



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 14, תשפ"ה, 2025

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

האם לחינוך הבלתי פורמלי מסגרת מושגית אחת? מחקר משווה בין אפיוני תנועות הנוער, המתנ"סים וקידום נוער

ד"ר הדס גרונו, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
פרופ' שלמה רומי, אוניברסיטת בר אילן (אמריטוס), המכללה האקדמית הרצוג

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון הבדלים בתפיסת מאפייני המסגרות העיקריות בקרב עובדי החינוך הבלתי פורמלי (חב"פ). החב"פ הוא זירת חינוך מבוזרת שהכללים בה שונים מאלה הנהוגים בחינוך הפורמלי. הנחת העבודה של המחקר הייתה שאף שלמסגרות השונות בחב"פ קורת גג מושגית אחת, ישנם הבדלים באופן פעילותן בשדה וראוי לבדוק בצורה אמפירית ואחידה בסיוע ממדי הקוד הבלתי פורמלי.

משתתפי המחקר היו מדריכים, רכזים ומנהלים בתנועות נוער, במתנ"סים ובקידום נוער. השערת המחקר הייתה שיימצאו הבדלים מובהקים בין המסגרות השונות. ממצאי המחקר הצביעו על שלושה מודלים המציגים בצורה שונה את הממדים השונים של הצופן הבלתי פורמלי (כהנא, 2012) ואת והקשרים ביניהם בכל מסגרת. נמצא שמספר הממדים והקשרים ביניהם הוא גבוה בתנועות הנוער ונמוך בקידום נוער. בדיון תוצג משמעות ההבדלים בין המסגרות שכולן מוגדרות כמסגרות חב"פ, כנובעת מהשוני בקהל היעד, מהפעילויות ומהכשרות הסגל בכל מסגרת. המלצות המחקר היו לבחון את משמעות ההבדלים בדרך של בירור פנימי ולהפיק תובנות ייחודיות להפעלת כל מסגרת; כמו כן לבדוק מסגרות חב"פ נוספות כדי ללמוד על הייחודיות שלהן ולהתאים להן משאבים, הכשרות ופעילויות.

1. החינוך הבלתי פורמלי – סקירה מחקרית

החינוך הבלתי פורמלי (חב"פ, non-formal education) מייצג תפיסה חינוכית-פדגוגית שהתפתחה בארגוני חינוך וקהילה חוץ-בית-ספריים, שנועדו למצטרפים לפעילויות ביוזמתם ועל פי בחירתם בשעות הפנאי שלהם. לתפיסת החינוך הבלתי פורמלי יש ביטוי גם במסגרות בית-ספריות רגילות המזוהות עם החינוך הפורמלי, לדוגמה: התחום החברתי, תחום של"ח וידיעת הארץ. בספרות המחקר הם מכונים חינוך פורמלי למחצה, חינוך בלתי פורמלי תוך-בית-ספרי, פעילויות שמחוץ לתוכנית הלימודים (גרונר וגולדרט, 2017; כלפון, 2014; שמידע ורומי, 2007; 2009; Romi & Shmida).

החב"פ מתאפיין בגמישות רבה ובהיענות להתאים לצרכים משתנים. בכסיסו ההנחה שרצוי לממש מטרות חינוכיות וחברתיות באמצעות עקרונות, תכנים וכלים בעלי רמת מיסוד גמישה, המשוחררים מהתניות מבניות ופורמליות (רומי, בדפוס; Romi & Shmida, 2009).

כהנא (2012) זיהה כי מסגרות בלתי פורמליות בנויות על פי סדר חברתי של קודים התנהגותיים ייחודיים, וקרא להם "קוד של בלתי פורמליות". בקוד זה שמונה ממדים: התנדבותיות, מודולריות, סימטריות, דואליות, ניסוי וטעייה, רב-ממדיות, אינסטרומנטליזם הבעתי וסמליות פרגמטית. כהנא ורפפורט (2012) טענו שעקרונות אלה ניתנים ליישום במגוון מסגרות, ארגונים וקבוצות. לפיכך ניתן לנתח מסגרות בלתי פורמליות באמצעות ממדי הקוד, והם מתאימים לכל מסגרות החב"פ. לשמונת הממדים שהגדיר כהנא, המאפיינים את החב"פ התווספו שניים, האחד "מקום זמן" שהגדירה סילברמן-קלר (2007) והשני "תפקידי מגדר" שהגדיר רפפורט (2012).

שמידע ורומי (2007) התייחסו לחב"פ כתהליך למידה הנמשך לאורך החיים ומבוסס על מצבים משתנים ועל ריבוי ומגוון נושאים ומקצועות. דרייפר וקנטבונג (Draper & Kantavong, 2017) תיארו את מאפייני החב"פ בתנועות חברתיות בתאילנד והגדירו אותו כחינוך המספק לקבוצות מקופחות הזדמנות להשתתף במסגרת הרשמית. החב"פ מאפשר פעילויות חינוכיות במגוון אוכלוסיות מכיון שהוא הרבה יותר גמיש, רב תכליתי וניתן להתאמה. הוא עוסק בפיתוח כישורים, בפיתוח אוכלוסיות כפריות, בלימוד לכל החיים ובארגונים חברתיים.

לאחרונה התפרסמו כמה חיבורים העוסקים בחינוך הבלתי פורמלי ובוחנים בביקורתיות את מצבו, אך עדיין קשה לגבש אותם כמכלול ברור. למשל, קליבנסקי והישראל (2023) תיארו וניתחו את התפתחות התחום, את המושג חב"פ וכן את ההבחנה בינו לבין צורות חינוך אחרות. הם גם התייחסו לקשיים בהגדרה ולאופן שבו צריך להיבחן ההקשר של החב"פ. לדבריהם, במשך כל השנים הייתה הגדרת החינוך הבלתי פורמלי שנויה במחלוקת, וביטוי לכך השתקף בהגדרות הרבות למושג בספרות המקצועית. אחת הסיבות העיקריות לדבריהם לריבוי המונחים וההגדרות היא ההבדלים התרבותיים והשינויים החברתיים בכל הרמות - העולמית, הארצית, המקומית והאישית. בחינת ההגדרות מלמדת שהן תלויות הקשר, כלומר משרתות מטרות חברתיות ספציפיות בהקשרים היסטוריים מסוימים ובהתאם

למסורות לאומיות ומקומיות. ברוח זו מרגלית (2023) מברר את סוגיית הערפול הדיסציפלינרי של התחום ואם נדרשת כיום הגדרה מחודשת לחינוך הבלתי פורמלי. לדבריו הערפול בהגדרת החינוך הבלתי פורמלי אינו הכרחי ואינו נובע מהיעדר הגדרות ברורות או מהתיישנותן של הגדרות קודמות, אלא מריבוי הארגונים, המטרות, התכנים, האוכלוסיות והמתודות המאוגדים תחת מטריית "החינוך הבלתי פורמלי". לדעתו, אם היינו מצמצמים את מספר הארגונים הנכללים בתחום, ייתכן שאפשר היה לנסח את ההגדרה אשר כה נחוצה לנו. לטענתו נחוץ שינוי תודעתי שיאפשר לנסח הגדרה מוסכמת על כל אנשי המקצוע העוסקים בתחום. הגדרה אשר תשיב לחינוך הבלתי פורמלי מעט מכבודו האבוד. שיש (2022) מתאר באריכות את התפיסה של החב"פ כפדגוגיה מוכללת. נקודת המוצא לאורך כל הספר ובמיוחד בפרק זה היא מערכת מנהל חברה ונוער במשרד החינוך. לדבריו, המסגרות, התכנים והפרקטיקות הדידקטיות פדגוגיות שהתפתחו בתחום לאורך השנים יצרו תפיסה פדגוגית חדשנית שהוא מכנה 'פדגוגיה מוכללת' (מושג שהושאל מתחום הטכנולוגיה). כלומר, זוהי תפיסה חינוכית המשלבת בין למידה לבין התנסות בהוויה חברתית במסגרת פעילות לימודית של תחומי הדעת. היא כוללת פעילויות חברתיות וסביבתיות בבית הספר ומחוצה לו, המתקיימות בזמינות ובגמישות, ומותאמת להשגת מטרות לימודיות, חברתיות רגשיות וערכיות.

ממדי הקוד החינוכי הבלתי פורמלי

להלן יפורטו ממדי הקוד החינוכי הבלתי פורמלי שגיבשו כהנא (2012), סילברמן-קלר (2007) ורפפורט (2012):
וולונטריזם: בחירת חופשית של מטרות או השתייכויות. **רב-ממדיות:** פעילויות שוות בערכן או בחשיבותן, כך שהמשתתפים יכולים לבטא את כישוריהם ואת האינטרסים שלהם ולצבור כוח ויוקרה.
סימטריה: הדדיות ושקילות של משאבים בין המשתתפים באמצעות תיאום ציפיות, ערכים ועקרונות התנהגות.
דואליזם: מגמות שונות וסותרות המתקיימות יחד, כגון קולקטיביזם ואינדיבידואליזם, שיוכיות והישגיות.
מורטוריום: ניסוי וטעייה זוכים לעידוד, אין הענשה על פעולות שגויות ואפשר להתנסות במגוון תפקידים וחוקים.
מודולריות: מספר יחידות (או פעולות) שניתן להחליפן או לסדרן באופנים שונים לשם גמישות בפעילויות.
אינסטרומנטליזם אקספרסיבי: פעולות המכוונות להשגת סיפוקים מידיים ולהבטחת רווחיים עתידיים.
סימבוליזם פרגמאטי: סמלים ומושגים המתורגמים למעשים שלהם משמעות סמלית (כהנא, 2007).
מקום וזמן: סילברמן-קלר (2007) טענה שכהנא (2007) התייחס למקום ולזמן בהוויה הבלתי פורמלית כזמן הנעורים המייצג את הוויית העידן הפוסט-מודרני. היא הוסיפה שהזמן בחב"פ בא לידי ביטוי במבנה חזרתי של פעילות הנשענת על ציר הזמן, ובמקומות מגוונים.
תפקידי מגדר: רפפורט (2012) הציגה את המורטוריום כפרקטיקה מגדרית, המבוססת על "תאוריית התפקיד" וכוללת תפקידי מגדר (sex roles), כך שבנים ובנות יכולים להתחלף בתפקידיהם המסורתיים.

