

אוניברסיטת בר אילן

בית-הספר לחינוך

## **סקירת ספרות המוגשת לשכת**

**המדען הראשי במשרד החינוך בנושא:**

**השפעת החינוך הבלתי פורמלי על משתתפיו**

**כתבו: פרופ' גרוס זהבית ד"ר גולדרט מירי**

**אוניברסיטת בר אילן**

**ההתמחות לניהול ופיתוח מערכות חינוך בלתי-פורמליות**

**אב תשע"ז, יולי 2017**

## תוכן עניינים

1	תוכן עניינים
3	רשימת לוחות ותרשימים
4	תקציר
6	1. מבוא: התפתחות החינוך הבלתי פורמלי והגדרות
7	1.1 חינוך לא פורמלי וחינוך בלתי פורמלי
9	1.2 הגדרת החינוך הבלתי פורמלי לפי גישות תיאורטיות במדעי החברה
10	1.2.1 Theory of relevancy – הקשר לחיים
10	1.2.2 Theory of oneness – האיחוד
11	1.2.3 Ecology of education – האקולוגיה בחינוך
11	1.2.4 Complementary education – משלים של חינוך
11	1.2.5 Structural-Functional Theory: גישה תיאורטית סוציולוגית-מבנית
14	2. החינוך החברתי
14	2.1 החינוך החברתי-קהילתי
14	2.2 שעת חברה (שעת חינוך)
19	2.2 תכניות מנהיגות: מועצת תלמידים ונוער, מד"צים ומש"צים
21	2.3 בית הספר הקהילתי
22	2.4 מחויבות אישית, עזרה לזולת והתכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית
27	2.5 תכניות הכנה לצה"ל
28	2.6 תרומת החינוך הבלתי פורמלי להישגים לימודיים
31	3. פנאי
31	3.1 הפנאי: הגדרות תיאורטיות
32	3.2 תרומת ההשתתפות במסגרות פנאי מובנות
35	3.2.1 תרומת ההשתתפות בתכניות מנהיגות במרכזי הנוער, בתנועות ובארגוני נוער
38	3.2.2 תרומת ההשתתפות בתכניות ההתנדבות ובמעורבות קהילתית
41	3.2.3 תרומתו של החינוך הבלתי פורמלי בקרב אוכלוסיות ייעודיות
43	3.2.4 תרומתו של החינוך הבלתי פורמלי כתכנית מניעה והתערבות

46	.....	4. תרומתו של המפגש בין חינוך פורמלי לבלתי פורמלי
49	.....	5. דיון מסכם
52	.....	ביבליוגרפיה

## רשימת לוחות ותרשימים

13	הרכיבים הבלתי פורמליים בחלוקה ליישום, לתוכן ולארגון חברתי (Cohen, 2001)	לוח 1 :
41	דירוג מטרותיה של פעילות ההתנדבות (McBride, Johnson, Olate, & O'Hara, 2011).	לוח 2 :
49	צירי ההשפעה של ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי	לוח 3 :
21	טיפולוגיית רמת ההשתתפות של בני הנוער (Wong, Zimmerman, & Parker, 2010).	תרשים 1 :
30	הקשר בין הישגים להשתתפות בפעילות ספורט ובפעילות מאורגנת אחרת (Abruzzo et all, 2016)	תרשים 2 :

## תקציר

ההכרה בחינוך הבלתי פורמלי ובתרומתו הולכת וגוברת בעשור האחרון. כדי להמחיש זאת נציג שמנוע החיפוש 'גוגל סקולר' מציג שבין השנים 1980-1989 המונח אוזכר 139,000 פעמים, בין השנים 1990-1999 המונח אוזכר 480,000 פעמים, עשור לאחר מכן (2000-2009) המונח מוזכר 829,000 ובעשור הרביעי שבדקנו, העשור הנוכחי שטרם נסתיים (2010-2017), מצאנו 1,010,000 אזכורים. לצד פרסומים, תכניות הכשרה ומידע במדיה דיגיטלית ובכתבי עת מדעיים רווחת גם תשומת הלב של ארגונים בינלאומיים שמעלים את הנושא לסדר היום הציבורי בחקיקה ובפרסומים של סקירות בינלאומיות, כך לדוגמה מפורסם באתר האינטרנט של האיחוד האירופי:

"Throughout the years, non-formal learning and education were repeatedly confirmed as key priorities of the Council of Europe; in 2005, the European Ministers responsible for youth expressed once more that the recognition of non-formal education competencies should be reinforced. In its Agenda 2020, the Conference of Ministers highlights that the recognition of non-formal education and learning makes a strong contribution to young people's access to education, training and working life" (Council of Europe, 2017).

מסקירת הספרות עולה שעדויות לחינוך בלתי פורמלי קיימות כבר במאה ה-8 לפני ספה"נ (ברובאכר, 1966). הדיון בחינוך הבלתי פורמלי צמח בסוף שנות ה-60 לנוכח ההכרה שהחינוך הפורמלי נכשל במילוי הציפיות שתלו בו (Coombs & Ahmed, 1974). רפפורט וכהנא (2012) הסבירו: "חינוך זה נתפס כפתרון, חלקי לפחות, לחוליי המערכת הפורמלית הקיימת ולחסכים החינוכיים במדינות 'העולם השלישי'" (עמוד 14).

בהתאם לדגשי הקול הקורא, הסקירה שלהלן תתמקד בהשפעת החינוך הבלתי פורמלי על משתתפיו. בפרק הראשון נציג תחילה את ההגדרות הרווחות בתחום, הפרק השני והשלישי יעסקו בתרומת ההשתתפות במסגרותיו הבית-ספריות והחוץ-בית-ספריות. הפרק השני יתייחס לתכניות כדלקמן: חינוך חברתי ושעת חינוך, תכניות מנהיגות: מועצות תלמידים ונוער, מד"צים ומש"צים, בית-ספר קהילתי, התכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית (מחויבות אישית ועזרה לזוללת) ותכניות הכנה לצה"ל. הפרק השלישי יפתח בהגדרת הפנאי וימשיך בסקירת תרומת ההשתתפות במסגרות פנאי מובנות: מרכזי נוער, תנועות וארגוני נוער, מועדוני נוער, תכניות התנדבות, ותכניות התערבות ומניעה לאוכלוסיות ייעודיות, כולל נוער בסיכון ואוכלוסייה עם צרכים מיוחדים. בכל אחת מהמסגרות שהוזכרה לעיל נפרט את תרומת ההשתתפות על התפתחות מיטבית תוך התייחסות לגיבוש הזהות האישית, החברתית והמקצועית. לאור העניין ההולך וגובר בתרומת ההשתתפות בפעילות אקסטרא-קוריקולארית ותרומתם של כישורים לא קוגניטיביים (Non-cognitive skills) נסקור את תרומת החינוך הבלתי פורמלי להישגים לימודיים. כמו כן, נציג את תרומתו של המפגש בין פורמלי לבלתי פורמלי לחינוך ערכי. ולבסוף, נציג בדיון המסכם 'תמונת על' של תרומתו של החינוך הבלתי פורמלי, נפרט שלושת היבטי הזהות שיפורטו כחמישה צירי השפעה מרכזיים אליהם הרבו המחקרים להתייחס בתארים את תרומת ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי: אישי, בינאישי, קהילתי, אזרחי, חברתי ומקצועי. ונדון במשמעויות האפיסטמולוגיות והאונטולוגיות העולות מסקירה זו. בין היתר, ההשלכות של סקירה יכולות לבוא לידי ביטוי במדיניות חינוכית שתיגזר מהגדרה אופרטיבית של החינוך

הבלתי פורמלי בהקשר של השדה החינוכי. כמו כן, השלכות הסקירה ראוי שיבואו לידי ביטוי במדיניות החינוכית שתפעל לצמצום פערים חברתיים בחברה הישראלית, שבין היתר נמצאו קשורים גם להזדמנויות להשתתף במסגרות החינוך הבלתי פורמלי.

יש לציין, שמחקרים אחרונים שעוסקים בתרומת הפעילות האקסטרא-קוריקולרית לשיפור הישגים, מתייחסים ללמידה בלתי פורמלית גם בהוראת תחומי הדעת השונים. כך לדוגמה, מאמר שעוסק בתרומת פעילות אקסטרא-קוריקולרית בהוראת מדעים (Zhang, D., & Tang, 2017) מתייחס, בין היתר, לתרומתה של התנדבות בהוראת המדעים ולתרומתה של הלמידה מחוץ לכותלי הכיתה (outdoor education). למידה זו כוללת ביקור במוזיאוני מדע והשתתפות בחוגים ותכניות אחה"צ (after-school science programs). בשלב זה של הסקירה לא הרחבנו אודות פרסומים כגון אלו, שהרי הם אינם עוסקים בתחומי הליבה של מנהל חברה ונוער, במידה והוועדה תגלה עניין בנדון נרחב. עוד נבהיר שבהתאם לנושאים שפורטו בקול הקורא, סקירה זו אינה מתייחסת לתרומת ההשתתפות בהוראת השואה או במסע לפולין. למותר לציין, שנושא מרכזי זה ראוי להיסקר במחקר ממוקד ומפרספקטיבה אינטרדיסציפלינרית כפי שהחל משרד החינוך (כהן, 2010).

## 1. מבוא: התפתחות החינוך הבלתי פורמלי והגדרות

בספרות התיאורטית מבחינים בין שלושה סוגי חינוך: פורמלי, לא פורמלי ובלתי פורמלי (רפפורט וכהנא, 2012; שמידע ורומי, תשס"ז; Romi & Cohen, 2001; Coombs & Ahmed, 1974; La Belle, 1982; Schmida, 2009). לה-בל (La Belle, 1982) הגדיר את מערכת החינוך כ'מערכת משולשת' המושתתת על חינוך פורמלי, חינוך לא פורמלי וחינוך בלתי פורמלי. לטענתו, כל החוויות החינוכיות והלימודיות העוברות על האדם בימי חייו קשורות זו בזו ומשפיעות על חייו. ניתן לומר, שתפיסה זו תואמת את הגישה האקולוגית של ברונפברנר (Bronnfenbrenner, 1979) להבנת התפתחות האדם. לפי גישה זו, ההתפתחות האנושית מתרחשת בתהליכים של יחסי גומלין הדדיים, מורכבים והדרגתיים בין הפרט לסביבתו. יחסי גומלין אלה מתוארים במודל האקולוגי בארבע מערכות לפי סדר קרבתן לאדם: (1) מערכת המיקרו (micro – system), המייצגת את הקשרים של האדם עם גורמים בסביבתו היום יומית, ולה השפעה הרבה ביותר על האדם; (2) מערכת המזו (meso – system), שעיקרה תהליכים בין שני גורמי מיקרו או יותר; (3) מערכת האקסו (exo – system), הכוללת את הגורמים שהאדם אינו בא עמם בקשר ישיר אבל השפעתם ניכרת על התפתחותו; ו (4) מערכת המקרו (macro – system), המבטאת את הערכים התרבותיים והנורמות של הסביבה הרחבה, אפשר לראות במודל, על משתניו וכלליו, מסגרת הולמת לארגון משתנים המסבירים את התפתחות האדם ועמדותיו בתחומי חיים מגוונים (Rodgers & Rowe, 1990).

