

# החינוך הבלתי פורמלי: ממדים משותפים ודרבי ביתוי التربية الامنهجية: أسس مشتركة وطرق التعبير

סיכום פעילות קבוצת העבודה | ملف تلخيصي لنشاط فريق العمل

דצמבר 2020

מרכז אקדמית ומחברת: שירה זיון



מרכז לידע ולמחקר בחינוך  
מרכזمعلومات وبحوث في التربية والتعليم  
Center for Knowledge and Research in Education  
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים



**מינימל חברה ונוער ולשכת המדען הראשי במשרד החינוך פנו ליזומה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך** בבקשתה ללמידה על ממדיו החינוך הבלתי פורמלי ולגבות מסמך אשר ישמש בסיס לפיתוח תורת ידע בתחום ולהטמעה בתוכי הספר. לצורך כך הוקמה קבוצת העבודה אשר פרשה את העקרונות המשותפים לחינוך הבלתי פורמלי ופיתחה כלי לשימוש לאבחן פנים ארגוני.

קבוצות עבודה מוקמות ביוזמה לשם גיבוש תוכר קונקרטי יישומי הנדרש לקביעת מדיניות או לימושה. הקבוצות משלבות צוותי הובלה ופיתוחה במשרד החינוך עם חוקרים באקדמיה. תוכר קבוצת העבודה משקף את התהיליך שנעשה בה ואת התובנות שהתגבשו במהלך המפגשים המשותפים.

#### הפקת המסמך:

מורים **יירעאלב** | ערכית לשון  
אמונה כרמל, **אירית נחום** | ערכה גרפית ועיצוב  
**נסים ח'ורי** | תרגום לעברית

תמונה השער: Adeolu Eletu | Unsplash

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

# החברים והחברות בקבוצת העובדה<sup>1</sup>

## מנהל חברה ונוצר, משרד החינוך

רות קנוול לוי | מנהלת אגף תכנים, תכניות, הכשרה והשתלמויות – יזמת המהלך;  
איתן טימן | מנהל אגף חברותי קהילתי, תלמידים ונוצר;  
נגה נחשון | ממונה הדרכה והשתלמויות, אגף תכנים, תכניות, הכשרה והשתלמויות;  
סימה גוטמן | סגנית מנהלת מרכז הדרכה ארצי, אגף תכנים, תכניות, הכשרה והשתלמויות.

## לשכת המדען הראשי, משרד החינוך

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

## اكادمية

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

## יזומה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך

ד"ר תמי חלמיש איינמן | מנהלת היוזמה.

## מרכז הקבוצה

שרה זיון | יזומה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

## שותפים ושותפות ב"פורום תורה החינוך הפורמלי – ממדים משותפים" (לפי סדר אלפבית)

ליאור אברהמי, יד הנדייב; גל איבובי, מינהל חברה ונוצר; חוה ארז, מינהל חברה ונוצר; יובל אשוש, מינהל חברה ונוצר; שקמה בוכрист, תוכנית הצעורים, מינהל חברה ונוצר; יניב בלום, מינהל חברה ונוצר; ד"ר צבי בן נת, אוניברסיטת בר-אילן; מישל בן שטרית, החברה למתקנים; רונית בר, המועצה הלאומית להתנדבות; אירית ברוק, מינהל חברה ונוצר; רעות גולדברג, תוכנית הצעורים, מינהל חברה ונוצר; ד"ר שלמה גולדמן, לשכת המדען הראשי; נופר גיאת, מש"צ (מדרך של"ח צעיר); פרופ' זהבית גרשס, אוניברסיטת בר-אילן; חגי גروس, מינהל חברה ונוצר; מיכל דינור, מינהל חברה ונוצר; בטי דנון, מינהל חברה ונוצר; דור וודה, תוכנית הצעורים, מינהל חברה ונוצר; ד"ר מיה ויזל, סמינר הקיבוצים ומידלבורי קולג'; ד"ר אליא יינוקור, המכלה האקדמית גורדון לחינוך; אביחי זלסקו, תוכנית הצעורים, מינהל חברה ונוצר; לוטפי חרוב, מינהל חברה ונוצר; רן يول, החברה למתקנים; שקד יעקב, מועצת התלמידים והנוער הארץ; בר כהן, ש"ש של"ח; אפרת כהן וקனין, תוכנית הצעורים, מינהל חברה ונוצר; גליה כובש, מינהל חברה ונוצר; עמליה לואין, מינהל חברה ונוצר; קרן לייפשיץ זיתון, מינהל חברה ונוצר; שירין מאיר ברוק, קצינת חברה וגורענים במסלול הנח"ל; גילה מטרוני, מינהל חברה ונוצר; אלישבע מליקובסקי, מכון ירושלים למחקר מדיניות; דלית מישאל, שירות פסיכולוגי ייעוצי, המינהל הפדגוגי; אורית מלכין, מינהל חברה ונוצר; כפיר מעוז, החברה למתקנים; ד"ר מאיר מרגלית, הקרייה האקדמית אונו; חואן סוחר, ש"ש של"ח; ד"ר אודט סלע, לשכת המדען הראשי; ג'אלאל ספדי, מינהל חברה ונוצר; יובל סרי, המזכירות הפדגוגית; אורין עמר, מש"צ; תאיר עמר, שירות לאומי של"ח; נתן פינקל, מינהל חברה ונוצר; תמר פרתניה, אגף'A לחינוך ילדים ונוצר בסיכון; ד"ר חגי קליבנסקי, המכלה האקדמית בית ברל; אילנה רביבאי, מינהל חברה ונוצר; פרופ' שלמה רומי, אוניברסיטת בר-אילן; שלומית רונן לבנה, מועצת תנועות הנוצר; אמריר רימון, מינהל חברה ונוצר; אפי שדיב, מינהל חברה ונוצר; עיבג שורץ, מינהל חברה ונוצר; אלי שיש, מינהל חברה ונוצר; גسان שאם, מינהל חברה ונוצר; דב שחמן, המזכירות הפדגוגית; ד"ר אילן שםש, אגף'A לחינוך ילדים ונוצר בסיכון; ניב שימושי, ש"ש של"ח; אסף שנהב, יזם חברותי (ספרון וורד); שושי שפיגל, מינהל חברה ונוצר; אופיר שפר, אוניברסיטת חיפה.

## קריאה ומתן חוות דעת למסמך (לפי סדר אלפבית)

ליאור אברהמי, יד הנדייב; צפרית גרבינגרג, מינהל חברה ונוצר לשעבר; ד"ר מיה ויזל, סמינר הקיבוצים ומידלבורי קולג'; ד"ר אליא יינוקור, המכלה האקדמית גורדון לחינוך; ד"ר נסreen חדד חאג' חייא, המכון ישראלי לדמוקרטיה; ד"ר אסתר כלהון, מכללת שאנן; המכלה האקדמית הדתית לחינוך; אביגיעם יומטוביאן, המכלה האקדמית גורדון לחינוך; ניר מיכאל, אורנים – המכלה האקדמית לחינוך; ד"ר חגי קליבנסקי, מכללת בית ברל; פרופ' שלמה רומי, אוניברסיטת בר-אילן; חנה שורץ, מינהל חברה ונוצר; אלי שיש, אגף של"ח וידיעת הארץ מינהל חברה ונוצר; שושי שפיגל, מינהל חברה ונוצר.

# הקדמה

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

בשלמי תשע"ט נפגשה קבוצת העבודה לדון בשאלת יסודות הבסיס של החינוך הבלתי פורמלי – מה הופך פעילות, ארגון או תפיסת חינוך לבaltı פורמליים, האם אפשר להציג על יסודות מסווגים לכל הזרות הבלתי פורמליות והאם אפשר לדבר על "רוח" החינוך הבלתי פורמלי. שאלות אלו, אשר ליוו את הקבוצה לאורך כל מפגשיה בשנה האחרונה, התחדדו נוכחות המשימה שעמדה לפתחה – לנוכח עקרונות מסווגים לחינוך הבלתי פורמלי, אשר יוכל לשמש את מינהל חברה ונوعר במשרד החינוך בהטמעת שפה מקצועית בחינוך הבלתי פורמלי בתзи הספר.

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

המפגש שבין האקדמיה למטה ולשדה מזמין הזדמנויות גדולות לכל הצדדים – השטח והמטה מעניקים את המידע והקשרו הדרוש לאקדמיה, והاكadmיה מעניקה לשטח ולמטה מסגרת מושגית מקובלת ובסיס מחקרי לעבודת יומיום. עם זאת, לצד הזדמנויות טמונה גם מתח וקושי הנובעים מן הפערים בין האקדמיה הנתפסת לעיתים מנוקתקת מן השטח ומאלוצי המשרד, לבין המטה והשיטה, אשר מואשים לא אחת בעבודה מהירה ושתחיתת של "כיבוי שריפות". לכל אלו יש להוסיף את האתגר שביצירת תוכן שימושי ותקף בזמן קצר יחסית.

אתגר נוסף היה להרכיב קבוצה אשר מצד אחד תהיה רחבה מספיק כדי להכיל מגוון נקודות מבט ותחיי תחומי ידע רלוונטיים, ומצד שני תהיה יעילה ומוקדמת בקידום תוכן הידע בזמן הנותן. לשם כך הוגדרו שתי קבוצות: קבוצת העבודה המצוומצת אשר פועלה לאורך כל השנה במפגשים סדריים, ופורום תורה החינוך – מדמים מסווגים (להלן, הפורום). הפורום התכנס פעמיים בשנה וסייע בהרחבת נקודות המבט ותיקוף החומריים המתהווים (לפרוט מפגשי הפורום ראו נספח 1).

המסמרק שלහלן הוא תוצר תהליך קבוצת העבודה. בחלקו הראשון של המסמרק מפורט הרקע אשר הוביל לכינוסה של הקבוצה; בחלק השני מוצגים האתגרים המרכזיים שעמדו לפתחה והבסיס התיאורטי שעליו נשענה; בחלק השלישי והמרכזי מוצגים המదים לחינוך הבלתי פורמלי אשר ריכזה הקבוצה, ובסופו מוגרות דיממות וכיוני פעולה להמשך.

## مقدمة

"لا يمكن تشخيص المشاكل أو حتى حلها إذا افترضنا أنه يكفي إلغاء الأفكار والنهج المتبع في التربية القديمة والقفز إلى الصورة المناقضة" (ديوبي، 1959، ص 23)

في نهاية العام 2019، عقد فريق العمل لقاءً لمناقشة موضوع الأسس المركبة للتربية اللامنهجية – ما الذي يجعل نشاطاً، منظمة أو مفهوماً تربوياً لا منهجياً، هل يمكن تحديد أسس مشتركة لكل الجوانب اللامنهجية، وهل يمكن التحدث عن "روح" التربية اللامنهجية. هذه التساؤلات، التي رافقته طيلة كل لقاءاته في السنة الأخيرة، أصبحت بارزة الآن نظراً للمهمة التي ألقاها عليه – صياغة مبادئ مشتركة للتربية اللامنهجية، والتي يمكن لدائرة المجتمع والشبيبة في وزارة التربية والتعليم استخدامها في ترسیخ لغة مهنية في التربية اللامنهجية في المدارس.

برغم وجود الكثير من النظريات، الأبحاث والمواد حول التربية اللامنهجية في إسرائيل، والتي يمكن الاستناد إليها، إلا أن الصعوبة في صياغة المبادئ وطرق التعبير بشكل واضح ما زالت قائمة، فال التربية اللامنهجية هي مجال يسبق في الميدان (الواسع جدًا) الأبحاث والنظريات. لذلك، قرر فريق العمل بناءً على روح أقوال ديوب، أن يستند إلى الأدبيات البحثية الملائمة والتي تتمحور حول أساس تعريف التربية اللامنهجية، وفي الوقت نفسه، الإصغاء إلى الأصوات القادمة من الميدان وتعزيز الأساس النظري الكلاسيكي في أبحاث جديدة وفي أمثلة من أرض الواقع.

الملتقى بين الأكاديميا والميدان يفتح فرصة كبيرة لجميع الأطراف – الميدان يوفر المعلومات والمعرفة الأساسية المطلوبة للأكاديميا، والأكاديميا توفر للميدان إطاراً اصطلاحياً معقولاً وأساساً بحثياً للعمل اليومي. مع ذلك، هذه الفرصة تختفي في طبيتها توفرها وصعوبة ناجميين عن الفجوات الموجودة بين الأكاديميا التي يتم التعامل معها أحياناً وكأنها منفصلة عن الميدان وقيود الوزارة، وبين الميدان المنهم بالعمل السريع والسطحى وتوفير حلول مؤقتة فقط. إضافةً إلى ذلك، هناك تحدٌ كبير في خلق ناتج عمليّ وساري خلال وقت قصير نسبياً.

ومن التحديات الإضافية أيضاً هو تشكيل فريق واسع بما فيه الكفاية ليحتوي على عدّة وجهات نظر ومجالات تخصص فرعية ملائمة من جهة، ويكون ناجعاً ويعمل لغرض النهوض بنتائج المعرفة في الوقت المعطى من جهة أخرى. لهذا الغرض، تم تحديد فريقين: فريق العمل المصغر الذي عمل على مدار السنة من خلال لقاءات منتظمة، ومنتدى النظرية التربوية – أبعاد مشتركة (فيما يلي، المنتدى). عقد المنتدى اجتماعاً مترين في السنة، وساهم في توسيع المنظور وتصديق المواد المكونة (لتفصيل لقاءات المنتدى، راجعوا الملحق 1).

الملف التالي هو ناتج عمل الفريق. يستعرض القسم الأول من الملف الخلفية التي أدت إلى تجمع الفريق؛ ويعرض القسم الثاني التحديات الرئيسية التي واجهته والأساس النظري الذي استند إليه؛ بينما يعرض القسم الثالث والمركزي أبعاد التربية اللامنهجية التي ركزها الفريق، وفي النهاية يعرض الملف التخطيطات وأتجاهات العمل المخططة للمستقبل.

## שלמי תודה

תודה שלוחה בראש ובראשונה למנהל חברה ונוצר במשרד החינוך – לעומד בראשו, חגי גروس ולמנהלת אגף תכנים, תוכניות והשתלמויות, רות קנוולר לוי – יזמת המהלך, אשר פתחו בפניינו את דלתם, היו קשובים לשאלות ולבירורים וסייעו לנו, בכנות ראוייה לציון, להבין את צורכי המינהל.

תודה גדולה מקרוב לב לחברים ולחברות בקבוצת העבודה, אשר הקדישו מזמן למפגשים, לדין המעמיק, לקריאת החומרים ולמתן תשובות, הארות והערות. תודה על ההיררכיות למשימה, תודה על היענות הגדולה לכל משימה שהוצאה לפתחם ותודה על המילימ החכמות והטובות.

תודה לכל השותפים והשותפות בפורום, אשר התכנסו איתנו פעמיים בשנה האחרונות, סייעו לנו להרחיב ולשפר את ההליכי הקבוצה, הגיבו על תוצריו הביניים של הקבוצה והעשו את הידע שלו – הוא במקורות ובמחקרים, הוא בחוכמת השדה. תודה לצוררים ולצעורות בתוכנית "צוערים לחינוך הבלתי פורמלי" של מינהל חברה ונוצר בשיתוף עמותת שותפות רוטשילד מקרן אדמוני דה רוטשילד, אשר השתתפו בפורום וסייעו בתחום הילוץ הידע בפעולות השולחנות העגולים.

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

תודה ללייאור אברהם מקרן יד הנדייב, אשר היה מקור בלתי נדלہ של ידע רענן ועזר לנו בתחום החשיבה.

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

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

לבסוף תודה לחברים ולחברות בצוות יוזמה – מרכזו לידע ולמחקר בחינוך, אשר סייעו בייעוץ לתהליכי השתתפו בדיוני הפורום, סייעו בתיעוד הידע, בארגון המפגשים ובഫקט מכלול חומרי הלמידה. תהlik זה והתוצר שכאן לא היו קורמים עור וגידיים בלי התמיכה שלהם ושלכם.

# תוכן עניינים

<b>10</b>	<b>תמצית המסמך ודגשים לקריאתו . . . . .</b>
<b>13</b>	<b>1. מבוא . . . . .</b>
13.	1.1. אתגרים בהגדרת החינוך הבלתי פורמלי . . . . .
15.	1.2. הצורך בתהליכי מיסוד ופרופסיה בחינוך הבלתי פורמלי בישראל . . . . .
<b>19</b>	<b>2. צורך בתחום חסיבה ופיתוח – פעילות קבוצת העבודה ומסגרת התייחסות . . . . .</b>
19.	2.1. נקודת המוצא של קבוצת העבודה . . . . .
22.	2.2. אתגרים מרכזים במהלך . . . . .
<b>25</b>	<b>3. ממדים לחינוך הבלתי פורמלי – תיאור, סוגיות נלוות ודוגמאות . . . . .</b>
25.	3.1. רקע . . . . .
27.	3.2. סקירה הממדים . . . . .
<b>37</b>	<b>4. אפילוג: תם ולא נשלם . . . . .</b>
<b>39</b>	<b>5. חוות דעת מקצועיות על המסמך . . . . .</b>
39.	5.1. דגשים וקריאות כיוון . . . . .
39.	5.2. מדידה והערכתה בתחום החינוך הבלתי פורמלי . . . . .
40.	5.3. השגות והערות באשר למקורה הישראלי . . . . .
41.	5.4. הצעות לפיתוח נוספים למסמך ולהמשך המחקר . . . . .
<b>42</b>	<b>רשימת המקורות . . . . .</b>
<b>45</b>	<b>נספחים . . . . .</b>
45.	נספח 1: מפרט מגשי הקבוצה . . . . .
48.	נספח 2: כלי לאבחן ארגוני לפי מאפייני החינוך הבלתי פורמלי . . . . .

# תמצית המסמך ודגשיהם לкриיאתו

החינוך הבלתי פורמלי בישראל מונה מטריה רחבה שתחתיו ננסים תחומיים ופעליות מגוונות. הקושי להגדיר את החינוך הבלתי פורמלי נובע מן מריבו הזרות והמסגרות שעליהם הוא חולש, מן הגמישות המובנית וטשטוש הגבולות המאפיינים אותו. בנוסף לכך, על אף שהחינוך הבלתי פורמלי צמח במקביל לחינוך הפורמלי ואף קודם לו, נראה כי הוא מקבל פעמים רבות מקום משני ביקורתו ביחס לחינוך הפורמלי.

מכל הגדרותיו של החינוך הבלתי פורמלי אפשר לגוזר כמה מאפיינים מרכזיים: פעלויות המאפיינות בجمישות וдинמיות, מטרות מוכוונות של ערכיות וחברתיות, גיון בדרכי פעולה ובקהל היעד, מיקוד בתנסות ובחוויה דרך עיני המשתתפים וה משתפות, ליווי מתמשך לאורך החיים, גיון התכנים והמתודות בהתאם לצורך ומתן מענה ואלטרנטיבתה למסגרת הפורמלית.

הkowski להגדיר את תחום פועלתו של החינוך הבלתי פורמלי, ריבוי המסגרות והזרות בתחום והיוקה המשנית שלו הוא זוכה ביחס לחינוך הפורמלי, הם אתגר לכל העוסקים והעסקות בתחום. עם השנים נעשו מאמצים להגבר את תהליכי ההתקצעות והמחקר בחינוך הבלתי פורמלי לטובה:

- (1) מיצבו ומיתוגו של התחום, בדגש על "גאות יחידה" של העוסקות והעסקים בו.
- (2) שילוב של תהליכי מחקר ומדידה בתחום.
- (3) מתן מענה לאתגרים וקשיים העולמים דואקים מזירות החינוך הפורמלי.
- (4) קידום מדיניות חינוך בלתי פורמלי לכול.