הקשר בין ממדי הקוד הבלתי פורמלי בינם לבין עצמם

במחקר הנוכחי נבחנו הקשרים בין הממדים באמצעות ניתוח נתיכים כמותי. שיטה זו מהווה חידוש מחקרי, מכיוון שעד כה הוצגו קשרים בין הממדים באופן עיוני מילולי בלבד. להלן כמה דוגמאות.
כהנא (2004, 2007) טען שכל מרכיבי הקוד הבלתי פורמלי פועלים יחד וקשורים זה בזה. לכן נוצרת מסגרת פלורליסטית, שהמשתתפים מבנים בה את האמונות והאינטרסים שלהם דרך ביטוי עצמי והתחשבות באחרים. סילברמן-קלר (2007) הציגה קשר בין מורטוריום למקום וזמן, שבו הזמן הפנוי מאפשר הפוגה, התפתחות ומשחק, והמקום הוא בשוליים שהם כבית חלופי המאפשר חדשנות, תקשורת סימטרית ושייכות. כהנא ורפפורט (2012א) בחנו חמישה קשרים בין ממדים: (א) קשר לימינלי (בין מורטוריום לדואליזם), מעבר ממעמד חברתי אחד לשני (טרנה, 2004), שבו יחידים נמצאים בעולמות שונים בו-זמנית (למשל, פרק הנעורים שהיה בעבר מוגבל לשנים בודדות בגיל העשרה, מתארך כיום עד גילאי שלושים ויותר); (ב) קשר של זהות דיפוזית (בין מורטוריום, רב-ממדיות ומודולריות), שבו המשתתפים מתנסים בשינוי זהותם; (ג) קשר של מושגי תפקוד ניידים (בין מורטוריום, רב-ממדיות, דואליזם ומודולריות), שבו המשתתפים מרחיבים את תפקידיהם החברתיים ומשנים את כוונותיהם (למשל: בין תחושת שייכות

למסגרת לבין הישגיות ותחרותיות בין קבוצות); (ד) קשר של מחויבות לערכים, חוש צדק ואמון (בין וולונטריזם לסמיטריה), המאופיין בנכונות להשקיע ולשלם מחיר להשקעה; (ה) קשר של תחושת חופש, ספונטניות ואתגרות (בין רב-ממדיות, מורטוריום וסימטריה) הנובע מכך שהיחידים מממשים מטרות ותשוקות. רפופרט (2012) הציגה קשר בין מורטוריום, גוף ותפקידי מגדר, המייצג הזדמנויות ניסוי וטעייה הפתוחות לשני המינים.

מאפייני מסגרות החינוך הבלתי פורמלי שהשתתפו במחקר

גל (1995) ודרור (2007) הציגו שלושה תפקידים עיקריים למסגרות חב"פ: נוסף, משלים וחלופי. שלושה המסגרות שנבחרו כאוכלוסיית המחקר מייצגות גישות אלה:

חב"פ נוסף: תנועות הנוער. החב"פ הנוסף מעשיר את החינוך הפורמלי ונותן מענה לצרכים חינוכיים, חברתיים וכלכליים משתנים. הוא גמיש יותר וזמן התגובה שלו קצר יותר מבתי הספר (גל, 1995; דרוו, 2007). כהנא (2007) טען שתנועת הנוער היא הדוגמה הטיפוסית לקוד הבלתי פורמלי, היא שהמציאה אותו וממנה צמח הרעיון. דרוו (2007) הציג את הקמתן של תנועות הנוער בישראל בתקופת השלטון הבריטי (1917-1948), שבה הן היו חלק מהאידאולוגיה הציונית הסוציאליסטית והושפעו מתנועות הנוער האירופאיות. הן פעלו להגשמת התיישבות, טיפחו את המנהיגות בישראל עד שנות השישים והפכו למעוזם של ילדי האליטות. מיכאלי וגרטל (2020) טענו שתנועות הנוער בישראל הן תופעה חברתית ייחודית, מכיוון שלמרות השינויים התרבותיים, הסוציולוגיים, הטכנולוגיים והכלכליים במאה השנים האחרונות, הן משמרות ומעדכנות את מאפייניהן הייחודיים, נשאות אטרקטיביות וממשיכות להיות נוכחות ומשפיעות.

מנדל-לוי וארצי (תשע"ו) תיארו את תנועות הנוער בישראל של המאה ה-21 כערוץ משמעותי להתפתחות היחיד. הן נבדלות זו מזו במבנה הארגוני, אך כולן מושתתות על קבוצות חניכים המשתתפים בפעולות במסגרת מרכזים תנועתיים. בראש הקבוצה עומד מדריך שהוא חניך בוגר שעבר הכשרה, או מדריך בוגר. סלקובסקי ואח' (2018) מצאו ש-20% מבני הנוער בכיתות ז' עד י"ב העידו שהם חברים בתנועת נוער. אבן (2014) טען שההבדלים בין התנועות נעוצים ביעדים שהוגדרו ובדרכים להגשימם. נוסף על כך, בחלק מהן מפעילים חוגים (בדומה למתנ"סים) ובחלק פעילויות לילדים ולבני נוער בסיכון, בדומה לקידום נוער.

חב"פ משלים: המתנ"סים. החב"פ המשלים ממלא תפקידים שחסרים בתוכנית הלימודים הפורמלית (גל, 1995; דרוו, 2007). המתנ"סים הוקמו בשנות השישים בעיירות הפיתוח ובשכונות שוליים בערים במטרה לתת מענה לבני נוער עולים. במהלך שנות השבעים והשמונים נוספו מרכזים קהילתיים בכל הארץ, והם הפכו ממסגרות לנוער (בעיקר עולים) למסגרות לכלל הקהילה בתחום העשרת הפנאי והתרבות המקומית (דרוו, 2007). מנדל-לוי וארצי (תשע"ו) טענו שהחברה למתנ"סים (מרכזי תרבות, נוער וספורט) פועלת בפריסה ארצית לאור העקרונות האלה: מעורבות והתנדבות, פיתוח זהות וקבלת האחר. על פי מדיניות החברה, עקרונות אלה הם חלק מכל פעילות. המרכזים הקהילתיים הם עמותות הפועלות ברשויות מקומיות. במחקר הנוכחי תוגדר מסגרת חינוכית זו מתנ"סים, והיא כוללת מרכזים קהילתיים ומתנ"סים.

חב"פ חלופי: מסגרות קידום נוער. החב"פ חלופי מחליף את הלימוד הפורמלי בקרב אוכלוסיות המתקשות לתפקד (גל, 1995; דרוו, 2007). מגוון הפעילויות של קידום נוער כוללות פנימיות המשמשות בית חלופי לילדים ולבני נוער שאינם יכולים לגור בביתם, מסגרות פורמליות יותר להשלמת השכלה (תעודה מקצועית, 10-12 שנות לימוד או בגרות) ומועדוני נוער שבהם תמיכה רגשית וחברתית למשתתפים.

גל (1995) טען שקידום נוער מחליף את המסגרות החברתיות הקיימות: תפקידי חברות (משפחה), תפקידים טיפוליים ותפקידים לימודיים וחינוכיים (בית ספר). דרוו (2007) הציג את קידום נוער כמחליף את הלימוד הפורמלי בקרב אוכלוסיות המתקשות ללמוד. מסגרות לקידום נוער (בתי נוער) הוקמו בשנות החמישים לבני נוער עולים בנייתוק ממסגרת פורמלית. בשנות השישים נפתחו מועדונים לחבורות רחוב, ובשנות השמונים הוקמו הכשרות מקצועיות, כפרי נוער, מסגרות הזדמנות שנייה, לשכות ייעוץ והכוונה לנוער ועוד.

שלוש המסגרות האלה הן המרכזיות בארגון ובהפעלת הפנאי לילדים ולבני נוער בישראל. אשר לגופים האחראים לפנאי: המדינה אחראית לקביעת סדר היום הציבורי, לייצוג אינטרסים ציבוריים, להתוויית מדיניות, הרחבת הפנאי למגוון קהלים ותקצובו. השלטון המקומי אחראי להפעלת החב"פ (מבנים, צוותים ומשאבים). המגזר השלישי

והפילנתרופיה אחראים למשאבים, לכוח אדם ולזמן המיועדים לשיפור איכות הפנאי (נאסר-אבו אלהיג'א והיוש, 2018).

הבדלים אלה היו בסיס לשאלת המחקר: כיצד משתקפים הממדים השונים של החינוך הבלתי פורמלי במסגרות שנבחנו (תנועות נוער, מתנ"סים, קידום נוער)? ומכאן להשערת המחקר שהניחה הבדלים מובהקים בין המודלים של מסגרות החב"פ, כך שבכל מסגרת חינוכית יתארגנו ההיגדים לממדים בצורה שונה (מבנה ההיגדים המרכיבים כל ממד והקשרים בין הממדים), ומספר הקשרים בין הממדים ועוצמתם (ממוצע כל ממד) יהיה הגבוה ביותר בתנועות הנוער והנמוך ביותר בקידום נוער.