ברובאכר (1966) סקר את התפתחות החינוך, וטען שראשיתו בחינוך לא פורמלי והמשכו בחינוך פורמלי, שהלך והתפתח עם גידולה של המורשת התרבותית והתפתחות הלשון הכתובה. עם התפתחות התלות בין תרבות החברה והצורה הכתובה הפך בית-הספר אף לנחוץ יותר, כאשר הנוער נאלץ ללמוד תחילה את סמליה של הלשון הכתובה ודקדוקה כדי להשתתף בתרבות של המבוגרים. עם זאת, החינוך הלא פורמלי הקביל ללימוד הפורמלי במשך כל הדורות עד לזמן החדש. הילד התפתח ונעשה צייד או דיג, חקלאי או סוחר, אומן או כומר, לפי מה שלמד תוך כדי עבודתו. "מזמנים קדומים ועד לתקופת הגילדות בימי-הביניים ואחריה התקיים חינוך שולייני. אפילו עם הנהגתו של חינוך חובה לא שכחו מחנכים פיקחים, שילדים מבלים יותר שעות מחוץ לבית-הספר מאשר בתוכו, ושהחינוך הלא פורמלי בשעות אלו כוחו יפה מהחינוך הפורמלי שבבית-הספר" (ברובאכר, 1966, עמוד 417).

הפעילויות שמחוץ לתכנית הלימודים אינן תופעה חדשה במערכת החינוך: "תלמידים תמיד עסקו בפעילויות אלה וניתן לקבוע שגילן כגיל החינוך הפורמלי המאורגן. עדויות לקיומן של רבות מן הפעילויות נמצאות כבר ביוון העתיקה, ברומי ובפרס. מהמאה ה-8 לפני ספה"נ ועד למאה ה-4 אחריה, ידוע על קיומן הסדיר של תחרויות ספורטיביות, מוזיקליות ורטוריות. גם לישעות החינוך היו שורשים במערכות החינוך הקדומות, במסגרת של ריכוזי קבוצות תלמידים סביב מורים שגילו עניין בתלמידים כפרטים. קיימות עדויות על פעילותם של חוגים שונים, בייחוד בתחום האמנות והספורט, וכן ידוע על קיום אירועים חגיגיים לציון ימים מיוחדים. הדפוסים הבסיסיים של פעילויות התלמידים נמשכו אל תוך ימי-הביניים. את מקום המקלה היוונית תופסות תהלוכות של נזירים, נערי מקלה ותלמידים" (שמידע, 1979, עמוד 103).

שמידע (1979) סיכמה את התפתחות החינוך הבלתי פורמלי כתגובה של בית-הספר העל-יסודי לתפקידים שנוספו לו בחברה המודרנית. במיוחד אחרי מלחמת העולם השנייה, הפך בית-הספר למוסד

פופוליסטי שתפקידו לשרת את כל התלמידים, בניגוד לבית-הספר המסורתי שהיה מוסד אליטיסטי בעיקרו; "מהרחבת אוכלוסיית התלמידים והשינויים בהרכבה – לא יכול עוד בית-הספר להגביל את עבודתו לתכנית לימודים מצומצמת ומוגדרת מראש [...] במקום זאת הוא נוטה להרחיב את גבולות עבודתו ולכלול בה את כל החוויות וההתנסויות העוברות על התלמידים בהיותם תחת פיקוחו" (שמידע, 1979, עמוד 10).

בשנים האחרונות הולכת וגוברת ההכרה בתרומתו של החינוך הבלתי פורמלי, זאת ניכר במיסודו ובפרסומים הממלכתיים בארץ ובעולם. בישראל, לדוגמה, מיסודו מתבטא הן בחוק הנוער שדורש מהשלטון המקומי הקצאת תקנים והן בתכניות לימודים שמציעים המוסדות להשכלה גבוהה. גם בעולם גוברת החקיקה וההכרה בתחום (גרוס וגולדרט, 2015). לדוגמה, הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (Werquin, 2008) פרסם מסמך בינלאומי הסוקר את המדיניות בתחום ב-22 מדינות. גם פרסומי הוצאות הספרים מבטאים רוח זאת, לדוגמה: הוצאת Springer פרסמה ב-2016 ספר שמציג את הצורך באג'נדה המתייחסת לכישורים שאינם קוגניטיביים (Garcia, 2016).

נציג תחילה את ההגדרות הרווחות בתחום ולאחר מכן את תרומת ההשתתפות במסגרותיו השונות, כפי שעולה מהספרות המחקרית.

### 1.1 חינוך לא פורמלי וחינוך בלתי פורמלי

הקושי לתחום את החינוך הבלתי פורמלי בגבולות של הגדרה קלאסית משתקף בריבוי השמות הניתנים לו. המורכבות והרב-ממדיות של תחום חינוכי זה הביאו חוקרים למסקנה שאולי עצם הניסיון להגדירו עומד בסתירה למהותו הייחודית. שמידע ורומי (תשס"ז) טענו כי רוב השמות נגזרים מתוך התייחסות לחינוך הפורמלי, שהוא המרכיב המרכזי בדרכי החינוך השונות, ומשקפים את הדיאלוג המתנהל ביניהם במשך הדורות. השמות מנוסחים הן על דרך השלילה, כמו: 'חינוך בלתי פורמלי', 'חינוך לא פורמלי' ו'חינוך א-פורמלי', והן על דרך החיוב, כמו: 'חינוך משלים', 'חינוך חלופי', 'חינוך מחוץ לבית-הספר', 'פעילויות שמחוץ לתכנית הלימודים' (אכסטר-קוריקולריות) ו'חינוך חברתי קהילתי'. נציג תחילה את ההמשגות המרכזיות, המבחינות בין חינוך בלתי פורמלי לחינוך לא פורמלי. לבסוף, נפרט את הגדרתו הרווחת של כהנא (כהנא, 1974, 2004, 2007; Kahane, 1975, 1997).

**חינוך לא פורמלי (informal education)** מתייחס לידע ולכישורים הנרכשים מהאינטראקציות של הפרט בחיי היומיום. לה בל (La Belle, 1982) הגדיר את החינוך הלא פורמלי כתהליך הנמשך לאורך החיים (life long process), במהלכו כל אדם רוכש ידע, מיומנויות, עמדות ותובנות מחשיפה יומיומית לסביבה. סילברמן-קלר (2004) טענה כי "הלמידה הלא פורמלית שונה מהלמידה המתקיימת בבית-הספר" (עמוד 113). ייחודה נובע, בין היתר, ממיקומה בהקשר חברתי קיים ומהדרך השונה שבה היא משלבת בין דרכי הלמידה לבין מטרותיה, ומטמיעה מרכיבים קוגניטיביים ורגשיים באופן הוליסטי בתהליכי הלמידה.

**חינוך בלתי פורמלי (non-formal education)** הינו פעילות חינוכית מאורגנת, שיטתית המתרחשת מחוץ למסגרת של מערכת החינוך הפורמלית כדי לספק דפוסים ייחודיים של חינוך לקבוצות אוכלוסיות מוגדרות, מבוגרים וילדים כאחד (Coombs & Ahmed, 1974; La Belle, 1982). לפי לה בל וסילבסטר (La Belle & Sylvester, 1990) חינוך בלתי פורמלי הינו "כל התארגנות של פעילות חינוכית שיטתית, הממשיכה מחוץ למסגרת של המערכת הפורמלית כדי לספק סוגים נבחרים של למידה לתתי קבוצות



באוכלוסייה, ילדים ומבוגרים כאחד" (עמוד 141). לטענתם, ההבדל העיקרי המבחין בין חינוך לא פורמלי לבלתי פורמלי הוא בדגשים על הדרכה מכוונת ותכליתית (deliberate instructional and pragmatic emphases) המאפיינים את החינוך הבלתי פורמלי ונעדרים מהחינוך הלא פורמלי. גל (1985) טען: "החינוך הבלתי פורמלי הוא דרך חינוך בה, בניגוד לבית-הספר, משולבים ללא יכולת הפרדה: התכנים, צורות הפעולה ועקרונות המבנה" (עמוד 601).

במסגרת סקירת ספרות תיאורטית מצביעים שמידע ורומי (תשס"ז) על חמש הגדרות משנה לחינוך הבלתי פורמלי:

א. 'חינוך בלתי פורמלי תוך בית-ספרי' ו'חינוך בלתי פורמלי חוץ בית-ספרי': חלוקה נפוצה של פעילויות החינוך הבלתי פורמלי מבחינה בין התרחשותו בבית-הספר או מחוצה לו (דרור, תשס"ז; כהן, 1999; מיוחס, 1975; שמידע, 1979). חינוך בלתי פורמלי תוך בית-ספרי כולל, בין היתר, את תחום החינוך החברתי-ערכי-קהילתי ואת תחום השלי"ח, וחינוך בלתי פורמלי חוץ בית-ספרי כולל תנועות וארגוני הנוער, מרכזי נוער, תחום קידום נוער ותכניות שונות במסגרת תחום נוער וקהילה, כגון: להקות, קורסי מד"צים ומחנות קיץ.

ב. 'חינוך בלתי פורמלי ממלכתי': קליבנסקי (תשס"ז) הבחינה בין רמות הפיקוח של החינוך הפורמלי ושל החינוך הבלתי פורמלי וטענה כי מתקיים גם חינוך בלתי פורמלי הניתן על ידי המדינה. על פי המשגתה זהו חינוך בלתי פורמלי ממלכתי, שמשמעותו: "טיפוס כלאיים הדומה לחינוך הפורמלי מבחינת החסות, עובדה המשפיעה גם על רמת המיסוד שלו ומטרותיו, צורת הארגון והמימון, דרכי הפעולה והתכנים" (עמוד 224). אחת הדוגמאות הבולטות לכך היא התפתחותם של קורסי המד"צים (מדריכים צעירים) הפועלים בפיקוח מינהל חברה ונוער וצומחים במספר ערים לתנועות נוער עירוניות, כגון: חצ"ב: 'חולונים צעירים בפעולה' וקצ"ב: 'קבוצות צעירי בת-ים' (צדוק-גולדרט, 2003).

