן". בי ומי נתנו כדוגמה את הטקסים וההפעלות הנערכים בקיבוצים כפן תרבותי חשוב שאינו מקבל ביטוי נאות בחברה העירונית.

3. היבט פרופסיונלי. על פי ניתוח הראיונות נמצא כי מתוך תהליך בניית ההפעלופדיה נגזרה גם מטרה של התמקצעות (פרופסיונליזציה) חבי"פ בתחומים שונים כגון בניית תשתית, מבנה פעולה. מי ציינה שהמטרה הייתה "להזיא את הכל אמת איזושהי פלטפורמה אחת שהיא קלה אעזזה ונחה למציאה", ובי אף היא הסבירה בקצרה את סגנון מבנה הפעולה: "יש טקסטים עיצוביים חוזרים בגוף ההפעלופדיה... כגזויג, זעז אשער, איורים, כרטיסיות". בי ואי ציינו כי לדעתם מעמד החבי"פ עלה בעקבות פרסום

ההפעלופדיה. ב' אמרה: "הזאן את החינך הזלג' פורמלי אמקום שהוא ראוי לו, כי מה שהיה לפני כן זה שהחינך הפורמלי היה השיקר ואילו החינך הזלג' פורמלי היה מאוד שזוי ופלאום הגייחסו אלו באוגו יחס אם לא יוגר".

ב. מאפייני ההפעלות בהפעלופדיה

מניתוח הראיונות עלה כי יש לשים לב למספר מאפיינים הבאים לידי ביטוי בהפעלות המצויות בהפעלופדיה – מאפיינים דמוגרפיים ("תעודת זהות"), אינדקס ממוחשב, גמישות ויצירתיות, ידידותיות למשתמש, מגוון מתודות ורעיונות יצירתיים.

ג. תהליך בחירת הנושאים בהפעלופדיה

חמשת המראיינים הדגישו את ציר הלוח העברי (מ') – "קראנו לזה לוח השנה השזרי המאחדש שכולל אירועים מיוחדים, חגים ואירועים, גם מהמסורת היהודית וגם זרמה לאומית" ואת ציר הקבוצה. ש' הסבירה שציר הקבוצה התייחס "לאדם בגוף קבוצה, משפחה, ימים זחזר".

התייחסות המראיינים לתהליך בחירת נושאי ההפעלופדיה ולרציונל שביסוד תהליך זה, הניבה ניתוח מושכל וקטלוג הנושאים השונים לקטגוריות שונות בשאלון המחקר שיוצג בהמשך לבדיקת מידת השימוש בהפעלופדיה.

בניית חמש הקטגוריות (חגים דתיים, חגים ואירועים לאומיים, פעילות בקבוצה המדגישה היבטים של דינמיקה חברתית, פעילות בקבוצה המדגישה נושאים ערכיים ופעילות הפגתית ופנאי בקבוצה), אשר קוטלגו על ידי החוקרים על פי תשובות המראיינים, תרמה לניתוח מעמיק ויסודי של שאלון זה בהתייחסות לנושאים השונים, ולידע על מידת השימוש בנושאים אלה במסגרות חינוך שונות.

ד. קהל היעד

חמשת המראיינים הסכימו כי ההפעלופדיה מתאימה ומיועדת לקהל הרחב ובמיוחד לעוסקים בתחום החב"פ. ג' הדגיש כי ההפעלופדיה מיועדת ל"אנשי החינוך, הרצוא והקהילה באשר הם" ופירט: "מחנכת הכיתה, קצין חינוך, הקואונה בגנושה, השליח מסזר אים, הסוצאל הסוציאליזמקלט". בתשובתו לנושא זה התייחס ג' לא רק לקהל הנעזר בהפעלופדיה בעת בניית הפעלה, אלא גם לאוכלוסייה אשר נהנית מהפעלות מגוונות

ויצירתיות בעקבות שימוש אנשי החינוך בהפעלופדיה – "ג'ו אקס ושז זכא", "... יאזיס, נאריס, משקחוח". ב' לעומתו ציינה כי מראש יועדה ההפעלופדיה בעיקר ל"אנשי החינוך הזל' קורא'י. זאא אוארא, האזריך זצזא, שאיח חח'י, תרכז זאנאסה הק'ז'ז'י, אזריך זאנאסה תנאש וכז". אך בניגוד לשאר המרואיינים הדגישה ב' כי "לא חשזנ שז כז' כז שוארה זז'א הספר יכניס אא זא אכ'אה זשישור, וזא אה שקרה זהיק'ל ג'זו מאוז".

ה. פרספקטיבה לעתיד

מניתוח תשובותיהם של המרואיינים לשאלה בנושא זה, עולה כי ניתן למיין את הממצאים לשלוש קטגוריות – שדרוג השיווק של ההפעלופדיה, שדרוג טכני-חזותי ומחשוב, חידוש התכנים בהתאם להתרחשויות חדשות שאירעו מאז שהפעלופדיה ראתה אור.

מסוגלות עצמית

ספרות המחקר מתארת את תפיסת המסוגלות של המורה כגורם חברתי-פסיכולוגי חשוב ומשמעותי, המתייחס למימוש עצמי ולסיפוק אקדמי של המורה ומשפיע על עבודתו. בהתפתחותה של תפיסת המסוגלות רואה ספרות המחקר תרומה משמעותית לשיפור ולגיוון ההוראה בכיתה. ניתן לשייך משמעויות אלה בתפיסת המסוגלות העצמית של המורה גם לאנשי חינוך נוספים, כדוגמת עובדי החינוך הבלתי פורמלי, שהם נשואי המאמר, כפי שכבר נמצא במחקר שערך השוואה בין מתכשרים בחינוך הפורמלי למתכשרים בחינוך הבלתי פורמלי (Romi & Leyser, 2006).

ממצאי מחקרים נוספים (Imants & Tillema, 1995; Woolfolk & Hoy, 1990) מראים שמורים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה פתוחים לניסויים, לחידושים ולהזדמנויות למידה לא פורמליות, וכן שמורים אלה יתמידו יותר בניסוי של דרכי הוראה חדשות ושל כלים חדשים לפתרון בעיות בכיתה. לעומתם, מורים עם תחושת מסוגלות נמוכה יימנעו מלאמץ רעיונות חדשים, תפיסות חדשות ודרכי הוראה שהם למדו באופן פורמלי ובלתי פורמלי. על פי בנדורה (Bandura, 1997), תפיסת המסוגלות העצמית היא "אמונת הפרט ביכולתו לבצע משימות בהצלחה כדי להשיג את המטרה המצופה". אמונה זו נובעת מרכישה הדרגתית של מיומנויות מורכבות בתחום הקוגניטיבי, החברתי, הלשוני או הגופני.

גיבסון ודמבו (Gibson & Dembo, 1984) הגדירו את תפיסת המסוגלות העצמית

כ"אמונת האדם ביכולתו להביא לתוצאות מסוימות". במחקרם הוכיחו השניים כי מורים בעלי תפיסת מסוגלות עצמית נמוכה מאמינים שאינם יכולים להשפיע על התלמידים, ואילו מורים בעלי תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה מאמינים כי ניתן להשפיע על התלמידים בצורה חיובית.

המסוגלות העצמית מבוססת על ההנחה שאנשים נמנעים מביצוע של מטלות אשר נתפסות כקשות מיכולתם, ובוחרים לבצע מטלות שתואמות את היכולת הנתפסת שלהם (פרידמן, 1997). כלומר, הנטייה של הפרט לשקול את המידע על אודות הידע והכישורים שברשותו ולהעריך את יכולותיו, כמו גם האמונה העצמית ביכולות אלה, עוזרות בתהליך קבלת ההחלטות לגבי משימות שיבצע בעתיד ולגבי המאמץ וההתמדה שיושקעו, ומשפיעה על דפוסי חשיבה ותגובות רגשיות המתעוררות במפגש עם מכשולים (Bandura, 1997).

נוסף לכך, המושג מסוגלות מבחין בין כישורים קיימים לבין אמונה ביכולת ובתוצאות. מכאן שאנשים עם כישורים דומים יכולים להגיע לתוצאות שונות בגלל הבדלים בתפיסת המסוגלות העצמית שלהם (Bandura, 1997). תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה תוביל את הפרט להתמודד עם מטלות בעלות אתגר ראלי ותניע אותו להמשיך ולפתח את כישוריו (אברס, 1992). גם שייך-פדר (1995) מציינת את תפיסת המסוגלות העצמית כמידה שבה האדם מאמין שבידיו היכולת להשיג או לבצע את הדברים שהוא מעוניין בהם. הגדרות אלה מבליטות את יכולת ההשפעה על החוץ, דהיינו עד כמה האדם חש בעל יכולת ליצור שינוי בסביבתו ולהשיג ממנה את מטרותיו.

תפיסת המסוגלות העצמית משמעותית הן בהחלטה לנקוט פעולה מסוימת והן בהתמדה בפעולה. הופמן ופוקס (Hoffman & Fox, 2002) מנו את היכולת להצליח במשימה כאחד הגורמים המשפיעים על האדם בבואו לבחור התנהגות מסוימת ובהתמדתו בה. יתרה מזו; הגישה הסוציולוגית לתיאור שלבי ההתפתחות המקצועית של איש החינוך יוצאת מנקודת המבט הרחבה של מעגלי חיים, ובבסיסה ההנחה שהסביבה משפיעה מאוד על הפרט ושתהליך ההתפתחות המקצועית הוא תגובה לגורמים סביבתיים, אישיים וארגוניים (פוקס, 2002). בהקשר זה ראוי לציין את ממצאי המחקר בתחום שילוב תלמיד עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה של רומי ולייזר (Romi & Leyser, 2006). על פי ממצאי המחקר, לפרחי הוראה מתחום החינוך המיוחד שיש להם זיקה לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, היו ציונים גבוהים יותר בתפיסת המסוגלות העצמית מאשר למתכשרים בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי. במחקר שערכה לוי-לבני (2000) בקרב 300 מורים משמונה בתי ספר

יסודיים מצפון הארץ, נמצא כי ככל שמורה הוא בעל תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה יותר, כך הוא בטוח יותר בחידושים ובגיוונים בתכנים ובדרכי הוראה.