2. שיטה

המחקר כלל ארבעה שלבים: (א) ראיונות וקבוצות מיקוד עם בעלי תפקידים בכירים (מפקחים ומנהלים) באשר לביטוי של ממדי הקוד ולממדים חדשים במסגרות החב"פ שהם ממונים עליהן, ניסוח היגדים וממדים; (ב) ראיונות עם חוקרים (אנשי אוניברסיטה) ועם מרואיינים משלב א' בנושא המבנה הקטגוריאל של השאלון וסולם התשובות שלו; (ג) העברת גרסה ראשונה של השאלון. ביצוע ראיונות עם חוקרים מהתחום ועם מדריכים ורכזים וניסוח גרסה שנייה לשאלון; (ד) העברת הגרסה השנייה של השאלון למדגם נוסף של עובדי נוער, מדריכים, רכזים ומנהלי מסגרות. במאמר הנוכחי יוצגו ממצאי חלק ד' של המחקר (שלבי פיתוח השאלון מצויים אצל גרונר, 2018; 2021; Hernandez et al.,).

משתתפים

247 משתתפים מ-21 רשויות מקומיות בישראל מילאו את הגרסה השנייה והסופית של השאלון. חמישה שאלונים נפסלו בשל תשובות אחידות ונותחו 242 שאלונים. המפתח לבחירת מסגרות החינוך והמשתתפים נבנה על פי גל (1995) ודרור (2007) שתיארו חב"פ משלים, נוסף וחלופי ואת המתנ"סים, תנועות הנוער וקידום נוער כמרכזיות בישראל המייצגות את שלוש גישות היסוד. בכל המסגרות השתתפו מדריכים, רכזים, מנהלים וקובעי מדיניות מהמגזר היהודי. המתנ"סים כללו מרכזים קהילתיים ומתנ"סים. מתנועות הנוער השתתפו הצופים, בני עקיבא, מכבי הצעיר, הנוער הלומד והעובד, השומר הצעיר, מחנות העולים, עזרא והיכלי עונג. מקידום נוער השתתפו צוותים ממוערוני נוער, פנימיות, עירוני קריירה, תוכנית היל"ה ובית חם. בלוח 1 מוצגת התפלגות מאפייני המשתתפים.

לוח 1- מאפייני המשתתפים שמילאו את השאלון*

ממד	מתנ"סים	תנועות נוער	קידום נוער	סה"כ
גיל	21-18	0.0%	34.8% (32)	13.0% (32)
	30-22	32.9% (25)	63.0% (58)	45.3% (112)
	מעל 30	67.1% (51)	2.2% (2)	39.7% (98)
מגדר	גברים	46.1% (35)	39.1% (36)	43.8% (106)
	נשים	53.9% (41)	60.9% (56)	56.2% (136)
תפקיד	מדריך	26.3% (20)	23.9% (22)	37.2% (92)
	רכז	30.3% (23)	67.4% (62)	38.9% (96)
	מנהל / רכז אזור	43.4% (33)	8.7% (8)	21.9% (54)
סה"כ משתתפים	30.8% (76)	37.2% (92)	37.2% (92)	100% (242)

*השלם (100%) הוא סך המשתתפים בכל אחת ממסגרות החינוך.

כלי המחקר

השאלון שפותח לצורך המחקר הזה נוער למדוד את עוצמותיו (ממוצעים) של כל אחד מהממדים של הקוד הבלתי פורמלי שהגדיר כהנא (2007) ושל הממדים הנוספים: מקום וזמן (סילברמן-קלר, 2007) ותפקידי מגדר (רפפורט, 2012). שלבי בניית השאלון: (א) לניסוח הגרסה הראשונה של השאלון נערכו 25 ראיונות והוקמו שמונה קבוצות מיקוד עם בעלי תפקידים בכירים (מפקחים ומנהלים) משלוש המסגרות ועם מומחים מהאקדמיה; (ב) 166 משתתפים מתשע רשויות מקומיות בישראל מילאו את הגרסה הראשונה של השאלון, שנפסלה בשל מהימנות נמוכה (גרונה, 2018); (ג) לניסוח הגרסה השנייה של השאלון נערכו חמישה ראיונות עם חוקרים מהאוניברסיטה ועם עשרה מהמרוויינים משלב א' בנושא המבנה הקטגוריאלי של השאלון וסולם התשובות. כמו כן, השאלון החדש הועבר ל-12 מדריכים ורכזים שהביעו את דעתם על ניסוח השאלות.

היגדים לדוגמה: הממד מודטוריום כולל את ההיגדים: המסגרת מכילה ומוגנת, לכן אפשר לנסות בה דברים חדשים; המסגרת מזמינה להתנסות, לטעות ולקבל עזרה ועוד. הממד אינסטרומנטליזם אקספרסיבי כולל את ההיגדים: מקום הפעילות הוא מקום של כיף והנאה למשתתפים; המשתתפים מקבלים כלים לחיים ועוד (ראו אצל גרונה, 2018).

הליך ביצוע המחקר

המחקר החל לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן. הצוותים שמילאו את השאלונים אותרו באמצעות פנייה לפורומים של מנהלי מסגרות ובקשה להגיע לשיבות צוות ולמלא שאלונים. המרוויינים אותרו באמצעות היכרות אישית ובהמשך ביקשנו שמות נוספים (דגימת "כדור שלג"). את השאלונים הפיצו החוקרת ועוזרי מחקר בחודשים מרץ-מאי 2016, תוך הקפדה על כך שלא תהיה זיקה מקצועית בין החוקרת ועוזרי המחקר לבין ממלאי השאלון. הוסבר למשתתפים שהם אינם מחויבים להשתתף במחקר, שהנתונים יגיעו לידי החוקרים בלבד ושהשאלון אנונימי. עיבוד קצר של התשובות נשלח לכל מנהל מסגרת.

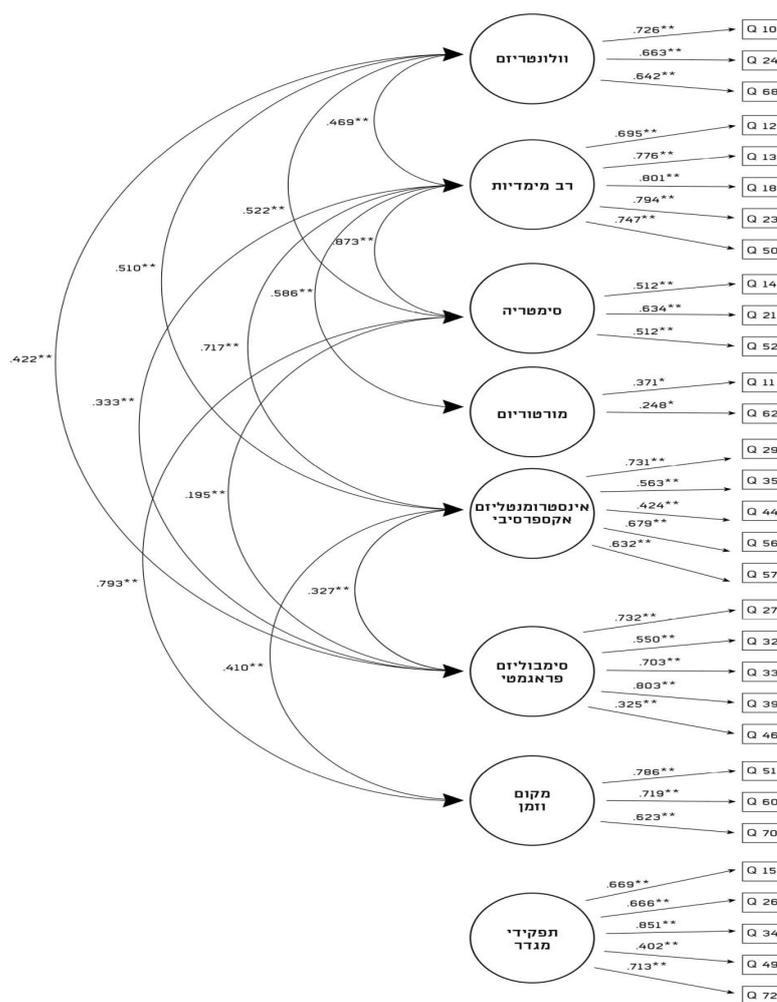
הליך עיבוד הנתונים

במאמר זה נתמקד בממצאי הגרסה השנייה והסופית של השאלון, שלפיהם נערך ניתוח נתיבים בתוכנת AMOS-21 שנגזרו ממנו שלושת המודלים למסגרות החב"פ המוצגים במאמר הזה (גרונה, 2018). בהמשך נבדקה מובהקות ההבדלים ביניהם בהתפלגות חי בריבוע ובקשרים בין הממדים. ממצאי ניתוח הנתיבים והמודלים שנבנו מתוארים בתרשימים הממחישים את ההיגדים, הממדים והקשרים ביניהם. עוד מוצגים מדדים לבחינת תקפות המודל והמתאם של כל היגר לממד. על מנת לבחון את מובהקות הקשרים החיוביים המתונים בין הממדים בכל מודל נערך ניתוח גורמים מאשש לשלוש הקבוצות ולאחריו נערך ניתוח נתיבים שהביא להבניית קשרים בין המשתנים הסמויים (ממדים) המבוססים על תאוריה סטטיסטית של סבירות מקסימלית (Boomsma, 1983), maximum likelihood. כתוצאה מכך התקבלו קשרים בין ההיגדים לממדים ובין הממדים לבין עצמם בכל מודל.