ג. 'חינוך פורמלי למחצה': גל (1985) התייחס לפעילויות הבלתי פורמליות הבית-ספריות כצורות פעולה חינוכיות, פורמליות למחצה, המתקיימות בבית-הספר עצמו, ותכליתן קידום מטרות חינוכיות שאינן נכללות בפעולתו הלימודית הרגילה. לטענתו (1985), הפעולה נעשית בשני אופנים:

1. פעילות המבוססת על 'זמן בית-הספר', אך התכניות, דרכי הפעולה, צוות ההדרכה והמימון מקורם מחוץ לבית-הספר. לדוגמה, תכניות ומיזמים חינוכיים שפועלים עם מתנדבי ש"ש, חניכי שנת שירות המשובצים במגוון תפקידים בבתי-הספר.

2. פעילות הנעשית תוך ניצול זמנים קיימים: הפסקות, שעת מחנך, שעת שלי"ח וזמן המיועד לתכניות מיוחדות. כך לדוגמה, בתחום מנהיגות הנוער רווחת פעילותם של מועצות תלמידים.

ד. 'נוסף'-'חלופי'-'משלים': דרור (2008, תשס"ז) התייחס להגדרות תיאורטיות 'קלאסיות' (Evans, 1981) וסקר שלוש גישות יסוד של החינוך הבלתי פורמלי:

1. 'נוסף': מעשיר את החינוך הפורמלי בתוספות העונות על הצרכים החינוכיים, החברתיים והכלכליים המשתנים בתגובה מהירה מזו של בתי-הספר.

2. 'חלופי': מחליף את הלימוד הפורמלי בקרב אוכלוסיות המתקשות ללמוד על פי דרישות החינוך.

3. 'משלים': עוסק בהשלמת תפקידים והיבטים החסרים בתכנית הלימודים של בית-הספר וחלקו מתקיים מחוץ לכיתות.

ה. 'פעילויות שמחוץ לתכנית הלימודים': שמידע (1979) טענה שמונח זה הינו תרגום מילולי למונח האנגלי: Extra-Curricular Activities, שפירושו: "תכניות ואירועים שאינם מזכים את המשתתפים בהם בנקודות זכות, ואשר מתוכננים ומבוצעים ביזמתם של התלמידים או של המוסד החינוכי במטרה לשעשע, להורות ו/או לתת ביטוי לתחומי התעניינותם ולכישרונותיהם של התלמידים. פעילויות אלה נתונות במידה מסוימת לפיקוחו של המוסד" (עמוד 9). לטענתה, מערכת הפעילויות הנדונה – פעילויות שמחוץ לתכניות הלימודים – ותכונותיה, מרמזים על קיומן של שתי מערכות נפרדות במסגרת בית-הספר: האחת הקשורה בתכנית הלימודים והשנייה שהיא מערכת של פעילויות מחוץ לתכנית זאת.

גרוס (בדפוס) טוענת כי כל ההגדרות דלעיל תופסות את החינוך הבלתי פורמלי כמסגרת או כטכניקה חינוכית במובנה הטכני פרוצדוראלי ולא כתפיסת עולם. לטענתה, הדיון בחינוך הבלתי פורמלי כתפיסת עולם צריך לצאת מעולם אפיסטמולוגי שונה. גרוס (בדפוס) בעקבות דיואי (1938) מבחינה בין חינוך (Education) לבין סוציאליזציה (Socialization) וטוענת כי לב ליבה של העשייה הבלתי פורמלית הינה הלמידה החוויתית המבחינה בין חינוך פורמלי ובלתי פורמלי (ראה גם Gross & Rutland, 2017). אי לכך לדעתה יש לדון מבחינה הגדרתית בחינוך הבלתי פורמלי מנקודת מוצא תיאורטית של הלמידה החוויתית כפי שהיא באה לידי ביטוי בתיאוריה הפילוסופית של דיואי וממנה לצאת לדיון הגדרתי קונספטואלי מקיף. ראוי לציין כי גרוס טוענת כי ההגדרה של תחום החינוך הבלתי פורמלי צריכה לכלול היבטים של מסגרת, תכנים ותפיסה פדגוגית חינוכית, ולא להישען אך ורק על הצד הטכני פרוצדוראלי של ההגדרה (חוץ בית ספרי, משלים וכו'). ההתמקדות בהגדרה בהיבט הטכני חיצוני מרוקנת את התחום מתוכן ומדגישה את ההיבט ההגדרתי השלילי שלו.

## 1.2 הגדרת החינוך הבלתי פורמלי לפי גישות תיאורטיות במדעי החברה

הגורמים שסייעו לתכנית הפעילויות להוות מקום חשוב בבית-הספר העל-יסודי, מעוגנים בהתפתחויות בתחום מדעי ההתנהגות מחד, ובשינויים סוציולוגיים שחלו במבנה החברה ובריבודה, מאידך. שינויים אלה הביאו לתפיסה חדשה בדבר מהותו של בית-הספר העל-יסודי והתפקידים שעליו למלא (שמידע, 1979; שמידע ורומי, תשס"ז). בתקופה שבין שתי מלחמות העולם התפתחו תחומי דעת חדשים במדעי החברה: סוציולוגיה, פסיכולוגיה חברתית ודינמיקה קבוצתית. "אז לראשונה התגבשה התפיסה, שבית-הספר כמוסד הינו 'מערכת חברתית' (social system), בדומה למערכות חברתיות אחרות, אשר נתון להשפעת גורמים חברתיים הפועלים עליו מבחוץ, וכן לדינמיקה הנוצרת בתוכו על ידי הקבוצות השונות הפועלות במסגרתו" (שמידע, 1979, עמוד 108). בית-הספר, הנשען על הידע המצטבר אודות המוסד החינוכי כ'מערכת חברתית' ועל חשיבות קבוצות המתבגרים בתהליך הסוציאליזציה שלהן, מחפש את הדרכים החינוכיות המתאימות להפיכת התלמידים לשותפים למערכת, לגיבוש קבוצות התלמידים ליחברת תלמידים מוכרת, ולתיעול מרץ הנעורים של המתבגרים לאפיקים חינוכיים חיוביים, לטובת התלמידים עצמם ולטובת החברה, בה ישתלבו בעתיד כאזרחים.

שמידע ורומי (תשס"ז) סוקרים גם ההתפתחות שחלה במדע הפסיכולוגיה בכלל, ובמיוחד בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית והבנת אישיותו של המתבגר, ומתארים את תרומתה להעלאת קרנה של תכנית הפעילות החוץ-קוריקולארית בבתי-הספר העל-יסודיים. התיאוריה הפקולטטיבית (faculty theory),

שהתבססה על התפיסה שנפשו של האדם מורכבת מיחידות נפרדות, כמו תפיסה, זיכרון, דמיון, רצון וריגושים, ושכל אחת מהן ניתנת לאימון בפני עצמה, פינתה את מקומה לתפיסה כוללת של האדם. תפיסה הגורסת שהחוויות העוברות עליו הן פרי האורגניזם השלם (Cronbach, 1977). לצד תפיסה זו גם בשלה ההבנה, שלא יתקיים שום תהליך קוגניטיבי (אינטלקטואלי) מבלי שישותפו בו גם הכוחות המוטיבציוניים והריגושיים של האדם. ידע זה, נוסף על הבנה טובה יותר של צרכיו הפסיכולוגיים הבסיסיים של המתבגר, סלל את הדרך להרכבת תכניות הלימודים ולהגמתן, לגיוון שיטות ההוראה ולחיפוש דרכים להפיכת התלמידים לאקטיביים יותר בתהליך הלמידה. אך מעל הכל הוברר, שאין להסתפק בבית-הספר כבמקום שהתלמידים חייבים לבוא אליו כדי לקנות בו השכלה ומיומנויות בלבד, כי אם שיש להפוך אותו למקום שתלמידים רוצים לבוא אליו כדי לחיות בו ואף לבלות בו. הובן שתהליך זה יתמש רק עם שינוי האקלים החינוכי-חברתי בתוך בית-הספר, אשר יאפשר למתבגר למצוא בו מענה לצרכיו הבסיסיים: סיוע בחיפושיו אחרי זהות עצמית (אריקסון, 1961), סיפוק לשאיפתו לאוטונומיה ולשחרור מתלות במבוגרים, ומתן הזדמנויות למילוי רצונו להתרועע עם בני גילו ולחוות יחד עמם חוויות מהנות וחשובות (Buxton, 1973).

### 1.2.1 התיאוריה של הקשר לחיים – Theory of relevancy

ברובאכר (1966), היסטוריון של החינוך, חקר את התפתחותו ההיסטורית של החינוך, וחתר להבנת מהותו של החינוך הבלתי פורמלי. התיאוריה החינוכית שפיתח בודקת את הקשר שבין המעשה החינוכי לבין החיים הממשיים. מסקירתו את החינוך במשך הדורות הוא הסיק שבזמנים קדומים, בחברות הלא כתביות, החינוך לא נבדל מן הפעולות היומיומיות של המבוגרים, כי אם עסק בענייני החיים. כל מה שדרוש היה לצעירים, הם למדו דרך ההשתלבות במעשי המבוגרים ובהשתתפות עמם בביצוע המטלות היומיומיות. באותה התקופה 'חינוך' היה זהה ל'חיים' ולא היתה חציצה ביניהם. הצורך במיסוד החינוך במסגרת נבדלת, עם תכנית לימודים מוגדרת ועם צוות אנשים מומחים בראשה, התעורר כשהמורשת התרבותית גדלה ונעשתה מורכבת יותר, ובמיוחד כשהיא הועלתה על הכתב, לבל תישכח ותאבד. באותה התקופה נוצר הצורך ללמד את הצעירים את סמלי הלשון הכתובה ואת דקדוקה. כתוצאה מתהליכים אלה נוצר מרחק בין החיים לבין החינוך. לדעת ברובאכר (1966), היה צורך בתחום חינוכי נוסף, במקביל לחינוך הפורמלי, שיהא רלוונטי לבעיות החיים, יסייע לצעירים להסתגל להווה ויכשיר אותם להתמודד עם בעיות החיים בעתיד.