פרידמן וקס (2000) הרחיבו את הגדרת מושג המסוגלות העצמית. בהתאם לממצאי מחקרם על תפיסת המסוגלות של מורים בישראל מעבר למרחב הכיתה, הם הוסיפו את המרחב הארגוני, שהרי מורים פועלים במערכת חברתית, ולכן פיתוח תחושת מסוגלות חייב להתייחס לגורמים חברתיים וארגוניים של מערכות חינוך (Bandura, 1997). פרידמן וקס (2000) כללו במושג זה גם את יכולתו של המורה לקיים יחסים בין-אישיים טובים עם סגל בית הספר ולהשפיע על המתרחש בו, להיות שותף בעיצוב המדיניות הבית ספרית ולהתקדם בהיררכיה.

פרידמן וקס (2000) מגדירים את תפיסת המסוגלות העצמית של האדם כמקבילה לתחושת היכולת האישית של המורה, כפי שהגדירה בנדורה, ומציינים כי לדעתם קיימים במושג זה שלושה תחומים: תחום המשימה, תחום היחסים הבין-אישיים ותחום הארגון. **תחום המשימה** מתייחס למידה שבה המורה מיומן בהוראה, בשליטה על ביצועי התלמידים ובהניעתם בהיבטים כמו ידע, תכנון וביצוע שיעור. רוס (Ross, 1995) מצא שמורים עם תחושת מסוגלות גבוהה מציבים לעצמם ולתלמידיהם מטרות מאתגרות יותר, נוטלים אחריות על הישגי התלמידים ומתמידים כשהם נתקלים בקשיים. **תחום היחסים הבין-אישיים** מוגדר כיכולתו של המורה לקיים מערכת יחסים טובה עם התלמידים, העמיתים והממונים השונים מעבר להיבט הפורמלי. **תחום הארגון** עוסק באמונתו של המורה ביכולתו להשפיע על תהליכי קבלת ההחלטות בארגון (המוסד החינוכי) ובמסוגלותו לעשות כן, וכן ביכולתו לתרום לארגון ולשאוב ממנו כוח (פרידמן וקס, 2000). לדעת רוס (Ross, 1994), שיפור מידת שיתוף הפעולה בבית הספר ומתן מידה סבירה של אוטונומיה בכיתה יגבירו את תחושת המסוגלות של איש החינוך.

סיכום ושאלות המחקר

ממצאי המחקרים שהובאו בסקירה מלמדים על הפוטנציאל הטמון בהפעלופדיה כתכנית לימודים בחינוך הבלתי פורמלי ועל מאפיינים של עובדי החב"פ בקהילה ובפנימיות כצרכני התכנית. הסקירה בתחום המסוגלות האישית הצביעה על קשר ישיר ומובהק בין תפיסת המסוגלות העצמית לבין התפתחותו המקצועית של איש החינוך. נמצא כי אנשי חינוך שהם בעלי תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה, בטוחים יותר בחידושים ובגיוונים ובחומרי הלימוד. כמו כן נמצא כי מורים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה מאמינים ביכולתם לקדם את כיתתם.

לפיכך מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון את ההפעלופדיה כתכנית לימודים בחב"פ ואת אופן השימוש בה, ואגב כך להתייחס להבדלים שבין עובדי החב"פ בקהילה לבין עובדי החב"פ בפנימייה במידת הידע בהפעלופדיה, במידת השימוש בה וכן בתפיסת המסוגלות העצמית שלהם. בהקשר זה ייבחן הקשר בין מידת השימוש בהפעלופדיה לבין תפיסת המסוגלות העצמית של עובדי החב"פ בשני התחומים.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 110 עובדי חב"פ העובדים בעיקר באזור המרכז, שנדגמו בשיטת כדור שלג בשילוב מדגם נוחות. מחציתם ($n = 55$) עובדי קהילה (מתנ"סים, בתי נוער עירוניים, תנועות נוער ומרכזי הדרכה עירוניים) ומחציתם ($n = 55$) עובדי פנימיות וכפרי נוער של משרד החינוך. רוב הנבדקים עסקו בהדרכה ישירה ורק מיעוטם עסקו בהכנת חומרי הדרכה ובהדרכת עובדים. יש לציין כאן שהחוקרים היו מודעים להטרוגניות האפשרית של הנבדקים, שביטאה למעשה את מצב עובדי החב"פ בשטח עצמו. בלוח 1 מוצגת התפלגות הנתונים הדמוגרפיים של המשתתפים בשתי מסגרות ההדרכה בפנימייה ובקהילה.

לוח 1. התפלגות נתונים דמוגרפיים בשתי מסגרות ההדרכה

סה"כ $n = 110$	עובדי חינוך בלתי פורמלי פנימייה $n = 55$		עובדי חינוך בלתי פורמלי קהילה $n = 55$			
	%	n	%	n		
41	61.0	25	39.0	16	גברים	מגדר
69	43.5	30	56.5	39	נשים	
44	59.1	26	40.9	18	מדריך מוסמך	השכלה
66	43.9	29	56.1	37	אקדמאית	
57	64.9	37	35.1	20	עד 5 שנים	ותק בחינוך
53	34.0	18	66.0	35	מעל 5 שנים	

בעת ההשוואה בין שתי מסגרות החינוך, התפלגות הנתונים הדמוגרפיים מצביעה על הבדלים קלים בהתפלגות לפי מגדר ולפי השכלה, ואולם ההשוואות הסטטיסטיות שנערכו (מבחינת χ^2) לא הצביעו על הבדלים מובהקים למעט במשתנה ותק ($\chi^2(1) = 10.5, p < 0.001$). התפלגות קבוצות הוותק מצביעה על כך שאחוז בעלי הוותק הגבוה בקרב עובדי החב"פ בקהילה רב יותר מאשר בקרב עובדי הפנימייה.

טווח הגיל של עובדי החב"פ הוא 18-60, כאשר ממוצע הגילאים בשתי מסגרות החינוך דומה ואינו נבדל סטטיסטית (עובדי קהילה $M = 32.25, SD = 8.84$; עובדי פנימייה $M = 31.13, SD = 9.08$). כמו כן נמצא שהשכיח והחציון של גיל משתתפי המחקר הוא גיל 30. נתונים אלה מצביעים על אוכלוסיית גיל צעירה יחסית.

כלי מחקר

במחקר נעשה שימוש בארבעה שאלוני מחקר. בשאלון הראשון נבדקו נתונים אישיים של הנבדקים, השאלון השני עסק במידת הידע וההיכרות עם ההפעלופדיה והעדפות לנושאים שונים בה, השאלון השלישי עסק במידת השימוש של אנשי החב"פ בהפעלופדיה והשאלון הרביעי – במידת המסוגלות העצמית של משתתפי המחקר.

1. שאלון פרטים אישיים

שאלון פרטים אישיים כולל נתוני רקע על מקום העבודה, שאלות דמוגרפיות ואישיות: גיל, מגדר, השכלה, ותק, מצב משפחתי, מסגרת העבודה בה עובד הנשאל, גילאי החניכים ונגישות הנשאל להפעלופדיה.

2. שאלון ידע, היכרות והעדפות בהפעלופדיה

שאלון הידע הותאם למחקר הנוכחי על פי שאלון מחקרי שערך משרד החינוך והתרבות בקרב מורים המלמדים בחטיבה עליונה בנושא "סקר תכניות לימודים ייחודיות והטמעתן" (משרד החינוך והתרבות, 1989). במחקר הנוכחי נבנה שאלון הידע לגבי מהדורת ההפעלופדיה באופן דומה לנ"ל, וכלל 12 פריטים בסולם תשובות בסגנון ליקרט בן ארבע דרגות (1 – "בכלל לא", 4 – "במידה רבה מאוד"). הפריטים התייחסו למרכיבי תוכן שונים במהדורת ההפעלופדיה ולמידת ההיכרות של הנבדק עם המרכיב ו/או מידת הרצון להשתמש במרכיב. על פי המבנה המקורי של שאלון ה"סקר בנושא תכניות לימודים ייחודיות והטמעתן", נכללו שלושה מרכיבי תוכן

ובוצע ניתוח גורמים לבחינת תוקף המבנה של שאלון הידע מסוג VARIMAX כפוי לשלושה גורמים.

שלושת הגורמים שהתגבשו בניתוח הסבירו יחד 66.16% מהשונות: גורם "מידת ההיכרות של המשתמש עם תוכני ההפעלופדיה" כלל חמישה פריטים ומהימנותו הייתה אלפא של קרונבך $\alpha = .85$; הגורם "מידת ההערכה של המשתמש לגבי תוכני ההפעלופדיה" כלל ארבעה פריטים, ונמצא שמהימנותו גם היא גבוהה יחסית, $\alpha = .80$; גורם "מידת היישום של המשתמש בהפעלופדיה" כלל שני פריטים, ומהימנותו נמצאה בינונית-גבוהה $\alpha = .71$.

בהתאם לממצאים שהוצגו לגבי מבנה השאלון, חושבו לכל משתתף במחקר שלושה מדדים המשקפים את תפיסת הידע שלו לגבי ההפעלופדיה. כל ציון מבוסס על ממוצע תגובות המשתתף בכל מדד.

3. שאלון לבדיקת מידת השימוש בהפעלופדיה

שאלון זה נבנה במיוחד למחקר זה על סמך סקר ארצי שערך מכון יעדים לפני עריכת ההפעלופדיה בשנת 1990 כדי לאתר את הצרכים של עובדי החב"פ בשטח ולהתאים את התכנית לעבודתם. בבניית הסקר התבססו החוקרים על התפיסה האידאולוגית שלפיה בכל עונת שנה הקבוצה עובדת בשני צירים: **ציר הזמן** המתבסס על לוח השנה העברי ועל חגים וימים ייחודיים לעם ולמדינה; ו**ציר הקבוצה** המתבסס על מסגרות ההפעלה שבהן מתבטא הווי הקבוצה, תוך שימת לב לתרבות ולמסורת הישראליות. את שני הצירים "חותך" הממד הערכי, הכולל ערכים כמו עזרה הדדית, אהבת הארץ, סובלנות ועוד. בשאלון המחקר הנוכחי, אשר כלל 39 פריטים שהתבססו כאמור על הסקר ועל הנושאים המצוינים בכרכי ההפעלופדיה, נשאלו עובדי החב"פ על מידת השימוש שלהם בנושאים השונים. בהתאם לרציונל התאורטי שתואר במבוא ועל פי דברי המרואיינים, גובשו הנושאים בחמישה עולמות תוכן:

חגים דתיים. בעולם תוכן זה נכללו 11 פריטים הבוחנים את מידת השימוש בנושאי ההפעלופדיה העוסקים בחגים הדתיים: ראש השנה, יום כיפור, סוכות, שמחת תורה, פורים, פסח, ל"ג בעומר, שבועות, יז בתמוז, ט באב, שבת. מקדם המהימנות אלפא של קרונבך שחושב לפריטים בעולם תוכן זה נמצא גבוה: $\alpha = .87$.