ככל שערך הקשר הלינארי קרוב ל-1 כך המתאם בין שני המשתנים טוב יותר ויש ביניהם קשר חזק יותר. כל אחד מהקשרים הלינאריים שיוצגו הם אלה שמתאם פירסון שלהם הוא הגבוה מבין שלושת המודלים, שערכם מעל 0.6 ושהפער בינם לבין המודלים האחרים עולה על 0.5. כלומר, בין הממד (משתנה סמוי) לבין ההיגר בשאלון (משתנה גלוי) עוצמת הקשר הלינארי (ערך מדד פירסון) היא הגבוהה משלושת המודלים.

3. ממצאים

ממצאי המחקר איששו את השערת המחקר שהניחה הברלים מובהקים בין המודלים של מסגרות החב"פ, כך שבכל מסגרת חינוכית התארגנו ההיגדים לממדים בצורה שונה (מבנה ההיגדים המרכיבים כל ממד והקשרים בין הממדים), כאשר מספר הקשרים בין הממדים ועוצמתם (ממוצע כל ממד) היה הגבוה ביותר בתנועות הנוער והנמוך בקידום נוער. בחלק זה יוצגו שלושה מודלים (אחד לכל מסגרת חב"פ) ומדדים סטטיסטיים הבוחנים את תקפותם.



תרשים 1: מודל תנועות נוער (n=92)

עיון בתרשים 1 של מודל תנועות הנוער מראה כי בהשוואה לממדי הקוד הבלתי פורמלי (כהנא, 2007), מודל תנועות נוער כולל את כל שמונת הממדים ו-31 היגדים. מדדי התקפות של מודל תנועות נוער חושבו במטרה לבדוק את מידת ההתאמה בין המודל למציאות. הערך היחסי של השונות והשונות המשותפת המחושבת, כמדדים לבחינת תקפות מודל תנועות נוער, מעידים על התאמה טובה של הנתונים למודל. ערכו של DF / x^2 אינו מובהק, ערכו של מדד (Root-Mean-Square Error Of Approximation) RMSEA, המצביע על שיעור השונות הבלתי מוסברת הנוותרת,

נמוך מ-0.05 וגם ערך CFI הקרוב ל-1. כל אלה מעידים על התאמה טובה מאוד בין הממצאים למודל. לוח 2 מציג את עוצמת אומדני הקשרים בין הממדים במודל תנועת נוער. הערכים המוצגים בלוח 2 מייצגים את היחס הקריטי (CR) המציג את מובהקות ההבדלים בין הממוצעים של ההיגד ושל הממד. כאשר ערכו גדול מ-1.96, ניתן להניח שהמודל המוערך (estimate) הוא מובהק ($p < .05$) או פחות) וכן שטעות התקן (SE) של הממד מובהקת. הערך של p המוצג בשלוש כוכביות (***) משמעו שמובהקות המודל המוערך קטנה מ-0.001.

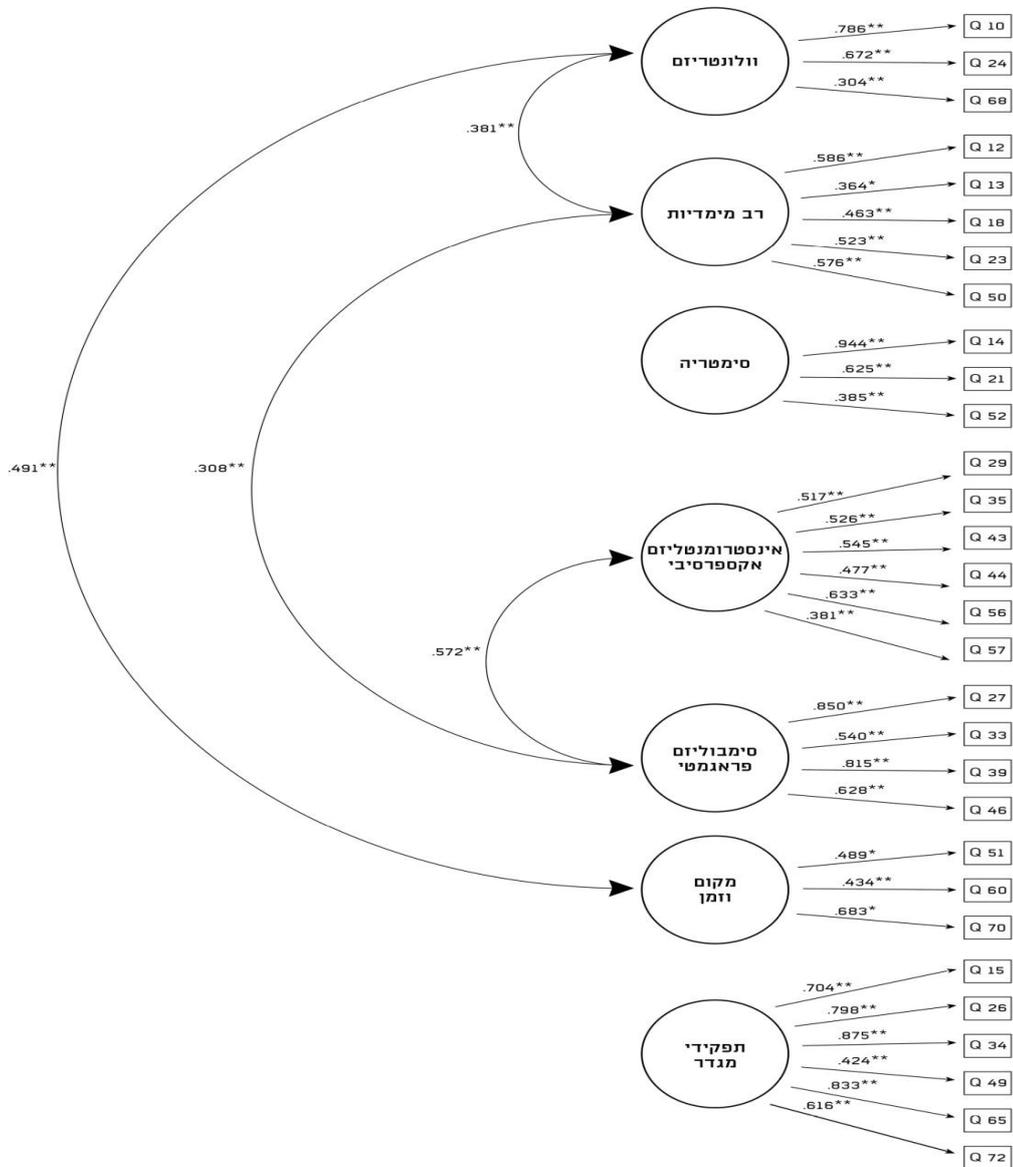
לוח 2 - אומדני הקשרים בין הממדים במודל תנועות נוער

ממד	קשר	ממד	Pearson	מובהקות p	יחס קריטי CR	טעות תקן SE	מודל מוערך Estimate
וולונטריזם	<-->	אינסטרומנטליזם אקספרסיבי	.510	*.003	2.921	.105	.306
וולונטריזם	<-->	רב ממדיות	.469	*.002	3.035	.197	.597
סימטריה	<-->	רב ממדיות	.873	***	4.273	.217	.926
מורטוריום	<-->	רב ממדיות	.586	***	3.632	.194	.705
סימטריה	<-->	מקום וזמן	.793	***	3.800	.178	.677
רב-ממדיות	<-->	אינסטרומנטליזם אקספרסיבי	.717	***	3.898	.130	.506
סימבוליזם פרגמאטי	<-->	אינסטרומנטליזם אקספרסיבי	.327	*.025	2.239	.092	.206
מקום וזמן	<-->	אינסטרומנטליזם אקספרסיבי	.410	*.009	2.620	.089	.232
סימטריה	<-->	אינסטרומנטליזם אקספרסיבי	.837	***	3.686	.113	.418
וולונטריזם	<-->	סימבוליזם פרגמאטי	.422	*.006	2.739	.175	.480
רב-ממדיות	<-->	סימבוליזם פרגמאטי	.333	*.013	2.484	.180	.446
סימטריה	<-->	וולונטריזם	.522	*.006	2.766	.170	.471

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

מלוח 2 נראה כי במודל תנועות נוער נמצאו 12 קשרים הדדיים ומובהקים ($p \leq .05$, ***) בין הממדים. הקשרים של כל ההיגדים לממדים נמצאו מובהקים ($p < .001$), למעט ההיגדים 62,11 (מורטוריום) שמובהקות הקשרים שלהם לממד נמוכה יותר ($p < .05$).

תרשים 2: מודל מתנ"ס (n = 76)



עיון בתרשים 2 של מודל המתנ"ס עולה כי הממד מורטוריום הושמט מהמודל. הקשרים של כל ההיגדים לגורמים השונים מובהקים ($p < .001$), למעט פריטים 11, 62 (מורטוריום) שמובהקות הקשרים שלהם לממד נמוכה יותר ($p < .05$).

הערך היחסי של השונות והשונות המשותפת המחושבת כמדדים לבחינת תקפות מודל מתנ"ס מעידים על התאמה טובה של המודל לנתונים x^2 / DF אינו מובהק, מדד CFI קרוב ל-1 ומעיד על התאמה טובה, ומדד השגיאה RMSEA קטן מ-0.5, שמשמעותו שגיאה מינימלית בהתאמת המודל למציאות. על מנת לבדוק את עוצמת הקשרים בין הממדים נערך ניתוח של אומדני הקשרים בין הממדים במודל מתנ"ס, המוצגים בלוח 3.