על בסיס הגישה התיאורטית של הקשר לחיים נגזרה ההגדרה הבאה: "חינוך בלתי פורמלי הוא חינוך שהילד מקבל מהניסיון שלו מחוץ לבית-הספר, תוך כדי השתתפות בהתנסויות אלו ובאמצעותן" (שמידע ורומי, תשס"ז, עמוד 17).

### 1.2.2 התיאוריה של האיחוד – Theory of oneness

הגישה התיאורטית של דיואי (1916/1960) מבוססת על התפיסה של 'האיחוד' שבין החינוך לבין החיים, בדומה למצב שאפיין את החינוך בחברות לא כתביות, לפני מיסוד החינוך הפורמלי במסגרת נבדלת. דיואי (1916/1960) הגדיר את החינוך הבלתי פורמלי כחינוך המבוסס על חומר לימודי המצוי במישרין בתוך המרקם החברתי, והוא כל מה שהאנשים בסביבתו של היחיד עושים ואומרים. לימוד זה אינו מתבצע באמצעות מסירה ישירה של אמונות, רגשות וידיעות, אלא בכך שהפרט נוטל חלק פעיל בסביבה החברתית שהוא חי בתוכה. בדרך זאת החינוך הבלתי פורמלי בניגוד לחינוך הפורמלי, הופך לאישי ולבעל משמעות עמוקה לחיי היומיום. דיואי חיפש את האיזון הנאות בין שתי דרכי החינוך, הדרך ה'מכוונת' (intentional)

של החינוך הפורמלי והדרך ה'מקרית' (incidental) של החינוך הבלתי פורמלי. בהתבסס על התיאוריה של האיחוד נגזרה ההגדרה הבאה :

חינוך בלתי פורמלי הוא תחום חינוכי שבו הצעירים נוטלים חלק פעיל בקבוצות החברתיות שהם משתייכים אליהן, מבלי שלא להתיינה כוונות (intentions) לחנך, זאת בתנאי, שסביבות אלה תצענה תנאים ראויים להתפתחות של הצעירים. בתנאים אלה תהליך החיים בצוותא יהיה מנחך ומעשיר ויקנה לצעירים הרגלים של עשייה, חשיבה והרגשה באמצעות התקשורת הישירה ביניהם לבין החברה הסובבת (שמידע ורומי, תשס"ז, עמוד 17).

### 1.2.3 הגישה התיאורטית של האקולוגיה בחינוך – Ecology of education

קרמין (Cremin, 1976) התייחס לחיבור שבין כל הסוכנויות החברתיות האחראיות לחינוך הבלתי פורמלי, והציע את הגישה האקולוגית בחינוך להבנת מהותו של החינוך הבלתי פורמלי. לדעתו של קרמין, התפיסה שהציע דיואי (1916/1960) מבחינה בין חינוך 'מכוון' לבין חינוך 'מקרי' ולכן אינה נכונה. לדעתו, כל מוסדות החברה שותפים בחינוך, ביניהם: המשפחה, מוסדות דת ותרבות, רשויות החוק והמשפט, מקומות עבודה מאורגנים, הקהילה, קבוצות הגיל, הצבא ואמצעי התקשורת. לכל אחד מן המוסדות יש תכנית לימודים וכל אחד מהם ממלא פונקציה חינוכית. הפונקציות החינוכיות השונות משתלבות זו בזו ויוצרות תצורה (configuration) המתווכת את התרבות במגוון של דרכים פדגוגיות.

מתוך הגישה התיאורטית של האקולוגיה בחינוך לא נגזרת הגדרה ספציפית לחינוך הבלתי פורמלי, אלא לחינוך בכלל, כדבריהם: "לא ניתן לגזור הגדרה ייחודית של חינוך בלתי פורמלי. ההגדרה היא חלק של הגדרה כללית של חינוך, הקובעת שחינוך הוא פעילות המתבצעת במגוון רחב של מצבים ועל ידי מוסדות חברתיים רבים המחוללים תהליך חינוכי המתמשך לאורך כל חיי האדם" (שמידע ורומי, תשס"ז, עמוד 18).

### 1.2.4 הגישה התיאורטית של חינוך משלים – Complementary education

על פי הגישה התיאורטית של הית' (Heath, 2001), חינוך בלתי פורמלי הוא סביבה חינוכית שלישית, נוספת על בית-הספר והמשפחה, ויש בו פוטנציאל לבנות גשר ביניהם. סוג הלמידה של החינוך הבלתי פורמלי, דרכי הלמידה ותכניה הם ייחודיים, לא סטנדרטיים ואינם ניתנים להערכה כמותית. בדומה לקרמין (Cremin, 1976), הית' (Heath, 2001) הצביעה על סביבות חברתיות, כמו למשל ארגונים קהילתיים, כמקורות ללמידה וכגומחות (niches) ייחודיות ללמידה מחוץ לבית-הספר.

מתוך הגישה התיאורטית של חינוך משלים נגזרה ההגדרה הבאה לתחום החינוך הבלתי פורמלי: "מגזר חינוכי לימודי ייחודי שפעילויותיו מתקיימות בעיקר מחוץ למסגרת של בית-הספר ושל המשפחה" (שמידע ורומי, תשס"ז, עמוד 19).

### 1.2.5 גישה תיאורטית סוציולוגית-מבנית: Structural-Functional Theory

כהנא (כהנא, 2004, 2007; Kahane, 1975, 1988) בחן את המבנה הייחודי של ארגונים בלתי פורמליים והפונקציות שהם ממלאים. גישתו התיאורטית מבוססת על הסוציולוגיה המבנית שבוחנת את ההיבטים המבניים של תחום החינוך הבלתי פורמלי בכלל, ושל תנועות הנוער בפרט. לדעתו, חינוך בלתי פורמלי אינו שלילת החינוך הפורמלי ואינו גרסה חלשה שלו, כי אם שיטה חינוכית ייחודית המתאפיינת בעקרונות

התנהגות שהם צפנים (codes) שונים מאלה של החינוך הפורמלי. עקרונות אלה משמשים דרכי ביטוי אותנטיות לבני הנעורים ונותנים משמעות לחוויותיהם ולניסיונותיהם. העקרונות משמשים נקודות מפגש בין האינטרסים המוסדיים של החברה לבין האינטרסים האינדיבידואליים של בני הנוער. במהלך שנות ה-80 הרחיב כהנא את ההמשגה של הבלתי פורמליות מגבולותיו הצרים של 'מודל' והביאה לגבולות רחבים של תיאוריה. "בהמשגת הרכיבים הבלתי פורמליים בנה כהנא מעין 'טיפוס אידיאלי', במובן שהעניק ובר למושג זה: לא דגם מושלם או נשאף, אלא תלכיד בעל היגיון פנימי של רכיבים השאובים מדגמים אמפיריים שיכול לשמש בחקירת תופעות ממשיות ובהערכתן" (דר, 2012, עמוד 67).

### רכיבי הסדר הבלתי פורמלי

לטענת כהנא (כהנא, 1974, 2004, 2007, ; Kahane, 1975, 1988), לסדר הבלתי פורמלי יש שמונה רכיבים מבניים המתייחסים לדרכי ההצטרפות לארגון, לתכני הפעילות וליחסי הכוחות בין המבוגרים לצעירים.

א. התנדבותיות (voluntarism) – בחירה חופשית יחסית בכל הנוגע להצטרפות למסגרת, לעזיבת המסגרת ולפעילויות בתוכה.

ב. רב-ממדיות (multiplexity) – מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות, שוות ערך מבחינת החשיבות וההערכה החברתית, כגון: לימודים, ריקוד, ספורט, מחנאות, משחקים ומסיבות. במצבים רב-ממדיים יש לאנשים מטרות שקולות פחות או יותר והזדמנויות שונות לבטא את כישרונותיהם הסגוליים ולרכוש באמצעותם כוח ויוקרה.

ג. סימטריה (symmetry) – מגע גומלין המבוסס על יחסי שוויון או על שוויון ערך של משאבים ועל תיאום הדדי בפיתוח של עקרונות וציפיות, ללא אפשרות של כפייה.

ד. דואליות (dualism) – קיום של מגמות מנוגדות בכפיפה אחת, כגון: שיוניות והישגיות, תחרות ושיתוף פעולה. במצב המאופיין בדואליזם, משתתפים בארגון יכולים להתנסות בנורמות חלופיות ולברור אילו מהן ליישם במגוון של מצבים וכיצד.

ה. מורטוריום (moratorium) – מצב שבו ניסוי וטעייה הם לגיטימיים ואף זוכים לעידוד ואין הענשה על פעילויות 'שגויות' מבחינה נורמטיבית.

ו. מודולריות (modularity) – אגדי פעילויות שאפשר להחליפם זה בזה. הבניית הפעילות נעשית באופן אקלקטי, בהתאם לנסיבות ולאינטרסים משתנים.

ז. אינסטרומנטליות אקספרסיבית (expressive instrumentalism) – כיוון מכשירני וכיוון הפגתי משולבים; שילוב פעילות המתוגמלת מיד, הפגתית בעיקרה, ופעילות יצרנית, המכוונת בעיקר להשגת תוצאות בעתיד.

ח. סמליות פרגמטית (symbolic pragmatism) – מתן משמעות סמלית למעשים, לשמות ולתכנים הקיימים או השייכים למסגרת.

כהנא (2007) הצביע על הפרדוקס הטמון ברצון לייחס דפוסים של סדר וארגון לחינוך הבלתי פורמלי, שהוא מטבעו גמיש מאוד ולא מאורגן. אולם, מדובר בסדר מסוג ייחודי המבוסס על מרכיבים גמישים, רופפים ולפעמים אפילו כאוטיים. הודות למהות הרצונית של הפעילויות, הצעירים מפתחים מחויבות

כלפיהן, ובמקביל, מגדילים את כוח המיקוח שלהם עם המבוגרים, המודעים לעובדה שהצעירים רשאים להצטרף לפעילויות ולפרוש מהן על פי בחירתם החופשית. ריבוי התכנים, הפעילויות והמגוון שלהם מאפשר למספר גדול של משתתפים, בעלי יכולות שונות, למצות את הפוטנציאל האינדיבידואלי שלהם, ובדרך זאת לחזק את הדימוי העצמי שלהם, ולדאוג לקידום החברתי תוך סולידריות ארגונית ומתוך תלות חברתית הדדית.