על רקע מורכבות זו ואתגרים אלו, התגבשה קבוצה של נציגים ונציגות מתוך המחקר של החינוך הבלתי פורמלי ומינהלה חברה ונוצר במשרד החינוך. מטרת הקבוצה הייתה לגבות מסמך פורסם את ממדיו החינוך הבלתי פורמלי כדי שיישמש להטמעת שפה מקצועית בחינוך הבלתי פורמלי בบทי הספר.

הבחירה של הקבוצה לשמש במונח **ממדיים** כדי לתאר את עקרונות החינוך הבלתי פורמלי מבטא את היותם רציפים מחייבת עצמאית (כפי שiosoבר בפרק 3), וגם כדי להמחיש את מרכיבותו של החינוך הבלתי פורמלי, הבא לידי ביטוי בשלל ממדים.

לאורך השנה האחרונה נפגשה הקבוצה כדי ללמידה בנושא לעומקו, לבחון את ספרות המחקר בתחום, לדון במדים המשותפים לחינוך הבלתי פורמלי ולברר כיצד, אם בכלל, הם באים לידי ביטוי בשדות הפעולה המגוונים ובשיח המחקרי בתחום. פעמיים בשנה נפגשה הקבוצה עם הפורום אשר הורכב מקהל של חוקרים וחוקרות לצד נציגים ונציגות מן השטה, המתה, ארגוני חברה אזרחית ונציגות נוער. במפגשי הפורום הוצגו תוכניות בינויים שעלייהם עבדה הקבוצה, התקבל משוב ונערך בעקבותיו תהליכיים של דיקוק ושיפור.

התוצר שהלך והתגבש מתבסס על הקוד הבלתי פורמלי של דאוון כהנא, אשר פותח בשנים ה-20 עד תחילת שנות ה-2000, וכן על הפיתוחים והעבודות שנעשו על בסיסו עד היום. הקבוצה איתרה שמונה ממדים מרכזיים אשר באים לידי ביטוי בזירות המגוונות בתחום. ממדים אלו מבטאים את הפוטנציאל הגלום בחינוך הבלתי פורמלי לרוחתו ולשלמותו (well-being) של קהל היעד של המינהל – נוער, תלמידות ותלמידים. בעבור כל אחד מן הממדים מפורט במסמך הגדרתו, הפוטנציאל הגלום בו, הסוגיות שהוא מציף ודוגמאות לדרכי ביטוי שלו בשדה החינוך. במקביל פיתחה הקבוצה כלים המתבססים על שמות הממדים. הכלים נועדו לשמש פלטפורמה לאבחן, לתכנן אסטרטגי ולמצפן חינוכי עבור העוסקים והעסקות בתחום (מופייע בנספח 2).

מסמך זה משקף את התהילין שעבורה הקבוצה בחיפוש אחר בסיס תיאודטי מארגן ומאנדר לזרות הפעולה הרבות של החינוך הבלתי פורמלי בישראל.

## dagshim le-kriah

- א. מסמך זה משקף את התהlik שعبارة הקבוצה בחיפוש אחר בסיס תיאורתי מארגן ומאנגד לזרות הפעולה הרבות של החינוך הבלטי פורמלי בישראל, בדגש על הזירות המגוונות בבית הספר (ראו פירוט בהמשך ותרשים 1). מדובר בתהlik פיתוח ידע מתmesh. תהlik פיתוח הידע בקבוצה פעיל בשיטה האבדוקטיבית של איסוף מידע מן השטח, התכנסות למסקנות ראשוניות וגבוי על ידי שיח רחב וספרות מחקר. בכתיבת המסמך השתדלנו לשמר ציר זה על ידי שילוב בין דיוון מבוסס תיאוריה עם חשיפת התהlicים, האתגרים והתובנות שהו חלק מפיתוח הידע בקבוצה.
- ב. המסמך עתיד לשמש נקודת הסתמכות התחלתית למקשים ולמקשות למשם בעבודתם את עקרונות עולם החינוך הבלטי פורמלי. הוא משמש אבן דרך ראשונה הדורשת המשך פעולות בירור, תיקוף והטמעה, וכן תהlicי התאמאה לאוכלוסיות מוקד, חברות ו言语ים בחברה הישראלית.
- ג. בסופו של דבר, מטרת המסמך היא לשמש את המינהל בהטמעת העקרונות בתוך בית הספר, בדגש על פיתוח הקשרות ומעוים שיתמתקדו בתפקיד המוחנים והמחנכות בכיתות ובמסרים החינוכיים במסגרת הבית-ספרית.
- ד. קבוצת העבודה החליטה להתמקד בעקרונות משותפים לחינוך הבלטי פורמלי. שם כך אין המסמך עוסק במוגרות, תכנים או ערכיהם ממוקדים.
- ה. על אף ראשוניותו, לא פותחה המסמך בריך תיאורתי. קבוצת העבודה הסתמכה על ספרות מחקר, תיאוריות והשגות שקדמו לה. רשיימת המקורות השזורת במסמך ומרוכזת בסופו שימשה את הקבוצה בתהlik הפיתוח והכתיבה. בנוסף לכך, עבודות קודמות אשר בוצעו במסגרת היוזמה – מרכזו לידע ולמחקר בחינוך (להמן, היוזמה), סיפקו לקבוצה בסיס ראשון לדיוון. אחת מהן הייתה דוח פעילות של צוות מומחים אשר פעל ביוזמה 2016-2016, מיפה חלק ניכר מהפעולות של החינוך הבלטי פורמלי בישראל וסייע תובנות חשובות באשר למיקומו במערכת החינוך (מנדל לוי וארצוי, 2016). אילן תיאורטי מרכז שקבעת העבודה נתלה בו היה כאמור הקוד הבלטי פורמלי של דיאובן כהנא והפיתוחים המחקריים שנעשו בעקבותיו עד ל'ייננו. ההישענות על הקוד הכהני נבע מן ההסכמה בקבוצה כי על אף שהחל להיות מפותחת בשנות השבעים על רקע מוגרות חזק בית-ספריות, הוא משמש נקודת ייחוס תקפה ורוחנה דיה לדיוון ולפיתוח גם כוון, בעיקר בדיוון המוקד בעקרונות פעולה משותפים (ולא בתוכן מסוים או בערכים).
- ו. נקודת המוצא של הקבוצה היא כי על אף הזירות המרבות של החינוך הבלטי פורמלי בתחום בית הספר ומהוצאה לו, אפשר למצוא עקרונות משותפים. שמותם הממדים המתוארים במסמך מתוארים בצורה רחבה וგמישה וכוללים רצף מגוון של ביטויים, מתוך התפיסה כי לא כל פעילות בלתי פורמלית תבטא את כל הממדים בעוצמה גבוהה.
- ז. נקודת מוצא נוספת היא כי הממדים מייצרים בסיס לשפה משותפת בין כלל זירות החינוך הבלטי פורמלי, והטמעה טובה שלהם במערכת החינוך הפורמלי יכולת לייצר את הרצף הנדרש שבין מוגרות בית-ספריות למוסדות מחוץ לבית הספר.
- ח. כדי לשמר על רלוונטיות ליישום בשטח ובשל ייחודיותו של החינוך הבלטי פורמלי בישראל, התמקדה ספרות המחקר של המסמך במרקחה הישראלית.
- ט. עיקר תהlik העבודה של הקבוצה וגיבוש המסמך הנוכחי חלו במרץ, 2020. לפיכך שינויים שהלו וחלים עדין במבנה מינהל חברה ונוצר (בעקבות שינוי הממשלה) אינם מושקפים במסמך בלבד בכמה מקומות.

משבר הקורונה אשר פרץ לחינוך וטלטל (גם) מערכות חינוך ברחבי העולם, הציף בעוצמה סוגיות הקשורות לשירות לחינוך הבלתי פורמלי. דוגמאות לכך הם האתגר שביצירת מרחב למידה רציף ומוגן בין מסגרות בתוך בית הספר ומחוץ לו, חשיבות יצירת מרחב בבחירה בעבור תלמידות ותלמידים בבית הספר והיבטים של עروبויות הדדית וחוסן קהילתי. כל אלו הם נושאים הרואים להמשך למידה והעמקה. בשל מגבלות לוח הזמנים לא תייחסה הקבוצה במסמן זה למשבר הקורונה, למעט כמה מקומות ייחדים. עם זאת, הקבוצה רואה במסבר זה עדות לשינויים של טיפוח החינוך הבלתי פורמלי, אשר לדידנו מספק את המעתפת החברתית והקהילתית החשובה כל כך למערכת החינוך בישראל – הן בשגרה, הן בחירום.

# 1. מבוא

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

דבריה של מרגרט סקס-ישראל, יועצת לענייני חינוך במטה יוניסף של אמריקה הלטינית והקריביים, ממחישים את הפוטנציאל הגלום בחינוך הבלתי פורמלי במצוות פערם חינוך. עם זאת, הם ממחישים גם עד כמה רוחק פוטנציאל זה מלהתmesh בשל הבחירה של מדינות רבות למקמו בתחום סדרי העדיפויות, בעיקר בהשוואה לחינוך הפורמלי. דברים אלו עולים בקנה אחד עם דבריה של רייכל (2009) המתארת את מיצובו של החינוך הבלתי פורמלי בישראל:

"תולדות התפתחות החינוך הבלתי פורמלי המודרני חופפות את תולדות התפתחותו של החינוך הפורמלי שגם הוא תופעה מודרנית.... אולם בעוד שהחינוך הפורמלי הפרק בעידן המודרני למערכת מморכצת ומדינית, המייצגת את הרשות המפיצה את ה"ידע" hegemonic ומעניקה תעודות ודיפלומות המשמשות לעיסוקים מקצועיים עתידיים של תלמידה, החינוך הבלטי-פורמלי נותר בשולים של העשייה החינוכית" (שם, עמ' 5).

מבין האתגרים שנכונו לעוסקים ולעוסקות בחינוך הבלתי פורמלי יש שניים מרכזיים, אשר קשורים זה לזה וחוזרים ועולים מן בשדה העשייה, מן במחקר בתחום. הראשון הוא גודל היריעה של התחום החולש על זירות רבות ומגוונות ולכך מקשה על מיזוג מקצועי (גרונר, 2017), והשני הוא התמודדות עם הדימוי של החינוך הבלתי פורמלי כשלבי ביחס לחינוך הפורמלי ואך כחובבני (למפרט, 2009). אתגרים אלו על גם בדיונים בקבוצת העבודה והם ידונו בפרק זה. תחילתה נסקור את השדה המושגgi הרחב העולה בשלל ההגדרות לחינוך הפורמלי, וממנו ננסח להלץ מי קוד ומאפיינים מרכזיים. לאחר מכן נפרוס את המניעים המרכזיים לחיזוק תהליכי מיסוד והסדרת שיח מקצועי בתחום החינוך הבלתי פורמלי.

## 1.1. אתגרים בהגדרת החינוך הבלתי פורמלי

חינוך בלתי פורמלי המנוסח על דרך השילילה בהשוואה לחינוך הפורמלי<sup>2</sup>, הוא מונח מטריה רחבה שתחתיו נכללים תחומים ופעילותות מגוונות. מונחים מקבילים, המנוסחים על דרך החיבור, הם "חינוך משלים" ו"חינוך חולפי" (למ, 1975; שמידע ורומי, 2007), "חינוך קהילתית" (כהן, 2007), "חינוך לערכיים".

2 אין להתבלבל בין מושג זה ל"למידה א-פורמלית" (אשר לעיתים מכונה גם "חינוך א-פורמלי") המתמקדת בחוויות יומיומיות המכוננת למידה לא מתוכננה, בתיווך דמותם מובגרת או בקבוצת הגל (שכידע ורומי, 2007; Kleis, Lang, & Tiapula, 1973). ראו בהקשר זה גם את [עמדת-OECD והכרת הארגון בתחום למידה א-פורמלי](#) מוחץ לבית הספר, המפורטת אצל Werquin, 2010.

(Kahane, 1997) או "טיפוח מחויבות ערכית" (values education – Goldratt & Cohen, 2016) "חינוך חברתי-ערכי" או "חינוך חברתי-ערכית-הילתי" (דרור, 2007; חזר מנכ"ל, 2009) ואף "חינוך מוסרי" (קליבנסקי, 2004).

בספרות העולם מוגדר לעיתים סוג חינוך זה בתור "חינוך התנסותי" ("Experimental Education", Allison & Seaman, 2017), על שם דרכי הלמידה הננהגות בו, המתבססות על חוות מתוכות ולימוד דרך התנסות, תרגול ומשחק (סילברמן-יקלר, 2002א).

על אף שבישראל עיקר החינוך הפורמלי ממוקד בעיקר בוגר בוגר<sup>3</sup>, בספרות העולם נחפס החינוך הבלטי פורמלי פעמיים רבות בתור "חינוך חיים" (lifelong education) או "למידה מתמשכת לאורך החיים" (lifelong learning) ומכוון לכל קבוצות הגיל.<sup>4</sup>

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

מאפיין נוסף המגדיר את החינוך הבלטי פורמלי הוא "מסגרת רצונית" (יאיר, 2006), ככלומר מסגרת המציעת פעילויות שהבחירה בהן היא חופשית. הנהא הגדר מאפיין זה בתור "עקרונות הולונטריות" (ראו בהמשך בתיאור המمدים) או "ממך האוטונומיה והבחירה החופשית" כפי שמצויע בעקרונות הпедagogיה הבלטי פורמלית אצל דרור, 2015.

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

- טיפוח ומעורבות החינוך הבלטי פורמלי – הקניית מיומנויות חיים ושילוב אוכלוסיות מוחלשות בשוק העבודה (כללו שיווקו, למשל, לסייע במעבר לשוק העבודה; ראו פירוט והשוואה מדינית אצל רן, 2017).
- טיפוח והעשרה של שעות הפנאי ("חינוך לפנאי", סיון, 2007).
- הקניית ערכים חברתיים כמו טיפוח מנהיגות וחינוך להתנדבות ולמעורבות חברתית (חזר מנכ"ל, 2009; מנדיל-לוֹי וארכיזי, 2016; משרד החינוך, 2016).
- מכל אלו אפשר להסיק כי הניסיון להגדיר את החינוך הבלטי פורמלי בהגדרה ברורה וכובלת הוא כמעט בלתי אפשרי, שכן בטבעו הוא גמיש, דינמי, תלוי הקשר ומסגרת פעולה (Hamadache, 1991).
- עם זאת, אפשר להפיק מרibiliי הגדירות מסגרת מושגית וממנה החלץ תוכנות משותפות לחינוך הבלטי פורמלי, כפי שמצווג בלוח 1.

<sup>3</sup> המיקוד בוגר משקף את התפיסה הרווחת באשר לחינוך בלטי פורמלי בישראל, המתבטאת בחלוקת הארי של המחקר ובמטרות טיניהן חברה ונوع. עם זאת, יש לציין כי לאורך כל שנות המדינה פועלות תוכניות בלתי פורמליות רבי-גיליות או אפילו המיעדות לחינוך מבוגרים. לкриאה ביקורתית על התפיסה של החינוך הבלטי פורמלי כמוגבל לגיל הבוגר ראו: קליבנסקי, 2008. לкриאה על החיבור הבסיסי בין מחות החינוך הבלטי פורמלי לגיל הרך ראו: Rich-Orloff, 1991.

<sup>4</sup> מונח דומה במשמעותו הוא *Continuing education* (గראום וולדרט, 2016), קנדה וארצות הברית או *Further education*, המקביל בבריטניה.

## לוח 1: מסגרת מושגית לחינוך הבלטי פורמלי ותוכנות משותפות נגזרות

הגדירות המבוססות על יחסם של המשתתף או המשתתפת למסגרת	הגדירות המבוססות על דרך למידה (פרקטיות)	הגדירות המבוססות על מטרת החינוך הבלטי פורמלי	הגדירות המבוססות על השוואה לחינוך הפורמלי
14. מסגרת רצונית 15. מסגרת השתתפות ולוונטרית 16. מסגרת אוטונומית	13. חינוך התנסותי (מבחן)	6. חינוך קהילתי 7. חינוך ערבי 8. חינוך חברתי-ערבי קהילתי 9. חינוך מוסרי 10. חינוך לפנאי 11. חינוך לאורך החיים 12. חינוך חברתי	1. חינוך בלטי פורמלי 2. חינוך חלופי 3. חינוך משלים 4. חינוך חוותית ספרי 5. חינוך חוות-קוריקולרי

### תכונות נגזרות:

**גמישות ודינמיות –** השונות הזמניות, התכנים והmethodות בהתאם לצורך ומטען מענה ואלטרנטיביה למסגרת הפורמלית.

**דגש ערבי –** טיפוח מיומניות חברתיות ורגשות דרך חיבור הפרט לקבוצה ולנורמות חברתיות.  
גיאון – דרכי פעולה מגוונות, קהיל' יעד מגוון ותכנים מגוונים.

**מיקוד בחוויה המשותף או המשותפת –** התאמה לצרכים ובירה חופשית.  
ליווי מתמשך – בזמנים ובמקומות שונים, במשך כל שעות היום.

**מכoon מטvla –** בהשואה לתהליכי למידה הקורים ללא כוונה או תיווך מכון (חינוך א-פורמלי), לחינוך הבלטי פורמלי יש מטרות המכוניות להנחלת ידע, מיומניות וערכים.<sup>5</sup>

ההגדרה לחינוך הבלטי פורמלי אשר התקבלה לאחרונה כעריך באנציקלופדיה העברית, רואה בחינוך הבלטי פורמלי תפיסה חינוכית, אשר שמה דגש על כל אותם מאפיינים – גמישות רבה והיענות לצרכים משתנים, המשכיות הלמידה לאורך החיים, מימוש מטרות חינוכיות ודגם על איכות הפנאי (האנציקלופדיה העברית, בדף).<sup>6</sup>

תכונות אלו הן הבסיס למדדי החינוך הבלטי פורמלי אשר בהם נדון בהמשך.

## 1.2. הцורך בתהליכי מיסוד ופróפסיה בחינוך הבלטי פורמלי בישראל

לאחר שפרנסנו את היריעה המושגית הרחבה של החינוך הבלטי פורמלי ותיארנו את הקשי הכרזון בהגדתו, נתמקד כעת במניעים למיסוד התחום ולמקצועו.

### 1.2.1. מיזוג התחים ויצירת אמות מידה מקצועיות להכשרה

אם בעבר רווהה הסברה כי העובדות והעבדים בחינוך הבלטי פורמלי אינם זוקקים להכשרה פ羅פסיאונלית, שכן עיקר עריכיו נובע מכך שהם מגלמים בעבודתם עקרונות של הדדיות וספונטניות

5. ראה הערא. 2.

6. אפשר לראות בהגדה מוסכמת זו, הממצבת את החינוך הבלטי פורמלי בתורת תפיסה חינוכית, קידום מקצועי בתחום.  
ייתכן אף כי בבוא העת מתקיים הגדלה זו בחוגי האקדמיה ובשדה העשייה ובכך תחליף את תפיסת החינוך הבלטי פורמלי בתורת "מונח מטריה רחוב". תודתנו שלוחה לפروف' שלמה חומי, אשר סייע לנו בחיזוד נקודה חשובה זו וחלק איתנו את המושג שערך טרם פרסומו.

(סילברמן-קילר, 2002א), הרי שהיום סבירה זו הולכת ונדחתת לטובת תפיסת הרואה את המחדיר בחוסר המיסוד של החינוך הבלתי פורמלי.