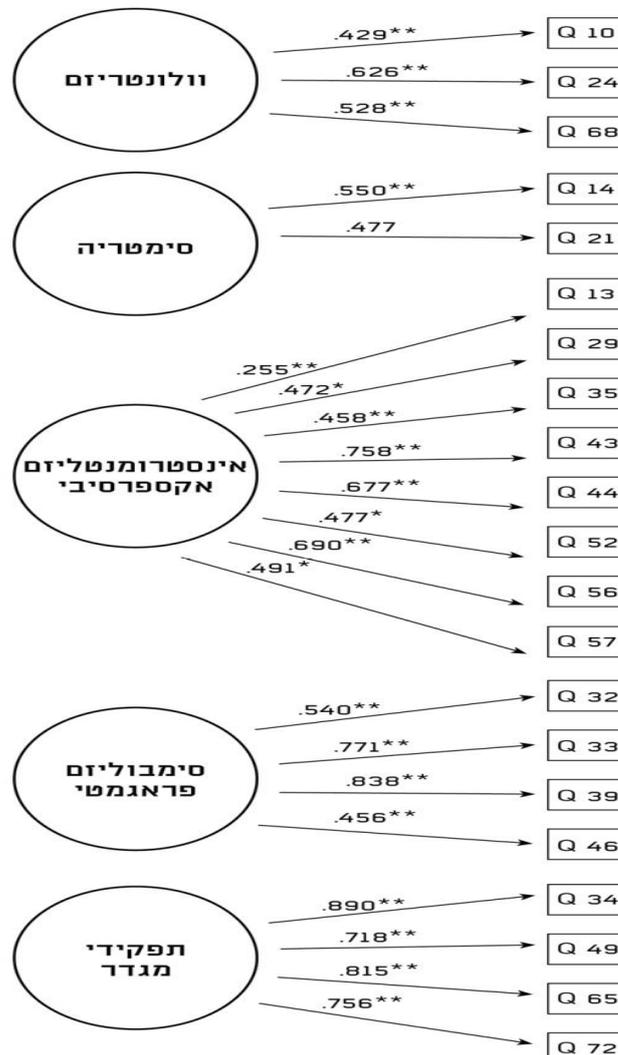
לוח 3 - אומדני הקשרים בין הממדים במודל מתנ"ס

מודל מוערך Estimate	טעות תקן SE	יחס קריטי CR	מובהקות P	Pearson	קשר	ממד
.298	.096	3.115	*.002	.572	<-->	אינסטרומנטליזם אקספרסיבי
.201	.101	1.991	*.047	.308	<-->	רב-ממדיות
.219	.106	2.070	*.038	.381	<-->	רב-ממדיות
.199	.095	2.103	*.036	.491	<-->	מקום וזמן

$P \leq .05^*$

מלוח 3 ניתן להסיק כי במתנ"ס נמצאו ארבעה קשרים הדדיים בין הממדים ברמת מובהקות $P \leq .05$. הממדים תפקידי מגדר וסימטריה אינם מקושרים לאחרים. במודל מתנ"ס הממדים אינסטרומנטליזם אקספרסיבי, רב-ממדיות ותפקידי מגדר עשירים במספר ההיגדים ביחס לממדים אחרים. הממד מורטוריום הושמט מהמודל, ויש רק ארבעה קשרים בין הממדים שהם מובהקים, חיוביים ומתונים בין הממדים.

תרשים 3 : מודל קידום נוער (n = 74)



עיון בתרשים 3 מראה שמודל קידום נוער כולל חמישה ממדים ו-21 היגדים, ללא קשרים מובהקים בין הממדים. הממדים שהושמטו במלואם הם רב-ממדיות, מורטוריום, מקום וזמן. הקשרים של כל ההיגדים לממדים נמצאו מובהקים ($p < .001$), למעט היגד 21 (סימטריה) שמובהקות הקשר שלו לממד נמוכה יותר ($p < .001$). הערך היחסי של השונות והשונות המשותפת המחושבת, כמדדים לבחינת תקיפות מודל קידום נוער: נראה כי המודל המתאים לנתונים χ^2 / DF אינו מובהק, מדד CFI הקרוב ל-1 מעיד על התאמה טובה, ומדד השגיאה RMSEA קטן מ-5.0, שמשמעותו שגיאה מינימלית בהתאמת המודל למציאות. מודל קידום נוער, הכולל חמישה ממדים, הושמטו במהלך ניתוח הנתיבים שלושה ממדים (רב-ממדיות, מורטוריום ומקום וזמן) ואין בו קשרים מובהקים בין הממדים. הממד אינסטרומנטליזם אקספרסיבי כולל את מספר ההיגדים הגדול ביותר בהשוואה לממדים אחרים בכל המודלים. עוד נמצא שמדדי עוצמת מודל קידום נוער הם הגבוהים מכל המודלים, משמע שהמודל יציב ומבטא באופן מיטבי את המציאות. האינסטרומנטליזם האקספרסיבי בא לידי ביטוי גם בראיונות עם בעלי תפקידים (בתוך גרונר, 2018). ההבדלים בין המודלים שהתקבלו נבחנו באמצעות השוואה בין המדדים לבחינת תקפות המודל (RMSEA, GFI), המשמשים לבחינת המודל המתאים ביותר למציאות (Byrne, 2013). מובהקות ההבדלים בין המודלים תיבחן באמצעות טבלת חי בריבוע. לוח 4 מציג את ההשוואה בין המודלים: הערך היחסי של השונות והשונות המשותפת המחושבת.

לוח 4 - השוואה בין המודלים: הערך היחסי של השונות והשונות המשותפת המחושבת

χ^2	DF	AGFI	NFI	CFI	GFI	RMSEA	
472.83	416	.725	.650	.936	.769	.039	מודל תנועות נוער
435.56	395	.709	.573	.931	.573	.037	מודל מתנ"ס
212.55	199	.770	.681	.969	.819	.031	מודל קידום נוער

מבט על הערכים שהתקבלו מלמד על התאמה טובה של כל שלושת המודלים למציאות. עם זאת, נראה כי מודל קידום נוער מוביל על פני האחרים במידת ההתאמה שלו לתשובות המשתתפים. זאת מכיוון שערך χ^2/DF הנמוך מכולם (1.068), מדד CFI הקרוב מכולם ל-1 (0.969) וגם מדד RMSEA הנמוך מכל המודלים (0.031). לפיכך, מודל קידום נוער עונה להנחה שככל שהמודל פשוט יותר (פחות ממדים ופחות קשרים ביניהם) ועדיין מסביר את המציאות, כך הוא עדיף על פני האחרים (אבן-זהר, 2010).

מובהקות ההבדלים בין המודלים

מובהקות ההבדלים בין המודלים נבחנו באמצעות חישוב הפרשי חי בריבוע והפרשי דרגות חופש בין המודלים. עבור כל זוג מודלים חושב היחס בין הפרש χ^2 להפרש דרגת החופש (ר"ח), ונבדקה רמת המובהקות של היחס שחושב בטבלת התפלגות χ^2 בלוח 6 מוצגים ממצאי ההשוואה.

לוח 5 - מובהקות ההבדלים בין המודלים

מובהקות	יחס (חי בריבוע חלקי ר"ח)	הפרשי ר"ח	הפרשי χ^2	מודל 2	מודל 1
$p < .05$	1.77	-21	-37.27	תנועות נוער	מתנ"ס
$p > .05$ n.s.	1.14	196	223.01	קידום נוער	מתנ"ס
$p < .05$	1.20	217	260.28	קידום נוער	תנועות נוער

הממצאים מלמדים על כך שלמעט הבדל שאינו מובהק בין מודל מתנ"ס לבין מודל קידום נוער ($p > 0.05$), כל ההבדלים בין המודלים מובהקים ($p < 0.05$).

לסיכום, השערת המחקר אוששה באופן כמעט מלא. כלומר, בין תנועות נוער לשתי המסגרות האחרות נמצאו הבדלים מובהקים ($p < 0.05$), ואילו בין מודל מתנ"ס למודל קידום נוער אין הבדל מובהק ($p > 0.05$). נוסף על כך נמצאו קשרים חיוביים מתונים בשני מודלים, למעט קידום נוער. במודל מתנ"ס נמצאו ארבעה קשרים חיוביים מובהקים בין חמישה מבין שבעה ממדים (שניים ללא קשרים עם אחרים). מודל תנועות נוער עשיר בקשרים חיוביים ומתונים בין הממדים. לממד תפקידי מגדר לא נמצאו קשרים מובהקים עם אף ממד בשתי המסגרות. מודל תנועות נוער הוא העשיר מבין המסגרות במספר הממדים ובמספר הקשרים ביניהם (שמונה ממדים, 12 קשרים), מודל מתנ"ס אחריו עם שבעה ממדים וארבעה קשרים ביניהם ומודל קידום נוער כולל חמישה ממדים ללא קשרים ביניהם.