כהן (כהן, 2012; Cohen, 2001) חקר בעזרת ניתוח שטחות (SSA ו-POSAC) את מבנה שמונת הרכיבים הבלתי פורמליים וטען כי ניתן לחלקם לשלושה תחומים: הארגון החברתי (מבנה הקבוצה), תוכן (מטרות) והיישום (עיצוב הפעילויות: the design of the activities). מחלוקה זו הוא הסיק שניתן להצביע על שלוש מכוונות (אוריינטציות) של הבלתי פורמליות: מכוונות לקבוצה (group oriented), מכוונות לתוכן (content oriented) ומכוונות לפעילות (activity oriented). שלוש מכוונות אלו גם יוצרות רצף בעל משמעות המתחיל בהזדהות, ממשיך בהתנסות ומסתיים במחויבות. כהן (2012) הקביל בין תהליך זה לבין תהליך גיבוש הזהות לפי אריקסון; "במצואות סביר שהשלבים יחפפו. הזדהות, התנסות והתחייבות עשויות להתרחש במקביל, ואף ייתכן שאדם יחזור לשלב ההתנסות לאחר שקיבל על עצמו מחויבות" (עמוד 526). בלוח 1 שלהלן ניתן לראות את חלוקת הרכיבים לפי הניתוח שצוין לעיל.

לוח 1: הרכיבים הבלתי פורמליים בחלוקה ליישום, לתוכן ולארגון חברתי (Cohen, 2001, p. 372)

הזדהות	התנסות	מחויבות
יישומים/פעילויות	מודולריות	רב-ממדיות
מטרות תוכן	סימבוליות פרגמטית	אינסטרומנטליות אקספרסיבית
קבוצה	-	מורטוריום וולונטריות וסימטריה

לפי יאיר (2012) המונח "מסגרות בלתי פורמליות" מאחד בתוכו סוגים רבים של מסגרות ופעילויות, הנפרסות על רצף שבין מסגרות בעלות כיוון מעשי עתידי לבין מסגרות שהדגש בהן הוא הפגתי הנאתי לכאורה. עם המסגרות המכוונות לעתיד אפשר למנות מסגרות העשרה או מסגרות תיקון למידה בבית-הספר. מדובר בשיעורי השלמה או שיעורי עזר לתיקון מבחני בגרות, ועד מסגרות העשרה בתחומים נבחרים כמו יהדות, אנגלית וזהות ציונית. מסגרות הכשרה אחרות קשורות לקורסי הכנה לתנועות הנוער (קורסי מדריכים צעירים) ולצבא (קורס קדם צבאי), או כאלו הממוקדות בהכשרה מקצועית (לימוד קוסמטיקה וספרות, לדוגמה). במרכז הציר ממוקמות המסגרות הממוסדות של תנועות הנוער ומסגרות התנדבותיות שונות (התנדבות במגן דוד אדום או בבית אבות, לדוגמה). בקצה ההפגתי נמצא מגוון רחב של חוגים בתחום היצירה, האמנות והספורט, המתמקדים בעיקר בהתפתחות האישית של המשתתפים בהם. למרות המגוון הרחב הזה, למסגרות הללו יש מכנה משותף מהותי: הן מסגרות רצוניות. ההצטרפות אליהן והפרישה מהן נעשית מתוך רצון חופשי, וחופש הבחירה הוא יסוד מהותי בחווייתם של המשתתפים במסגרות הללו. למעשה, הבחירה במסגרת ובפעילות היא ציר מרכזי בחוויית המפתח במסגרות הבלתי פורמליות, והיא מעצימה מאוד את השפעתם של הממדים האחרים על המשתתפים בפעילות. לטענתו, המסגרות הבלתי פורמליות מפגינות מציונות, דורשות משמעת ומאפשרות מיצוי עצמי. כאן מודגשות אמות המידה הגבוהות של הפעילות והתקנים המחמירים של הדיסציפלינה, כמו גם המשמעת הפנימית וההרואיקה של מיצוי היכולת האישית במסגרת.

להלן יסקרו מסגרות החינוך הבלתי פורמלי והשפעת ההשתתפות בהן.

## 2 . החינוך החברתי

### 2.1 החינוך החברתי-קהילתי

החינוך החברתי קהילתי בבית-הספר העל-יסודי מוביל תהליך של למידה חברתית בבית-הספר – מטפח חינוך ערכי, מקדם את ההתפתחות המוסרית חברתית של תלמידיו ומשפיע על אורח החיים הבית-ספרי (לנצמן, 1998; פסטרנק, 2003; צדקיהו, תשס"ז). פעילותו מקדמת מטרות לטווח קצר ומטרות לטווח ארוך; בטווח הקצר הוא חותר לכונן חברת נעורים המאפשרת התנסות במצבי חיים 'כאן ועכשיו', ובטווח הארוך הוא מבקש להכין את התלמידים להיות אזרחים פעילים ומעורבים בחברה בעתיד. בפעילותו מסייע החינוך החברתי קהילתי למתבגרים לברר את זהותם האישית והחברתית, לבחון את סולם הערכים שלהם ואת יישומו במציאות ולחזק את תחושת השייכות לכיתה, לבית-הספר, לחברה ולמדינה. פועלו של החינוך החברתי קהילתי, במשולב עם המסרים הערכיים של תחומי הדעת, לקדם חינוך ערכי במסגרת הבית-ספרית (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, 2009). תכנית החינוך החברתי-קהילתי מאורגנת ברצף התפתחותי – מהפרט אל הקבוצה, אל החברה ואל המדינה/הלאום – תוך התייחסות למאפייני הגיל.

במחקר שערכה גרוס (2003) על עולמן של בנות ציוניות דתיות היא מצאה כי החינוך החברתי נתפס כסוכן סוציאליזציה משמעותי יותר מהחינוך הפורמלי והוא זה שעיצב את עולמו התרבותי-רוחני של התלמידות על פי עדותן (ראו גם גרוס, 2010).

### 2.2 שעת חברה (שעת חינוך)

שעת החינוך היא המסגרת הבסיסית ללמידה חברתית במכלול הפעילות החינוכית-חברתית של בית-הספר. כמסגרת קבועה ומתמשכת מטרתה לטפח את כיתת האם כתא חברתי, לאפשר התנסות בתהליכי ניהול עצמי על בסיס דמוקרטי ולטפח מעורבות חברתית. שעת החינוך מאפשרת למחנך לטפל בעניינים הקשורים לתלמידיו, לצרכיהם החברתיים, לאירועי היומיום של הכיתה ולנושאים שעל סדר היום הציבורי. חשיבות רבה יש לשעת החינוך ביצירת תחושת השייכות של התלמיד לכיתתו ולבית-הספר. תחושה זו היא גורם משמעותי בפיתוח מסוגלות אישית ובבניית זהות אישית וקבוצתית. שעת החינוך מהווה חוליה מרכזית ביצירת הרצף החינוכי חברתי; היא נועדה להכין את התלמידים לקראת הפעילויות החברתיות שהם עתידים להתנסות בהן, ולעבדן עמם לאחר מכן (משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, תשס"ח).

אקרמן וגורדון (1997) הגדירו בלקסיקון החינוך וההוראה את המונח 'מחנך' ובהקשר זה התייחסו גם לשעת החינוך. לטענתם, בבית-הספר המודרני שמורה למחנך הכיתה שעה קבועה במערכת השעות שבמסגרתה הוא נפגש עם כיתתו, שלא למטרת הוראה פורמלית. שעת החינוך עשויה להיות לאחד המוקדים החשובים בהדרכה הקבוצתית בבית-הספר, כי במסגרתה ניתנת למחנך האפשרות לטפל בגיבוש חברת הכיתה. מתפקידו ליצור אקלים חברתי חינוכי כזה שהתלמידים ירצו ליטול על עצמם תפקידים במסגרת הכיתה וגם ימלאו אותם באחריות. כמו כן מוטלת עליו הדאגה, שהתלמידים ימצאו סיפוק לצרכיהם האישיים על ידי עצם ההשתייכות לכיתה, יזדהו איתה ויהיו מוכנים אף לחפש קשר אל מסגרות חברתיות חינוכיות רחבות יותר.

לפי שמידע (1979) שעת החינוך מזמנת את האפשרות לדיון חופשי, בין המחנך לכיתתו, כמו כן משמשת סדנה לבירור בעיות שהמבוגרים מתלבטים בהן ושהן יסוד לגיבוש השקפת עולם. לטענתה,

הקריטריון המבחין בין שיעורים רגילים לבין שעות חינוך אינו בזה, שבראשונים 'לומדים' ובאחרונים 'פורקים עול ומתח'. נכון שהאווירה בשעות החינוך חופשית יותר וחלקים מהן אף מקדישים לבידור והנאה, אולם, בשעות חינוך רבות מתקיים תהליך של למידה. אלא בו בזמן שבשיעורים הרגילים, הקניית הידע היא לרוב המטרה, הרי, שהידע המוקנה בשעות החינוך מכוון להצגת בעיות ולחיפוש אחר פתרון. "הצלחת שעות החינוך נמדדת, אם כן, לא בכמות הידע שהתלמידים רוכשים בהן, כי אם בשינויים המתחוללים באישיותם ובהתנהגותם. הקריטריון העיקרי לבחירת תכני שעות החינוך הוא תחומי התעניינות התלמידים ורמת יכולתם לעסוק בהם" (שמידע, 1979, עמוד 67).

פסטרנק (2003) התייחסה לתפקיד המשלים של החינוך החברתי וטענה: "החינוך החברתי אינו רשות נפרדת בבית-הספר ואיננו מתחרה בפעילויות לימודיות ובמטרות החינוך, אלא מוטל עליו להשלים את ההכוונה החינוכית של בית-הספר ולהשפיע על האווירה ועל יחסי האנוש בעזרת תכנים ופעילויות מיוחדות" (עמוד 943). הרטף (2007) חקרה את רכיבי הזהות היהודית-ישראלית השזורים בחינוך החברתי במהלך שלוש שנות התיכון וזיהתה שישה תחומים: (1) היסטוריה, (2) חינוך לאורח חיים (דמוקרטי 3) קשר רגשי ותרומה למדינה (4) כבוד ולמידה חברתית (5) המציאות הישראלית (6) תרבות יהודית-ישראלית. מחקרה התבסס על התפיסה המוסרית הקהלתנית, שמדגישה את מקומה של הקהילה כמסגרת המאפשרת ומעודדת זהות אישית, ומספקת לפרט דרך להגיע לזהות אותנטית. לדבריה, החינוך החברתי מהווה "חלון" במסגרת הלימודים הפורמלית שיש בו פוטנציאל לעסוק ולעשות דברים באופן שונה, בתכנים שאינם חלק ממבחן, אלא שהם חלק ממי אני? מה חשוב לי? ומי אנחנו כיהודים וישראלים במדינת ישראל של המאה ה-21. ניתוח ששת המרכיבים שלעיל חשף כי ישנם שלושה מוקדים בזהות היהודית-ישראלית עליהם נבנית הזהות –ידע, כבוד ותרומה. מוקד הידע משמעותו כי זהות הנוער צריכה לכלול ידע על העבר וההווה היהודי והישראלי. מוקד הכבוד משמעותו כי חשוב לפתח בנוער יחס של כבוד כלפי היבטים שונים בעבר ובהווה היהודי והישראלי. מוקד התרומה משמעותו כי יש לפתח בנוער את המודעות והחשיבות של תרומה לאחר ו/או לחברה והוא עובר כחוט השני לאורך שלוש שנות התיכון דרך הפעילויות השונות.