חגים ואירועים לאומיים. בעולם תוכן זה נכללו 8 פריטים המתייחסים לחגים לא דתיים וימי ציון לאומיים: כט בנובמבר, יא באדר (יום תל חי), יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי צה"ל, חנוכה, יום העצמאות, יום ירושלים, יום

המשפחה. מקדם המהימנות שחושב לעולם תוכן זה נמצא אף הוא גבוה יחסית:
 $\alpha = .83$.

פעילות בקבוצה. הדגש היה על היבטים של דינמיקה חברתית, ו-5 פריטים נכללו בעולם תוכן זה: משחקי היכרות וגיבוש, התייחסות לחדש בקבוצה, תיאום ציפיות, תקשורת בקבוצה, פרידה – מסיבות סיום. מהימנות עולם התוכן נמצאה אף היא גבוהה: $\alpha = .82$.

פעילות בקבוצה המדגישה נושאים ערכיים. בעולם תוכן זה נכללו 5 פריטים מתוך השאלון: היחס לחדש בארץ, קבלת השונה (סטראוטיפים), שיפוט מוסרי, פיתוח מעורבות, טיפוח מנהיגות. גם בעולם תוכן זה המהימנות נמצאה גבוהה: $\alpha = .84$.

פעילות הפגתית ופנאי בקבוצה. נכללו 10 פריטים: ערבי תרבות, מסיבות יום הולדת, משחקי חוץ, שדאות וטבע, סביב המדורה, אי"ש לילה, הפעלות בטיול, מחנאות, שעשועי מים ונופש פעיל – קייטנות. מהימנות אלפא של קרונבך שחושבה לפריטים בעולם תוכן זה נמצאה אף היא גבוהה: $\alpha = .86$.

בהתאם לעולמות התוכן חושבו לכל משתתף במחקר חמישה ציונים, המבוססים על ממוצע תשובות המשתתף בפריטים בכל עולם תוכן בנפרד.

4. שאלון לבדיקת תפיסת המסוגלות העצמית

תפיסת המסוגלות העצמית נוגעת לשיפוטו של האדם לגבי יכולתו לארגן ולבצע בצורה מוצלחת התנהגות או מערך התנהגויות שיובילו לתוצאה רצויה (פרידמן וקס, 2000). במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלון תפיסת מסוגלות עצמית של המורה על פי פרידמן וקס (2000). שאלון זה מבוסס על ההנחה שמושג המסוגלות הוא רב-ממדי, ולכן יש לחקור ולמדוד אותו תוך הגדרה ברורה של המדדים השונים – משימות הדרכה, יחסים בין-אישיים, יכולות הדרכה וארגון. בשונה מהשאלון המקורי, גרסת שאלון המחקר הנוכחי הופנתה ל"עובד החב"פ" במקום ל"מורה" והתייחסה לעבודת "הדרכה" במקום ל"הוראה". לתיקוף מבנה השאלון שכלל שלושה גורמים (פרידמן וקס, 2000), נערך גם במחקר הנוכחי ניתוח גורמים בשיטת VARIMAX כפוי לשלושה גורמים המסבירים יחד כ- 43.5% מהשונות:

1. **משימות הדרכה** – בגורם זה נכללו 12 פריטים שבוחנים את תפיסת המסוגלות העצמית של המורה בהשגת מטרות חינוכיות, לימודיות וחברתיות הקשורות בכיתה ובתלמידים: הוראה טובה ומעניינת, תפקוד גמיש של המורה בכיתה

להשגת מטרות ההוראה, טיפוח יחסים חברתיים בין התלמידים לבין עצמם, יצירת שינוי חיובי בחיי התלמידים. מקדם המהימנות בשיטת אלפא של קרונבך שחושב לגורם זה נמצא גבוה יחסית: 0.86 , ודומה לממצא אצל פרידמן וקס (2000): $\alpha = .85$.

2. **יכולות הדרכה וארגון** – במחקר הנוכחי נכללו 10 פריטים אשר בוחנים את תפיסת המסוגלות העצמית של המורה בתחום ההדרכה והארגון. התחום כולל יכולת השפעה על החלטות חשובות בבית הספר ומתבטא בשותפות פעילה בקבלת החלטות אלה ובגיבוש מדיניות בית הספר. כמו כן הוא מתבטא ברמה גבוהה של אסרטיביות אל מול המנהל או ההנהלה. מקדם המהימנות שחושב לגורם זה, נמצא גבוה, $\alpha = .76$, וגם הוא דומה לממצא אצל פרידמן וקס (2000): $\alpha = .81$.

3. **יחסים בין-אישיים** – בגורם זה 7 פריטים הבוחנים את ההיבט הבלתי פורמלי ואת היחסים הבין-אישיים בין המורה והתלמיד: שמירה על מעמדו של המורה בעיני התלמיד למרות גילויים של קרבה וחברות, יכולת (או קושי) להפגין חום ואמפתיה כלפי התלמיד, דימוי המורה כמנהיג בעיני התלמידים. מקדם המהימנות לגורם זה נמצא נמוך יחסית, $\alpha = .53$, וכך גם אצל פרידמן וקס (2000): $\alpha = .63$.

בניתוח הגורמים נמצאה התאמה גבוהה ביותר עם הגורמים שעליהם הצביעו פרידמן וקס (2000), למעט פריטים 2, 7, 9, 13, 14 ו-16. פריט 9 ופריט 16, שבמחקרינו נכללו בגורם יחסים בין-אישיים; פריט 7 ופריט 14 שבמחקרינו נכללו בגורם יכולות הדרכה וארגון – שני אלה נכללו בשאלון המקורי (פרידמן וקס, 2000) בגורם משימות הדרכה. נוסף לכך, פריט 2, שבשאלון המקורי נכלל בגורם יחסים בין-אישיים, נכלל במחקרינו בגורם משימות הוראה; ופריט 13, שבשאלון המקורי נכלל בגורם ארגון, נכלל במחקרינו בגורם יחסים בין-אישיים. הבדלים אלה בשיוך הפריטים לגורמי התוכן ניתנים להסבר, שכן השאלון המקורי של פרידמן וקס (2000) נועד, כאמור, למורים, ואילו גרסת שאלון המחקר הנוכחי הופנתה לעובדי חב"פ.

בהתאם לניתוח הגורמים שהוצג, חושבו לכל משתתף במחקר שלושה ציונים בתפיסת המסוגלות העצמית בהתאמה לכל גורם על פי ממוצע תשובותיו ותגובותיו בפריטים המתאימים.

הליך

השאלון הופץ בשני אופנים. האופן הראשון היה בפנייה לחברה למתנ"סים בבקשה לפרסם את השאלון באתר האינטרנט שלה, כדי להפיץ את שאלון המחקר בין

אוכלוסייה רחבה של עובדי חב"פ בקהילה. שאלון המחקר גם נשלח למנהלי מרכזים קהילתיים באזור המרכז באמצעות הדואר האלקטרוני, ולווה בהסבר קצר על אודות המחקר ובבקשה להפיצו בין עובדי המרכז. נוסף להסבר זה צורף לדואר האלקטרוני קישור לאתר האינטרנט שבו ניתן היה לענות על השאלון. במקביל, הופנתה פנייה לאגף הפיקוח על הפנימיות במשרד החינוך, והוא אישר את עריכת המחקר. מתוך רשימת הפנימיות, נדגמו באופן אקראי 6 פנימיות הממוקמות באזור המרכז. בפנייה למנהלי הפנימיות שנדגמו הסכימו כולם שהמחקר ייערך במוסד שניהלו. בעקבות זאת נמסרו השאלונים למנהלי הפנימיות, אשר כינסו את עובדי החב"פ (מחנכי פנימייה ומנהלי מרכזי הדרכה) בפנימייה, חילקו להם את השאלונים ולאחר מכן החזירו את הטפסים לחוקרים. הנבדקים התבקשו לקרוא היטב את ההוראות בשאלון כדי שיוכלו לדייק בתשובותיהם, למלא את השאלונים באופן אישי ולבטא את דעתם האישית.

כדי למנוע הטיות במחקר, הובהר למשתתפי המחקר כי הם אינם חייבים למלא את פרטיהם האישיים בשאלון וכי תשובותיהם ישמשו לצורך מחקרי בלבד ולא ייעשה בהן כל שימוש אחר. ההיענות מצד עובדי החב"פ למילוי השאלון הייתה מלאה. מבין 126 השאלונים שמולאו, נופו 16 שאלונים שמולאו באופן חלקי בלבד, ואילו יתר השאלונים שימשו לצורך המחקר. משך מילוי השאלון כולו היה בין 20 דקות לחצי שעה בממוצע.

ממצאים

א. הבדלים בגישה להפעלופדיה בזיקה למסגרת החינוכית

הבדלים בידע

נבדקו הבדלים ברמת הידע על אודות ה**הפעלופדיה** בין עובדי חב"פ בקהילה לבין עובדי חב"פ בפנימייה. ידע זה נבדק, כפי שפורט בפרק השיטה, באמצעות שלושה היבטים (גורמים) שאותרו בשאלון הידע: היכרות עם התכנית, הערכת התכנים ויישומם. ניתוח MANOVA נערך לבחינת מובהקות ההבדלים בין שתי מסגרות ההדרכה בשלושה היבטי הידע – הכרת ההפעלופדיה, הערכת ההפעלופדיה ומידת היישום בפועל. בלוח 2 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן הרלוונטיים לניתוח.