4. דיון

ממצאי המחקר הנוכחי איששו כאמור את השערת המחקר שהניחה הבדלים מובהקים בין המודלים של מסגרות החב"פ, כך שבכל מסגרת חינוכית התארגנו ההיגדים לממדים בצורה שונה (מבנה ההיגדים המרכיבים כל ממד והקשרים בין הממדים), כאשר מספר הקשרים בין הממדים ועוצמתם (ממוצע כל ממד) היה הגבוה ביותר בתנועות נוער והנמוך בקידום נוער. ממצאי המחקר מחדשים בכך שנמצאו הבדלים ברורים ומובהקים בין המסגרות, וממדי הקוד הבלתי פורמלי מקבלים ביטוי שונה בשלוש המסגרות. כלומר, הממדים "מתנהגים" אחרת בכל מסגרת הן בעוצמתם והן בקשרים ביניהם. יתרה מזו, חלק מהממדים מופיעים במסגרת אחת ואינם מופיעים באחרות. מכך ניתן להסיק בזהירות שעל אף ששלוש המסגרות אומנם משויכות לחב"פ, קיימת ביניהן שונות ברורה ובעלת משמעות הן בהכשרה והן בהיבטים נוספים שלה.

ממצאי המחקר מעידים כאמור על כך שעל אף שכל המסגרות משויכות לחב"פ, בהשוואה ביניהן נמצאו היבטים דומים לצד הבדלים מהותיים, כך שלסוג המסגרת יש משמעות שבאה לידי ביטוי בעוצמת הממדים ובקשרים ביניהם. ניתן להסביר את ההבדלים בין המודלים בכך שהם פונים לקהלים שונים (חניכים בתנועות נוער, תושבים במתנ"ס ובני נוער בסיכון בקידום נוער), ולכן סוגי הפעילויות בהם שונים (פעולות, טקסים וטיוולים בתנועות נוער; חוגים ואירועים קהילתיים במתנ"ס; פעילויות במישור הרגשי, המקצועי והלימודי בקידום נוער). נוסף על כך קיים הבדל במאפייני המשיבים לשאלונים בשלוש המסגרות. למרות התפקידים הזהים (מדריכים, רכזים ומנהלי מסגרות), הרי בתנועות נוער בעלי התפקידים צעירים יותר (18-25), משכילים פחות ובעלי ותק מועט יחסית למסגרות האחרות, שבהן הם בוגרים, משכילים ומנוסים יותר.

בשלושת מסלולי ההכשרה שנסקרו חסרה התייחסות רחבה ומעמיקה לכל ממדי הקוד. בחלק מהתפקידים הממדים אינם מוזכרים ובאחרים מוזכרים חלקית. ממצאי המחקר ניתן להסיק שכל מסגרת צריכה לאמץ להכשרה ממדים שונים הרלוונטיים לה. למשל אינסטרומנטליזם אקספרסיבי מקבל משמעות שונה בכל מסגרת, כלומר, היגדים שונים (עקרונות פעולה) מרכיבים אותו בכל מודל.

במישור היישומי, בשדה המחקר ובזירות הפעילות נראה שכל מסגרת דורשת התייחסות שונה במיקוד, במדיניות ובמשאבים. לכן אנו מציעים להתאים את ממדי הקוד למסגרת באמצעות ניסוח מחדש של הגדרות תפקיד, הכשרת מדריכים, רכזים ומנהלים.

בשל הטענה שמבוגר משמעותי בפעילות בלתי פורמלית יכול לסייע למתבגרים בהתמודדות עם קונפליקטים, מסגרות חב"פ יכולות לשמש מקור לתמיכה בבני נוער שאינם מרגישים חיבור רגשי משמעותי עם בני משפחתם (גרונה, 2018). בדיון תוצג תמונת המצב הקיים בהגדרות תפקידים ובתוכני ההכשרה בכל מסגרת, כפי שהגדירו גופים רגולטוריים בישראל (משרד החינוך, מינהל חברה ונוער), והמלצה שלנו כיצד כדאי להתאימם לכל מסגרת בהתאם לממצאי המחקר.

ההשתמעויות התאורטיות והיישומיות של המאפיינים הייחודיים לתנועות נוער

תנועות נוער – השתמעויות תאורטיות

במחקר הנוכחי נמצא שמודל תנועות נוער כולל את מספר הממדים והקשרים ביניהם הגבוה ביותר. המבנה העשיר בממדים ובקשרים תואם את תפיסתו של כהנא (2007) שבחן את הקוד הבלתי פורמלי על בסיס תנועות נוער וטען שממדיו קשורים ופועלים יחדיו כך שהמשתתפים מעצבים באמצעותם את האמונות והאינטרסים שלהם על ידי ביטוי רגשותיהם וכישוריהם, לצד ערכים אוניברסליים. בירן (Byrne, 2013) תיאר מודל רווי (saturated model) הכולל קשרים בין המשתנים הנצפים (היגדים) והחבויים (ממדים) ובין הממדים לבין עצמם. לכן, ניתן להציג את מודל תנועות נוער כמודל רווי, מכיוון שכמעט כל הממדים קשורים זה בזה, משפיעים ומושפעים זה מזה.

עוד נמצא שהקשרים הדו-כיווניים בין הממדים שעוצמתם היא הגבוהה מכל המודלים הם: וולונטריזם עם רב-ממדיות ורב-ממדיות עם סימבוליזם פרגמטי. בספרות המחקרית העיונית לא תוארו קשרים אלה. ניתן לפענח את משמעות הדו-כיווניות בין וולונטריזם לרב-ממדיות כפעילות שיש בה חדשנות, יצירתיות ומרחב ביטוי לכישורי המשתתפים אשר מצליחה למשוך אותם אליה. ולהפך, החיזור אחר המשתתפים מביא לפעילות שיש בה חדשנות, יצירתיות ומרחב ביטוי לכישורים של החניכים. אפשר להסביר את הקשר הדו-כיווני בין רב-ממדיות לסימבוליזם פרגמטי בכך שככל שהסמלים והטקסים בתנועת הנוער ייחודיים ומותאמים לקהילה, כך הם חדשניים, יצירתיים ומאפשרים ביטוי לכישורי המשתתפים. לכן, אפשר להניח שהכשרת בעלי תפקידים בתחום רב-ממדיות תביא לעלייה בעוצמת החיזור אחר המשתתפים ובעוצמת הסמלים והטקסים בפעילות.

לעומת זאת, מורטוריום ותפקידי מגדר נמצאו במודל ללא קשרים ביניהם, ואילו רפפורט (2012) תיארה את תפקידי המגדר כחלק ממורטוריום. כלומר, החופש להתנסות ולטעות כולל התנסויות בתפקידים שממלאים בני המין השני. מחקרים שעסקו בבחינת ערכים ועקרונות פעילות בתנועות הנוער בישראל הציגו ממצאים הנוגעים לערכים אלו: פיתוח זהות אצל מתבגרים באמצעות פעולות לגילוייה (Madjar & Cohen-Malayev, 2013), הגשמה עצמית בשנת שירות לפני צבא (אבן, 2014), מעורבות חברתית ופוליטית כבסיס לפעילות בקהילה (Goldman et al., 2015). הערכים האלה שזורים בממדי הקוד: למשל, אינסטרומנטליזם אקספרסיבי, הכולל רווח מידי ועתידי ליחיד (פיתוח זהות), לקהילה ולחברה (מעורבות חברתית, הגשמה). סימטריה שמשמעותה שוויון ערך בין מדריך לחניך והשפעת המשתתפים על אופי הפעילות (פיתוח זהות והגשמה חברתית) ועוד.

תנועות נוער – השתמעויות יישומיות

גבעולי ואח' (2017) טענו שבכחצית מהתנועות קיים מערך הכשרות לקראת כל שלב או תפקיד באמצעות חומרי הדרכה וסמינרים. אלה מעוצבים על פי עקרונות נוער מחנך נוער (ניתן לפרש כסימטריה) תוך שמירה על מאפייני החב"פ. נושאי ההכשרה: אידאולוגיה, היסטוריה וייחודיות התנועה, מנהיגות, דמות המדריך, חינוך ערכי (סובלנות ופלורליזם, דמוקרטיה, הארץ והמדינה), תפיסות חינוכיות, דיסקטיקה ומיומנויות הדרכה, שדאות, בטיחות ועוד. הגדרת התפקידים והכשרת המדריכים כוללות את תפיסת החב"פ ואת ממדי הקוד הבלתי פורמלי שעיצב כהנא (2007) וממלץ להוסיף לתוכני ההכשרה את תפקידי מגדר ומקום זמן שלא נכללו במודל של כהנא (2007). כמו כן ראוי להתייחס לממדים החסרים במודל (מודולריות, דואליזם) ולדון במשמעות השמתם או הוספתם למערך ההכשרה.

ההשתמעויות התאורטיות והיישומיות של המאפיינים הייחודיים למתנ"סים

מתנ"סים – השתמעויות תאורטיות

הקשר בין וולונטריזם לבין מקום זמן הוא ייחודי למודל מתנ"ס ואינו מתואר בספרות המחקרית. אפשר להסיק שמשמעותו היא שמסגרת המגוונת במקום ובזמני הפעילות היא חדשנית ואטרקטיבית יותר למשתתפים. ולהפך, הדרך למשוך משתתפים היא לגוון בזמן ובמקום הפעילות. גם הקשר בין אינסטרומנטליזם אקספרסיבי עם סימבוליזם פרגמטי לא נמצא במחקרים קודמים. כלומר, ניתן להסיק שבמתנ"ס שהפעילות בו שמה דגש על הרווח המידי והעתידי של המשתתפים ושל הקהילה, יהיו הטקסים הנערכים בו משמעותיים יותר למשתתפים.

בניגוד לממצאים אלה, כהנא ורפפורט (2012א) תיארו שני קשרים בין סימטריה לבין ממדים אחרים: (א) קשר בין סימטריה לוולונטריים המבטא מחויבות לערכים, חוש צדק ואמון; (ב) קשר בין סימטריה, רב-ממדיות ומורטוריום, המבטא תחושת חופש, ספונטניות ואותנטיות.