ממחקרה עולה שהחינוך החברתי מזמן חמש אינטראקציות שמזמנות הבניית זהות: (1) השיח עם בני ובנות הגיל ועם בני משפחה מעוררים חשיבה עצמית ובחינה אישית של עמדות (2) ביטוי הקול האישי ועקרון עידוד השונות מאפשרים לפרט לבטא את עצמו ולגבש זהות אישית (3) חשיפה מקסימאלית למגוון הקיים בחברה הישראלית מזמנת הכרות עם "אחרים" כחלק מגיבוש זהות ישראלית (4) עיקרון הדדיות ודיאלוגיות מאפשר דיאלוג שוויוני בין מורה ותלמידים. (5) התנדבות במסגרת החינוך החברתי, למשל, מועצת תלמידים ומסגרות נוער חוץ בית ספריות, כגון: תנועות נוער מחייבות התמודדות עם שאלות בנוגע לזהותם כיהודים וישראלים. כאשר מסתכלים על מכלול האינטראקציות ומסגרות הפעילות המזמנות הבניית זהות במסגרת החינוך החברתי, לא ניתן לומר כי זוהי מסגרת "ידועה מראש" או "מנרמלת" בלבד, כפי שטוענים הוגי הפדגוגיה הביקורתית, אלא יותר שילוב של תכנים מוכתבים וידועים מראש עם אמירות אחרות ומנוגדות במסגרות המעודדות דיאלוג, הדדיות, שונות ומנהיגות.

צדקיהו (תשס"ז) תיאר את החינוך החברתי כמושג רחב ודיפוזי, המתייחס להכשרת התלמידים לחיים בחברה. לטענתו, מטרות החינוך החברתי הן מקיפות וכוללות שלושה מעגלים עם מטרות שונות: המעגל האישי, המעגל החברתי הקרוב והמעגל החברתי הרחב. להלן המשמעות המיוחסת לכל מעגל:



א. במעגל האישי כלולות מטרות שנועדו להבטיח את ייחודו של הפרט, פיתוח אישיותו וכישרונותיו, ליצירת אדם פתוח, בעל מחשבה יוצרת, ערני ודינמי המתחשב בזולת. כמו כן, כולל מעגל זה מטרות אישיות שיש להן השלכה על השתלבותו של הפרט בחברה, כגון להכשיר את התלמידים במיומנויות חברתיות ההולמות אורח חיים דמוקרטי.

ב. המטרות במעגל החברתי הקרוב נועדו לפתח כשורים ומיומנויות חברתיות שיסייעו להם לתפקד בחברה. בין השאר כוללות מיומנויות אלה פיתוח יכולת לתקשורת בינאישית, יכולת לניהול משא ומתן, יכולת הקשבה, אמפתיה, יכולת ביטוי עצמי וקבלת החלטות בחברה. כמו כן, מכוונות המטרות במעגל זה להביא למעורבות התלמידים בחברת בית-הספר, לשיתוף פעולה עם המורים וכן לפעול לפי כללי משחק הוגן.

ג. המטרות המתייחסות אל החברה הרחבה כוללות מטרות לאומיות, כגון בירור זהות ישראלית, העמקת הזדהות עם עמם ומדינתם. כמו כן, נכללות מטרות אוניברסליות כגון לפתח יחס חיובי למוסדות בינלאומיים ולהכיר תרבויות עמים על ייחודן.

כלפון (2012) פירטה ארבעה ממדי ההשפעה שעלו מהספרות התיאורטית לגבי תרומתו של החינוך החברתי לתלמידים ולמערכת החינוך (Soderberg, 1997):

1. הישגים לימודיים – במחקרם של גיפורד ודין (Gifford & Dean, 1990) נמצא כי קיים קשר חיובי בין מספר הפעילויות של תלמידים מחוץ לשעות הלימודים לבין רמת ההישגים הלימודיים שלהם. תלמידי חטיבות הביניים שהשתתפו בפעילויות מחוץ לשעות הלימודים השיגו ציונים גבוהים יותר במבחנים.

2. שיפור האקלים הבית ספרי – פעילויות מחוץ לשעות הלימודים מסייעות לפתח את האקלים החינוכי בבית-הספר ואת פעילות התרבות שבו (שמידע ועירם, 2004; שמידע ורומי, 2007; Soderberg, 1997; ; E. H. Cohen, 2001; Linville, & Huebner, 2005). מסגרות אלו מעודדות את תחושת ההזדהות וההשתייכות של הצעירים למוסד החינוכי (Sonderberg, 1997) ומגבירות את שביעות רצונם הכללית (כהן וכהן, 2000).

3. הנחלת ערכים ומוסר – באמצעות מסגרות בלתי פורמליות ניתן לממש מטרות חינוכיות שהחינוך הפורמלי לא משיג (שמידע ועירם, 2004). מסגרות ייחודיות אלו משמשות קרקע פורייה לגיבוש ערכים תרבותיים, רוחניים וחינוכיים (שמידע ועירם, 2004; שמידע ורומי, 2007; ; Cohen, 2001; Sodenberg, 1997). באמצעות פעילויות ותכניות בתחום החינוך החברתי ניתן להעביר למתבגרים מסרים וערכים כגון דמוקרטיה, אחריות מעורבות אזרחית וזהות קהילתית (Cohen, 2001, 2004). המסרים והערכים עוברים באופן עקיף תוך כדי השתתפות של הצעירים. התכניות שמחוץ לשעות הלימודים מספקות הזדמנויות להגברת מעורבותם של בני נוער בפעילויות חברתיות וקהילתיות. יואניס ועמיתיו (Youniss et al, 1997) שניתחו אוסף מחקרים, מצאו קשר חיובי בין רמת המעורבות של תלמידים בתיכון בפעילויות בית-ספרית לבין רמת התנהגותם האזרחית 15 שנים מאוחר יותר. אותם ילדים הפכו להיות מבוגרים המעורבים בארגונים קהילתיים ובמערכות של בחירות אזרחיות.

4. פיתוח אישיות התלמיד – החינוך הבלתי פורמלי מסייע למתבגרים בבניית זהותם האישית (שמידע ורומי 2007; Gifford & Dean, 1990; Youniss et al., 1997; Kahane, E. H. Cohen, 2004; 1997).

טנוס (2004) חקר את החינוך החברתי בחברה הערבית ובדק את השפעתו על שיפור הישגים לימודיים ואקלים חברתי בבית-הספר. אוכלוסיית המחקר כללה 42 מורים רכזי חינוך חברתי ו-597 תלמידים. בין הממצאים: (א) הפעילויות החברתיות המרכזיות עוסקות בתחום החינוך לערכים - צמצום אלימות, מעורבות ודמוקרטיה (ב) השונות באקלים החברתי בבית-הספר ובכיתה והשונות בהישגים ובהשתתפות מוסברת על ידי חינוך חברתי בלתי פורמלי, השונות ברמת השתתפות מוסברת גם על ידי ההישגים הלימודיים; (ג) הישגי חברי מועצת תלמידים גבוהים מהישגי תלמידים אחרים; (ד) חברי מועצת התלמידים משתתפים יותר בפעילויות החברתיות; (ד) החינוך החברתי הבלתי פורמלי ורכיבו גבוהים משמעותית בקרב חברי מועצת התלמידים. הדר-פקר (2013) סקרה את הקשר בין מצב רגשי חברתי לבין הישגים בלימודים של תלמידי בית-ספר. מאחר והצלחה לימודית דורשת יותר ממיומנות בכישורים לימודיים, עסקו מחקרים שונים (DiPerna & Elliott, 2002) בבחינת הקשר בין הישגי התלמידים לבין מקדמים אקדמיים שונים, בהם: כישורים חברתיים ויכולות רגשיות, תפיסות עצמיות, גורמי מוטיבציה ומידת המעורבות בלימודים. בהסתמך על הספרות היא טענה שניתן לראות באלו ובמבנים נוספים תוצאות חינוכיות רצויות בפני עצמן שבתורן עשויות לקדם את ההישגים האקדמיים של התלמידים ולהשפיע על התפקוד הכללי שלהם בבית-הספר ואף מחוצה לו. במחקרה, נמצא כי שייכות לקבוצת השווים בבית-הספר עשויה להעלות את המוטיבציה להשקיע בפעילויות בכיתה ולהיות משאב בעל ערך לתמיכה חברתית עבור התלמידים בהקשר הבית ספרי, במיוחד במהלך ההתבגרות המוקדמת (Véronneau, Vitaro, Brendgen, Dishion, & Tremblay, 2010; Wentzel, 2003). לפי עשור (2003) הצורך בשייכות ובביטחון מתייחס לשאיפה להרגיש שישנה קבוצה של אנשים ומקום שאתה חלק מהם אשר נותנים לך תחושה של שייכות והגנה. לפיכך, ניתן להניח שתרומתו של החינוך החברתי לאקלים החברתי ולקשרים חיוביים עם האחרים מקדמים לא רק תפקוד חברתי רגשי ואינטלקטואלי, אלא גם תחושה חיובית של דימוי עצמי וערך עצמי (Connell & Wellborn, 1991) ואלו, קשורים למוטיבציה הישגית מתמשכת (Covington, 2002; Thompson, 1994).

עבודת הדוקטורט של שפר (2000) עסקה בדרכים להנמכת ניכור בבית-הספר. הניכור נחשב לאחד המכשולים הקשים בחיי התלמיד בביה"ס התיכון והוא נחשב כגורם לאלימות ולחוסר הישגים לימודיים. קיימות שיטות שונות שמטרתן צמצום תחושות הניכור בבתי ספר גדולים. במישור הטיפולי בפרט: על ידי הצבת התלמיד במרכז העשייה החינוכית. במישור החברתי: על ידי פיתוח מערכת פעילויות חברתיות ותרבותיות בבית-הספר, המכוונות לחיזוק הערכים והרגשת ההשתייכות של התלמידים. ובמישור המבני: על ידי פיצול בית-הספר הגדול למבנים קטנים יותר, בצורות שונות: "בתי-ספר בתוך בית-ספר" ו"בתים".