לוח 2. ממוצעים וסטיות תקן של מדדי הידע של ההפעלופדיה על פי מסגרת ההדרכה

עובדי חינוך בלתי פורמלי בפנימייה n = 55		עובדי חינוך בלתי פורמלי בקהילה n = 55		
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
2.34	.65	2.83	.64	הכרת ההפעלופדיה
2.40	.67	2.80	.58	הערכת ההפעלופדיה
1.99	.67	2.27	.80	מידת היישום בפועל

ניתוח ה-MANOVA הכוללני הצביע על הבדל מובהק על פי סוג המסגרת (מסגרת קהילתית לעומת מסגרת פנימייתית): $F(3,106) = 5.73, p < .001, \eta^2 = .14$. ניתוחי שונות נבדלים על כל אחד מהמשתנים התלויים בנפרד, נמצא כי בכל המשתנים התלויים ההבדלים מובהקים:

בהכרת ההפעלופדיה $F(1,108) = 16.20, p < .001, \eta^2 = .13$

בהערכת ההפעלופדיה $F(1,108) = 10.69, p < .001, \eta^2 = .09$

ביישום בפועל $F(1,108) = 3.99, p > .05, \eta^2 = .04$

מהממוצעים בלוח 2 עולה כי עובדי חב"פ בקהילה אכן ביטאו רמת ידע גבוהה יותר מעובדי חב"פ בפנימייה בכל שלושת ההיבטים שנבחנו.

הבדלים במידת השימוש בנושאי ההפעלופדיה

שאלת מחקר זו התייחסה להבדלים במידת השימוש בנושאים השונים בהפעלופדיה בזיקה למסגרת החב"פ. נושאי ההפעלופדיה נמדדו כפי שפורט בפרק השיטה (בסעיף הכלים) באמצעות שאלון שבחן את מידת השימוש בחמישה נושאים עיקריים: חגים דתיים, חגים ואירועים לאומיים, פעילות בקבוצה המדגישה היבטים של דינמיקה חברתית, פעילות בקבוצה המדגישה נושאים ערכיים ופעילות הפגתית ופנאי בקבוצה.

ניתוח MANOVA בחן את ההבדלים במידת השימוש בכל אחד מהנושאים בהשוואה בין שתי מסגרות החינוך הבלתי פורמליות. לוח 3 מציג את הממצאים הרלוונטיים לניתוח.

לוח 3 ממוצעים וסטיית תקן של מידת השימוש בנושאי ההפעלופדיה על פי מסגרות החינוך הבלתי פורמליות

עובדי חינוך בלתי פורמלי בפנימייה n = 55		עובדי חינוך בלתי פורמלי בקהילה n = 55		
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
1.50	.41	2.25	.45	חגים דתיים
1.60	.49	2.45	.45	חגים לא דתיים ואירועים לאומיים
1.82	.60	2.57	.55	פעילות בקבוצה המדגישה היבטים של דינמיקה חברתית
1.69	.60	2.58	.57	פעילות בקבוצה המדגישה נושאים ערכיים
1.54	.43	2.47	.49	פעילות הפגתית ופנאי בקבוצה

ניתוח ה-MANOVA הצביע על הבדל כוללני בזיקה למסגרת החינוכית (מסגרת קהילתית/מסגרת פנימית): $F(5,104) = 27.74, p < .001, \eta^2 = .57$. ניתוחים נבדלים על כל אחד מנושאי ההפעלופדיה בנפרד הצביעו על הבדלים מובהקים בין מסגרת החב"פ בכל הנושאים:

$F(1,108) = 80.83, p < .001, \eta^2 = .43$	חגים דתיים
$F(1,108) = 91.39, p < .001, \eta^2 = .46$	חגים לא דתיים ואירועים לאומיים
$F(1,108) = 47.69, p < .001, \eta^2 = 0.31$	פעילות בקבוצה המדגישה היבטים של דינמיקה חברתית
$F(1,108) = 63.24, p < .001, \eta^2 = .37$	פעילות בקבוצה המדגישה נושאים ערכיים
$F(1,108) = 98.08, p < .001, \eta^2 = .50$	נושאים העוסקים בפעילות הפגתית ופנאי בקבוצה

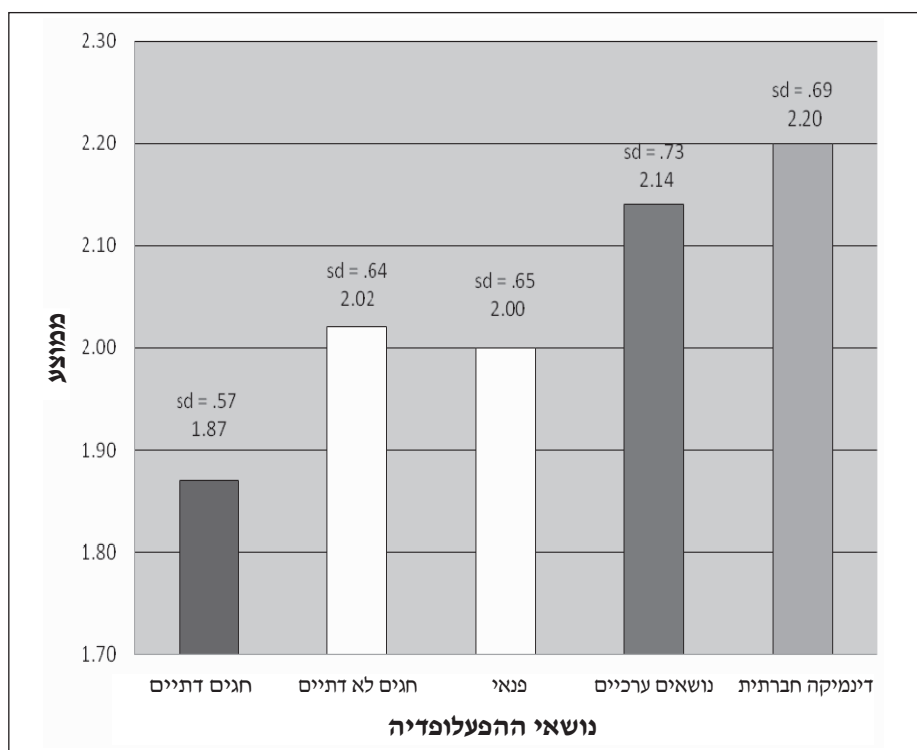
מהממצאים עולה שבכל נושאי ההפעלופדיה, עובדי החב"פ בקהילה משתמשים באופן מובהק סטטיסטית, יותר מעובדי החב"פ בפנימייה.

הבדלים בהעדפת הנושאים

לבדיקת הבדלים בהעדפת הנושאים השונים בהפעלופדיה בזיקה למסגרת החינוכית, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות (Repeated). בניתוח נמצאו הבדלים מובהקים בהעדפת הנושאים $F(4,105)=10.19, p < .001, \eta^2 = .28$.

ניתן לראות את הממצאים בתרשים 1.

תרשים 1. הבדלים בהעדפת נושאי ההפעלופדיה



בחינת רמת ההעדפה הצביעה על מידת שימוש גבוהה בנושאים הקשורים לפעילויות קבוצתיות המדגישות דינמיקה חברתית ופעילויות קבוצתיות המדגישות נושאים

ערכיים. מידת השימוש בשני נושאים אלה גבוהה, כאמור, באופן מובהק סטטיסטית, יחסית ($p < .05$) למידת השימוש. כמו כן, מידת השימוש בפעילות הפגתית ופנאי בקבוצה ובנושאים הקשורים בחגים לא דתיים ובאירועים לאומיים גבוהה ונבדלת באופן מובהק ($p < .05$) מנושאים הקשורים בחגים דתיים, רמה שנמצאה נמוכה יחסית לזו של יתר הנושאים. לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין סוג מסגרת החביב למידת ההעדפה של הנושאים $F(4,105) = 1.98, p < .05, \eta^2 = .07$ – כלומר, אין הבדל בין מסגרות החינוך בהעדפת הנושאים.

הבדלים בתפיסת המסוגלות העצמית

שאלת מחקר זו מתייחסת להבדלים בתפיסת המסוגלות העצמית בזיקה למסגרת החינוכית. נערך ניתוח MANOVA לבחינת ההבדלים אלה, והממצאים מופיעים בלוח 4.

לוח 4. ממוצעים וסטיות תקן של מידת השימוש במדדי תפיסת המסוגלות העצמית על פי מסגרת חינוכית

עובדי חינוך בלתי פורמלי בפנימייה n = 55		עובדי חינוך בלתי פורמלי בקהילה n = 55		
ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
3.99	.38	4.78	.48	משימות הדרכה
3.64	.53	3.84	.71	יחסים בין-אישיים
3.71	.48	4.28	.64	יכולת הדרכה וארגון

ניתוח סימולטני שנערך בתפיסת המסוגלות העצמית בזיקה למסגרת חינוכית (קהילתית לעומת פנימייתית) הצביע על הבדלים מובהקים: $F(3,106) = 30.94, p < .001, \eta^2 = .47$. ניתוח נבדל בכל אחד מהמשתנים התלויים הצביע על הבדלים מובהקים במשימות ההדרכה:

$F(1,108) = 90.16, p < .001, \eta^2 = .46$ ותפיסת יכולת הדרכה וארגון: $F(1,108) = 28.42, p < .001, \eta^2 = .21$. מהנתונים עולה שעובדי חביב בקהילה מבטאים תפיסת מסוגלות עצמית במשימות הדרכה וביכולות הדרכה וארגון גבוהה יותר מזו של עובדי חביב בפנימייה.

לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בתחום היחסיים הבין-אישיים בין עובדי חב"פ משתי המסגרות: $F(1,108)=2.86, p > .05, \eta^2=.03$ – כלומר, עובדי החב"פ בקהילה ובפנימייה תופסים את מידת המסוגלות העצמית בהיבט יחסיים בין-אישיים באופן דומה.

ב. הקשר בין רמת המסוגלות העצמית למידת השימוש בהפעלופדיה

בהשערת המחקר שיערנו שככל שרמת המסוגלות העצמית של עובד החב"פ גבוהה יותר, תהיה מידת השימוש בהפעלופדיה גבוהה יותר. כמתואר בפרק השיטה, רמת המסוגלות העצמית של עובד החב"פ נמדדה באמצעות שלושה מדדים: משימות הדרכה, יכולות הדרכה וארגון, יחסיים בין-אישיים. מידת השימוש בהפעלופדיה הוערכה על פי חמישה נושאים: חגים דתיים, חגים ואירועים לאומיים, פעילות בקבוצה המדגישה היבטים של דינמיקה חברתית, פעילות בקבוצה המדגישה נושאים ערכיים, פעילות הפגתית ופנאי בקבוצה. לבדיקת השאלה נערכו מתאמי פירסון המוצגים בלוח 5.