הממדים העשירים במספר ההיגדים במודל הם אינסטרומנטליזם אקספרסיבי ותפקידי מגדר (ששה היגדים בכל אחד). כלומר אפשר להניח שממדים אלה תופסים מקום משמעותי ומרכזי בפעילות המתנ"סים. מחקרים התומכים בכך (Kim et al., 2015) מצאו שפעילות במרכז קהילתי תרמה לשיפור שביעות הרצון של המשתתפים, לרגשות חיוביים ולקשרים חברתיים (רווח מידי ליחיד ולקהילה). פארק ואח' (Park et al., 2016) בחנו תוכנית בתחום הגינון שנערכה במרכזים קהילתיים לנשים מבוגרות בדרום קוריאה, ומצאו שהן תרמו לבריאותן הגופנית והנפשית (רווח מידי לקהילה). הרננדז ואח' הציגו תוכנית במרכז קהילתי בשיקגו, המיועדת להעלאת המודעות לסרטן העור (Hernandez et al., 2013) (רווח עיתידי לקהילה) ועוד.

מתנ"סים - השתמעויות יישומיות

מנהל מתנ"ס: החברה למתנ"סים הגדירה ארבעה מרכיבים המתארים תכונות אישיות: "אמינות, חוסן נפשי, עמידה בלחצים, מינהל תקין" ושלושה המתייחסים לחלק מממדי הקוד: דואליזם "ניהול בסביבה מורכבת", "ניצול הזדמנויות וגיוס משאבים, כבוד למטרות מקומיות"; רב-ממדיות "מימוש הפוטנציאל של חברי הצוות" וסימטריה "סגנון ניהולי משתף" (משרד החינוך, 2018).

רכז תחום מקצועי: משרד החינוך הגדיר תחומי אחריות וניהול ללא התייחסות לממדי החב"פ. מסלול ההכשרה הוא גם על בסיס "קודס הכוון" של מינהל חברה ונוער. בין תוכני הקורס: אני מאמין חינוכי, יזמות ומנהיגות, היכרות עם תנועות הנוער וקידום נוער. בהגדרת התפקיד ובהכשרה של מדריכי ספורט, שפעילותם משמעותית במתנ"ס, לא הוזכרה תפיסת החב"פ (משרד החינוך, 2018)

מדריכים: בהגדרת התפקיד יש ביטוי לחלק מממדי הקוד: וולונטריזם "בונה, מגבש ומדריך קבוצות המתלכדות על פי רצונן"; רב-ממדיות "יצירה אישית ולימוד מתוך הנאה"; אינסטרומנטליזם אקספרסיבי "נושאים הכלולים בתחום שלמענם התלכדה הקבוצה", "עיסוק בנושאים חינוכיים-חברתיים-קהילתיים", "השתתפות בפעילויות ובאירועים קהילתיים". אחד ממסלולי ההכשרה (לא חובה) הוא "עובד נוער", היחיד שיש בו העמקה בחב"פ כתפיסה חינוכית (מינהל חברה ונוער, 2018).

ההשתמעויות התאורטיות והיישומיות של המאפיינים היחודיים לקידום נוער

קידום נוער - השתמעויות תאורטיות

המאפיינים הייחודיים למודל קידום נוער הם: חמישה ממדים (לעומת שבעה או שמונה באחרים), ללא קשרים מובהקים ביניהם. הממד אינסטרומנטליזם אקספרסיבי כולל שמונה היגדים (העשיר מבין שלושת המודלים). ביירן (Byrne, 2013) כינה מודל ללא קשר דו-כיווני בין המשתנים הנצפים "מודל עצמאי". כלומר, ניתן להבין שחיזור אחר המשתתפים (וולונטריזם) כדי למשוך אותם לפעילות לא תשפיע על החלפת תפקידים בין בנות ובנים (תפקידי מגדר) או על הקניית כלים לעתידם של בני נוער בסיכון (אינסטרומנטליזם אקספרסיבי).

בשל עושר ההיגדים ניתן להניח שהעמקה בממד אינסטרומנטליזם אקספרסיבי תביא להקניית כלים לעתיד ולביטוי לרגשות ולתחושות של בני הנוער בסיכון. העמקה בממד תפקידי מגדר תביא למיקוד בשוויון מגדרי בתפקידים ובפעילויות.

מספר הממדים במודל קידום נוער הוא הנמוך מהאחרים, לכן, ייתכן שימצאו פחות מאפיינים בלתי פורמליים בפעילויות. גרונר (2018) הסבירה זאת בכך שהפן הפורמלי בקידום נוער נובע מהכללתו תחת אגף א' במשרד החינוך, לימודי תעודה והכנה לבגרות. כמו כן ניתן לשער שהצורך בגבולות כחלק מהטיפול באוכלוסייה זו מאפיין ומייחד את המודל הזה משני המודלים האחרים.

ברומה למחקר הנוכחי מחקרים שבחנו את ממדי הקוד בקידום נוער התייחסו לאינסטרומנטליזם האקספרסיבי

ולסימטריה כעקרונות מרכזיים בפעילות: האינטסטרומנטליזם בקידום נוער מכין את המשתתפים לעידן הנוכחי (Jorgenson & Shultz, 2012). גרונר (2018) תיארה סימטריה בקידום נוער המחייבת גישה אחרת ביחסי חניך-תלמיד לעומת מדריך-מורה.

קידום נוער - השתמעויות יישומיות

ההשתמעויות היישומיות תיבחן בבחינת הגדרות התפקיד ובמסלולי ההכשרה של הצוות ובהצעה באילו תכנים להעשיר את ההכשרות: תפקיד עובד קידום נוער הוגדר כמגשר בין העולם האישי של הנער, צרכיו ומצבו הרגשי, חלומותיו וכישוריו, לבין העולם הנורמטיבי וכללי ההתנהגות בו (הרץ, 2018). הוא מטפל בנוער בסיכון ומשלב במסגרת תעסוקתית או לימודית. נוסף על כך הוא מחויב לדווח לפקיד סעד או למשטרה על חשד לפגיעה בקטין על-ידי אחרים (הראל ואח', 2017). עובד חינוך נדרש לסיים התמחות בחינוך חברתי-קהילתי וקידום נוער במכללות לחינוך. ההכשרה כוללת העמקה בתפיסת החב"פ, ממדיו, כיווני השפעתם ויישומם. כמו כן, מינהל חברה ונוער מקיים קורס אוריינטציה לעובדים חדשים לשם קבלת הסמכה והיתר הדרכה, אך אין בו התייחסות לתפיסת החב"פ בפעילות (משרד החינוך, 2011).

לסיכום, המשמעות העיקרית של ממצאי המחקר היא שחב"פ וממדיו נראים אחרת במסגרות שונות. כלומר, כל מסגרת היא זירה ייחודית ובכל אחת מתקיימות פעילויות אופייניות לצד פעילויות שהוגדרו לזרמי חינוך אחרים. עיקרון זה יכול להצביע על התחלת תהליך, בשדה המחקר ובזירות הפעילות, המבחין בין המסגרות ומגדיר את צורכיהן הייחודיים. ממצאים אלה עומדים בסתירה לתפיסה ההוליסטית של החב"פ בקרב קובעי מדיניות, המתייחסים למסגרות הללו כאל זרם חינוכי אחד. זאת בעוד שכל מסגרת דורשת התייחסות שונה במיקוד, במדיניות ובמשאבים. אף ששלוש המסגרות שייכות לחב"פ, ההבדלים ביניהן משמעותיים: המשתתפים (חניכים בתנועות נוער, הקהילה מלידה עד שיבה במתנ"ס, ובני נוער בסיכון בקידום נוער); מאפייני הפעילויות (פעולות, טקסים וטיוולים בתנועות נוער; חוגים ואירועים קהילתיים במתנ"ס; פעילויות לקידום ההיבט הרגשי, המקצועי והלימודי בקידום נוער). נוסף על כך, קיים הבדל במאפייני המשיבים לשאלונים, כך שלמרות התפקידים הזהים (מדריכים, רכזים ומנהלי מסגרות), הרי בתנועות נוער בעלי התפקידים צעירים יותר (18-25), משכילים פחות ובעלי וותק מועט יחסית למסגרות האחרות, שבהן הם בוגרים, משכילים ומנוסים יותר.

בכל הגדרות התפקיד חסרות התייחסות והעמקה בתפיסת החב"פ ובמדיו. אנו ממליצים שכל מסגרת תעשיר את ההכשרות בממדים הרלוונטיים לה. למשל, אינטסטרומנטליזם אקספרסיבי מקבל משמעות שונה בכל מסגרת מכיוון שהוא כולל היגדים שונים (המתארים עקרונות פעולה).

מגבלות המחקר: מספר המשתתפים בגרסה הראשונה ובגרסה השנייה של השאלון לא היה גדול בשל האילוצים האלה: מספר עובדים קטן בכל מסגרת וקושי למצוא זמן פנוי משותף (משרות חלקיות ובזמנים שונים). זאת ועוד, ככל מחקר כמותי הכניסה לשדה המחקר עם "משקפיים" של תאוריה הביאה להתעלמות החוקרים מעקרונות פעילות אחרים.