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

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

כפי שראינו בחלק הקודם, מעצם השוואתו של חינוך זה לחינוך הפורמלי, מתקבלות הגדרות על דרך השילילה, הממציבות את החינוך הבלתי פורמלי כשולוי או כמשני ביחס לחינוך הפורמלי (רייכל, 2009). נוסף לכך, העובדה כי מדובר בתחום רחב מאוד הפעיל בתחום בתים הספר ובעיקר מחוץ לת, מקשה על יצירת מערכת הקשרות מڪצועי מחייב ושפה מڪצועית אחת. אך יש להוסיף גם את העובדה כי פעמים רבות מנהלות פעילויות חינוך בלתי פורמלי על ידי גופים פוליטיים, תרבותיים, אתניים ודתיים – אשר לכל אחד מהם שפה, מנגנוני ניהול וקוד אטי משליהם (סילברמן-קילר, 2002א).

מחסור זה בקוד משותף ושפה מڪצועית אחת מעיצים את תפיסת התחום הבלתי פורמלי כמשני לחינוך הפורמלי ואף כ"חובבני" יותר. לפיכך, בעשורים האחרונים נעשים יותר ויותר מהלכים לחיזוק הפרופסיה בחינוך הבלתי פורמלי מטעם המדינה ומטעם גופים אקדמיים. מינהל חברה ונוגע במשרד החינוך מפעיל במשך שנים הCESS הקשרות ולינוי מڪצועי לנשות ולאנשי מڪצוע בתחום בתים הספר ומחוצה לו ומקדם את תעוזת עובד החינוך בשווות ערך לתעוזת הוראה.<sup>7</sup> בשנים האחרונות אף נפתחה תוכנית מנהיגות לצוערים בחינוך הבלתי פורמלי המשלבת תואר ראשון עם תוכנית מנהיגות חז"א-קדמית ותעוזת הוראה.<sup>8</sup> במקביל לכך מוסדות להשכלה גבוהה פותחים עוד ועוד חוגים לחינוך בלתי פורמלי, מעניקים תארים ראשונים בחינוך בלתי פורמלי ומכשירים עובדים ועובדות בתורו "עובד חינוך". עם זאת, לימודי החינוך הבלתי פורמלי אינם נתפסים בתורו תנא סוף לעובודה בתחום. יתרה מכך, לפי מנדרלי וארצוי (2016), גם כיום בתהליכי סינון וקבלה של עובדים ועובדות בתחום, עדין נוכחת הסברה כי אין צורך ברקע מڪצועי בתחום (אך כי היא נפוצה פחות מבעבר): "...ארגוני רבים מחפשים אנשים 'עם זיק בעיניים', לאו דווקא בעלי תעוזות פורמליות או ניסיון חינוכי... חוסר מڪצועיות נתפס במקומות מסוימים – בעיקר בתנועות הנוער – כאחד ממאפייניו המהותיים של התחום ולפיכך הוא עשוי להיות גם כיתרון" (שם, עמ' 2).

## 2.2.1.2. **שילוב של תהליכי מחקר, מדידה וקדמייזציה בתחום**

גיישה מקובלת מעולם הנהול החללה בעשורים האחרונים גם לשיח החינוכי, ולפיה מה שאפשר למדוד אפשר גם לנצל. כאמור, כדי לשפר מערכות ולהטיב עם קהל היעד שלו, יש להציג אמות מידה הנשענות על מתודולוגיה מוסכמת ומקובלת. על אף שהחינוך הבלתי פורמלי נחקר ותועד, מעתים kali המחקר למדידת מידת המועילות שלו. אריק כהן (2007) התיחס בסקרנותו לקושי במחקר בתחום החינוך הבלתי פורמלי: "אף שהחינוך הבלתי פורמלי רוח בציור וההיסטוריה שלו ארוכה, הקדים לו המחקר האקדמי פחות תשומת לב מאשר לחינוך הפורמלי.... לא פעם קשה יותר לעורך מחקרים על מסגרות חינוך בלתי פורמליות מאשר על המוגנות המובנות של בית הספר" (כהן, 2007, 2002).

7 ראו בתוך סעיף [עובד הוראה ועובד חינוך](#) בחוזר מנכ"ל, 2011 וראו בהקשר זה גם את ההנחיות הרלוונטיות במסקנות הוועדה [למטרים מוחים להכשרה ולהוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל](#) (דו"ח ועדת אריאב, 2006).

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

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

דברים אלו עולים בקנה אחד עם הרצון למצב את תחום החינוך הבלתי פורמלי בתחום מקצועי ובעל ערך העומד בפני עצמו. ראוי לציין כי במהלך השנים האחרונות למדידת החינוך הבלתי פורמלי (ראו "מדדים ותבוחנים לחינוך הבלתי פורמלי" אצל גורנر, 2017). כלים וכיוני מחקר אלו עמדו לרשות קבוצת העבודה כבסיס לדין ופיתוח (ראו בהמשך וראו גם בסעיף על נושא המדידה במערכת החינוך בפרק חווות הדעת).

### **1.2.3. אימוץ פדגוגיה חדשה כמענה לשינויים בשדה החינוכי**

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

עמדה זו עולה בקנה אחד עם עמדתו של צבי לם, אשר כבר בשנים ה-70 ראה במגנוןיו של החינוך הבלתי פורמלי (או החינוך המשלים לדבריו) ככלו אשר נועד לייצר שינוי במערכת החינוך הפורמלית (לם, 1975), וכן עם דבריו של ראובן כהנא, אשר ראה בקוד הבלתי פורמלי כcosa שיכל להתאים עצמו לנوع בעידן הפוסט-מודרני (Kahane, 1997). לאלו יש להוסיף גם את מחקריהם של דיינה סילברמן-יקלר ויובל דרוור אשר הגדרו את הפוטנציאל הטמון בפדגוגיה הייחודית הנהוגה בחינוך הבלתי פורמלי והערך המוסף שלו לתהליכי חינוך ולמידה (דרוור, 2015; סילברמן-יקלר, 2007ב).

דברים אלו מחזקים את הגישה הפדגוגית המחברת, הקוראת לאמץ תפיסת חינוך שלם המורכב מן השילוב שבין החינוך הפורמלי לבלתי פורמלי. לפי גישה זו הפרדה בין מערכת פורמלית בית ספרית הדואגת לידע (קוגניציה) ומערכת בלתי פורמלית חזק ביחס לתרבות לרכיבי הרgesch, לא רק شيئا נכונה, אלא אף הרסנית. זאת משומש שהיא מעמידה באופן בלעדי את ההצלחה הלימודית כיעד, ולכן עתידה לפגוע ברוחות התלמידות והתלמידים (למפרט, 2009; סوروקה, 2010). למפרט (2009) קורא למערכת החינוך להשתנות ומודגש: "כל שינוי במערכת החינוך חייב להתחwil בהגדלה מחודשת ומוסכמת של מטרות חינוכיות, הקודמות מבחינה ערכית ולוגית להישג הלימוד ואין נוספות עליו או מתקדמות לצד... מטרות אלו יכולות להיגזר אך ורק מתפיסה פיזיונטרית, אשר מחייבת מבט شامل, מكيف אל מכלול החיים של ילדים וילדים כעמדת מוסרית-חינוכית..." (שם, עמ' 4).

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

### **1.2.4. שינוי סדרי עדיפויות מדיניים ועיגון הזכות לחינוך בלתי פורמלי**

המניע האחדון שנפרוס כאן לטובת מיצובי תחום החינוך הבלתי פורמלי, הוא זה שבו פתחנו את הפרק. על אף חשיבותו של החינוך הבלתי פורמלי במציאות פערים חברתיים-כלכליים, מדיניות רבות ממוקמות את החינוך הבלתי פורמלי בתחום סדר העדיפויות (Sachs-Israel, 2019), ודאי בהשוואה לחינוך הפורמלי המועגן בחוק לימוד החובה. הדבר מביא לכך כי רכיבים חשובים של החינוך הבלתי פורמלי, אשר אינם חלק מתוכנית הלימודים במסגרת החברתי-ערבי, אינם מונגשים בצורה שווה לכל

האוכלוסייה.<sup>9</sup> מיצוב התחום וקידום המקצועיות שבו דרך תשתיות מושגית אחותה ומעוגנת תיאוריה יכולים להיות אבן דרך חשובה בקידום הזכות לחינוך בלתי פורמלי לכל, ובהשגת הוגנות בחינוך ומצומצם בעירם.

<sup>9</sup> על חשיבות הנגשת המענים הבלתי פורמליים לילדים ונوعר עם מוגבלות ראו גילו, קליבנסקי וכפיר, 2015; ועל פוטנציאל הפעולות הבלתי פורמלית לצמצום פער פריפריה-מרכז ראו לנטר וברודז'ישרודר, 2019.

## **2. מוצרך לתהליכי חשיבה ופיתוח – פעולות קבועות העבודה ומסגרת התיחסות**

"החברה בין תיאוריה לשדה – התבססות על מושגים אנליטיים כדרך לייצר מחשבה ועשיה חינוכית – היה עיקרוני כמעט "קדוש" של ראובן [כהנא]. לצד זאת הוא הכיר בחשיבותו של המתרחש בשדה החברתי לייצור וscalולה המתמידים של התיאוריה" (רפפורט, 2012, עמ' 172).

הצריכים והאתגרים שתוארו בפרק 1 היו הרקע להקמתה של קבועות העבודה. מינהל חברה ונעור ולשכת המדען הראשי במשרד החינוך פנו ליוומה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, כדי לרכז תהליך למידה המשלב מחקר, מטה ושדה. מטרת התהליכי היה לנטש בסיס עקרונות מוסכם ומשותף לעובודה בחינוך הבלטי פורמלי, אשר יוכל להיות מוטמע בבתי הספר ויכלול גם תהליכי פיתוח והכשרה של מחנכות ומחנכים.

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

קבוצת העבודה פועלה מתוך מסגרת התיחסות מסוימת (frame of reference), אשר עוצבה מסגרות התיחסות של המשתתפים והמשתתפות בקבוצה, מנקודת המבט המכווצית שלהם, מפרק הזמן שהוקדש לפיתוח הידע ומתהליכיים מקבילים שהתרחשו מחוץ לקבוצה בזירה הציבורית. בחלק זה נתאר את נקודת המוצא של הקבוצה, ההנחהות שעדמו בבסיסה והאתגרים שעימים התמודדה.

### **2.1. נקודת המוצא של קבועות העבודה**

#### **2.1.1. תפיסת החינוך השלים**

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

#### **2.1.2. הגדרת הבעה**

החינוך הבלטי פורמלי הבית-ספררי בא לידי ביטוי בישראל במערך החינוך החברתי-יערכי, אשר עליו אמון מינהל חברה ונעור. הוא נחלק לכמה מוקדי פעולה (זירות):

- פיתוח מנהיגות ציבורית, למשל במועצות בית-ספריות.

<sup>10</sup> לתקצירים קורות חיים של החברים והחברות בקבוצת הקבוצה ולפרטים נוספים היכנסו [לאתר היוזמה](#).

- פיתוח קשר עם הארץ והמורשת ופיתוח הזיכרון הקולקטיבי, למשל בטיחותם, בשיעורי של"ח ובمسעות לפולין, ובהכשרה מורוות או מורים מחנכים לילוי תלמידיהם בפעולות זו.
  - עידוד שירותים משמעותי בצה"ל, דרך פעילות ההכנה של הרכזים והרכזות לשירות משמעותי.
  - פיתוח מעורבות חברתית, דרך תוכניות מעורבות חברתית.
  - פיתוח קשר עם הזולת, למשל דרך ימי שיא ותוכניות למפגשים עם קבוצות תרבויות נוספות נספות.
- בבתי הספר פועלים רכזים ורכזות לחינוך החברתי-ערבי העובדים תחת מינהל חברה ונוער ומתכללים את מגוון הפעולות בזירות אלו יחד עם הנהלת בית הספר, מלוי מועצת התלמידים ורכז המעורבות החברתית. בנוסף לallo פועלים בבתי הספר סוכני חינוך בלתי פורמלי נוספים, המגיעים ממגוון מסגרות וזרות בלתי פורמליות חזק ביה-ספריות, כמו ארגוני תנועות נוער, מועצות נוער ארציות וארגוני חברה מהרשומות המקומית (ראו פירוט נוסף בחוזר מנכ"ל, 2009).
- על אף המערך המשלב של החינוך הבלתי פורמלי בתוך בתיה הספר, יש עדין פער בין השפה והקלים הפורמליים המשמשים בעיקר את המורים והמורים בבית הספר, לשפה, לכלים ולעקרונות הפעולה של החינוך הבלתי פורמלי.

### **2.2.1.3. קהיל היעד הסופי לתוצר קבוצת העבודה**

מתוך ראיית החשיבות של שילוב התפיסות הבלתי פורמליות במערכת החינוך הפורמלית (ובמיוחד המערכת החינוך-ספרית, ראו על כך בסעיף 1.2.3), ביקש המינהל לנסה את הבסיס לתורת הידע של החינוך הבלתי פורמלי. בסופו של דבר מתכנן המינהל להטמייע את עקרונות העבודה שמציע החינוך הבלתי פורמלי אל לב ליבה של מערכת החינוך – המהנכים והמחנכות בכיתה. לפיכך פעללה הקבוצה לנסה את העקרונות והמודדים המשותפים למכלול הזרות של החינוך הבלתי פורמלי, ומבטאים את תפיסות החינוך הטבעונות בו ואת הערכים שהוא מקדם.

### **2.2.1.4. מסגרת עבודה והנחות יסוד**

בתרשים 1 מוצגת מערכת החינוך הבלתי פורמלי. מערכת זו מבוססת על ערכים מרכזיים משותפים ותפיסות חינוך המתבטאות בשילל זירות – הן בבית הספר, הן מחוץ לו. לכל אלו יש מסד עקרונות משותפים, אשר אותם ביקשה הקבוצה לנסה בתבסס על ספרות המחקר ועל חוכמת המטה והשתת.

## תרשים 1: זירות מחוץ לבית הספר



הLIBA URVACHIT היא בסיסה של כל מערכת חינוך. היחודיות של החינוך הבלטי פורמלי בהקשר זה היא בשיח גלי ומוסכון על ערכים (ראו על כך בהמשך בפירוט הממדים). מינהל חברה ונوعר מגדר חמישה ערוצי פיתוח:

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

ערוצים אלו שעונים על אבני יסוד ערכיות של חיבור לזהות (פיתוח מסוגלות עצמית, מתן כלים להבניות פנאי איקוחי ופיתוח זהות תרבותית), חיבור לאדם (פיתוח מיומנויות הכללה), חיבור לחברה ולקהילה (פיתוח מיומנויות של מעורבות ומנהיגות) וחיבור למקום (פיתוח מודעות סביבתית וזהות מקומית).<sup>11</sup> אפשר לראות ביטוי לערכי היסוד הללו במגוון הפעילויות לחינוך הבלטי פורמלי החל

11 ראו בפירוט במסמך [LIBA CHINUKH HABALTI FORMALI](#) (משרד החינוך, 2016).

מחוגים מחוץ לבית הספר, ועד לפועליות חברותיות בין כותלי בית הספר העוסקות בהצמתה מנהיגות ובמעורבות בקהילה.

הנחה הנטויה בחינוך הבלתי פורמלי היא כי התוכן הוא אמצעי לעיסוק בערכיים. התוכן יכול להיות מגוון מאוד, המתודה יכולה (ואף צריכה, כפי שיפורט בהמשך) להיות מגוונת, אך התפיסה היא כי אלו נועד לשמש בסיס לדין בערכיים ולהטמעתם.

מציוון קודם, **זרות הפעילות** של החינוך הבלתי פורמלי הן מגוונות, וمتקימות בבית הספר (למשל טיול שניתי לעומת מועצת תלמידים בית ספרית) ומהווצה לו (למשל חוג נגינה לעומת תנועת נוער). המשותף לפעילות הוא הליבה הערכית, הנחות היסוד וכן מערכם של עקרונות וממדים משותפים. במעטך זה התמקדה קבוצת העבודה.

### 2.1.5. הסכנות הקבוצתית ומיקוד התכנים

בהמשך להבנות שהתחדדו לאורך מפגשי הקבוצה הוחלטו כמה החלטות:

- א. קבוצת העבודה תתמוך במעטך עקרונות וממדים רחבי ולא בתכנים או בערכיים ממוקדים;
- ב. הממדים שיימצאו יתוארו בצורה רחבה ויאפשרו רצף של ביטויים. לא כל פעילות בלתי פורמלית תבטא את כל הממדים בעוצמה גבוהה.
- ג. השאייפה היא כי התוצר של קבוצת העבודה ישמש את המינהל בהטמעת העקרונות בתוך בית הספר, בדגש על פיתוח הקשרות ומענים שיתמקדו בתפקיד המהנכים והמחנכים בRICT.
- ד. כדי לשמר על רלוונטיות לישום בשטח, תתמוך קבוצת העבודה בחינוך הבלתי פורמלי בישראל.

## 2.2. אתגרים מרכזיים במהלך

האתגר הראשון אשר עלה בתחום הרכבת הקבוצה הוא **אתגר הגיון**. נדרשו להבנות קבוצה יצירנית, מצד אחד, ומצד שני צזו שתבטיח נקודות מבט רבות ככל האפשר: גם בתחום מניהלה חברה ונוער, גם בשטח וגם בתחום המחקר השונים. לשם כך גויסה נציגות ממנהלה חברה ונוער, המייצגת גם את תחום פיתוח התכנים וההשתלמויות וגם את תחום החינוך החברתי-ערכי. נציגים ונציגות מטעם האגפים הננספים במשרד החינוך הזמננו למפגשי הפורום הרחב. באשר לגיון בתחום המחקר, הוחלט מראש לעסוק בכךמה נושא מפתח: תחום פיתוח הון האנושי, תחום מנהיגות הנוער ותחום ההערכתה והמדידה – כולם בחינוך הבלתי פורמלי.

חשוב לציין כי על אף המאמצים לייצר "שולחן דעת רחוב" ככל האפשר, ופתיחה הדין גם לפורום רחב בשלוש נקודות זמן מרכזיות (בשתי מפגשי הפורום ובשליחת טויטה מסמך זה להזות דעת עם סיום התהילה), המציאות הכתيبة תנאים מורכבים לייצוג מלא של החברה בישראל. הייתה שהחינוך הבלתי פורמלי מקבל פרשנות, דגשים וצורך שונים למשל בחברה הערבית בישראל (אגבריה, 2007; חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2018 וראו גם סעיף 5.3 בפרק חוות הדעת) ובמגזר החרדי בישראל (ליושן, 2007), חיסרון זה הורגש בקבוצת העבודה, וייתכן שאף נעדר מתחליני פיתוח הידע של הקבוצה.<sup>12</sup>

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

12 נציין כי על אף שלא הייתה נציגות מלאה לחברות אלו בקבוצת העבודה המצוומצמת, בפורום הרחוב הייתה נציגות לחברת הערבית ולמגזר החרדי.

שונה.<sup>13</sup> קושי זה התבטח בעיקר בחילוקי דעתם בקבוצה אשר למטרת התוצר בקבוצה ולקהל היעד שהוא אמור לשרת.