בהקשר של החינוך החברתי, השערת מחקרו היתה שהניכור יפחת עם העלייה באוטונומיה של מרכז השכבה וככל שהפעילויות החברתיות תהיינה מרוכזות יותר ברמת השכבה. אוכלוסיית המחקר כללה מדגם של בתי ספר תיכוניים יהודיים מהמגזר הכללי מהערים הגדולות, בגדלים שונים מ-500 ועד 1760 תלמידים. כלי המחקר היו שאלון תחושת שייכות המבוסס על בדיקת הקשרים בין התלמיד לחבריו, ושאלון תחושת ניכור. השאלונים הועברו ל-1969 תלמידים, בנים ובנות בגילאי 12-18, הלומדים ב-9 בתי ספר תיכוניים. ל-132 חברי צוות (מנהל, מרכזי שכבות, מורים) הועברו שאלונים שבדקו את פעילויותיהם של מרכזי השכבות

בבית-הספר. בממצאי המחקר עלה כי לא נמצא הבדל מהותי בניכור התלמידים בהתייחס לגודל ביה"ס. נמצאו קשרים רבים בין עוצמת המעורבות של רכזי השכבות בתחומים שונים של העשייה בשכבה לבין קבוצות ניכור שונות אצל התלמידים. מרכזיותה של תחושת הניכור של התלמידים זה לזה עולה מבדיקת הקשרים בין מעורבויות מרכזי השכבות לבין קבוצות הניכור שחשים התלמידים: היא מופיעה ביותר ממחצית מתחושות הניכור שעלו. ממצא זה מתקשר לחשיבות הרבה של קבוצת הגיל (קבוצת השווים) אצל המתבגרים והמסקנה היא כי תחושת הניכור בין התלמידים לבין עצמם היא המרכיב המרכזי בתחושת הניכור שלהם בבית-הספר.

במחקר של גרוס נמצא כי השיעורים המשמעותיים ביותר עבור בנות דתיות שעיצבו את עולמן הרוחני-דתי היו שיעורי המחנך ומחנך הכיתה נתפס כסוכן סוציאליזציה משמעותי ביותר לעיצוב עולמן הערכי של התלמידות (Gross, 2010). במחקר נמצא כי המחנכות באולפנות נתפסו כמשמעותיות לעיצוב עולמן של הבנות יותר מאשר המחנכות בבתי הספר התיכוניים בעיקר בגלל מערכת היחסים הסימטרית הנוצרת בין המחנכות באולפנא לעומת המחנכות בתיכוניים. במחקרה של אלמו (2016) שהיה רפליקציה על מחקרה של גרוס (2003) נמצא גם כן כי מחנכת הכיתה היתה דמות מפתח וסוכן הסוציאליזציה המשמעותי ביותר עבור בנות אתיופיות להבניית עולמן הזהותי-דתי. מחנכת הכיתה באולפנא נתפסה כסוכנת חינוך משמעותית יותר מיועצת בית-הספר שהבנות לא ייחסו להשפעתה שום משמעות.

במחקרה של גרוס נמצא כי מחנך הכיתה נתפס כאחד מסוכני החינוך המשמעותיים ביותר בעיצוב עולמה הפוליטי של הנערה (ראו גרוס, 2003 וכן Gross, 2010) ויחסה לערכים דמוקרטיים. באופן כללי נמצא שאנשי מערכת החינוך סוברים כי בית-הספר לא מתייחס במסגרת שיעורי החינוך בצורה מספקת להיבטים של חינוך לדמוקרטיה בכלל ולחינוך לשלום בפרט הן בחינוך היהודי-הדתי (Gross, 2010) ובחינוך בבתי-הספר הערביים (Gross & Gamal, 2014).

חינוך חווייתי נתפס כמסגרת מחנכת להעברת תכנים וערכים יותר ממסגרות ההוראה הרגילות בחינוך הפורמלי (Gross & Rutland, 2017a). החינוך החווייתי שנעשה באמצעים בלתי פורמליים נמצא כיעיל ביותר בחינוך לשואה ובחינוך לאזרחות גלובאלית (Gross & Stevick, 2010). במחקר על החינוך היהודי באוסטרליה מצאו גרוס ורוטלנד (Gross & Rutland, 2017a) כי המסגרת הלימודית של מחנה counterpint שבו התלמידים דנים בשאלות קיומיות של זהותם היהודית תוך כדי שימוש בטקסטים יהודיים המועברים במתודולוגיה בלתי פורמלית נתפסת כמשמעותית לטווח הקצר והארוך על ידי משתתפי התוכנית וכגורם מרכזי בעיצוב זהותם היהודית. תהליכי הדליברציה שעוברים התלמידים במחנות הקיץ של בית-הספר והשימוש בטכניקות בלתי פורמליות חווייתיות הופכות את המפגש עם העולם היהודי לחוויה זהותית מכוננת (Gross & Rutland, 2017).

שילר (Shiller, 2013) בסקירתה את הספרות המחקרית של מעורבות אזרחית (Hess, 2009; McIntosh & Munoz, 2009; Westheimer & Kahne, 2004) היא תיארה את תרומתם של דיונים פוליטיים, של שירות בקהילה ושל השתתפות בתכניות אקסטרא-קוריקולריות, שאינן בתחום הספורט, להעלאת מעורבות אזרחית. בהקשר זה נוסף שלא ניתן למצוא במסגרת המחקר החינוכי בישראל מחקרים על המשמעות של מעורבות אזרחות בעקבות השתתפות בתכניות החינוך החברתי שמתייחסות לחינוך

פוליטי או בתכניות לשלום בחברה, ויש ליזום מחקרים שיבחנו את ההשלכות של הלמידה על המשתתפים בישראל.

## 2.2 תכניות מנהיגות: מועצת תלמידים ונוער, מד"צים ומש"צים

לפי חוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2009) מועצת תלמידים היא גוף נבחר המייצג את חברת התלמידים והיא קבוצת מנהיגות ייצוגית של התלמידים. מועצת התלמידים מאפשרת התנסות מעשית באורח חיים דמוקרטי בבית-הספר ובתפקידי מנהיגות. כלפון (2012) הבחינה בין ארבעה דפוסים של מועצות תלמידים: 'עמוס', 'זכויות', 'התנדבות' ו'אינטגרטיבי'. במחקרה נמצא, שתרומתה של מועצת תלמידים שסווגה "אינטגרטיבית" (משלבת פעילות התנדבותית בקהילה ופעילויות לקידום זכויות התלמידים) היא הגבוהה ביותר על התלמידים הפעילים. התרומה נבדקה בהתייחס להישגים לימודיים, למוטיבציה ולכישורי מנהיגות. מחקר זה הוכיח כי ההשפעה של כל טיפוס מועצות תלמידים על התלמידים הפעילים רחבה, לעומת זאת השפעתה על התלמידים שאינם פעילים נמצאה מזערית.

דו"חות מעקב של משרד החינוך על תכניותיו (משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, 1998, 2000, 2002) פירטו את תרומתן הרבה, אך גם הם הציגו היקף משתתפים מצומצם ביחס לכלל בית-הספר. בנוסף לכך, מהדו"חות עולים קשיים הקשורים למעמד התכניות בבית-הספר: שעות לא קבועות ולא מעוגנות במערכת הלימודית, קושי לשחרר תלמידים לפעילות ונתק הקיים בין הפעילות הבלתי פורמלית לבין הפעילות הבית-ספרית בכלל. ממצאים אלו יכולים להאיר את טענתו של גל (1985), לפיה לבית-הספר מגיעות התכניות הנחוצות, אך להפעלת תכניות החינוך הבלתי פורמלי בתוך המערכת הפורמלית יש אופי של פעולה נקודתית: "השימוש בחומר זה ברוב בתי-הספר נוטה להדגיש את הממד האינטלקטואלי בלי להרחיב את הפעולות בשדה, בקהילה ובחברה, לשם התנסות ממשית של התלמידים. התחרות עם מקצועות הלימוד גורמת, שלתכניות אלה יהיה לרוב אופי של 'מבצע' ולא פעולה המשכית" (גל, 1985, עמוד 644).

פלג (2000) חקרה בעבודת התיזה את השפעת הפעילות במועצת התלמידים והנוער הארצית. ממחקרה עולה תרומתה של הפעילות להתפתחות האישית והשפעתה על המעורבות החברתית של הנציגים. הנחקרים רואים בניסיון שרכשו במועצה הארצית או המחוזית קרש קפיצה להמשך התפתחותם. רבע מהנחקרים עברו קורס קצינים, וכל הנחקרים מלאו תפקידים פיקודיים בצבא. שלושת הנחקרים מהמגזר הערבי, שאינם משרתים בצה"ל, עוסקים בחינוך ופעילים בקהילה. הנחקרים מבטאים ביטחון ביכולת שלהם להשפיע על מסלול חייהם והדבר בא לידי ביטוי באמונתם כי ימשיכו להתקדם במסלול האקדמי ובתפקידי ניהול. הם גם פעילים מבחינה חברתית ותורמים לחברה ולקהילה. רוב הנחקרים טענו כי הפעילות במועצה הארצית חיזקה והגבירה כישורים ומיומנויות קיימים כגון: כושר ביטוי, ביטחון עצמי, הערכה עצמית, כושר מנהיגות ועצמאות. במהלך פעילותם רכשו תחושת העצמה יחד עם תחושת מסוגלות עצמית גבוהה, אמון ביכולתם לפעול ולהצליח. מדברי הנחקרים עולה כי כל אחד מהם צמח ונתרם. הם הרבו לציין כי רכשו מיומנויות של תכנון וארגון, ניהול זמן, יכולת לחתור להשגת מטרות שהם מציבים לעצמם ולשאת באחריות לתוצאות של פעילותיהם. הם למדו ותרגלו קבלת החלטות, עמידה מול קהל, עבודת צוות, ניהול ישיבה, ניהול מו"מ, ראיה מורכבת של דברים, ונכונות לפשרות, סבלנות וסובלנות. הם רכשו כישורי הדרכה שסייעו להם בצבא ובאזרחות. לטענתה, יש לאפשר למקסימום בני נוער לרכוש מיומנויות אלה: להתנסות בפעילות התנדבותית ובתפקידי מנהיגות, לזכות בליווי ותמיכה של מבוגר שהוכשר לכך. כל מעורבות ברוכה היא, אך נראה כי התנסות בתפקידי מנהיגות אמת, בגיל צעיר, עשויה לתרום לטיפוח הבוגר הראוי לאלף החדש.