המלצות למחקרי המשך: כהנא (2012) טען שממדי הקוד מתאימים לכל ארגון חברתי. מחקר שיברוק את הממדים האלה בארגונים חברתיים נוספים יוכל לתרום להעמקתם בתחומים נוספים. לכן מומלץ לעשות שימוש בשאלון שנבנה במחקר הזה למסגרות חב"פ שונות. כמו כן, ממדי הקוד העדכניים יכולים להיות בסיס למחקרי המשך בקהלים נוספים במטרה להעמיק באפיון הפעילויות, לעמוד על ההבדלים ביניהן ולהתאים פעילויות והכשרות. אפשר גם לבחון את ההבדלים בעוצמת הממדים בתוך כל מסגרת: מתנ"סים מול מרכזים קהילתיים (המתנ"סים), תנועת הצופים לעומת הנוער העובד והלומד וכו' (תנועות הנוער), מועדוני נוער מול תוכנית היל"ה וכו' (קידום נוער). מחקר אחר יוכל להציע כלים נוספים (תצפית, ריאיון מובנה למחצה ועוד) שיכחנו את הממדים.

מקורות

- אבן-זהר, ש' (2010). ניתוח משוואות מבניות *Structural Equation Modeling (SEM) using AMOS*, בניית מודלים גראפיים בעזרת Amos תוכנת 81 7. אוניברסיטת בר-אילן, מדור יישומים מדעיים.
- אבן, נ' (2014). המסע אל ההגשמה העצמית בתנועות נוער, לחנך לערכים ולא לצורות. מועצת תנועות הנוער.
- גבעולי, ס', לוטן, א', בראל, מ' ושחם סורני, ל' (2017). סיכום ממצאי הערכה דו-שנתית בתנועות הנוער בישראל תשע"ד-תשע"ה 4102-5102. משרד החינוך, הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה).
- גל, מ' (1995). החינוך הבלתי פורמלי בישראל - מסגרות מקריות או מערכות הממלאות תפקידים חברתיים חינוכיים ייחודיים? בתוך י' אקרמן (עורך), *חינוך וחברה מתהווה* (כרך ב', עמ' 601-666). הקיבוץ המאוחד.
- גרונר, ה' (2018). הקוד החינוכי הבלתי פורמלי: עדכון המאפיינים של ממדיו ובניית כלי להערכת עוצמתם. חיבור לשם קבלת "דוקטור לפילוסופיה", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- גרוס, ז' וגולדרט, מ' (2017). סקירת ספרות המוגשת ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך בנושא: השפעת החינוך הבלתי פורמלי על משתתפיו. אוניברסיטת בר-אילן.
- דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"יישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה* (עמ' 29-71). מאגנס.
- הראל, ס', שמש, א' ובוזגלו, א' (עורכים) (2017). חוקי ילדים נוער חוקים, נהלים וחומרי עזר לעובדים בחינוך ילדים ונוער בסיכון (מהדורה שלישית). משרד החינוך מינהל פדגוגי אגף א' חינוך ילדים ונוער בסיכון.
- הרץ, ג' (2018). תפיסה, הלכה ומעשה ספר הנחיה לעובדי חינוך-טיפול ביחידה לקידום נוער. משרד החינוך - אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון המחלקה לקידום נוער-היל"ה חינוך-טיפול בקידום נוער.
- טרנר, ו' (2004). התהליך הטקטי: מבנה ואנטי מבנה. רסלינג.
- כהנא, ר' (2004). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה ביחס לנעורים. בתוך י' דרור וז' גרוס (עורכים), *חינוך כאתגר חברתי* (עמ' 129-143). רמות.
- כהנא, ר' (2007). נעורים והקוד הבלתי-פורמלי: תנועות הנוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים. בשיתוף עם ת' רפפורט. מוסד ביאליק והמכון לחקר הטיפול בחינוך באוניברסיטה העברית ירושלים.
- כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה על הנעורים. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי (עמ' 21-44). רסלינג.
- כהנא, א' ורפפורט, ת' (2012א). ראובן כהנא, קווים ביוגרפים אקדמיים. בתוך א' כהנא ות' רפפורט (עורכים), הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי (עמ' 21-44). רסלינג.
- כהנא, א' ורפפורט, ת' (2012ב). הצופן הבלתי פורמלי כמארג של כאוס וסדר. בתוך א' כהנא ות' רפפורט (עורכים), הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי (עמ' 89-106). רסלינג.
- כלפון, א' (2014). מקומו של החינוך החברתי במסגרת הבית-ספרית: תחום בלתי-פורמלי הפועל במסגרת פעולה פורמלית. שאנן, כ, 301-314.
- לומסקי-פדר, ע' (2012). טקסי סיום בבתי ספר: על הפורמלי, הבלתי פורמלי וסדר חברתי. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי (עמ' 417-433). רסלינג.
- מיכאלי, נ' וגרטל, ג' (2020). מבוא: מקורות תנועות הנוער במפנה המאות. בתוך נ' מיכאלי וג' גרטל (עורכים), *תנועות הנוער בישראל: ייחודיות חינוכית בת מאה* (עמ' 7-13). מכון מופ"ת.
- מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (עורכים), (תשע"ו). חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה, דוח פעילות. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- מרגלית, מ' (2023). לשקם את הריבונות החינוכית של החינוך הבלתי פורמלי. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), *התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי*. (עמ' 31-45). מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (2011). *חוזר מנכ"ל הכשרת עובדי חינוך ושילובם במסגרות החינוך הבלתי-פורמלי*.
- משרד החינוך, מינהל חברה ונוער (2018). *אוגדן בעלי תפקידים. הגדרות תפקידים לעובדי חינוך, נוער וקהילה, מנהיגות, התנדבות, קידום נוער, מרכזים קהילתיים ומתנ"סים, ספורט ותרבות כרשויות המקומיות ובמגזר הכפרי*.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ' והיוש, ט' (2018). אחרי הצלצול, עולם הפנאי של ילדים ובני נוער. מאגנס.

סילברמן-קלר, ד' (2007). הפרדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה* (עמ' 97-120). מאגנס.

סלקובסקי, מ', אילוז, ש' ורומי, ש' (2018). פנאי, אלימות וחבורות לבית הספר: מיפוי שיטתי של פעילויות פנאי בקרב בני נוער במערכת החינוך בישראל. *מפגש*, 84, 65-98.

קליבנסקי, ח', הישראלי, א', (2023). מבוא. בתוך: ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), *התכונות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי*. (עמ' 5-9). מכון מופ"ת.

רומי, ש' (ברפוס). חינוך בלתי פורמלי. בתוך א' כשר (עורך), *האנציקלופדיה העברית - ידע בע"מ*. שוקן.

רפפורט, ת' (2012). מורטוריום: מעיוורון לפיכחון מגדרי. בתוך א' כהנא ות' רפפורט (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמ' 171-208). רסלינג.

שיש, א' (2022) החינוך הבלתי פורמלי במאה ה-21 כפרדגוגיה מוכללת, אפילוג. בתוך י' דרור וא' שיש (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי כפרדגוגיה מוכללת חברתית ערבית* (עמ' 437-445). הקתדרה לחינוך יהודי. אוניברסיטת תל-אביב.

שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תיאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי בישראל* (עמ' 11-28). מאגנס.

שמעוני, ש' (2016). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (עמ' 141-178). מכון מופ"ת.

- Boomsma, A. (1983). *On the robustness of LISREL (maximum likelihood estimation) against small sample size and nonnormality*. Groningen University.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203807644>
- Draper, J., & Kantavong, P. (2017). A theoretical analysis of non-formal education as a social movement for change in Thailand. *Asia-Pacific Social Science Review*, 17(2), 294-306. <https://doi.org/10.59588/2350-8329.1112>
- Goldman, D., Pe'er, S., & Yavetz, B. (2015). Environmental literacy of youth movement members—is environmentalism a component of their social activism? *Environmental Education Research*, 23, 1-29. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1108390>
- Hernandez, C., Kim, H., Mauleon, G., Ruiz, A., Robinson, J., & Mermelstein, J. R. (2013). A pilot program in collaboration with community centers to increase awareness and participation in skin cancer screening among Latinos in Chicago. *Journal of Cancer Education*, 28(2), 342-345. <https://doi.org/10.1007/s13187-013-0454-4>.
- Ivanova, I. V. (2016). Non-formal education: Investing in human capital. *Russian Education & Society*, 58(11), 718-731. <https://doi.org/10.1080/10609393.2017.1342195>
- Jorgenson, S., & Shultz, L. (2012). Global citizenship education (GCE) in post-secondary institutions: What is protected and what is hidden under the umbrella of GCE. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(1), 1-22.
- Kahane, R. (1998). Nonformal youth organizations: A conceptual framework for the analysis of boarding schools. *Sociology of Education*, 61, 211-226. <https://doi.org/10.2307/2112440>
- Kim, J., Kim, M., Han, A., & Chin, S. (2015). The importance of culturally meaningful activity for health benefits among older Korean immigrant living in the United States. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.3402/qhw.v10.27501>
- Kim, T. G., Choi, J. Y., Lee, M. Y., & Kum, K. J. (2013). Landscape preference of the guide coating in the median barrier on the expressway by Win-Road Simulation. *International Journal of Highway Engineering*, 15(3), 117-125.

- Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2013). Youth movements as educational settings promoting personal development: Comparing motivation and identity formation in formal and non-formal education contexts. *International Journal of Educational Research*, **62**, 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.002>
- Park, S. A., Lee, A. Y., Son, K. C., Lee, W. L., & Kim, D. S. (2016). Gardening intervention for physical and psychological health benefits in elderly women at community centers. *HortTechnology*, **26**(4), 474-483. <https://doi.org/10.21273/HORTTECH.26.4.474>
- Romi, S. Shmida, M, (2009). Nonformal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, **39**(2), 273-257
- White, J. (2007). Knowing, doing, and being in context: A praxis -oriented approach to child and youth care. *Child & Youth Care Forum*, **36** (5), 225-244.