אתגר נוסף שעמד לפתחה של הקבוצה היה **חשש מהתנגדות של השטח**. על אף שבמטה המשרד יש תמיינות דעים באשר לחשיבות של התייחסות המיצובי והמקצועית בתחום הבלתי פורמלי, כפי שתואר בסעיף 1.2.1, בשטח לעתים התפיסה היא שתהליכיים מסווג זה פוגעים באוונטיות של התחום, המורכב מ"אנשים עם זיק בעיניים" (מנדללו וארצוי, 2016). דברים אלו גם בשיחות הקבוצה ובפורום הרחב, על ידי נציגים ונציגות מחום המחקר, אשר טענו כי מהלך הקבוצה הוא למעשה "פירМОול של הבלתי פורמלי", דבר המוציא מעיקרו את רוח התחום, אשר אינה ניתנת להגדרה אחדה או כבילה דרך עקרונות מקביעים.

האתגר המרכזי האחרון הייתה התמודדות הקבוצה לאורך כל מפגשיה היא **שאלת הרלוונטיות של התוצר** בעבר עובדת המטה ובעבור קהל היעד – נוער. ברι כי הצורך במסמך אשר מתאר עקרונות, יסודות או היבטים, אשר אינם רלוונטיים לעוסקים ולעסקות בתחום ולקהל היעד שלו, נושא מאד. אתגר זה אינו ייחודי לקבוצה והוא זכר גם בספרות המחקר בתור אחד מהאתגרים בתחום החינוך הבלתי פורמלי (גראנור, 2017). הן השטח הן הנעור הם שדות פעולה דינמיים מאוד, המקדים פעמים רבות את המחקר ואת התיאוריה עליהם. לאחר שעיקר הבסיס התיאורטי לעובדת הקבוצה היה הקוד הבלתי פורמלי של ראוון כהנא, עלתה ביקורת נוספת ולפיה התיאוריה אינה רלוונטית יום בעבור הנעור (ראו על כך עוד בפרק חווות הדעת). ביקורת זו הביאה את הקבוצה לחיפוש אחר מחקרים ותיאוריות נוספות, לעיבוי התכנים ולהCHIPוש דוגמאות מן השטח, כפי שמצוג בהמשך הפרק. לבסוף הוחלט בקבוצה כי הקוד שמציג כהנא אומנם החל להיות מפותח בשנות ה-70 סביר מחקר על מסגרות חז' בית-ספריות, אך הוא משמש נקודת ייחוס תקופה ורבה דיה לדין ולפיתוח גם יום. הקבוצה בינה כל אחד מן הממדים, הביאה אותו לדין בקבוצה ובפורום הרחב ודנה בתוקפם בגין יכולות של הפורום הרחב להביא אליהם דוגמאות מן השטח. בלוח 2 מ羅וצים בקצרה האתגרים שצינו ומחויבות קבוצת העבודה להענות להם במהלך פעילותה.

פרק הבא יובאו שמות הממדים לחינוך הבלתי פורמלי כפי שעלו בראוי בקבוצת העבודה. רשימת הממדים נבנתה במהלך מפגשי הקבוצה – בתחילת כל אחד מן המפגשים הוצגה ספרות מחקר הרלוונטי ונהל דין על הממדים, על הפוטנציאלי הגלום בהם ועל הדרכים שבהם יש להציגם כדי לקדם בסיס תיאורטי ורפואי משותף לזרות השונות בחינוך הבלתי פורמלי **לפיירות המפגשים** (ראו נספח 1).

על בסיס ממדים אלו בנתה הקבוצה כלי לאבחן פנים-ארגוני, אשר נועד לסייע לאיש או אשת המקצוע בתחום החינוך להבין את המאפיינים של החינוך הבלתי פורמלי, את הפוטנציאלי הטמון בהם ואת עוצמתם בארגון או בפעולות הנבחנים. למעשה הכליל קידום שלוש מטרות – אבחן פנים-ארגוני, גזירת תוכנית עבודה אסטרטגיית ויצירת מצפן חינוכי (ראו את הכליל בנספח 2).

## לוח 2: אתגרים ומענים בקבוצת העבודה

הערות	מענים	סוג הקשי או האתגר
על אף הרצון לשקף מגוון דעתות ולhaziיג מסגרות התייחסות, ועל אף הנציגות הרחבה יחסית בפורום, קבוצת העבודה המצומאמת עדין הייתה חסרת גוון במידה מה.	1. בניית קבוצת עבודה מצומצמת אך מייצגת במידת האפשר – הן ברמת תחומי המחקר, הן ברמת המטה; 2. הרחבות נקודות המבט דרך כינוס פורום פעומים בשונה שבו יהיה ייצוג לחברת הערבית, למגזר החדרי ולנווער; 3. שילוח חומר הביניים לחוות דעת של החברים והחברות בקבוצה ושל נציגים ונציגות מן הפורום וכן הטמעת תיקונים והצעות לאור התהילה.	1. אתגר הגיון: עד כמה מייצגת קבוצת העבודה את קהלה וחלקים שונים באוכולוסייה?  2. ריבוי נקודות מבט: קשיי להגיע להסכמות בקבוצה וצורך לשף בתוצר הסופי את המהלך ואת התובנות המשותפות  3. התנגדות מן השטח: טענות על פער בין תהליכי אקדמייה לצורכי השטח
נכון לנוקודה זו, על אף ההסתמאות הרחבות בקבוצה על המהלך ועל תכניו, נשמעה גם אי הסכמה בין החברים והחברות בקבוצה באשר לקהל היעד למסמר. לבסוף הוחלט במשותף כי המסמך יועד להטמעה של המינהל בתור חברי הספר בדges על עבודות המהנכים והמחנכים.	1. תיעוד של כלל המפגשים, ורכיב הסכמות לצד התנגדויות; 2. חשיפת כלל תוכרי הביניים בשלבים מוקדמים לחברים ולחברות בקבוצה וקבלת משוב.	
שלב זה משמש "קומה ראשונה" לתהיליך פיתוח ידע ויצירת פרופסיה, אשר יחל מרמת המטה ויחלחל אל השיטה.	1. הובלת תהליכי חילוץ ידע בשולחנות העגולים במפגשי הפורום (ראו נספח 1). 2. הוספה לכל אחד מן הממדים המבוססים על ספרות המבחן דוגמאות לביטוי הממד בעוצמות שונות, בהתאם על הידע שהולץ במפגש הפורום השני ודיווני הקבוצה. 3. בניית כלי לאבחן פנים' ארגוני המבוסס על הממדים (ראו פירוט בהמשך) ושיפורו דרך תשובות המשתתפים והשתתפות בפורום (ראו נספח 1).	3. התנגדות מן השטח: טענות על פער בין תהליכי אקדמייה לצורכי השטח
		4. שמירה על רלוונטיות: עד כמה הבסיס התיירותי שעליו נשענה הקבוצה רלוונטי לימינו?
	1. בחינה מתמדת של הממדים המיוצגים בקוד לוחינוך הבלתי פורמלי של רואבן כהנא דרך הצגת מחקר אשר בוחן את תוקפם; 2. דיון בקבוצה המצומאמת על כל אחד מן הממדים; 3. התחלה תהליכי תיקוף דרך דיון על בסיס תרגילים במפגשי הפורום (ראו נספח 1).	

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

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

### 3.1. רקע

הממדים המובאים כאן מבוססים על ספרות מחקר, על דיןינם בקבוצת העובדה ועל תובנות שעלו בפגש הראשון של הפורים. רוב הממדים נשענים על תורתו של רואן כהנא, "הקוד הבלתי פורמלי", אשר כאמור, צמחה על רקע תנונות הנעור בישראל והחינוך הקיבוצי, ופותחה בשנות ה-70 של המאה ה-20 עד תחילת שנות ה-2000, וכן הם נשענים על הפטוחים והעובדות שנעשו על בסיס תורתו של כהנא עד היום (כהנא, 1974; כהנא, 2007, גרון, 2017; רומי ושמידע, 2007; רופפורט ואהובה כהנא, 2012; Kahane, 1997). חלק מממדיו של כהנא אוחדו כאן או הושמו לאחר דיןינם בקבוצה ועל בסיס ביצוע מחקרית, וחלק הורחבו.<sup>14</sup> לצד ממדים אלו הוספו ממדים המתבססים על תיאוריות ומחקרים נוספים. סדר הממדים מצבע על העוצמה שבה הם באו לידי ביטוי בתרגיל ובдинונים שהלכו בפגש הראשון של הפורים. חשוב לציין כי על אף שմמדים אלו מוצגים כל אחד בנפרד, יש ביניהם יחסי גומלין (אהובה כהנא ורופפורט, 2012; גרון, 2017; זמיר ולסריירוש, תשע"ד; כהנא, 2007).

להציג כל אחד מהממדים הוספו הסבר, תיאור הפוטנציאלי הגלום בו והסוגיות שהוא מציף – כפי שעלו מספרות המחקר. נוסף להם פירטו את דרכי הביטוי של הממד בעוצמות שונות, המתבססות על השיח והתרגיל מהפגש השני של הפורים (ראו פירוט בספח 1 על המתודיקה לחילוץ הידע). הדוגמאות לביטוי הממד בעוצמות שונות נועדו להמחיש את התיאוריה ולסייע לאיש או לאשת המקצוע בתחום החינוך להבין את ביטוי הממד. זאת מתוך התפיסה כי לרוב אין "טיפוסים אידיאליים" המבטים בצורה מושלמת את הממד וכי הממד יכול להתבטא ברצו של תופעת, אפיונים והתנהגות (ראו הרחבה לנקודה זו בסוף הפרק ובתרשים 2).

בלוח 3 מרכזים כלל הממדים שהועלו בספרות המחקר ובدينוני הקבוצה ונידונו בפגשי הפורים הרחוב. הפירוט על כל ממד, ההסברים והדוגמאות יבואו בהמשך.

14 שני הממדים של כהנא אשר הושמו מן התוצר המ: ממד המודולריות וממד הדואליות. ממדים אלו לא עלו כممדיים מוחכנים גם אצל גרון, 2017 וגם בדיוני הקבוצה.

### לוח 3: סקירת הממדים לחינוך הבלתי פורמלי אשר עלോ בקבוצה ונידונו

שם הממד	מכוסס על	הערות
1. בחירה (וולונטריות)	כהנא, 2007	ممד זה חזר ועליה בדינוי הפורים ובדינוי הקבוצה שוב ושוב. מצד אחד רוב החברים והחברות בפורום טענו כי הוא בא לידי ביטוי בשדה העבודה שלהם, אך מצד שני נאמר כי בחירה במובנה הטהור כמעט ואינה באה לידי ביטוי במסגרות פורמליות (ראו התייחסות בממד עצמו).
2. מורותורים	כהנא, 2007	בתחלת התהליך הועלה בקבוצה השם החלופי "הכלת התנסות", מתוך מחשבה ששמו של הממד אינו ממחיש את אחריות מערכת החינוך לאפשר לתלמידים ולתלמידים התנהוגות התנשׂותית ומורתורית. בעקבות דיונים שעלו בפגש הפורים הראשון, חזר הממד לשמו המקורי.
3. גיוון אפשריות (רבימדיות)	כהנא, 2007	
4. הדדיות (סימטריה)	כהנא, 2007 והרחבות על شمידע, 1979 וצדקהו, 1994	בתחלת התהליך היה ממד נוסף של אקלים דמוקרטי, אשר בעקבות התרגום שנעשה בפגש הפורים הראשון והדינונים בקבוצה המצוומצת אוחד עם ממך זה.
5. שבירת גבולות זמן וממקום	סילברמן-יקלר, 2002ב	
6. הובלה וירטואוזית	יאין, 2006 והרחבות על ניסן, תש"ע	
7. אינטראומנטלייזם אקספרטיבי	כהנא, 2007	בתחלת התהליך הועלה בקבוצה השם החלופי "תגמול מיידי לצד פעולה מכונית עתיד", מתוך מחשבה ששמו של הממד אינו ברור די. בעקבות דיונים שעלו בפגש הפורים הראשון, חזר הממד לשמו המקורי.
8. סימבוליזם פרגמטי	כהנא, 2007	ممד זה לא הופיע בתחלת התהליך כעומד בפני עצמו, אך עלה בדיונים בפגש הפורים הראשון והשני ובדינוי הקבוצה.

**ממדיים הבאים לידי ביטוי בצורה רוחנית (בכל הממדים האחרים):**

גמישות – גמישות בהצטרפות לקבוצה וביציאה ממנה; גמישות מבחינת הזמן והמקום; גמישות מבחינת תפקידים חברתיים; גמישות מבחינת תחומי תוכן ודרך הפעלה.  
**שניות (דוAliזם; כהנא, 2007)** – קיום בו זמני של כמה מגמות. לפי תפיסת הפעוגיה הבלתי פורמלי, כל אחד מן הממדים מנכיח מתח דוAliי. למשל: בין הפרט לקבוצה, בין ערכי חובה וגמישות בבחירה, בין סמכויות לSIMטריה ובין המשכיות לשינוי.<sup>15</sup>

15. ניתוח הממדים לפי ציר המתח הדוAliי שכל אחד מהם מאפשר מצוי במסמך פדגוגיה חברתית מסוימת עתיד: אתגריים, מתחים ועקרונות יישומיים במאה ה-21 (להלן, משרד החינוך, ניהול חברה ונווער (בדפסות)). המסמך נכתב ידי סימא גוטמן במסגרת פיתוח תוכן במינהל חברה ונווער. תודתנו נתונה לרות קנוולר לו', אשר יזמה מטעם המינהל את פעילות קבוצת העבודה ולחברות הקבוצה מטעם המינהל, אשר שיתפו אונתו בחומראים אלו הנמצאים בתהליכי עיבוד ופרסום.

### 3.2. סקירת הממדים

#### א. בחירה (וולונטריות)

תיאור: ממד זה מבטא עד כמה הבחירה להцентрף למסגרת או לפעולות ולעוזב אותה בעלי שהדבר יגוזל "מחיר" יקר נתונה בידי המשתתפות והמשתתפים. המשמעות היא כי המוטיבציה להישאר בפעולות היא פנימית ומונעת ממחויבות ערכית.

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

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

מחקרדים עדכניים עולה כי כיוון (בעיקר במסגרות חזץ בית ספריות) המדריכות והמדריכים מוחזרים אחר החניכים במטרה לשכנע אותם להגיע לפעולות, ומציעים להם פעילות אטרקטיבית, כך שבפועל מדובר ב"וולונטריות מותנית" (גרונר, 2017). מעניין לציין כי תמונה דומה עולה במסמכיו משרד החינוך, הרואה את אחריות המערכת (הרשות המקומית, במקורה זהה) בהצעת תוכניות ומענים המותאמים לתלמידות ולהלמידים ו"תפורים" לפי מידתם (משרד החינוך, 2016).

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

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

**דוגמה לאפשר מרחבי בחירה:** ביום מכון השיח למרחבי בחירה, כלומר מסגרות או פעילותות שיש בהן רכיב חובה של השתתפות, אך הן מאפשרות מרחב בחירה לקהל היעד. שיח זה החל לחלחל גם אל בתיה הספר. דוגמה לכך יכולה להיות האפשרות לבחור בין מגמות או להשתתף בתוכניות של מעורבות חברתיות בבית הספר.

**דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה:** כל תוכנית, פעילות או ארגון המחייבים את קהל היעד להשתתף או מפעילים סנקציות (מחיר) על עזיבה. המהיר יכול להיות חברתי (נייד חברתי מקבוצת השווים, למשל), כספי (כנס על עזיבה) או ענישתי (לדוגמה, מי שייעזוב לא יוכל לחזור לפעילויות).

## **ב. מורתורים**

**תיאור:** ממד זה מתבטא בכך לגיטימציה ואף עידוד לנסיה וטעיה של המשתתפים וה משתתפות בפעולות, במקביל לדחיתת מחויבות חברתית באופן זמני. הכוונה היא לפעילות המאפשרת תרגול והתנסות, אינה מחייבת מתן ציון או הערכה בסופה ומאפשרת למשתתפים ול משתתפות מרחב לגיטימי להתנסות ולטעות בתחום גבולות ברורים ומוגנים (כמו למשל חוק בטיחות וביתחון).

**פונצייאלי:** ממד זה שם דגש על ההיבט החוויתי-ירגשי ומעודד למידה סקרנית לצד התנסות במגוון תפקידים ועמדות (כהנא, 2007) ועיצוב זהות (רפופרט, 2012).

**סוגיות:** סבביה המאפשרת התנסות מוגנת (פרקטיקה מורתורית) יכולה לאתגר סדרים חברתיים קיימים הנשענים על יחס כוח מסורתיים כמו תפקידי מגדר, או לחלוין לשמרם ולהזקם (גרנור, 2017; רפופרט, 2012). תפיסות אוניברסליות (מחוץ לישראל) רואות את החינוך הבלתי פורמלי בתואר "חינוך התנסותי" על שם מאפיין מסוים זה (Allison & Seaman, 2017).

ארגוני, פעילויות ומצבים נעים על הרף שבין התרת גבולות מוחלטת לבין הצבת כלליים, גבולות וחוקים נוקשים (כהנא, 2007). ארגונים או פעילויות בעלי נטייה מורתורית מתאפיינים במרחב נסיה וטעיה רחב (נזילות), בטיפוח管理 מנהיגות בקרב החברים והחברות בקבוצה ומתן סביבה מוגנת ומרוחת לטיעות. לעומתיהם ארגונים או פעילויות בעלי נטייה לחבות מיידית, מתאפיינים בתהליכי למידה והובלה מובנים של מורה או מדריך, במרחב טעונה מצומצם יחסית בתחום הלמידה והגדירות תפקיד נוקשות.

**דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה:** טיפולים, סיורים וمسעות עשוייםקדם הזדמנויות ללמידה התנסותית. פעילויות אלו יכולות להיות נטולות מבחנים ומערכות הערקה, הן הקשורות לחיים, לסביבה ולמורשת שעליה גדו המשותפות וה משתתפות, ומאפשרות התנסות חשאית ורגשית בסביבה מותאמת למוגנה. לא במקרה "טיפול שלפני הצבא" או ה"טיפול שאחרי הצבא" נתפסים בתחום חוות מורתורים, אשר בהן תחושת החבות נדחפת לטובת תחושת השחרור וההנאה. דוגמה נוספת היא פעלויות משחק תפקידים (בין אם באופן ישיר ובין אם דרך חוות מיצאות וירטואלית).

**דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה:** ארגון, מערכת או פעילות המבוססים על הערצת תפוקות, מכוונים למייעוט בתנסות ולפחד מטעות. הוגים או שיעורים המבוססים על יצירת תחרות או מדרג בין התלמידים או החניכים יכולים גם הם לכך, גם אם באופן לא מודע, למערך הישיギ לתחרותיות ולפחד מכישלון.

## ג. גיון אפשרויות (רב-תחומיות)

**תיאור:** ממד זה מתבטא באפשרות של מגוון רחב של תחומי פעילות ומומנויות מגוונות השותה במידה יokersnan הנטפסת. "Cafeteria Curriculum" (לפי אטלינג, 1993).

**פונצייאלי:** ממד זה מעודד טיפוח תחום המצוינות אישי (יאיר, 2006; כהנא, 2007), מבטא את תרבות הפנאי (גרונר, 2017) ומקדם ראייה רב-תחומית, גמישות מחשבתי, סתגלנות, ואף זמישות (Agility).

**סוגיות:** יש שיטענו כי ממד זה הוא היחיד שנitin לומר עליו כי הוא מופיע גם את החינוך הפורמלי באופן מלא בהשוואה לממדים האחרים (כלפון, 2015). עם זאת, יש לשאול האם אין מערכת החינוך הפורמלית מייצרת מדרוג בין מקצועות (מקצועות "נחשבים" לעומת מקצועות "נחשבים" פחות) והאם היא מציבה ערכים אישיים וחברתיים כشوוי ערך ללמידה תכנית (ראו גם הערכה ברוח זו בסעיף 5.1 בפרק חווות הדעת).