לוח 5. מתאמים בין גורמי תפיסת המסוגלות העצמית לנושאי השימוש בהפעלופדיה (n = 110)

יחסיים בין-אישיים	יכולות הדרכה וארגון	משימות הדרכה	
.16	36.***	.46***	חגים דתיים
.13	39.***	.50***	חגים לא דתיים ואירועים לאומיים
.13	35.***	.47***	פעילות חברתית בנושא דינמיקה חברתית
.12	22.*	.44***	פעילות חברתית ערכית
.05	41.***	.56***	פעילות חברתית הפגתית

* $p < .05$, *** $p < .001$

המתאמים מצביעים על קשר לינארי מובהק, חיובי ובינוני, בין תפיסת המסוגלות העצמית של עובד החב"פ בהיבט משימות הדרכה, למידת השימוש בהפעלופדיה בכל הנושאים שנמדדו. כלומר, ככל שתפיסת המסוגלות העצמית של עובד החינוך בהיבט של משימות הדרכה גבוהה יותר, מידת השימוש בהפעלופדיה בנושאים שנמדדו הייתה גבוהה יותר.

מתאמים חיוביים ומובהקים נמצאו גם בבדיקת הקשרים בין תפיסת המסוגלות העצמית של עובד החב"פ בהיבט יכולת הדרכה וארגון, לבין מידת השימוש בהפעלופדיה בנושאים השונים. מקדמי המתאמים בקשרים אלה נמצאו מעט יותר נמוכים, אך כאמור מובהקים סטטיסטית. כלומר, גם קשרים אלה הצביעו על כך שככל שתפיסת המסוגלות העצמית של עובד החב"פ בהיבט של יכולת הדרכה וארגון גבוהה יותר, מידת השימוש בהפעלופדיה בנושאים השונים אף היא גבוהה יותר. לא נמצאו קשרים לינאריים מובהקים בין תפיסת המסוגלות העצמית של עובד החב"פ בהיבט יחסים בין-אישיים לבין מידת השימוש בהפעלופדיה.

על פי הממצאים, שאלת המחקר אושרה כמעט במלואה, כלומר נמצאו קשרים לינאריים חיוביים בין תפיסת המסוגלות העצמית של עובד החב"פ בהיבטים של משימות הדרכה ויכולות הדרכה וארגון לבין מידת השימוש בהפעלופדיה. השערת המחקר לא אושרה באשר לקשר שבין יחסים בין-אישיים לבין מידת השימוש בהפעלופדיה.

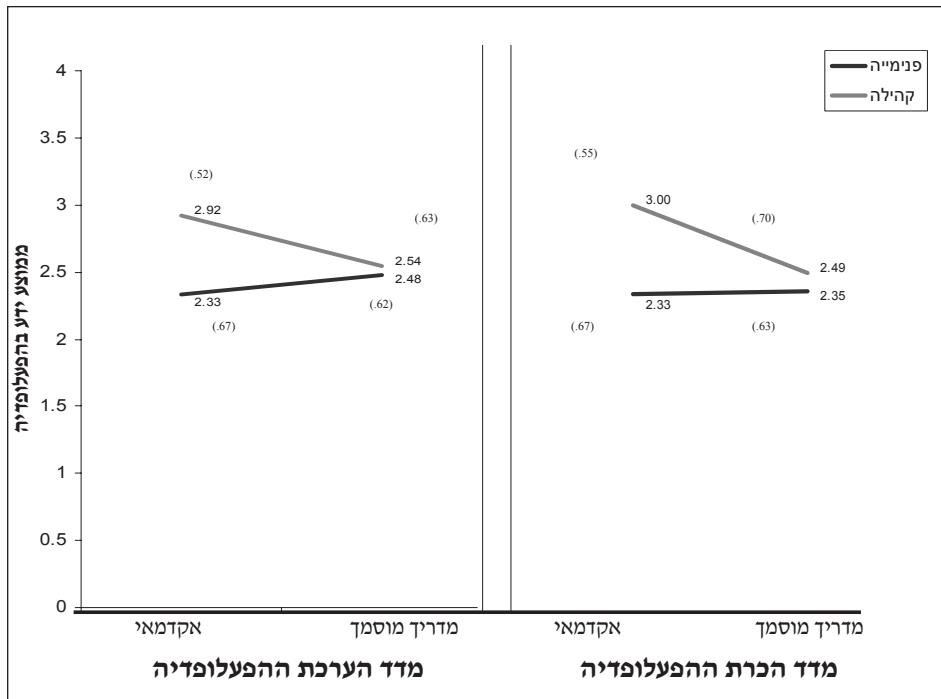
ממצאים נוספים הקשורים להיבטים של השכלה ומסגרות הדרכה

1 הקשר בין השכלת אנשי החינוך הבלתי פורמלי לידע בהפעלופדיה בזיקה למסגרת החינוכית

עובדי החב"פ שהשתתפו במחקר התפלגו לשתי קבוצות השכלה – קבוצת בוגרי קורס מדריכים מוסמכים ($n = 44$) וקבוצת מדריכים בעלי השכלה אקדמית ($n = 66$). נערכו ניתוחי MANOVA דו-כיווניים לבחינת ההבדלים בידע בהפעלופדיה לפי השכלה ומסגרת חינוכית. ממצאי הניתוח הכוללני לא הצביעו על הבדלים מובהקים על פי רמת השכלה: $F(3,104) = 1.44, p > .05, \eta^2 = .04$. נמצאו הבדלים מובהקים בזיקה למסגרת החינוכית: $F(3,104) = 3.82, p < .05, \eta^2 = .10$, ואלה הוסברו כבר בסעיפים הקודמים. כמו כן, האינטראקציה בין רמת ההשכלה למסגרת החינוכית לא נמצאה מובהקת: $F(3,104) = 2.01, p > .05, \eta^2 = .06$. בדיקה נבדלת לפי מדדי הידע הצביעה על אינטראקציות מובהקות בהכרת ההפעלופדיה: $F(1,106) = 4.53, p < .05, \eta^2 = .04$.

ובהערכת ההפעלופדיה: $F(1,106) = 4.59, p < .05, \eta^2 = .04$. אינטראקציות אלה מוצגות בתרשים 2.

תרשים 2: אינטראקציות בין רמת השכלה ומסגרת חינוכית במדדי הכרת ההפעלופדיה והערכת ההפעלופדיה



על פי המוצג בתרשים ובהסתמך על ניתוחי המשך, עובדי חב"פ בעלי תעודת מדריך מוסמך בשתי מסגרות החינוך אינם נבדלים ביניהם בממד הכרת ההפעלופדיה ($t[42] = .71, p > .05$) ואף לא בממד הערכת ההפעלופדיה באופן מובהק ($t[42] = .32, p > .05$). לעומת זאת, בקרב עובדי חב"פ בעלי השכלה אקדמית בקהילה נמצאה מידת הערכה גבוהה ומובהקת בהשוואה לעובדי חב"פ בפנימייה ($t[64] = 3.83, p < 0.001$). גם בממד הכרת ההפעלופדיה נמצא ממצא דומה ($t[64] = 4.46, p < 0.001$). ממצא נוסף בניתוח הצביע על הבדלים מובהקים לפי רמות השכלה (Main Effect) בממד הכרת ההפעלופדיה: $F(1,106) = 4.02, p < .05, \eta^2 = .84$, אך ממצא זה כבר מוסבר באינטראקציה שהוזכרה לעיל.

2. הקשר בין השכלת עובדי החינוך הבלתי פורמלי למידת השימוש בנושאי ההפעלופדיה בזיקה למסגרת החינוכית

כפי שצוין קודם, מידת השימוש בהפעלופדיה נבחנה על פי חמישה עולמות תוכן שונים: חגים דתיים, חגים ואירועים לאומיים, פעילות בקבוצה המדגישה היבטים של דינמיקה חברתית, פעילות בקבוצה המדגישה נושאים ערכיים, פעילות הפגתית ופנאי בקבוצה.

נערך ניתוח MANOVA דו-כיווני לבחינת ההבדלים במידת השימוש בנושאים השונים על פי רמת השכלה והמסגרת החינוכית. בניתוח הכוללני לא נמצאו הבדלים לפי השכלה: $F(5,102) = 1.80, p > .05, \eta^2 = .08$, אך נמצאו הבדלים מובהקים בזיקה למסגרת החינוכית: $F(5,102) = 26.00, p < .001, \eta^2 = .56$, הבדלים שהוצגו והוסברו בסעיפים קודמים (עובדי מרכזים קהילתיים משתמשים יותר בהפעלופדיה מעובדי פנימיות). נוסף לכך, נמצאה בניתוח הכוללני אינטראקציה מובהקת בין רמת ההשכלה לבין המסגרת החינוכית: $F(5,102) = 3.8, p < .001, \eta^2 = .16$.

בחינה נבדלת על פי נושאי ההפעלופדיה השונים הצביעה על אינטראקציה מובהקת בשני עולמות תוכן: בפעילות בקבוצה המדגישה היבטים של דינמיקה חברתית $F(1,106) = 11.50, p < .001, \eta^2 = 10$ ובפעילות הפגתית ופנאי בקבוצה $F(1,106) = 6.19, p < .001, \eta^2 = .06$.

בחינת מובהקות ההבדלים בין הממוצעים באמצעות ניתוחי המשך הצביעה על כך שבעלי השכלה אקדמית העובדים במסגרת קהילה אכן עוסקים בפעילות בקבוצה המדגישה היבטים של דינמיקה חברתית יותר מבעלי השכלה אקדמית העובדים במסגרת פנימייה ($t[64] = 9.70, p < .001$); בעלי תעודת מדריך מוסמך העובדים בשתי מסגרות החינוך אינם נבדלים באופן מובהק בהיבט זה. גם בפעילות הפגתית ופנאי בקבוצה, בעלי השכלה אקדמית העובדים במסגרת קהילה משתמשים יותר בתכנית מאשר בעלי השכלה דומה העובדים במסגרת פנימייה ($t[64] = 10.92, p < .001$). אך גם בעלי תעודת מדריך מוסמך העובדים בשתי מסגרות החינוך נבדלים באופן מובהק סטטיסטית ($t[42] = 4.26, p < .001$), כאשר, כפי שניתן לראות, המדריכים המוסמכים העובדים במסגרת קהילתית משתמשים יותר בנושא פעילות הפגתית ופנאי בקבוצה מאשר העובדים במסגרת פנימייתית. לא נמצאו ממצאים נוספים הנוגעים להבדלים בהשכלת עובדי החב"פ שהשתתפו במחקר במשתנים התלויים הקשורים להפעלופדיה ונושאייה.