ארגוני, פעילותות ומצבים נעים על הרף שבין הצעת מגוון אפשרויות רחב מאוד לבין התמקדות במטרה ובתחום ספציפיים. ארגון או פעילות רב-תחומיים מאפשרים לתלמידים או לחניכים לבחור בתחוםים המעניינים אותם ולבטא את עצם בהתאם לחזוקות שלהם. לעומת זאת, ארגונים ממוקדי מטרה יציבו מטרות או תחומי פעילות מרכזים בראש סדרי העדיפויות ויתמקדו בהם.

**דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה:** מרכז קהילתי הפותח את שעריו לילדים, ילדים ונוער ומציג מגוון חוגים המבטים מnymnuot שונות, מעודד טיפוח תחום המצוינות אישי ואינו מדרג את תחומי הפעילויות, אלא מאפשר להם זה לצד זה. דוגמה נוספת היא בתנועות נוער המאפשרות להקל החניכים ליטול תפקידים הוביל הובלה תפקידי הובילו שלושה בתנועה (לדוגמה רצצת, מדריך או מש"צ).

**דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה:** סביבה או ארגון שאינם מציעים להקל היעד מרחב של אפשרויות (למשל מעט חוגים או הנגשה נמוכה אליהם) או לחופין מערכת המתמקדת בתחום תוכן אחד ומדרגת את קהל היעד לפי מידת הצלחתו באותו תחום תוכן (למשל שימוש דגש רק על המצוינות במתמטיקה או על ספרות).

#### **ד. הדריות (סימטריה)**

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

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

**סוגיות:** מערכות חינוך סמכותיות ופורמליות יתקרו להטמייע באופן מלא ממד זה, שכן הן מתקיימות באקלים שונה במהותו (שמידע, 1979). בהנחה כי מערכת החינוך שואפת לפתח אצל התלמידים מסוגלות וסוכנות (agency), עליה לאפשר אוטונומיה ואקלים דמוקרטי לא רק לבתי הספר ולמצוות ההוראה אלא גם לתלמידים ולהתלמידות. במחקר הרחב שערכו פניגר ולפסטין (2014) על הпедagogיה הישראלית נמצאו עדויות מעודדות להנחה שת מכיל, דמוקרטי ובלתי שייפוטי בכינות. לפי החוקרים, "יתכן כי דוקא בתרבויות הישראלית המתבססת על אמצעים בלתי פורמליים, היכולת לקדם תרבות דyon כיתתי דמוקרטי גבוהה יותר".

ארגוני, פעילויות ומצבים נעים על הרצף שבין סימטריה מוחלטת ביחסים שבין החברים והחברות בקבוצה לדמות המוביילה ולעצמם (ארגון "שטווח") לבין היררכיה מוחלטת, הבאה לידי ביטוי בריבוד מובנה בין החברים והחברות בקבוצה ובין חברי הקבוצה לדמות המוביילה. ארגונים מסווג זה יבלוט גם מרכיב ספונטני ובלתי מובנה בזמן הפעילות (סילברמן-קילר, 2002ב). ארגונים או פעילויות בעלי נטייה לסימטריה פועלם בגישה שוויונית המושתת על אמון ונורמות מוסכמות, ואילו ארגונים או פעילויות בעלי נטייה איסימטרית יטו לבסס את היחסים על ריבוד מובנה, היררכיה וסמכוויות.

**דוגמה לbijוטי הממד בעוצמה גבוהה:** בת ספר דמוקרטיים מבוססים על הובלת התכנים ובחירותם על ידי התלמידים והتلמידות ונשענים על שיטות UBודה הדדיות. דוגמה נוספת היא תכנון מסע או טiol בבית הספר המערב את התלמידים והתלמידות – הן בתכנון המסלול, הן בתכנון התכנים. עוד דוגמה בהקשר זה היא הפקת טקסטים וארועיシア בתבי ספר שהتلמידות והתלמידים מוביילים,קובעים את מערכ התכנים ומופיעים בטקס.

**דוגמה לbijוטי הממד בעוצמה נמוכה:** ארגונים בעלי מבנה היררכי בולט משאים, לרוב, מעט מקום להדריות. אחת הדוגמאות הבולטות לכך היא מערכת צבאית, אך יש גם בת ספר "רגלים" שבהם התרבות הארגונית לא מאפשרת לתלמידים ולהתלמידות להשפיע על חייהם בתבי הספר. ככל שהפעילות, התכנים והמערכות מובנים, מוגבלים ומפוקחים על ידי המורה, כךbijוטי ההדריות הוא בעוצמה נמוכה יותר.

## ה. שבירת גבולות זמן ומקום

תיאור: ממד זה מתאר מערכת או תפיסה חינוכית, אשר בה מקום הפעילות וזמנה יכולים להשתנות, להתרבות, להצטמצם ולהתרחב. על אף העמידות במונחי מקום וזמן מוגדרים, החוויה הנתפסת אצל המשתתפים או המשתפות היא של בית, והדגש הוא על הקבוצה כזרת הפעילות המרכזית (גרונר, 2017; סילברמן-יקלר, 2002b).

**פונצייאל:** קיומם ממד זה מאפשר תחושת רוחה, הכללה ורץ' התפתחותי (סילברמן-יקלר, 2002b).

סוגיות: מכיוון שבית הספר הוא המקום הבלעדי של החינוך הפורמלי (סילברמן-יקלר, 2002b), עולה השאלה האם בבית הספר יכול לחול ממד זה ומהן הדרכים לקיימו. עוד נקודה העולה בהקשר זה היא העובדה שפעמים רבים החינוך הבלתי פורמלי שם דגש (בעיקר בתפיסה אוניברסלית) על חינוך מתמשך לאורך כל חייו האדם (Lifelong Education, סילברמן-יקלר, 2002b; קליבנסקי, 2008), ואילו חינוך פורמלי מתמקד בעיקר בלמידה עד סיום בית הספר.

ארגוני נעים על הרץ' שבין טשטוש גבולות הזמן והמקום לבין מיצובם. ארגונים "נזילים" מתאפיינים בעידוד זמן לפני, להפוגה, למנוחה ולמשחק והם מתחתמים בהדרגה לצד המשתתפים והמשתפות (סילברמן-יקלר, 2002b). לעומתיהם ארגונים ממצובי זמן ומקום מכונים עצם לטוחי זמינים מוגדרים מראש (בשעות היום, ברכז' השנתי ובטוחח החיים של המשתתפים והמשתפות).

**דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה:** עבודה של חניכים וחניכות בתנועות נוער סביב פרויקטים גדולים כמו טיולים,ימי שייא וairoui תנואה, יוצרת פעעים רבים "עבודה סביב השעון" המטשטשת את גבולות הזמן והמקום. דוגמה נוספת היא פעילויות בבית הספר במסגרת ההכנה לשירותים משמעוניים והליוי הנינת ללמידים לפני הגיוס ובמהלכו. דוגמה אחרת היא למידה דרך משחק ויצירת מציאות וירטואליות – חוותית מציאות וירטואלית מטשטשת את גבולות הזמן והמקום ומאפשרת לחוות זירות רוחקות ומדומות. תוכניות למידה מחוץ לגבולות הклассה, בחצר, בשכונה ובקהילה הן דוגמה לביטוי של ממד זה בתוכנית הלימודים הפורמלית.

**דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה:** חוותה של מבחן (בעיקר בשיטת דף ועיפרון) היא חוותה מושתתת בזמן ומקום בצורה מובהקת – השעון מתקתק ואסור ליצאת מהclassifiedה בזמן המבחן.

## ו. הובלה וירטואוזית

תיאור: וירטואוזו הוא אומן השולט במיון האמצעים הטכניים באומנותו (אבנישושן, 2007). בהשאלה לתהום ההוראה וההדרכה, מדבר בדמות מוביילה (מורה, מדריך או מדrica) המוכשרת והאמונה על מכלול הכלים, הידע והערכים בתחום עובדתה.

ممד זה עוסק בדמות המוביילה וראה בה מפתח להשפעה מרכזית על עיצוב החוויה מנקודת מבטם של המשתתפים והמשתתפות. דמות זו יכולה לשמש מודל לדוגמה ולشيخוף חוויה ("דמות דגם" או "דמות מראה" – יאיר, 2006; Handelman, 1998). ניסן (תש"ע) מדבר בהקשר זה על זהות חינוכית: דמות מוביילה אשר מזוהה עם הארגון ועם מטרותיו ומזכיבה מודל ערכי למשתתפים ולמשתתפות.

**פונצייאלי:** הובלה וירטואוזית, גם בדמות דגם וגם בדמות מראה, מאפשרת למידה מתוך חוויה מפתחת של גילוי עצמי. זהות חינוכית שמאיצה הדמות המוביילה מספקת בהירות, עוצמה ומכוננות לה, למשתתפים ולמשתתפות (ניסן, תש"ע).

**סוגיות:** ממד ההובלה הווירטואוזית, על אף שאינו מציע מודל הובלה קריזמטי בלבד, מעלה שאלת באשר לאפשרות ההכשרה ולמיוסד של תפקידי הובלה בחינוך הבלתי פורמלי.

ארגוני המשקיעים בפיתוח הובלה וירטואוזית מתאפיינים בכך משאים בהכשרה, פיתוח וליויו הדומות המוביילה, בהטמעת ערבים, ידע ומיומנויות המזוהות עם תחום ההוראה או הדרכה ובפיתוח הדמות המוביילה כך שיאפשרו לו או לה לשמש דמות מפתח בעבר התלמידים או החניכים.

מדריך או מורה וירטואוזים או בעלי זהות חינוכית מובהקת יתאפשרו בהזדהות עם ערכי הארגון (גם אם תהיה מלאה בביטחון), יכולת הcola לשוני בין המשתתפים והמשתתפות ולפערם בין הרצוי למצוין, מודעות ופתיחות (ניסן, תש"ע).

**דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה:** אחת הדוגמאות הבולטות להובלה וירטואוזית היא דמות המדריך או המדריכה הנערצים בתנועות נוער או דמות של "מורה לחיים" – ככלא שהחניכים או התלמידים מרגישים שהם מסוימים את בית הספר או את המוסד, יכולים לפנות אליהם בנושאים שונים וזוכים אותם לטובה גם שנים ארוכות לאחר הפעולות. מסגרת שטפתה הובלה וירטואוזית היא כזאת שמקיימת זמן ומשאבים בהכשרה ובליווי של המורים כדמות מפתח חינוכיות.

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

## ג. אינסטורומנטליים אקספרסיבי

**תיאור:** ממד זה מתבטא בסביבה המיצרת פעולות בעלות מטרת כפולה – חוויה רגשית מיידית לצד למידה עקרונית ארוכת טווח. הדגש במדד הוא על השילוב וההנכח של השניים (חיבור בין רגש לקוגניציה, חיבור בין תגםול מיידי לתגםול ארוך טווח, חיבור בין הפגיעה ליצרנות).

**פוטנציאל:** ממד זה משפר את יכולת הפרט לקבל על עצמו מטלות ארוכות טווח ובמקביל מייצר גם תגםולים קצרים טווח (כהנא, 2007). במקרים מסוימים מחזק את תהליכי הלמידה בכך שהוא מחבר בין החוויה הרגשית לעקרונות מורכבים, רוחניים, לטוח קצר או לטוח ארוך, לפרט או להילה.

**סוגיות:** המתח המובנה המוצג במדד זה מתבטא בהיבט הזמן בחינוך (בבחינת "הדווג לימים" לעומת "הדווג לדורות"). אחד ההבדלים המהותיים בין החינוך הפורמלי לבתי פורמלי נוצע בכך ראשון בעתיד התלמידים והתלמידות לעומת השני, המתמקד בהוויותם (כלומר בהנאה המידית מהפעולות). גישות אחרות רואות את הביטוי לשני צדדיו של ממד זה גם בחינוך הפורמלי וגם בבתי פורמלי (שםידע, 1979).

ארגוני אשר בהם מושם דגש על החיבור שבין הרגשי למתמשך בתהליכי הלמידה מתאפיינים בהטמעת חוות ומאירועים רגילים עם תהליכי למידה רפלקטיביים, המחברים בין החויה לעיקרון הקיים. בארגונים מסווג זה הדמות המוביילה אחראית לתווך את החויה, לדון בערכיים הנגזרים מהן, לעורר חשיבה עליהן ולהחבר בין רגש לקוגניציה, בין ההווה לבין העתיד – של הפרט ושל הקהילה.

**דוגמה לbijוטי הממד בעוצמה גבוהה:** בנסיבות לפולין יש צורך באיזון בין חוות הרגש, הלמידה, עיצוב הזיכרון וגזרת המשמעות לעתיד. התלמידים והتلמידים המשתתפים נעים בין חוות רגש אינטנסיבית לבין הפגיעה, ובין מראות וקולות רגילים לחשיבה על ערכים ועקרונות המעציבים את עתידם כבני אדם, חברים בקהילה ואזרחי המדינה.

**דוגמה לbijוטי הממד בעוצמה נמוכה:** פעילות המוגדרת כהפגיעה או כלימוד ותו לא.

## ח. סימבוליזם פרגמטי

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

**פוטנציאל:** לפי כהנא (2007), כוחה של הפעולה הסימבולית היא בכך שהיא יוצקת משמעות וערך בתהליכי בחירה וקבالت החלטות. הפעולות הסימבולית מאפשרת הידוק הקשרים בין החברים והחברות בקבוצה, תחשות "גאות יהידה" ודיוון חינוכי בערכיהם (لونטר וברודיז'רודהר, 2019).

**סוגיות:** העברת מסרים עקיפים מרכיבת יותר לבחינה וגם יכולה להיות פתח להעברת מסרים, ידע וערכים מורכבים או בעיתיים. לפי דר (2012), יותר מה맴דים האחרים משקף ממד זה את המיציאות של תנועת הנוער בישראל, ולעתים קשה לראותו בתוור רכיב במודל אוניברסלי של התארגנות ופעולות בלתי פורמליות.

ארגוני ופעולות נעים על הרץ שבין זירה חינוכית רוויה בסמלים וטקסיות לסביבה דלה בסמלים וטקסיות. לפי כהנא (2007), הסימבוליות מסוימת בקידום ערכים מרכזיים של לכידות קבוצה, תחשות שייכות וגיבוש זהות אישית ערבית.

**דוגמה לביטוי הממד בעוצמה גבוהה:** טקסים בבית הספר ובתנויות הנוער הם דוגמה לביטוי גובה של הממד. גם מערכות צבאיות, אשר לרוב אין נתקשות מבטאות עקרונות בלתי פורמליים, משופעות בסמליות פרגמטיות. פעילויות ספורט (בין אם מדובר בשיעורי ספורט, מרצים, מופעים או ימי ספורט בבית הספר) לרוב מאופיינות בסמליות של מדים ושירים ובביטוי גאות יהידה (ראו דוגמה לכך אצל לונטר וברודיז'רודהר, 2019).

**דוגמה לביטוי הממד בעוצמה נמוכה:** בית ספר השם דגש רק על לימודים או הצלחה במבחנים כדי להצלחה, בלי להתחבטו לערכיהם, לעקרונות ולתפיסות המבטאים תחשות "גאות יהידה".

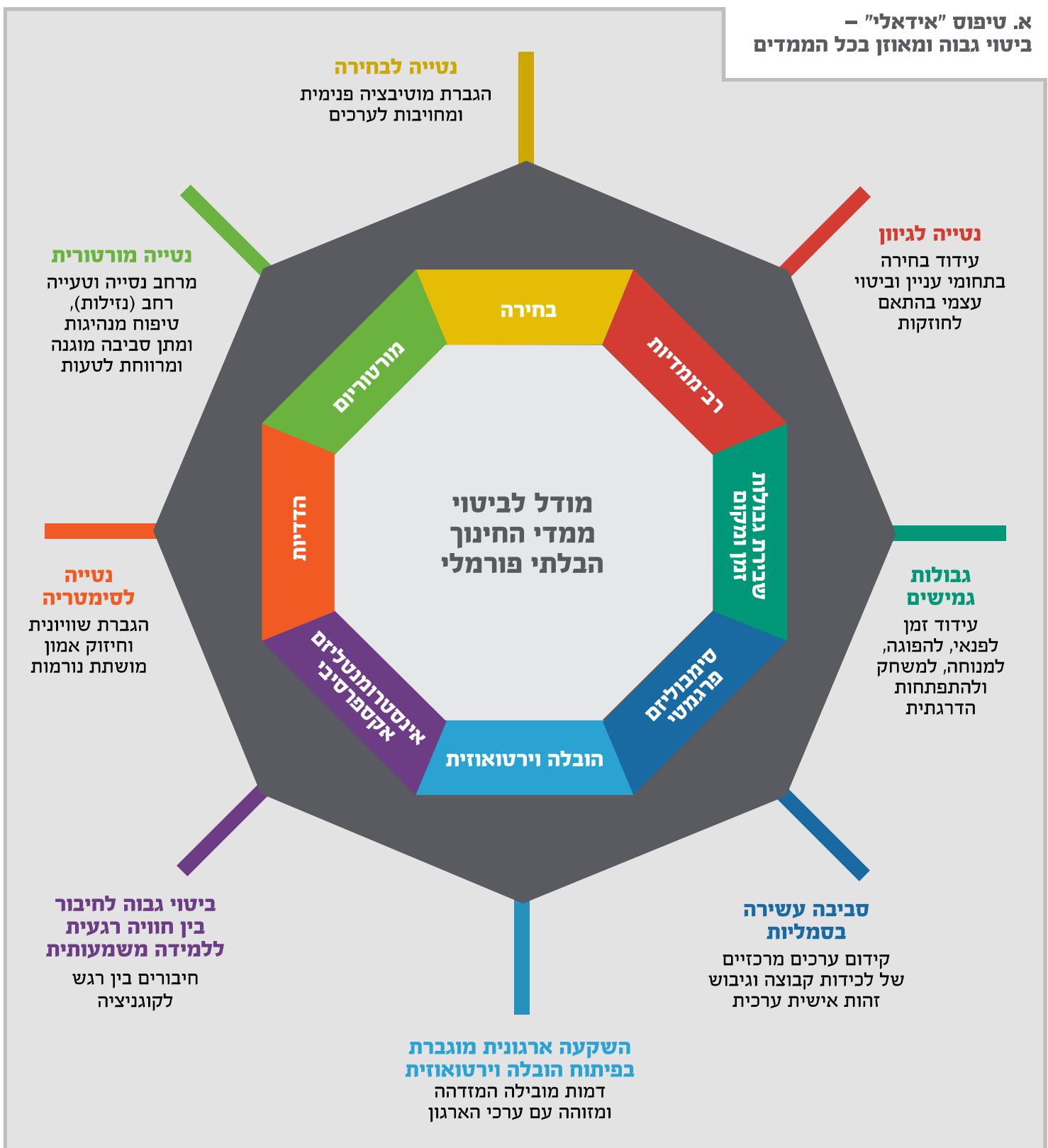
**ט** מונת הממדים שהוצעו כאן אינם כМОון המצאה של קבוצת עבודה. כאמור, הם מבוססים ברובם על הтирוריה של רואבן כהנא, "הקוד הבלתי פורמלי", וכן על היפותזים וההבדות שנעשו על בסיסה עד היום. מטרת פריסתם כאן היא לספק בסיס מקצועני משותף אשר יוכל לשמש את מינהל חברה ונוער בהטעות שפה מקצועית בחינוך הבלתי פורמלי בבית הספר.

סימון הפוטנציאלי הטמון בכל אחד מן הממדים, מתן הדוגמות לביטוי בעוצמה גבוהה ונמוכה וכן הכליל לאבחן פנים-ארגוני אשר פיתחה הקבוצה (ראו נספח 2), נועד להמחיש, הולכה למעשה, את ביטוי הממדים ולאפשר את הטמעתם בזירות מגוונות. מדובר כאן רק בסיס ראשון הנע בין תירוריה למעשה. זה צעד אחד בתהליך עבודה ארוך טווח, אשר מבקש להגביר תהליכי מקצועיים בתחום החינוך הבלתי פורמלי.

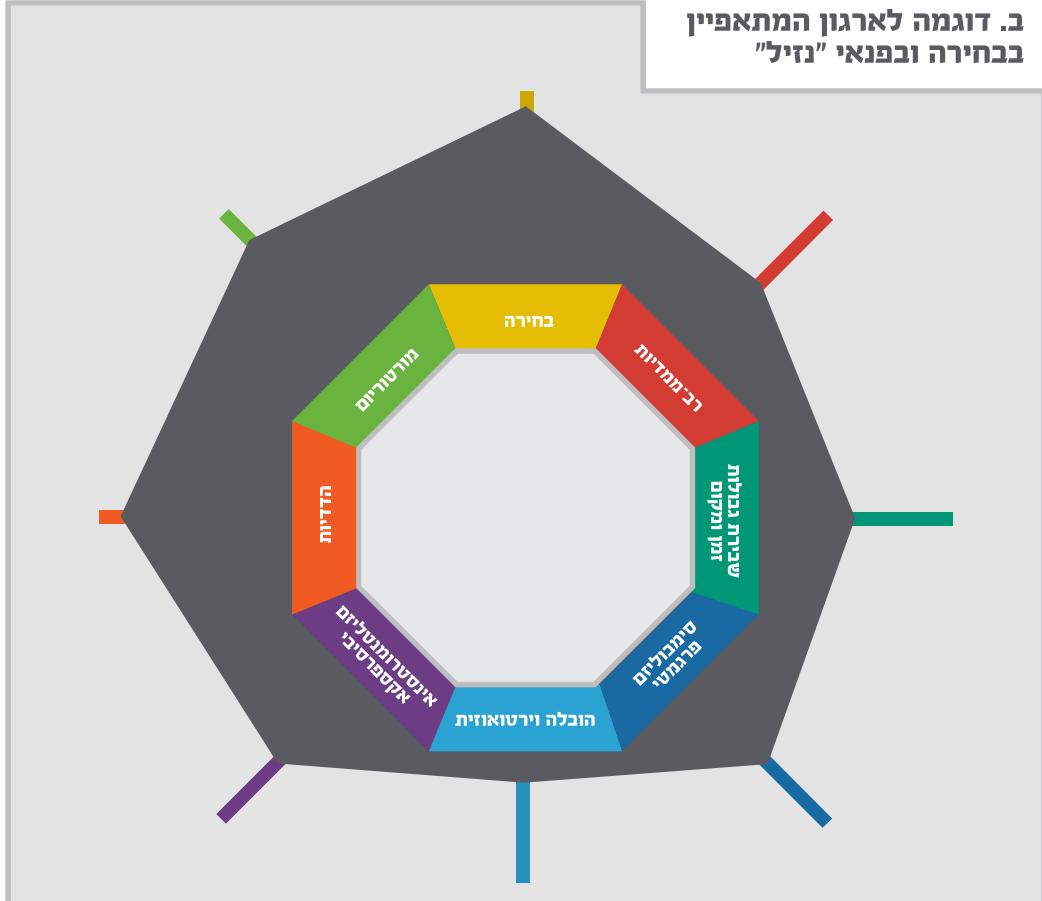
כאמור, כל אחד מן הממדים מבטא רצף ביטויים, וכל ארגון או פעולה יכולים לנوع עליון. ארגון מסוים (כמו למשל בית ספר) יכול לבטא בעוצמה רבה מדדים כמו רב-המדיות, סימבוליות ואינסטראומנטליות; ולבטא במקביל בחירה, מרטוריות וסימטריה בעוצמה נמוכה. לעומת ארגון אחר (כמו למשל מועדונית נוער) יכול לבטא בפעילויות עוצמה גבוהה של בחירה, מרטוריות וסימטריה, אך עוצמה נמוכה של הובלה ורטואוזית. בתרשים 2 מוצג המודל "האידאלי" לביטוי שמות הממדים ולצדיו ביטויים אפשריים לדוגמאות ממשיות מן השטח.<sup>16</sup>

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

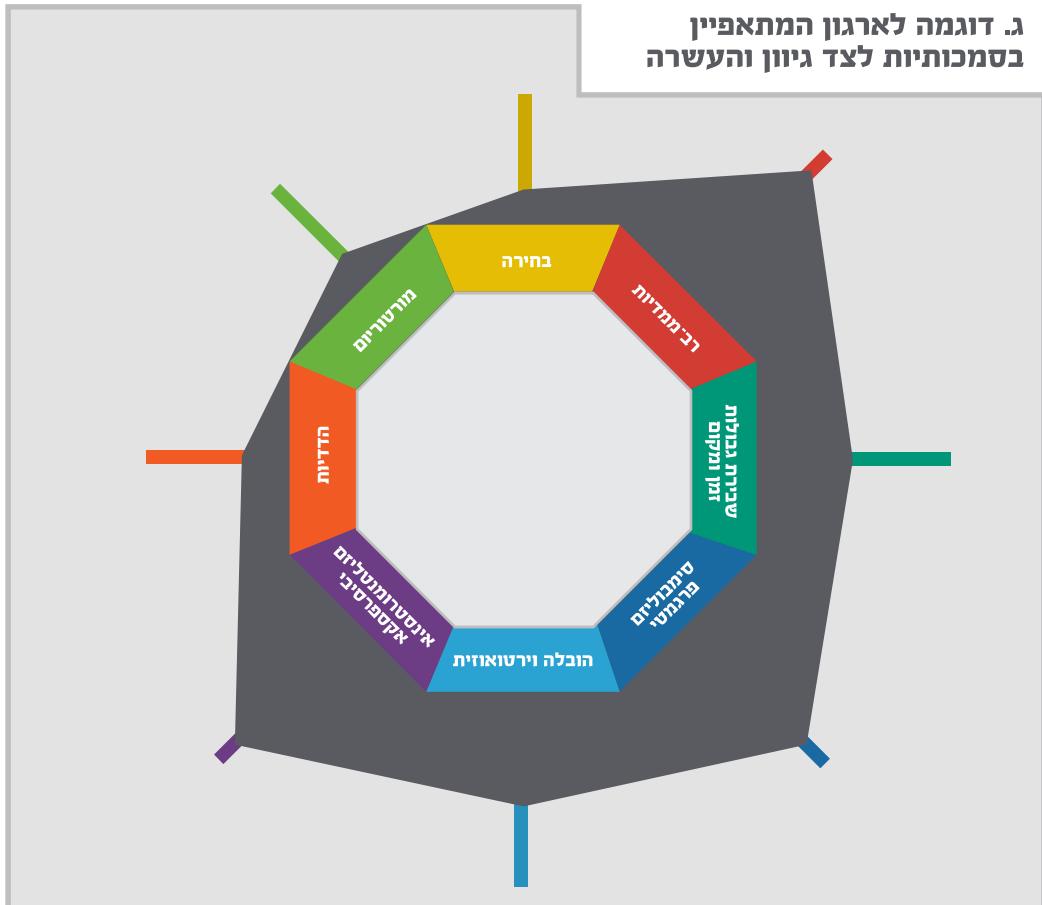
**תרשים 2: מודל לביטוי ממדי החינוך הבלתי פורמלי**  
**(mbased על עיצוב מודל ה-octalysis של Chou, 2015)**



ב. דוגמה לארגון המתאפיין  
בבחירה ובפנאי "נזיל"



ג. דוגמה לארגון המתאפיין  
בסמכויות לצד גיון והעשרה



## 4. אפלוג: תם ולא נשלם

"ניתן להניח כי דוקא פיתוח היכולת להtagד בקבוצה ולגבש טיעונים לביסוס אפשרויות ההגנה על רענוןיה מתוך תחושת שייכות, הוא המעצים את היכולת להשתתף בשיח הציבור-פוליטי-ازרchipרתי, וכי הפגוגיה הבלטי פורמלית יוצרת באמצעות הפרקטיקה של "שיחות המעליות" את התנויות הדרושות לצורך השתתפות במשחק חברתי רצוי..." (סילברמן-קלר, 2002ב, עמ' 115-116).

קבוצת העבודה שהחלה את פעילותה בשלתי תשע"ט וסיימה אותה לקרה קיץ תש"ף, הייתה כור פורה לגיבוש טיעונים, לפיתוח רענון וילדינו על מקומו של החינוך הבלטי פורמלי בשיח החברתי והפוליטי ועל שילובו הנחוץ בחינוך הפורמלי בישראל. במהלך תקופה קצרה הספקנו לחוות שתי מערכות בחירות ומשבר בריאותי, חברתי וככללי עולמי אחד, אשר גרם בשל התפרצויות וירוס הקורונה. שינויים דрамטיים אלו, אשר התבטו בזירות האישיות, המקצועיות והציבוריות של כולנו, המהישו עד כמה נחוצה פדגוגיה המקדמת רוחה ושלומנות ומוסגת לתת מענה מהיר וგמיש. לצד זה הם גם המהישו את הפער הגדיל שבין קצב ההלכי פיתוח המערבים תיאוריה ומחקר וכן חילוץ ידע בתהיליך, לבין הקצב שבו פועל השיטה.

אמירה נפוצה ורואה בעיקר בשפה האנגלית היא כי גדר טובה יוצרת שכנות טובה (*Good fences make good neighbors*). אפשר מכאן לטעון כי יחס שטח וקדמי בחינוך ישמרו בצדורה טובה יותר לו נשים בין השניים מחיצתה.<sup>17</sup> ואכן, נראה כי עולם האקדמיה ועולם השדה שומרים על שכנות יציבה דרך הפרדה (ויש שיאמרו אף – ניתוק): האקדמיה ספונה "במגדל השן" והשיטה עשו את שלו. בקבוצת העבודה ניסינו לטשטש את המחיצה ואת הפער שהיא יוצרת בין קבלת החלטות ממשלתית למחקר, בכך שהתנסנו חברים וחברות מן האקדמיה לצד חברים וחברות מן המטה והשיטה במשרד החינוך. כפי שכבר תואר, חיבור זה, על אף הקשיים שהולד ועל אף האתגר שהציג בפתחנו, סייע לנו בהצבת אמות מידה גבוהות לפיתוח הידע, אשר היה מחד גיסא מבוסס על תיאוריה ומחקר, ומайдך גיסא מחובר לשיטה, לעשייה ולקהיל הידע.

על אף שתהיליך העבודה בקבוצת הסתיים, הוא לא הושלם והוא משמש אבן דרך ראשונה ובסיסית במהלך רחוב יותר במינהל חברה ונוער: חיזוק ההלכי מקצועיות ותכלול רבי-תחומי.

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

בתחילה תהיליך העבודה הקבוצה הגירה את מטה המשרד בתור קהל הידע הראשוני לתוכר הידע, מתוך מחשבה כי על המטה ללמידה ולהפנים את התכנים לפני שיועברו אל השיטה (בתי הספר). עם התקדמות התהיליך בקבוצת התבאה כי יש לחדר את קהל הידע הסופי לתוכר ולהתמקד בתוך בית הספר בתהילכי פיתוח מקצועי והכשרה של מחנכות ומחנכים. לפיכך הצעד הראשון הנדרש הוא פיתוח תהילכי בирור, תיקוף והטמעה של מיידת ממדיו החינוך הבלטי פורמלי (המודגים בפרק 2) ושימוש בכלל לאבחן פנים-אורוגני (המודגם בספח 2). לשם כך יש להמשיך ולאסוף תשובות, הצעות ותיקונים למסמך שכאן, להטמעו אותם ולפתח מערכת הדריכה מותאמת תוכן ומתודיקה. תהילכים אלו צריכים כמובן לעלות בקנה אחד עם פיתוח רוחב שעובר כתע מינהל חברה ונוער ועוברת מערכת החינוך בישראל.

<sup>17</sup> תודה שלוחה לפروف' ג'וש גלייזר מאוניברסיטת ג'ורג' וושינגטון, אשר ביטא רעיון זה בהרצאתו "האם מחקר מסוגל להפוך מערכות חינוך ליחסות יותר? תוכנות מערכת החינוך האמריקאית" [בכנס השנתי של יוזמה – מרכז לדען ומחקר בחינוך](#) (9/1/2020).

סוגיות הטעמה מציפה את אחת מן הדילמות שהוועלו לאורך מפגשי הקבוצה – כיצד יוכל המינהל להטמייע את ממדיו החינוך הבלתי פורמלי בשיטה, אם לא יאמץ בעצמו את הקוד האתי הנגזר מהתעט פועלתו? במיללים אחרות, נאה דורש – נאה מקיים. **אימוץ של ממדיו החינוך הבלתי פורמלי וסל הערכיים הנובע מהם** דורש התאמתה של התכנים, מערכי ההכשרה וההדרכה וסביבות הלמידה, כך שיבטאו את הממדים ומנגנוני הפעלה של החינוך הבלתי פורמלי. חובה זו אינה מוטלת רק על משרד החינוך, כי אם גם על מערכות ההכשרה, בדגש על הכרתת מורים ומורות במוסדות להשכלה גבוהה. מכאן כי ההליכי הכשרה של פרחי הוראה צרייכים לכלול גם למידה עיונית והתנסות ממושכת בחינוך החברתי-ערבי, שכן לא ניתן ללמוד ולהנתק מהמערכות חברתיות בלבד ולהתנסות בכך בתהליכי ההכשרה.<sup>18</sup>

מצוין בפתח המסמך, עיקר עבודה הפיתוח הסתיימה בקבוצה עם פרוץ משבר הקורונה. המשבר שהעולם עוד מתמודד אליו בזמן כתיבת שורות אלו מטלטל את מערכת החינוך, מأتגר אותה ומכריח אותה להתמודד עם שינויים תכופים, ההליכי קבלת החלטות מזורזים ואף ביזור סמכויות לרמת ניהול המקומיות. החינוך הבלתי פורמלי על מאפייניו הגימיים, הזמישים וההדרדים יכול לתת מענים לקשיים אלו. במהלך הגל הראשון של המגפה החלו להתפתח מסמכים ידע, לומדות ודוחות העוסקים בהזדמנות לשלב במערכת הפורמלית מתודות וגישות בלתי פורמליות.<sup>19</sup> עם זאת מדובר בניצני עבודה ראשונים הדורשים כМОון המשך פיתוח, העמקה וחיבור לפרקטיקות חינוכיות.

הסוגיה האחרונה שנעה לאן קשורה בסוגיות הקודמות, והיא עוסקת **בשילוב ובאחדות של יוזמות חינוך מרכזיות בתחום הבלתי פורמלי**. אחד המחרירים היודיעים לתחביבי התמקצעות הוא פיצול ומיוקד. ככל שנושא נחקר בצורה מעמיקה יותר, הולך הוא ומצטמצם למיקוד ברכיב מסוים. תחום החינוך הבלתי פורמלי הוא מראש תחום רחב ורב-זרתי (בתוך בית הספר ומחוץ לו), ולכן ניסיונות לחברו בין-תחומי מתוגרים מאוד. בהנחה שchineק בלתי פורמלי שם את הדגש על חינוך חברתי לערכיים, חשוב לשלב בין מאמצי פיתוח בתחום הבלתי פורמלי, בתחום הרגשי-חברתי ובcheinוך לערכיים.



**"הדרך יפה עד מאד – אמר הנער  
הדרך קשה עד מאד – אמר העלם  
הדרך ארוכה עד מאד – אמר הגבר  
ישב הזקן לנוח לצד הדרך..."** (שירי סוף הדרך, אלה גולדברג).

התחלנו את הדרך ב吉利 מחדש של היופי והפוטנציאלי הגלומיים בחינוך הבלתי פורמלי. לאורך השנה האחרונה התמודדנו עם האתגרים שזימנה לנו הדרך. בסוף המסע נוכחנו כי אנו רק בראשיתו וכי הדרך ארוכה עד מאד. כתעת בשובנו לצד הדרך, נמשיך לאסוף תובנות ולמידה מהדרך שעשינו והדרך שעוד נוכנה לנו, מתוך הבנה כי אין עליינו המלאכה לגמור ואין אנו חופשיים וחופשיות להיבטל ממנה.

18 ראו על יוזמות כאלה למערכות חברתיות בקרב פרחי הוראה אצל Yogev & Michaeli, 2011 ותוכנות עלי יוזמות אלו אצף Haisraeli, 2018.

19 ראו לדוגמה את המסרך של הקבינט הציבורי לחינוך בשיתוף עם Think Creative (הקבינט הציבורי לחינוך, 2020) או המסרך שפורסם מרכז המידע והמחקר של הכנסתה בナンשא (ויסבלאי, 2020).

## 5. חוות דעת מקצועית על המסמך

עם סיום כתיבת הטויטה של המסמך פנו היוזמה ומינהל חברה ונوعר לחוקרים ולחוקרים וכן למומחים ולמומחיתות בתחום כדי לקבל חוות דעת על הסוגיות שהוועלו במסמך, על הסתיגיות העולות מקריאתו ועל הרלוונטיות שלו למערכת החינוך בישראל. שמות החוקרים והקוראות מופיעים בתחילת המסמך. כל העורות רוכזו והובאו לדין בקבוצה. רובות מהן הוטמעו בגרסה הסופית של המסמך וחלקן מובאות כאן בתור נקודות לדין ולמחשבה.

### 5.1. דגשים וקריאות כיוון

**פונציאלי** במסמך **במייצוג תפיסת החינוך הבלתי פורמלי:** עבודת הקבוצה והמסמך שנכתב בעקבותיה מייצעים הזדמנות למיתוג חדש של התהום כולו. במקום להיתפס כ"תוסף תזונה", יש הזדמנויות ממשית למיתוג עצמי כ"מנה עיקרת" בתחום החינוך וכ"אדרכילות חברתית" בזירה החברתית, שכה נחוצה לחברה הישראלית בימינו.

**סוגיות ערכיות העולות מוחלת הממדים:** החלטת הממדים של כהנא על המעשה החינוכי בבתי הספר מאפשרת לנו לשאול שאלות מוחtotiot בקשר לטיבם של ממדים אלו. כך למשל: מהיכן נובעת הנהנה כי חינוך חברתי-ערכי צריך להיות וולונטרי? האם חינוך להכלה, להתחשבות בזולת, לפתחות ולמעורבות חברתית הוא בבחינת "רשות", במיחוז בימיינו? האם יתכן שככל ילד בישראל חייב ללמידה מתמטיקה ושפה ואין הוא מחויב לעبور תהליכיים חברתיים, ערכיים ומוסריים?

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

סימון העוצמות על הממדים איננו בגדיר מימוש של הבטחת כל המדידה ברוח השפה הניהולית, כי אם תשתיית לדין תיאורטי על שדה החינוך הבלתי פורמלי.

העבודה שנעשתה חשובה ונחוצה כפתח לדין הכרחי בנושא ולא כסיכום שלו. ללא עבודה הקבוצה לא יהיה מסמך מוקדים על השולחן המאפשר דין. יש לפניינו הזדמנות אמיתי לחשוב מחדש על המשגגה של החינוך החברתי ומתקוף כך גם על תרומתו למערכת החינוך לחברה הישראלית. עוד אפשר הדבר להעניק מענים למציאות משתנה, לכינון בריתות בין השחקנים השונים בשדה ולגיבוש שפה, דרכי הכרה, כל מדידה ונוהלי פעולה משותפים שייצבו את התהום במקומות מתקדם בהרבה, מבחינות מיתוג ופרופסיה.