3. הקשר בין השכלת עובדי החינוך הבלתי פורמלי ובין תפיסת המסוגלות העצמית בזיקה למסגרת החינוכית

ניתוח MANOVA דו-כיווני בחן את ההבדלים במדדי תפיסת המסוגלות העצמית (משימות הדרכה, יכולת הדרכה וארגון ויחסים בין-אישיים) בזיקה לרמת ההשכלה והמסגרת החינוכית.

הניתוח הכוללני לא הצביע על הבדלים מובהקים בזיקה להשכלה: $F(3,104) = 2.27$, $p > .05$, $\eta^2 = .06$. כמו כן לא נמצאה אינטראקציה מובהקת: $F(3,104) = 0.52$, $p > .05$, $\eta^2 = .02$. עם זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בזיקה למסגרת החינוכית: $F(3,104) = 26.68$, $p < .001$, $\eta^2 = .43$. ההבדלים על פי מסגרות החינוך הוסברו בסעיפים הקודמים.

ניתוח נבדל של כל אחד ממדדי המסוגלות העצמית הצביע על ההבדלים לפי רמת ההשכלה רק במדד יכולות הדרכה וארגון: $F(1,106) = 6.66$, $p < .01$, $\eta^2 = .06$. על פי הממצאים, בעלי השכלה אקדמית מבטאים תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה יותר במדד יכולות הדרכה וארגון ($M = 4.14$, $SD = .56$) בהשוואה למדריכים מוסמכים ($M = 3.78$, $SD = .68$). לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין רמת ההשכלה לבין המסגרת החינוכית בתפיסת המסוגלות העצמית במדדים השונים.

דיון

המאמר הנוכחי עסק בהפעלופדיה כתכנית לימודים במסגרות החב"פ. הוצג בו מחקר שממצאיו הצביעו על הבדלים בין עובדי החב"פ בקהילה לבין עובדי החב"פ בפנימייה במידת הידע, בשימוש בהפעלופדיה ובהעדפת נושאים מתוכה וכן בתפיסת המסוגלות העצמית והשפעת השכלתם על הממדים השונים.

החלק הראשון בדיון יעסוק בממצאי המחקר שהצביעו על הבדלים בגישה להפעלופדיה בפרמטרים השונים בזיקה למסגרת החינוכית (פנימייה לעומת קהילה). החלק השני ידון בתפיסת המסוגלות העצמית של עובד החב"פ, ובחלקו השלישי של הדיון ייבחנו ממצאים נוספים מתחום ההשכלה להשוואה בין עובדי חב"פ בשתי מסגרות החינוך הנחקרות (קהילה לעומת פנימייה). את הדיון נחתום בסיכום שיכלול מסקנות, התייחסות למגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך.

הבדלים במידת הידע, השימוש והעדפת נושאים בהפעלופדיה בזיקה למסגרת החינוכית

מידת הידע בהפעלופדיה נבחנה על פי שלושת גורמיו: מידת ההיכרות של המשתמש עם תוכני ההפעלופדיה, מידת הערכה של המשתמש לגבי תוכני ההפעלופדיה ומידת היישום של המשתמש בהפעלופדיה בזיקה למסגרת החינוכית. בבדיקה נמצא שעובדי החב"פ בקהילה מבטאים רמת ידע גבוהה יותר בהפעלופדיה מאשר עובדי חב"פ בפנימייה. נוסף לכך, בבחינת ההבדלים במידת השימוש בהפעלופדיה בנושאים השונים, נמצא כי עובדי הקהילה משתמשים בתכנית יותר מאשר עובדי הפנימייה.

ממצא זה תואם את ממצאי מאמרו של גרופר (1999), שבו הוא מציין שכוח האדם בפנימיות על פי הדגם המצוי עדיין איננו מקצועי דיו וזקוק עדיין לטיפול ולהדרכה רציפים. לכן, כחלק מתפיסת העולם במנהל לחינוך התיישבותי של משרד החינוך האחראי לפיקוח ולהדרכה בפנימיות, ניתנת לעובדים "מעטפת שירותים". גישה זו מניחה כי תפקודם המוצלח של צוותים חינוכיים בפנימיות מותנה בקיומה של מערכת ענפה של שירותים מקצועיים הניתנים על ידי המטה, והכוללים, בין היתר, הכשרה והשתלמויות לצוות לגיבוש תכניות המותאמות לצורכי האוכלוסייה. כחלק ממעטפת השירותים הזו פועלת בכל פנימייה "מרכזייה חינוכית מקומית להדרכה" (מח"מ), והיא אחראית לפיתוח תכנים חינוכיים ושיטות הדרכה והעברתם למדריכי הקבוצה (גושן, 2004). תפקידה העיקרי של מרכזייה זו הוא לסייע למחנכי הקבוצה בכל הנוגע לשימוש בתכנים, בעזרים ובשיטות הדרכה, כדי לאפשר להם לקיים פעילות הדרכה מגוונת ומעניינת. דברים ברוח זו הומלצו גם על ידי ועדת העשור (קשתי, גרופר ושלסקי, 2008) שדנה בשיפורים ובהיערכויות מתאימות של החינוך הפנימייתי בישראל לקראת העשור הבא.

לעומתם, עובדי החינוך בקהילה, על פי הגדרת התפקידים לעובדי נוער וקהילה ברשויות מקומיות (קרצנר, 1996), אחראים, בין היתר, לתכנון התכנים שיועברו לקבוצה. עליהם לדאוג שהפעילות תשלב את המטרות שלשמן התלכדה הקבוצה עם מטרות חינוכיות-חברתיות-קהילתיות. הבדל זה בין תפקידם של מדריכי הפנימייה, שאינם אחראים באופן ישיר על תוכני הפעילות ולכן קיים אצלם פחות צורך ממשי להיעזר או להשתמש בחומרי הדרכה כדוגמת ההפעלופדיה, לבין תפקידם של המדריכים בקהילה, יכול להסביר במידת מה את הפנייה הגדולה יותר של המדריכים הקהילתיים להפעלופדיה וכנראה גם לתכניות דומות. הסבר נוסף הוא מידת הוותק הגבוהה יותר של העובדים בקהילה לעומת עובדי הפנימייה, המצביעה על יציבות רבה יותר ועיסוק בתחום, לצד מידה רבה יותר של היכרות עם החומרים ועם התכניות

השונוות. הסבר אפשרי נוסף לכך שהעובדים בקהילה מפגינים יותר ידע ומידת שימוש מאשר עובדי החב"פ בפנימייה, קשור אולי למקורה של תכנית ההפעלופדיה בחברת המתנס"ים, המזוהה הרבה יותר עם הפעילות החינוכית הקהילתית מאשר עם הפעילות החינוכית בפנימיות.

המחקר גם בדק אם יש הבדל בין עובדי החינוך בפנימייה לבין עובדי החינוך בקהילה בהעדפת הנושאים בהפעלופדיה. הנושאים קוטלגו על פי חמישה עולמות תוכן כפי שפורט בפרק השיטה. מהממצאים עולה כי אין הבדל בין מסגרות החינוך בהעדפת הנושאים. במילים אחרות, בשתי מסגרות החב"פ שנבדקו, ההעדפה הגדולה יותר היא לפעילויות הקשורות לדינמיקה קבוצתית ולערכים, ופחות לפעילויות הקשורות בפעילות הפגתית ופנאי ופעילויות הקשורות לחגים לא דתיים ולאומיים. בתחתית סולם ההעדפות צוינו נושאים הקשורים לחגים דתיים. ממצא זה סותר במידת-מה את דעת עורכי ההפעלופדיה כפי שהובאה ברקע בעניין בחירת הנושאים (חסיד, 2008). עורכים אלה הדגישו דווקא את ציר הלוח העברי וסברו שעובדי החינוך ייעזרו בהפעלופדיה יותר בנושאי חגים מאשר בנושאים אחרים שקיימים בתכנית.

עם זאת, העובדה שפעילויות הקשורות לדינמיקה קבוצתית מצויות בראש סולם ההעדפות, תואמת מחקרים קודמים, למשל מחקרה של בר-און כהן (2007), המציינת את ייחודיות התפקיד החברתי של המדריך הן בפנימייה והן ב"מועדונים", דהיינו הפעילות הקהילתית. לדבריה, המדריך הוא האחראי ליזום, לטפח, לקיים ולנהל את הקבוצה (בר-און, 2009, עמ' 205). כמוה גם גושן (2004), שמציינת כי תפקידו של מדריך הפנימייה הוא להיות מורה דרך, המתפקד כמעין אח בוגר לצעירים הרחוקים ממשפחותיהם; באמצעות המדריך, החניך לומד נורמות של חיי קבוצה ראשונית ונורמות של תרבות ושל מערכת מוסרית. לכן, עובד החינוך בפנימייה עסוק תמיד בבניית יחסים, בהצגת נורמות ובשמירה על זיקה לחברה. גם תפקידו העיקרי של עובד החינוך בקהילה, על פי "הגדרות תפקידים" לעובדי נוער וקהילה ברשויות מקומיות (קרצנר, 1996), הוא לעורר את חניכי הקבוצה להתפתחות ערכית, ולכן עליו להיות ער לתהליכים המתרחשים בתוך הקבוצה ולנתב אותם על פי המטרות החינוכיות. מדריך הנוער בקהילה צריך לשלב מטרות חינוכיות-חברתיות-קהילתיות בפעילויות השונות. מכאן עולה שעל פי הגדרת התפקידים בשתי מסגרות החינוך, על המדריכים להתמקד בראש ובראשונה בנושא הדינמיקה הקבוצתית והערכים ולאחר מכן בנושאים השונים. תמיכה לכך יש גם במחקרם של כהן, איפרגן וכהן (Cohen, Ifergan & Cohen, 2002), שבו בחנו את תפקידו של המדריך בהקשרים שונים והדגישו במיוחד את תפקידו החברתי-קבוצתי.

הסבר אפשרי נוסף לסולם ההעדפות שנמצא במחקר הנוכחי הוא שהעובדים בפנימיות ובמרכזי הקהילה השונים אינם מועסקים במתכונת הרגילה במהלך חופשות וחגים, ולכן אין דרישה להפעלות בנושאי החגים. גם ניתן לשער כי נושאי החגים הדתיים והלאומיים המאפיינים את המדינה נתפסים כרלוונטיים יותר במסגרת החינוך הפורמלי, כך שמסגרות החב"פ אינן רואות צורך להדגיש נושאים אלה.

הבדלים בתפיסת המסוגלות העצמית והקשר למידת השימוש בהפעלופדיה ולמסגרת החינוכית

נתונים שבחנו את ההבדלים בתפיסת המסוגלות העצמית בזיקה למסגרת החינוכית, הצביעו על הבדל בין שתי קבוצות העובדים על פי מידת השימוש בהפעלופדיה. מהממצאים עולה כי עובדי החב"פ בקהילה גילו תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מעמיתיהם בפנימיות הן במשימות הדרכה (השגת מטרות חינוכיות, לימודיות וחברתיות) והן ביכולות הדרכה וארגון (תחושת יכולת ההשפעה של איש החינוך בהחלטות חשובות בארגון). הנחת המחקר הייתה כי ככל שתפיסת המסוגלות העצמית של עובד החב"פ גבוהה יותר, מידת השימוש בהפעלופדיה גבוהה יותר. על פי הנחה זו ניתן לטעון כי קיים קשר חיובי בין תפיסת המסוגלות העצמית למידת השימוש בהפעלופדיה. הממצאים אכן הצביעו על קשרים לינאריים חיוביים בין תפיסת המסוגלות של עובד החב"פ בהיבטים של משימות הדרכה ויכולות הדרכה וארגון, לבין מידת השימוש בהפעלופדיה בנושאים השונים. לעומת זאת, הנחת המחקר לא אושרה במה שנוגע לקשר שבין תפיסת המסוגלות העצמית של עובד החב"פ בהיבט יחסים בין-אישיים לבין מידת השימוש בהפעלופדיה בנושאים השונים.

בהיבט משימות הדרכה, הכוונה היא למידה שבה איש החינוך מיומן בהדרכה, בשליטה על ביצועי חניכיו והנעתם וכן בידע, בתכנון וביצוע הפעלה. כך גם כאשר מתייחסים להיבט של יכולות הדרכה וארגון המכוונות להערכה של איש החינוך שיש לו אפשרות להשפיע על החלטות חשובות בארגון שבו הוא עובד (פרידמן וקס, 2000). בנדורה (Bandura, 1997) מדגיש גם הוא את משמעות רמת הביצוע ומציין כי תפיסת המסוגלות העצמית משפיעה ומעוררת הנעה אצל האדם, והיא שמסייעת לאדם להוציא תכניות אל הפועל. בנדורה מרחיב ומסביר כי תפיסת המסוגלות העצמית תורמת באופן פעיל להשגת הישגים אנושיים. מכאן נובע כי להישגים אישיים דרושים לא רק כישורים, אלא גם אמונה ביכולת להשתמש בהם היטב. ביטוי לכך הובא ברקע מחקר של לוי-לבני (2000), שעל פי ממצאיו, ככל שמורה הוא בעל תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה יותר, הוא יותר בטוח בחידושים ובגיוונים, בתכנים ובדרכי ההוראה.

לעומת זאת, גורם היחסים הבין-אישיים בתפיסת המסוגלות העצמית, שעמו לא נמצא קשר מובהק למידת השימוש בהפעלופדיה, מתייחס למערכת היחסים הבין-אישיים בין המחנך לתלמידיו, לשמירה על מעמדו של המחנך בעיני התלמיד למרות גילויים של קרבה וחברות, ליכולת (או קושי) להפגין חום ואמפתיה כלפי התלמיד, ובאופן כללי – דימוי המחנך כמנהיג בעיני התלמידים. היבט זה אינו בא לידי ביטוי במחקר הנוכחי ולא נבדק בו, ולכן סביר להניח שלא יימצא קשר בינו לבין הגישות השונות להפעלופדיה.

ממצאים נוספים

ממצאי המחקר עולה כי בעלי השכלה אקדמית גילו תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה יותר במדד יכולות הדרכה וארגון בהשוואה למדריכים מוסמכים. כמו כן נמצא כי מידת ההערכה כלפי ההפעלופדיה וההכרה בה גבוהות יותר בקרב עובדי חינוך בעלי השכלה אקדמית במסגרת קהילתית מאשר בקרב עמיתיהם במסגרת פנימייתית. גם נמצא שבעלי השכלה אקדמית העובדים במסגרת קהילה, עוסקים יותר בפעילות קבוצתית המדגישה היבטים של דינמיקה חברתית.

ממצאים אלו, המצביעים על מיצובו הגבוה של העובד עם השכלה האקדמית, אינם מפתיעים כלל, אך הם מעניינים דווקא על רקע הדיון הארוך והמתמשך באופן ההתמקצעות הראוי של עובדי החב"פ. ההכשרה המקצועית שלהם החלה בהכשרה לתפקיד תוך כדי פעילות (ראו למשל בתחום קידום נוער אצל שורר, 1976) ובפיתוח אידאולוגיה שההכשרה האקדמית איננה רצויה כיוון שהיא עשויה להפריע לעובדים בקשר הבלתי אמצעי עם החניכים (שרר, 1989). רומי (2004) מציין מחד גיסא את המרכיב האקדמי כמשמעותי בשיפור תפקודו של עובד הנוער, ומאידך גיסא את גישתם של המעסיקים שעקב המצב הכלכלי יעדיפו הכשרה מועטה ותנאי סף נמוכים לתחום זה, כדי לשמר שכר נמוך ותנודתיות רבה שתאפשר להם שליטה בעובדים לאורך זמן. בהקשר זה, סילברמן-קלר (2007) ערכה בירור יסודי בנוגע לתהליכי הפרופסיונליזציה בתחום החב"פ וציינה שהתהליכים בתחום לא מוצו כאשר חלק מהסיבות לכך כרוכות באופיו של התחום, שמצד אחד הוא סמי-פרופסיונלי ונבנה על מגזר התנדבותי, ומצד שני עובדים בו בעלי פרופסיות מגוונות. כמו כן, מערכת החינוך הבלתי פורמלי היא מערכת מבוזרת, ורק חלק ממנה מקיים קשר עם המערכת הממשלתית, המחייבת פעילות על פי כללים. ברוח זה סיכמו גרופר ורומי (בפרסום) את מאמנם על ההיסטוריה והרציונל של ההכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפול בתחום העבודה החינוכית-הסוציאלית. לדבריהם, חיפושי הדרך בתחום

הפרופסיונליזציה של העוסקים בעבודה חינוכית-טיפולית עם נוער בסיכון הזקוק להתערבות חינוכית-סוציאלית, משפיעים ומושפעים מתכניות וממסגרות ההכשרה. הם מציינים שעקב המצב המתמשך של חוסר הכרעה בקרב מקבלי החלטות ברמה הממלכתית, בולטת תרומתן הייחודית של מערכות ההכשרה האקדמיות, כראש חץ אשר חורג מהתפקיד הקלאסי של מוסד אקדמי ומקבל עליו תפקיד פעיל ומוביל בקידום תהליך הפרופסיונליזציה של התחום.

סיכום

המאמר הנוכחי מציג את עיקרי תכנית ה**הפעלופדיה** וממצאי מחקר ראשוני שבדק את אופן השימוש בה על ידי עובדי החינוך הבלתי פורמלי בקהילה ובפנימייה. במחקר זה התייחסנו לשתי קבוצות בלבד מתוך המגוון הרחב של עובדי החב"פ. העיסוק בעובדי חב"פ העובדים עם נוער בקהילה ובפנימייה עשוי לצמצם במידת מה את הפעילויות שנבחרו מתוך התכניות הרבות שמציעה ההפעלופדיה. יש לשער שמחקרים נוספים בקרב עובדי חב"פ במסגרות נוספות ומגוונות (כגון: עובדים עם קשישים או עם בעלי מוגבלות גופנית או נפשית, בצה"ל, עם משפחות, עובדי חב"פ בקהילות יהודיות בחו"ל, במחנות קיץ וכיו"ב) יגלו שימושים שונים ודגשים אחרים בבחירת הפעילות מתוך ההפעלופדיה.

ממצאי המחקר חידדו את ההבחנה שבין עובדי הקהילה ועובדי החב"פ, שממנה ניתן יהיה לפתח תובנות נוספות למהותו המבוזרת של התחום ולקשיים הנובעים מכך לגיבוש תורת הפעלה אחידה ופיתוח זהות מקצועית מגובשת. כמו כן עשויים ממצאי המחקר להאיר דגשים בהכשרת עובדים לשני תחומי העיסוק. המחקר גם אפשר לבחון את התכנית המיועדת בעיקרה לחב"פ במדדים הרלוונטיים להערכת תכניות לימודים במערכת החינוך הפורמלי. הממצאים עשויים לעודד את המגמה לבחון תחומי שילוב בין החינוך הפורמלי והחב"פ בהכשרה של הסטודנטים המתכשרים לתחומי החב"פ המגוונים, תוך בדיקת התאמתם למאפייני סביבת העבודה הייחודית בחינוך הבלתי פורמלי. כן עשויים ממצאי המחקר לבחון את אפשרויות השדרוג של ההכשרה בכיוון התואר השני, שיעמיק את ההתמחות של העובדים בתחומי החב"פ וירחיב את יכולותיהם האקדמיות כפי שקורה עתה במכללות לחינוך.

תודה לפרופ' דב גולדברג, לשעבר מנכ"ל חברת המתנ"סים, לגבי דליה שטנצלר, מנהלת מכון יעדים, וכן לצוות שיזם את ה**הפעלופדיה** על שאפשרו כולם את ביצוע המחקר.

מקורות

אבירם, א' (1992). "חוללות עצמית – המפתח להתנהגות", **משאבי אנוש**, 49, עמ' 20-23.