### 5.2. מדידה והערכתה בתחום החינוך הבלתי פורמלי

**שימוש** בכללי שפיטה הקבוצה לאבחן פנים-ארגוני: אחד הערכים המוסףים שמציע המסמך הוא השאלון (ראו נספח 2), אשר יכול לשמש כל אבחן חשוב. אפשר לואות בו בסיס לתהליכי אבחן ואף שינוי של ארגונים ומוסדות חינוך.

שכלול הממדים (הSMART והוספה) לצד העשרות בתיאור הפונציאלי הגלום בהם בהחלט מסיעים בהבירה ובעיגון בחווי המעשה. מתן הדוגמאות, המדגימות מהו ביטוי בעוצמה גבוהה וביטוי בעוצמה נמוכה, מאפשר הבנה יישומית של הממד וכי יכול אף לעודד או לאפשר תזוזה של ארגונים ופעילויות על הרץ.

קבוצת העבודה זיהתה נכוון כי יש צורך לפתח מדריך שיאפשר לאנשי השטח להבין את מידת האפקטיביות או ההתאמה של הפעולות שהם מובילים ביחס למטרות ולהגדרות של החינוך החברתי או הבaltı פורמלי. אין לאדם זמן לחשב, אם הוא לא עוצר להעירך את עצמו ולהבין מהו אופיים של התהליכים שהוא מחולל – כיצד ניתן היה לדיקק את המעשה החינוכי, לעדכנו ולשפרו מעט לעת. יתר על כן, הדגש הגדל על ביצועים ויזמות בחינוך הבaltı פורמלי משמש גם הוא לדראץ מעט לעת, שכן המדריך אחר העשייה לא מותיר מקום להשيبة. מכל הסיבות הללו ומסיבות רבות נוספות, בהחלטת חשוב להציג כליל למדידה ארגונית.

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

ראשית ככל, הכללי צריך למדוד את המערכת על פי מטרותיה, אשר ראוי כי ינועו לכיוון של קידום תהליכי חברתיים, טיפול וחוסן חברתי, הקניית מילויוויות חברתיות-רגשיות במסגרת הקבוצה (שכן מסגרת הפרט נתונה לשפ"י) ולא רק על פי צופני התנהלות שבה.

שנייה, מבחינה אמפירית, כמובן, כל kali שבו אדם מדרג את עצמו או את הפעולות שעליו הואאמין חשוף להטיות. לרוב הנוגם להשתמש בהערכות ביצועים אובייקטיביות יותר, כדי להעירך את טיב העבודה של עובד או עובדת. על כן, מדידות בלתי תלויות של בני הנוער ושל חוקרים וחוקרות יכולות לחת כלי לבחון מדויק ומשמעותי הרבה יותר לשטח ולמיטה כדי להעירך את התהליכים שמתרכזים בפועל במסגרת החינוכיות. כמובן, לא אחת תחששות בתן מתערבותם עם משאות נפש ומיצגות תפיסת מציאות שאינה מסקפת נאמנה את נקודת המבט של החניכים או של צוותי המחקר.

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

המחיר האפשרי של שימוש בכללי הערכה: סוגיות המדרדים והערכתה היא אכן סוגית מפתח, אך ראוי להתייחס לביקורת "הזנג שמכשך בכלב" בתחום המדידה והערכתה בחינוך הפורמלי (מייקוד הפעולה החינוכית באופןם דברים שהוחלט למדוד ומדידת מה שניתן למדוד, ולאו דווקא מה שחשוב או ראוי למדידה). ככלומר, אם מוצע לאמץ כלים מעולם ניהול, ראוי בה בעת להציג את המהירים של כלים אלו.

### 5.5. השגות והערות באשר למקורה הישראלי

חסר ייצוג לחברות ומגזרים בישראל והשלכות על תוכן המסמך: ראוי היה לבחור ייצוג מגוון ולכלול בקבוצת נציגי מכליות שונות, מאזורים שונים, מהחברה הערבית ומהחברה החרדית. כל זאת, במיוחד לאור מרכזיותה של תוכנית אתגרים בזירה הבלתי פורמלי מה שניתן למדוד, ולאחר תוכניות ייעודיות לחברת החרדית שפותחות במוסדות שונים להשכלה גבוהה בימים אלה.

מהמסמך עולה כי היעדר גיון בהרכב הקבוצה המצוומצמת עלול לייצר נקודות עיוורון ולהשפייע על תוכנו של המסמך. ואכן, אפשר להציג על שתי נקודות הדורשות דיקוק והבהרה: ראשית, החינוך הבלתי פורמלי בהווייתו מותאם לתרבות קהיל היעד. התהום נועד להשלים חוסרים בתחום החינוך שאינם יכולים לטיפול בחינוך הפורמלי. מעל לכל, מטרתו של החינוך הבלתי פורמלי היא להעצים את הקהילה שבתוכה הוא פועל. משום כן, יש משמעות לדין ולפיתוח המציג את כלל החברות והמגזרים בחברה הישראלית.

<sup>20</sup> להרחבה על תוכניות אתגרים לחינוך הבלתי פורמלי, הפועלת ברשויות מקומיות ערביות ובדו-איות, ראו מידע באתר משרד החינוך בפורטל רשות חינוך וቤלות.

שנית, המסמך מתייחס לעובדה שתחום החינוך הבלתי פורמלי סבל עד כה מהיעדר טיפול הולם בהשוואה ליחס החינוך הפורמלי. הרושם שעלול להתקבל הוא כי מדובר בתוצאה מקרית. לא כך המקרה ביחס לחינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית. כאן מדובר בתוצאה של מדיניות שרוואח בחינוך הפורמלי כלפי לאינדוקטרינציה של ילדים ובני נוער ערבים, תחום שנutanן לפיקוח הדוק מצד המדינה. באויראה כזו, יצירת תכנים בלתי פורמליים בחינוך הערבי איננה זוכה לקידום, לא כתוצאה מחוסר עניין בחברה הערבית בתחום עצמו, אלא כתוצאה מהסור העניין של מפתחי תוכניות להיכנס לעימות עם רשותות המדינה בנושא זה. בתחום לכך, תחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית זוכה לטיפול ולעיסוק מטעם גורמים פוליטיים ודתיים שפועלים בחברה הערבית (המפלגות הפוליטיות וה坦נוועה האסלאמית), ופחות מטעם גורמים מڪזעויים, הגם שבשנים האחרונות החלו עמותות ערביות מקצועיות להעמיק את עיסוקן בתחום זה. בחברה הערבית הפכו המוסגרות לחינוך בלתי פורמלי אלטרנטיביה לחינוך הממלכתי שספקת המדינה. מוסגרות החינוך של הנוער הקומוניסטי או אלה של התנועה האסלאמית הוקמו מראשיתן אלטרנטיביה לתוכניות החינוך הממלכתי. הן פועלות ללא תיאום עם מערכת החינוך הממלכתית, ולמעשה הן מנוגדות באופן אופיינן למערכת זו, שכן הן מבליות את זהות הפלשתינית – וזה שמערכת החינוך הערבית הממלכתית מתחכשת לה מכל וכל. לפיכך יש לחתה בחשבון את הלקונות הנוגעות לחינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית.

יצירת פרופסיה בחינוך הבלתי פורמלי נוכח בעית השחיקה בתחום: המסמך מצין את התפיסה הקיימת של החינוך הבלתי פורמלי בתרו "חובבני", ואת הניסיונות לחזק את מעמדו באמצעות מיסוד תוכניות אקדמיות והסדרת תעודה פרופסионаלית. בהקשר לכך אין להטעם מבעית יסוד של השחיקה או האreuיות של תחום, אשר עובדיו נוטים לעזוב אותו לאחר כמה שנים. ניתן לטעון שזו "ביצה ותרנגולת", ככל שפהרופסיאונליות תמוסד והשכר יעלה, כך תיווצר מוטיבציה ליציבות ותיסלל הדרך להעלאת המעמד והdimוי. מנגד אפשר לטעון שאוטם מאפיינים פדגוגיים וארגוני מיוחדים של החינוך הבלתי פורמלי הם אלה שגורמים לשחיקה ולויזיבת המקצוע. במקרה זה מאמצי הפרופסיאונלייזציה לא יסייעו באופן ישיר להעלאת המעמד והיציבות.

#### 5.4. הצעות לפיתוח נוספים למסמך ולהמשך המחקר

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

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

המשך פיתוח והטמעה בתווך בת הספר: המסמך מצין כי עם התקדמות תהליך הפיתוח בקבוצת העובדה, התהדר כי קהיל היעד הסופי לתחילה הטמעה העקרונית הוא המורים והמורים בבית הספר, בದגש על מחנכי הכיתה. לפיכך ראוי כי המשך התהילה יתמקד בקבוצה זו ויישף אותה כבר בשלב זה במסקנות קבוצת העבודה ובתהליכי ההתאמה הנדרשים להטמעת ממדיו החינוך הבלתי פורמלי בת בית הספר.

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

# רשימת המקורות

- אבנ-שושן, א' (2007). וירטואוז. בתוך מילון אבן-שושן מחודש ומעודכן לשנות האלפיים (כרך שני, עמ' 466). תל אביב: המילון החדש בעמ'.
- אגבריה, א' (2007). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הפלתית בישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 295-314). ירושלים: מאגנס.
- גילור, א', קליבנסקי, ח' וכפיר, ד' (2015). **פעילותות פנאי של בני נוער עם מוגבלות**. המכלה האקדמית בית ברל, המרכז למחקר חינוכי-חברתי.
- גרונר, ה' (2017). **הקוד החינוכי הבלתי פורמלי**: עדכון המאפיינים של מפדיו ובניהם כלי להערכת עצםם (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בר-אילן.
- גרוס, ז' וגולדרט, מ' (2016). החינוך הבלתי פורמלי בגרמניה, בהולנד ובמחוז אונטריו בקנדה. בתוך נ' מנדל-לי ו' ארצי (עורכים). **חינוך בבלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל**: עדויות מהשדה וסיכום תהליכי הלמידה (עמ' 57-58). ירושלים: היזמה למחקר ישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- דווח ועדת אריאב (2006). **החלטת המועצה להשכלה גבוהה בנושא מתחוים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**.
- דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"ישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 29-71). ירושלים: מאגנס.
- דרור, י' (2015). תרומות תולדות החינוך הבלתי פורמלי של הנוער בישראל למדייניות התקhom בארץ ובעולם: דגם בלתי פורמלי מבוסס מחקר היסטורי, כולל וgemäßיש ביישום. **דור לדור**, מט, 11-61.
- דיואי, ג' (1959). **ניסיון וחינוך; המקורות למדע החינוך**. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.
- דר, י' (2012). המודל של הבלתי פורמליות: מדגם של ארגון חברות לצופן של סדר חברתי. בתוך א' כהנא ות' רפפורט (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 65-87). תל אביב: רסלינג.
- האנציקלופדיה העברית (בדפס). **חינוך בבלתי פורמלי**. האנציקלופדיה העברית – ידע בעמ', מהדורה שנייה. א' כשר (עורך ראשי). תל אביב: שוקן.
- הקבינט הציבורי לחינוך (2020). **החינוך הבלתי פורמלי בישראל בראש משבץ הקורונה ומעבר לו: אתגרים והדמנויות – מסמך המלצות**. הקבינט הציבורי לחינוך וחברת Think Creative.
- ווייסלי, א' (2020). **פעילותות החינוך הבלתי פורמלי בצל נגיף הקורונה**. הכנסת – מרכז המחקר בחינוך? שאנק, י"ט, 149-161.
- זמיר, ש' ולסרי-ירוש, י' (תשע"ד). מה חשוב מדריכי החינוך הבלתי פורמלי על המסגרת הפורמלית בחינוך? שאנק, י"ט, 149-161.
- חdad חאג' יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2018). **החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: חזון ומעשה**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- חווזר מנכ"ל (2009). **חינוך חברתי וחינוך בבלתי פורמלי**.
- יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית**. בני ברק: ספרית פועלם.
- כהן, א"ה (2007). גישות מתודולוגיות בחקר החינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 165-183). ירושלים: מאגנס.
- כהנא, א', ורפפורט, ת' (2012). הצופן הבלתי פורמלי כמאגר של כאוס וסדר. בתוך א' כהנא ות' רפפורט (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 89-106). תל אביב: רסלינג.

- כהנא, ר' (1974). קווים לניטוח סוציאלובי של ארגוני נוער בלתי פורמליים. *מגמות*, כ"א(1), 36-46.
- כהנא, ר' (2007). *נוער והקוד הבלתי פורמלי: תכונות הנוער במאה העשרים ומקורות הנוערים הפסיכומודרניים*. בשיתוף עם ת' רופפורט. ירושלים: מוסד ביאליק והמכון לחקר הטיפוח בחינוך באוניברסיטה העברית ירושלים.
- כלפון, א' (2015). מקומו של החינוך החברתי במסגרת הבית ספרית: תחום בלתי-פורמלי הפועל במסגרת פועלה פורמלית. *שנתון כ'*, מכללת שאנק, חיפה.
- لونטר, א' וברודישרודר, ה' (2019). דיזייח חינוכי: מערכות החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי – המקורה של "הפעול עירוני קריית שמונה". *אפקים בגיאוגרפיה*, 95, 29-44.
- לייש, ב' (2007). פעילות הפנאי של נערות חרדיות מן החינוך העצמאי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה* (עמ' 279-294). ירושלים: מאגנס.
- лем, צ' (1975). החינוך המשלים בתורת מנגנון לשינוי החינוך הממוסד. בתוך י' מיחס (עורר), *ספר החינוך המשלים* (עמ' 38-44). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- למפרט, ח' (2009). על הצורך בביטול ההבחנה בין חינוך-פורמלי ובבלתי-פורמלי. *ירחון מכון מופ"ת* (37), 4-3.
- מייכלי, נ' (2009). טשטוש הגבול בין הפורמלי לבלתי פורמלי בסמינר הקיבוצים: פדגוגיה חברתית בהקשרת מורים. *ירחון מכון מופ"ת*, 39, 3-34.
- מייכלי, נ' (2013). כבר יש חינוך אחר. *החינוך פ"ז* (5), 78-79.
- מנדלילוי, נ' וארכי, א' (2016). *חינוך הבלתי לילדיים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליכי למידה, דוח פעילות*. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- משרד החינוך (2016). *ליבת החינוך הבלתי-פורמלי למחוקות לנוער ברשויות המקומיות*.
- משרד החינוך, מינהל חברה ונוער (בדפס). *פדגוגיה חברתית מוטת עתיד: אתגרים, מתחים ועקרונות יישומיים* במאה ה-21.
- ניסן, מ' (תש"ע). *זהות חינוכית כגורם לפיתוח מנ\_HIיגות חינוך*. ירושלים: קרן מנדל.
- סوروקה, י' (2010). הקוד הפתוח בחינוך. *מניתוק לשילוב*, 16, 144-154.
- ס'יוון, ע' (2007). *חינוך לפנאי ולחברות*. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה* (עמ' 95-83). ירושלים: מאגנס.
- סילברמן-קלר, ד' (2007). *קוים לתהליכי פרטונלייזציה בתחום החינוך הבלתי פורמלי*. *דפים: כתבת עת לעיון ולמחקר בחינוך*, 45, 90-113.
- סילברמן-קלר, ד' (2002ב). *הפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי*. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה* (עמ' 120-97). ירושלים: מאגנס.
- צדקהו, ש' (1994). *חינוך לדמוקרטיה ואקלים דמוקרטי בבית הספר*. ירושלים: משרד החינוך והספרות, מינהל חברה ונוער.
- פולק, א' (תשע"ד). *कשרי חוקרים-מקבלי החלטות: לקחים מעבודת הוועדה לשפה ואוריינות*. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- פניגר, י' ולפסטיאן, א' (2014). *תובנות לסיכום: האם יש פדגוגיה ישראלית? הד החינוך, פ"ט(2)*, 88-84.
- קליבנסקי, ח' (2004). *הມדייניות היישובית והמקומית של החינוך הבלתי-פורמלי החוץ בית ספרי במרחב היהודי בישראל בשנים 1995-1935* (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת תל אביב.
- קליבנסקי, ח' (2008). *מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי פורמלי לכל*. *מכנה*, 59, 33-38.

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

# נספחים

## נספח 1: מפרט מפגשי הקבוצה<sup>21</sup>

### 1.1. פירוט כלל מפגשי הקבוצה

שלב פיתוח הידע	מפגש	תאריך	מקום	פעולות מרכזיות	תוצריים ומודלים שהוצעו
איסוף	1 – קבוצה מצומצמת	4/8/19	משרדיו היוזמה, ירושלים	היכרות הגדרת הבעיה הגדרת קהל היעד הגדרת התוצר הרצוי	פורמט קבוצות העבודה ביוזמה
	2 – קבוצה מצומצמת	16/9/19	סמינר שיין, פ"ת	דיק בהגדרת קהל היעד הצגת ספרות מחקר רלוונטי הצגת פיתוחי המינהל בנושא קבלת החלטות באשר לבניה התוצר הראשוני להציג בפורום הרחב	מדדי החינוך הבלטי פורמלי בראייה, עכשווית – כהנא, רופופרט וסילברמן קלר (ד"ר הדס גורן) פדגוגיה חברתית מوطת עתיד (סימא גוטמן)
	פורים (מפגש ראשון) * ראו פירוט סדר היום בהמשך	12/11/19	מכון ון ליר, ירושלים	מצפת האתגרים הכרוכים בעולת המיסוד הצגת תוכן הבניים קבלת משוב על התוצר ומלהלך קבוצת העבודה	מסמך תיאור קבוצת העבודה מדדי החינוך הבלטי פורמלי – מסמן ראשיוני
	3 – קבוצה מצומצמת	16/12/19	סמינר שיין, פ"ת	דיון בתובנות שעלו מהפורום דיקון תוצר העבודה בהתאם לתובנות	מסמך ניתוח תובנות מיום הפורום
ניתוח	פורים (מפגש שני) * ראו פירוט סדר היום בהמשך	12/2/20	מכון ון ליר, ירושלים		תוצר בגיןים מתקדם של מסמך קבוצת העבודה הכליל כליל לאבחן עצמי תיפויה של "האקריות חינוכיות" (ד"ר מיה ויזל)
	4 – קבוצה מצומצמת	23/3/20	סמינר שיין	דיון בתובנות שעלו מהפורום שיתוף נציגות רחבה יותר מן המינהל בתוצר ודיון	

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

## 1.2. פירוט מטרות, סדר יום ופעולות מרכזית במפגשי הפורום

מפגשי הפורום נערכו במקוון וניר ווערכו בתור יום למידה שעיקרו דיוונים ב"שולחנות עוגלים". כל הדיוונים תועדו והידע אשר חולץ מהdioונים בקבוצות ובמליה סביב התרגילים שניתנו שמש בסיס לדיוון ראשוני במליה הפורום ולdioונים ממוקדים וניתוח בקבוצת העבודה המצומצמת (ראו בהמשך את פירוט פעילות השולחנות העוגלים).

**מפגש ראשון, 19/11/19, ירושלים**

### מטרות ויעדים ליום הלמידה

מטרות (ברמת קהל הידע):

1. המשתתפים והמשתתפות יכירו את הבסיס התיורטי של קבוצת העבודה;
2. המשתתפים והמשתתפות יבאו לידי ביטוי את חוות הדעת שלהם על הממדים שנאספו עד כה;
3. המשתתפים והמשתתפות יבאו לידי ביטוי את זווית היישום הרלוונטיות בתחום המחקר או העבודה שלהם;
4. המשתתפים והמשתתפות יקבלו אשרור מוחודש לתחום העיסוק או הידע שלהם.

יעדים (ברמת המערכת):

1. גיוס ו"הכשרה לבבות"
1. קבלת לגיטימציה רחבה יותר למהלך (הזרות האקדמית, המטה והשתח);  
2. הרחבת מעגל המתעניינים והמתעניינות;
2. ביסוס המוצר המתהווה לקבוצת העבודה וטיבו;  
1. תיקוף והרחבה של הבסיס התיורטי שהגדרה קבוצת העבודה.

## **פעילות שולחנות עגולים**

**יעדי הפעולות:**

1. תיקוף הממדים המבוחנים לחינוך הבלתי פורמלי שנוסחו בקבוצה באמצעות:
  1. ייצרת היררכיה של חשיבות וחשיבות הממדים;
  2. ניסוח חדש בהתאם לצורך, עידון, שינוי, חידוש של הממדים;
  3. הבאה לידי ביטוי של הממדים בזרות הפעולה או המחקר השונות של הפורים.

**מהלך:**

הפעולות בשולחנות העגולים חלה במקביל בשיטה שולחנות. הפעולות החלו בתרגיל הিירות קצר. כל משתתף או משתתפת בחרו ציטוט מתוך מבחר ציטוטים הקשורים לחינוך הבלתי פורמלי, הציגו את עצם וסבירו מדוע בחרו בцитוטים. לאחר מכן חולקו דפים שככלו את הממדים שעלו בספרות המחקר כמאפיינים את החינוך הבלתי פורמלי. כל משתתף ומשתתפת התייחסו למאפיינים בהקשר לעובודתם או לשדה המחקר שלהם. בהמשך נערך דיון קצר בזוגות ואחריו במליאת השולחן. בשלב האחרון מינתה כל קבוצה נציג או נציג מטעמה אשר הציגו את הממצאים של הקבוצה: על אילו ממדים הייתה הסכמה רחבה ועל אילו הייתה מחלוקת. בסוף המפגש נאספו הדפים, והמצאים רוכזו ונונחו בדיוני הקבוצה המצוומצת.

**פגש שני, 12/02/20, ירושלים**

**יעדי המפגש**

1. הצגת התוצר בשלב מתקדם לצורך תיקופו ועיבוי הטקסט;
2. המשך רתימת המשתתפים והמשתתפות ומיצוב התהליין;
3. הנגשת הערך המוסף שנונthan הפורים לтворח הקבוצה.

## **פעילות שולחנות עגולים**

**יעדי הפעולות:**

1. תיקוף המסמך והעשרהו;
2. העמקה בתכנים והבנייה שפה משותפת.

**מהלך:**

הפעולות בשולחנות העגולים חלה במקביל בשיטה שולחנות. הפעולות החלו בתרגיל הিירות קצר. כל משתתף או משתתפת הציגו את עצם וסבירו על קשר "בלתי פורמלי" שיש להם עם משתתף או משתתפת אחרים בשולחן, כך שהפורמלי והבלתי פורמלי שולבו זה זהה.

הפעולות המשיכו בעבודה עצמאית על הממדים (כל שולחן התמקד בשניים משमונת הממדים) – כל משתתף או משתתפת מילאו את השאלה בנוגע הממדים (ראו נספח 2). נוסף על כך הציעו דוגמאות לביטוי כל אחד משני הממדים שעלייהם קרואו. הפעולות הסתיימה בדיון בשולחן, אשר עיקריו הועברו לידיון רחב יותר במליאה.

## **נספח 2: כלי לאבחן ארגוני לפי מאפייני החינוך הבלתי פורמלי**

הכלי החל להתפתח במהלך המפגש השלישי של הקבוצה המצוומצמת והוצג במפגש הפורום הרחב השני. התוצר שלහן הוא לאחר הטמעה של הערות ותגובהם מהמשתפים וה משתתפות במפגש הפורום השני.

הכלי נועד לנשות חינוך ולאנשי חינוך המוניניים לבצע כמה פעולות:

- א. לאבחן את דרך פעולותם ואת פעילות ארגונים בהתאם לממדיו החינוך הבלתי פורמלי;
  - ב. להבנות על בסיס האבחן תכנון עתידי ותוכנית עבודה המבטאות מחד גיסא את החוזקות של הארגון במיושש חלק מן הממדים, ומאפשרות מאידך גיסא לחזק את הממדים שבהם נמצא חוסר איזון;
  - ג. לייצר מצפן חינוכי המבוסס על העקרונות והערכיהם שהם מבטאים.
- כל אחד מהמדים המפורטים נוסף הסבר ונוספה רשימה של שאלות לאבחן ולמידול. אין מדובר בשאלון שנועד לחקור את הארגון או את הפעולות מבחוץ, אלא בכלי פנימי שיכל לשיער לאיש או לאשת המקצוע בתחום החינוך המאפיינים של החינוך הבלתי פורמלי, הפוטנציאלי הטמון בהם ומידת העוצמה שלהם בארגון או בפעולות הנבחנים.
- הסבירים על כך אחד מן הממדים מופיעים בפירוט בפרק 3.

יש לחשב על הפעולות או על המסגרת שאנו אתה מובילים ולמלא את השאלון בהתאם לנעשה בשטח ביחס שבין הדמות החינוכית המוביילה (מורה, מדריך או מדריכה) לקהל היעד (תלמידים ותלמידות או חניכים וחניכות).

## **א. בחירה (וולונטריות)**

**1. האם יש "מחיר" ליציאה מן המסגרת או הפעולות?**

אין מחיר כלל	יש מחיר נמוך	יש מחיר בינוני	יש מחיר גבוה	אסור לעזוב את הפעולות/הארגון
--------------	--------------	----------------	--------------	------------------------------



**2. מהו סוג ה"מחיר" הכרוך בעדיבת הארגון/הפעולות (יכולת להיות יותר מתשובה אחת)**

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



**3. האם יש תנאי קבלה לארגון/לפעולות?**

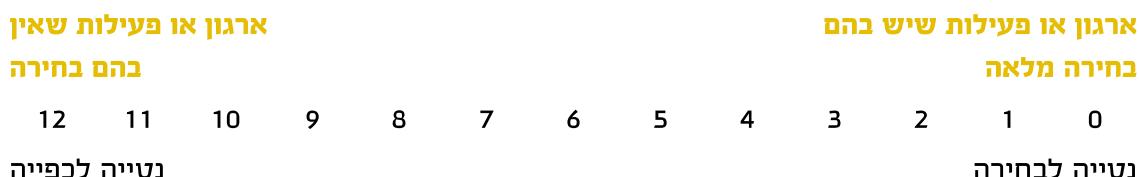


**4. באיזו מידת נעשית פעילות שיחור (reaching out), יישוג או חיזור אחר משתתפים או משתתפות במטרה למשוך אותם לפעולות או לחברות בארגון? (סלולם הפור)**



### **ניקוד סופי:**

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 12. ארגונים ופעולות נעים על הרצף שבין בחירה מלאה וחופשיות לבין כפיה. ככל שגדל ממד הבחירה במצב נתון, כך עולה כוח המיקוח של המשתתפות והמשתתפים ולא ניתן לכפות עליהם תנאים. ככל שהפעולות ווולונטריות יותר כך היא מגבירה מחויבותם לערכיהם (כהנא, 2007).



## ב. מורתורים

### 1. עד כמה מתאפשרת במידה דריכת התנסות? (סולם הפור)

כל תליך הלמידה  
כל תליך קטון מהלמידה  
מחצית מהתהלים  
הymiידה מבוססת על  
מבוססת על התנסות  
בלי התנסות  
התנסות



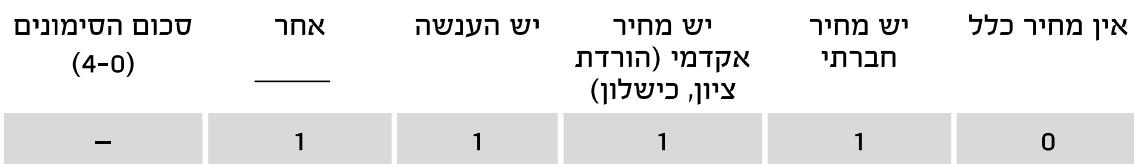
### 2. באיזו מידת מוערך סיום תהליך הלמידה של המשתתפים והמשתתפות (באמצעות ציונים, מתן אותן, מעבר שלב או תפkid)?



### 3. האם, בדרך כלל, יש "מהירות" לטיעויות של המשתתפים והמשתתפות (טיעות יכולה להיות בתכנים, בפעולות או בהתנהגות שאינה מקובלת)?



### 4. מהו סוג ה"מחיר" לטיעות? (יכולת להיות יותר מתשובה אחת)



### 5. עד כמה השיח והדינום עם המשתתפות והמשתתפים מבוססים על מצבים אמיתיים? (סולם הפור)



## ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 16. ארגונים, פעילותות ומצבים נעים על הרץ שבין התרת גבולות מוחלטת לבין הצבת כלליים, גבולות וחוקים נוקשים (כהנא, 2007). ארגונים או פעילותות בעלי נטייה מורתורית מתאפיינים במרחב נסיה וטעייה רחבה (זילוט), בטיפוח מנהיגות ומתן סביבה מוגנת ומרוחת לטיעות. לעומת זאת ארגונים או פעילותות בעלי נטייה לחבות מידית מתאפיינים בתהיליכי במידה והגבול מובנים הנעים בעיקר על ידי הדמות המוביילה (מורה או מדריך), למרחב טיעות מצומצם יחסית בתהיליך הלמידה ובמבנה ברורה של תפקידים.

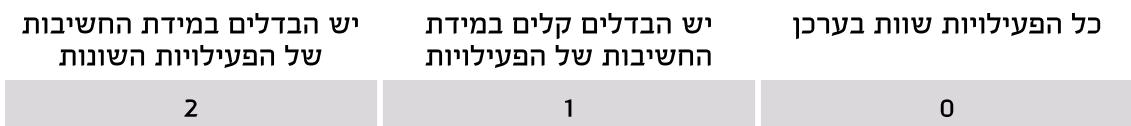
נטיה מורתורית	נתיה לחבות מידית	התנסות בצורה מלאה	ארגוני או פעילות המכילים	ארגוני או פעילות בעלי גבולות וחוקים	ארגוני או פעילות מוצבאים
16	15	14	13	12	11
15	14	13	12	11	10
16	15	14	13	12	9
15	14	13	12	11	8
16	15	14	13	12	7
15	14	13	12	11	6
16	15	14	13	12	5
15	14	13	12	11	4
16	15	14	13	12	3
15	14	13	12	11	2
16	15	14	13	12	1
15	14	13	12	11	0

#### ג. גיון אפשרויות (רב-יממדיות)

1. עד כמה רחוב מגוון אפשרויות הבחירה המוצע למשתתפים ול משתתפות מבחן תחומי הפעילות ואפשרות הבחירה בינם? (סולם הפור)



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



3. עד כמהאפשרים הארגון או הפעילות למשתתפים והשתתפות לבטא ולטפח כישורים יכולות אישיות? (סולם הפור)



4. עד כמה מותאמות הפעילות ותחומייהן לכישורי המשתתפים והשתתפות לתחמי העניין שלהם (סולם הפור)



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



#### ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 1 לבין 14. ארגונים, פעילות ומצבים נעים על הרף שבין הצעת מגוון אפשרויות רחוב מאוד לבין התמקדות מטירה ובתחום ספציפיים. ארגון או פעילות רב-יממדים מאפשרים למשתתפים ול משתתפות לבחור בתחוםים המעניינים אותם ולבטא את עצם בהתאם לחזקות שלהם. לעומת זאת ארגונים ממוקדי מטרה, יציבו מטרות או תחומי פעילות מרכזים בראש סדרי העדיפויות ובהם יתמקדו.

**ארган או פעילות רחבי מגוון**  
**מטרה והיררכיות**

14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1  
ネットיה למרכז תחומי.NET

## ד. הדריות (סימטריה)

1. עד כמה מובנה ומכoon תהליכי הלמידה בארגון או בפועלות?

לא מובנה כלל  
(הלמידה כולה  
היא א-פורמלית)  
מוגבנה במידה נמוכה  
מוגבנה במידה בינונית  
מוגבנה במידה רבה



2. מהי מידת ההשפעה של המשתפים והמשתתפות על הפעולות ועל התכנים בה? (סלום הפוך)

אין השפעה  
יש השפעה במידה  
בגוניות  
משמעותה



3. עד כמה מעודדים הארגון או הפעולות תהליכי פיקוח חברי הנשען על אמון? (סלום הפוך)

כלל לא מעודדים  
מעודדים במידה  
בגוניות  
משמעותה



4. באיזו מידת מתקנות החלטות בארגון או בפעולות באופן שיתופי עם הקבוצה (סלום הפוך)

כלל לא משתפים את  
התלמידים במידת  
רבה  
משתפים את  
התלמידים במידת  
רבה  
משתפים את  
התלמידים במידת  
משמעותה



5. באיזו מידת מעודד הארגון תחרות בין המשתפים והמשתתפות?

כלל לא  
במידה רבה  
במידה מועטה  
במידה בינונית



ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 15. ארגונים, פעילותות ומצבים נעים על הרף שבין סימטריה מוחלטת לבין חברי וחברות הקבוצה, לדמות המוביילה ולעצמם ("ארגון 'שטוח') לבין היררכיות מוחלטת הבאה לידי ביטוי בריבוט מוגבנה בין חברי וחברות הקבוצה ובין חברי הקבוצה לדמות המוביילה. בארגונים מסווג זה יוביל גם מרכיב ספונטני ובתמי מוגבנה בזמן הפעולות (סילברמן-קלר, 2002ב). ארגונים או פעילותות בעלי נטייה לסימטריה פועלם בגישה שוויונית המושתתת על אמון ונורמות מסוימות, ואילו ארגונים או פעילותות בעלי נטייה איסימטרית ייתנו לבסס את היחסים על ריבוד מוגבנה, היררכיה וسمוכות.

ארגון או פעילות

המעודדים מדרוג

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

נטיה איסימטרית

ארגון או פעילות

המעודדים סימטריה

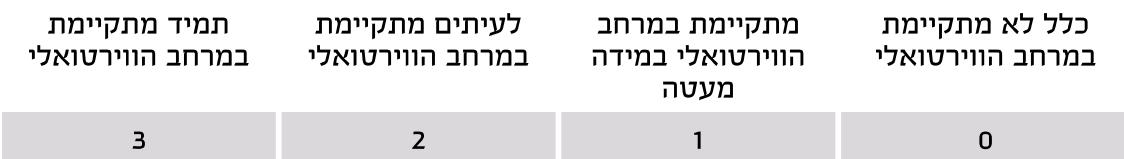
נטיה לסימטריה

## ה. שבירת גבולות זמן ומקום

### 1. מתי חלה הפעילות?



### 2. באיזו מידת הפעילות חלה או מתקיימת מרחבם הוירטואליים (שאים תלויים בזמן ומקום)?



### 3. עד כמה מקום הפעילות המרכזי מהו בית בעבר המשתפים והמשתפות?



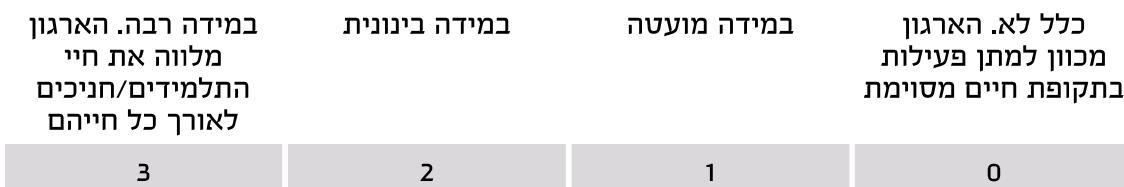
### 4. באיזו מידת מוקדש זמן בפעילויות להפוגה ולמנוחה?



### 5. באיזו מידת מוקדש זמן בפעילויות למשחק ולשעשוע?



### 6. באיזו מידת מוכוון הארגון ללוות את חיי המשתפים והמשתפות לאורכם?



ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 16. ארגונים נעים על הרצף שבין טשטוש גבולות הזמן ומקום לבין מיצובם. ארגונים "נזילים" מתאפיינים בעידוד זמן לפנאי, להפוגה, למנוחה ולמשחק ובהתפתחות הדרגתית לצד המשתפים והמשתפות (סילברמן-יקלר, 2002ב). לעומתיהם ארגונים ממוצבי זמן ומקום מכוונים עצם לטוווח זמינים מוגדרים מראש (בשעות היום, ברצף השנתי ובטופח החיים של המשתפים).

#### גבולות זמן ומקום מוגדרים ותחומים "גמישים"

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

נטיה לשבירת גבולות זמן ומקום

#### גבולות זמן ומקום מוגדרים ותחומים "גמישים"

נטיה למיצוב גבולות זמן ומקום

## ו. הובלה וירטואוזית

1. באיזו מידת מעורבים המורה או המדריך בחוי המשתתפים והמשתתפות מעבר לשעות הפעילות?



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



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



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



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



### ניקוד סופי:

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

מדריך, מורה או מדריכה וירטואוזים או בעלי זהות חינוכית מובחנת יתאפיינו בהזדהות עם ערכי הארגון (גם אם זו תהיה מלאה בבירור), ביכולת הכללה לשוני בין החברים והחברות בקבוצה ולפעריהם בין הרצוי למצוי, במודעות ובפתחות (ניסן, תש"ע).

**השעיה ארגונית מועטה בפיתוח  
הובלה וירטואוזית**

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

## ד. אינסטראומנטלייזם אקספרסייבי

1. באיזו מידת מושם דגש בפעולות על חיבור בין חוויה ורגשית (רגעית) לעקרונות מוסר ולעריכים?

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

2. באיזו מידת מצופה מהמורה/מדריך להוביל תהליכי רפלקציה וניתוח על חווות שעברו המשתתפים והמשתתפות בפעולות?

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

3. באיזו מידת משולבים בפעולות רכיבים לימודים עם רכיבים הפגיים (כמו מנוחה, משחק וכולי)?

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

### ניקוד סופי:

ניקוד הממד נע בין 0 לבין 9. ארגונים אשר בהם מושם דגש על החיבור שבין הרגעי למתמשך בתהילן הלמידה מתאפיינים בהטמעת חוויות ומאורעות רגעים עם תהליכי למידה ורפלקטיביים המחברים בין החוויה לעיקרונות הקיימים. בארגונים מסווג זה באחריות הדמות המוביילה (מורה או מדריך) לתזוז את החוויות, לעורר חשיבה עליהם ולעוררן חיבורים בין רגש לקוגניציה.

**ביטוי גבוה לחיבור בין חוויה  
רגעת למידה משמעותית**

9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

## ח. סימבוליזם פרגמטי

1. באיזו מידה נעשה שימוש בפעולות או בארגון בטקסטים לציון אירועים ושלבי מעבר?

כלל לא נעשה שימוש נעשה שימוש במידה נעשה שימוש במידה נעשה שימוש במידה רבה



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

כלל לא מושם דגש מושם דגש במידה מושם דגש במידה רבה



3. אלן מאפיינים חיצוניים נדרשים המשתתפים והמשתתפות ללבוש או לעטות לפעולות,  
אם בכלל? (יכולת להיות יותר מתשובה אחת)

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



### ניקוד סופי:

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

### סביבה דלה בסמליות