אלפרט, ב' (2002). "מושגים ורעיונות בתכנית לימודים כטקסטים מובילים", א' הופמן וי' שניל (עורכים), **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל**, אבן יהודה: רכס, עמ' 9-23.

בר-און כהן, ע' (2007). "העובד המקצועי בחינוך הבלתי פורמלי", ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**, ירושלים: מאגנס, עמ' 194-218.

גולדברגר, ד', ושטנצלר, ד' (1994). **הפעלופדיה כרך א – סתיו חגים ואירועים**, תל אביב: ידיעות אחרונות.

גולדברגר, ד' (2002). **מתודופדיה: אנציקלופדיה למתודות הנחיה והפעלה**, תל אביב: ידיעות אחרונות.

גל, מ' (1985). "החינוך הבלתי פורמלי בישראל – מסגרות מקריות או מערכות הממלאות תפקידים ייחודיים?" ו' אקרמן, א' כרמון וד' צוקר (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה**, תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומוסד ון ליר, עמ' 601-666.

גרופר, ע' (1999). "דגם הרצוי למחנך פנימייה מקצועני בישראל", **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 12-13, עמ' 11-23.

גרופר, ע' (2007). "הפנימיות בישראל: מסגרות חינוך חברתיות וממדיהן", ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**, ירושלים: מאגנס, עמ' 341-363.

גרופר, ע', ורומי, ש' (בפרסום). "הכשרה לתפקיד עובד חינוכי-טיפולי בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית", ח' אהרוני (עורך), **"עבודה חינוכית-סוציאלית": ספר לזכרו של אהרן לנגרמן**, תל אביב.

גשן, צ' (2004). **הפנימייה בכפר הנוער בשנות האלפיים: תפיסות יסוד, מבנה ותפקידים**, מסמך סיכום עבודת צוות חשיבה, תל אביב: המנהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער.

דיואי, ג' (1960). **דמוקרטיה וחינוך – מבוא לפילוסופיה של החינוך** (תרגום ומבוא י"ט הלמן), ירושלים: מוסד ביאליק.

דרור, י' (2007). "החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ביישוב ובמדינת ישראל", ש' רומי ומי שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**, ירושלים: מאגנס, עמ' 71-29.

המנחם, א', ורומי, ש' (1997). "חינוך לא פורמלי", י' קשתי, מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים), **לקסיקון ההוראה והחינוך**, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 193-192.

זגורי, י' (2004). "אוריינטציה למחנכי פנימייה חדשים", **אפשר: ביטאון לעובדי החינוכי-סוציאלי**, 13, עמ' 1-3.

זילברשטיין, מ' (1984). "מקום המורה בתכנון הלימודים בישראל", **עיונים בחינוך**, 40, עמ' 150-131.

חסיד, מ' (2008). "ה'הפעלופדיה' כתוכנית לימודים בחינוך הבלתי פורמלי: הקשר בין עובדי חינוך בלתי פורמלי בקהילה ובפנימייה ומסוגלות עצמית לבין מידת השימוש בתוכנית", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

יצחקי, ח', ושטרן, ל' (2000). "השתלטות יחסים הוריים על יחסי הדרכה – כיצד לזהות את הגלישה?" **חברה ורווחה**, כ (2), עמ' 223-213.

כהן, א"ע (1999). "החינוך הבלתי פורמלי: מחינוך משלים למקום מרכזי במערכת החינוך", א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל**, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 199-118.

כהנא, ר' בהשתתפות רפפורט, ת' (2007). **נעורים והקוד הבלתי פורמלי: תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים**, ירושלים: מוסד ביאליק והמכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.

לוי-לבני, ש' (2000). "הקשר בין היקף השתלמות מורים, רמת התרבות הארגונית של בית הספר, תחושת מסוגלות ושביעות רצון של מורים, לבין מידת השימוש בשיטות הוראה חדשות בבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים דתיים", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

לויך, ת', ונבו, י' (1997). **פיתוח חשיבה של ילדים ומורים באמצעות תכנית לימודים דינמית ועל-תחומית**, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד החינוך והתרבות (1989). **סקר תכניות לימודים ייחודיות: התשמ"ט**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

- סיון, ע' (2007). "חינוך לפנאי ולחברות", ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**, ירושלים: מאגנס, עמ' 83-95.
- סילברמן-קלר, ד' (2007). "הפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי", ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**, ירושלים: מאגנס, עמ' 97-120.
- פוקס, א' (2002). **על מדריכים מודרכים והדרכה**, תל אביב: צ'ריקובר.
- פורת, נ' (1995). "השפעת תכניות לימודים חדשות בארץ על הישגים בתחום הקוגניטיבי והאפקטיבי ועל עמדות צוות ההוראה כלפיהן", **הלכה למעשה**, 10, עמ' 28-46.
- פרידמן, י' (1997). "המפתח לשיפור יכולת הניהול", **סטטוס – הירחון לחשיבה ניהולית**, 77, עמ' 18-23.
- פרידמן, י', וקס, א' (2000). **תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו**, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- צבר-בן יהושע, נ' (1988). **תכנית לימודים בגלגוליה**, תל אביב: יחדיו.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). "אתנוגרפיה בחינוך", נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, לוד: דביר, עמ' 101-139.
- קליבנסקי, ח' (2007). "היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי", ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**, ירושלים: מאגנס, עמ' 225-249.
- קלר, ד' (1996). **חינוך בלתי פורמלי בישראל: קווים לאפיונו הארגוני והפדגוגי**, כפר סבא: בית ברל.
- קלר, ד', וארנפרוינד, ר' (1994). "חינוך בלתי פורמלי: בין מקצועיות ממוסדת למקצועיות השראתית", **עלי חינוך**, 6, עמ' 18-19.
- קניאל, ש' (1997). **כתיבת עבודות מחקר בחינוך הגבוה**, תל אביב: דקל.
- קרצנר, י' (1996). **הגדרות תפקידים לעובדי נוער וקהילה ברשויות המקומיות**, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, מינהל חברה ונוער.
- קשתי, י', ושגיא, י' (1992). "מפגשים חברתיים בבית ספר מקיף פנימייתי", מ' אריאלי (עורך), **פנימיות: צוותיהן וקהילותיהן**, תל אביב: מסדה, עמ' 71-79.

קשתי, י', גרופר, ע', ושלסקי, ש' (2008). **החינוך הפנימייתי לקראת העשור הבא**, דין וחשבון של הוועדה לתכנון ופיתוח החינוך הפנימייתי לעשור הבא – "ועדת העשור", תל אביב: משרד החינוך, המינהל לחינוך התיישבותי, פנימייתי ועליית הנוער.

רומי, ש' (1990). "היבטים פסיכולוגיים בהכשרת מדריכים העובדים בפנימית מתבגרים", **ניב המדרשיה: בימה לדברי הלכה, מחשבה, חינוך וספרות**, כב-כג, תל אביב: חוג ידידי המדרשיה בישראל, עמ' 307-300.

רומי, ש' (2004). "מרכיבים מרכזיים בשיפור תפקודו של עובד הנוער", **קהילה במרכז, התאגדות המרכזים הקהילתיים בישראל**, 4, עמ' 5.

שורר, ר' (1976). **שלהם הוא הלילה: חבורות רחוב בישראל**, תל אביב: ספריית פועלים.

שיין-פדר, ש' (1995). "השפעת החטיבה הצעירה על משתנים אישיותיים", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך.

שינמן, ש' (1995). **תיאטרון הכיתה**, תל אביב: צ'ריקובר.

שלסקי, ש' (1992). "ההדרכה בכפר הנוער כמקצוע", מ' אריאלי (עורך), **פנימיות: צוותיהן וקהילותיהן**, תל אביב: מסדה, עמ' 71-79.

שמידע, מ', ועירם, י' (2004). "החינוך הבלתי פורמלי במערכת החינוך הממלכתי דתי בישראל: פרספקטיבה היסטורית-פילוסופית", ז' גרוס וי' דרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי**, תל אביב: רמות, עמ' 101-110.

שמידע, מ', ורומי ש' (2007). "מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תיאורטיות והגדרות", ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**, ירושלים: מאגנס, עמ' 11-28.

שרר, מ' (1989). "התמקצעות עובדי קידום נוער בישראל: הבטחות ומימושן", **חברה ורווחה**, ט(4), עמ' 240-259.

Ahmed, M. C. (1983). "Crucial education issues and formal education", *Prospects*, 13(1), pp. 35- 43.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.

Carter, K. (1994). "Presevice teachers' well remembered events and the acquisition of event-structured knowledge", *Journal of Curriculum Studies*, 26, pp. 235-252.

- Cohen, E.H., Ifergan, M. & Cohen, E. (2002). "A new paradigm in guiding. The madrich as a role model", *Annals of Tourism Research*, 29(4), pp. 919-932.
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). "Teacher efficacy: A construct validation", *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 569-582.
- Hoffman, M. & Fox, S. (2002). "Escalation behavior as a specific case of goal directed activity: A persistence paradigm", *Basic and Applied Social Psychology*, 24(4), pp. 273-285.
- Imants, J. K. M. & Tillema, H. H. (1995). "A dynamic view of training for the professional development of teachers", San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Kahane, R. (1997). *The origin of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*, Berlin: Walter de Gruyter.
- LaBelle, T. J. (1981). "An introduction to the non-formal education of children and youth", *Comparative Education Review*, 25(3), pp. 313-329.
- Maier, H. W. (1979). "The core of care: Essential ingredients for the development of children at home and away from home", *Child Care Quarterly*, 8(3), pp. 161-173.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). "Exploring inclusion pre-service training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs", *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), pp. 85-105.
- Romi, S. & Schmida, M. (2009). "Nonformal education: A major educational force in the postmodern era", *Cambridge Journal of Education*, 39(2), pp. 257-273.
- Romi, S. (in press). "Psychological aspects of youth workers' training programs", E. Grupper, J. Koch & F. Peters (Eds.), *Challenges of the child and youth care system: A German – Israeli dialogue*, Frankfurt.

Ross, J. A. (1994). "Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy", Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Alberta, Canada.

Ross, J. A. (1995). "Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis", *Teacher College Record*, 97(2), pp. 227-251.

Schwab, J. J. (1966). "The teaching of science as enquiry", J.J. Schwab & P.F. Brandwein (Eds.), *The teaching of science*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: University of Chicago Press.

Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). "Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control", *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 81-91.