גם בספרות התיאורטית מפורטת תרומתה של ההשתתפות במועצת התלמידים. גריבלר ונואק (Griebler & Nowak, 2012) התמקדו במחקרם בתרומתה של מועצת התלמידים כמקדם הגנה של הבריאות בביה"ס (A Tool for Health Promoting Schools), חוקרת נוספת התייחסה לתרומת מועצת התלמידים על ההערכה העצמית של משתתפיה (Marriot, 2004). לטענתה, מועצת תלמידים יעילה מאפשרת לבני הנוער להתמודד עם מצבים שמעוררים פיתוח כישורי קבלת החלטות, כישורי פתרון סכסוכים, למידה משותפת ועבודה. מועצה שכזו לא רק מספקת מסגרת להצלחה כמועצה, אלא גם מאפשרת לתלמידים למקסם את ההערכה העצמית שלהם. מעת לעת, יש להתייחס לפגישות המועצה כאימונים המעניקים לחברים הזדמנויות ללמוד על עצמם, לשפר את התפיסה העצמית שלהם ולפתח אסטרטגיות חיוביות למנהיגות. במאמר זה, המחברת מציגה סדרה של תרגילים ופעילויות שיכולים להיות חלק של המועצה הרגילה. לדוגמה, התייעצות של הצוות החינוכי עם מועצת תלמידים. הטמעת מיומנויות אלה בתכניות המועצה ובתכנית הלימודים מאפשרת לתלמידים לגדול באמצעות חברות, שותפות ומנהיגות.

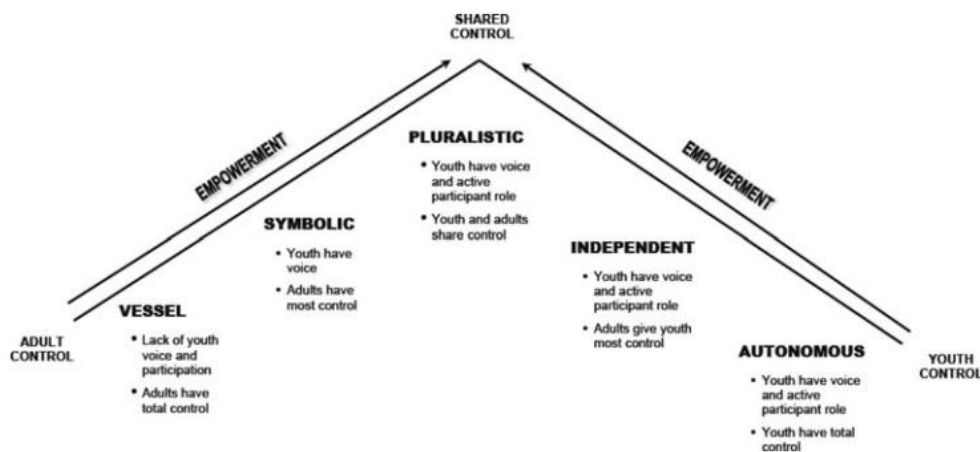
במחקר על מועצות נוער רשותיות (Gross & Amram, in press) נמצא כי בתהליך העבודה המשותפת נוצרת בקרב קבוצת הנוער של המועצה הרשותית תחושת מסוגלות קולקטיבית היוצרת חוסן ארגוני, המחזק את חברי הקבוצה מול כישלונות ומאפשר למידה ופעולה גם בעת כישלון (Lengnick-Hall, Beck, Lengnick-Hall, 2011).

טל ופרי-חזן (Tal & Perry-Hazan, 2016) חקרו 32 ילדים ובני נוער שהשתתפו בשמונה מועצות נוער מוניציפליות ישראליות, בגילאים 13 עד 18. בנוסף, ערכו חמישה ראיונות עם המנחים של מועצות נוער. מהמחקר עולה כי פעילות המועצה נותרה מוגבלת למחלקה המוניציפלית המסוימת האחראית עליהם, והיא מורכבת בעיקר מארגון פעילויות פנאי, כגון מסיבות, הופעות וטילוים קבוצתיים לבני נוער. עם זאת, כמעט כל הילדים המשתתפים במחקר ייחסו את ארגון פעילויות הפנאי להשתתפות "משמעותית", ש"מצליחה", "מעצימה" ו"מובילה להנהגה". החוקרים מסיקים שהחוויות החיוביות מהשתתפות בפעילות זו מגבירות את תודעת המשתתפים לזכויות ומקדמות חשיבה ביקורתית. יחד הם זאת הם מסייגים בדבריהם את מידת חופש הפעולה שניתן למשתתפים, כהגדרתם, "מכאניזם של השתתפות ממוסגרת" (framed participation), שמצמצם למעשה את יכולתם להיות שותפים בפועל בקבלת ההחלטות.

מחקרם של קולינס ושות' (Collins, Augsberger & Gecke, 2016) עסק גם הוא במועצת תלמידים ונוער. מחקר זה מדווח על מועצות נוער ב - 24 עיריות באזור מטרופולין אחד גדול. ראיונות חצי מובנים נערכו עם בעלי תפקידים, מנחה-מבוגר אחד בכל עירייה, על מנת להבין את היקף, מבנה, תפקוד, פעילויות, ואת ההשפעה של מועצות הנוער. לאיסוף הממצאים נוספו גם סקירת מסמכים ואתרי אינטרנט שתיארו את המועצות. ממצאי המחקר מצביעים על כך שמועצות הנוער עסקו במגוון רחב וגמיש של פעילויות כדי לענות על הצרכים של הנוער והקהילה. השפעות ספציפיות זוהו על ידי המשתתפים, חלקן קשורות ישירות לפעילויות וחלקן השפיעו על שינוי המדיניות. בין המחסומים שזוהו היה הצורך המתמשך בזיהוי מגוון רחב יותר של בני נוער להשתתף ביוזמות אלה. למרות הצורך החברתי במעורבות אזרחית גדולה יותר ובגישה החיובית הכללית לרעיון זה, מתארים החוקרים שמועצות הנוער נותרו מוגבלות.

מחקר נוסף, שלא עסק ישירות במועצות תלמידים, אך ממצאיו רלוונטיים משום שהם מאירים את מידת המעורבות של בני הנוער במסגרות השונות. וונג, צימרמן ופרקר (Wong, Zimmerman, & Parker, )

2010) חקרו את הקשר שנוקם בין הצעירים למבוגרים והרחיבו במחקרם את התיאוריה של ההתפתחות הבריאה (healthy development). הם הגדירו טיפולוגיה של חמש רמות השתתפות בני נוער והציעו שתכניות צריכות לשלב בין חמשת השלבים שלהלן: (1) ההשתתפות ככלי קיבול (Vessel): היעדר ביטוי לקולם של בני הנוער לעומת זאת המבוגר בשליטה מלאה (2) השתתפות סמלית (Symbolic): קולם של בני הנוער נשמע, אך נשלט על ידי המבוגרים (3) השתתפות פלורליסטית: מבוגרים ובני נוער חולקים שליטה שווה (4) השתתפות עצמאית (Independent): בני הנוער מקבלים מהמבוגרים את השליטה (5) השתתפות אוטונומית (Autonomous): לבני הנוער שליטה טוטאלית. תרשים 1 שלהלן ממחיש את המעבר משליטת המבוגר לשליטת בני הנוער, כשבמרכז יש להם שליטה שווה:



**תרשים 1: טיפולוגיית רמת ההשתתפות של בני הנוער (Wong, Zimmerman, & Parker, 2010)**

### 2.3 בית הספר הקהילתי

בית-הספר הקהילתי הוא לרוב חלק מתחום אחריותו של רכז החינוך החברתי. להבדיל מהתכניות שצוינו לעיל, בית-הספר הקהילתי איננו תכנית ממוקדת נושא או פלח אוכלוסייה, אלא הינו כלל בית-ספרי ופועל בשיתוף הקהילה. גולדברגר (1991, תשס"ז) הגדיר את בית-הספר הקהילתי כיצירה משותפת של בית-הספר והקהילה, מופעל על ידי שניהם, למען שניהם ובאחריות משותפת. לטענתו, "שותפות זו בונה תכניות המשלבות חינוך פורמלי הקשור לחומר הנלמד עם תכניות תרבות, אמנויות, ספורט וחברה" (גולדברגר, תשס"ז, עמוד 330). הרפז (1995) סקרה סיפורי הצלחה של בתי-ספר קהילתיים וטענה: "בית-הספר הקהילתי שונה ממתנ"ס. זהו בית-ספר לכל דבר, אלא שצוותו הפנים את הערך של העבודה השיתופית עם הקהילה" (עמוד 44). הרפז וגולדברגר (תשנ"ט) טענו כי המיוחד בחינוך הקהילתי הוא הדגש על פיתוח אחריות, יזמה ואכפתיות לסביבה. לטענתם, "פיתוח תכניות לימודים הקשורות לסביבה הטבעית מאפשר למידה משמעותית מהמקור וקשר בין התלמיד והקהילה למקום" (עמוד 785). גם פרס ופסטרנק (1993) חקרו את בתי-הספר הקהילתיים. לטענתם: "בית-הספר הקהילתי מצליח להפעיל את תלמידיו (מעבר לפעילות לימודית רגילה) יותר מאשר בית-הספר שאינו קהילתי. אולם, ההבדלים אינם גדולים" (עמוד 101). מתצפיותיהם התקבל הרושם שבבתי-הספר הקהילתיים מצויה בדרך כלל שכבה מצומצמת של תלמידים פעילים מאוד ברמה בית-ספרית כללית, בעוד שבכיתות רבות אין הפעילות חורגת מן השגרה. מהסקירה עולה, שתחום זה חסר במחקר עדכני.

בפרסומים מיישומים בינלאומיים ניתן למצוא תכניות חינוכיות שיכולות להיות דומות לתפיסתו של בית-הספר הקהילתי. בעולם פחות רווח השימוש במונח בית-ספר קהילתי, אלא מרבים להשתמש במונחים שמתארים תפיסה הוליסטית ורציפה של הפעילות בבתי-הספר לפני ואחרי יום הלימודים כגון: בית-ספר ברדו בהולנד: all day school (Fischer & Theis, 2014). בפינלנד מכונה תכנית זאת יום לימודים אינטגרטיבי (ISD: Integrated School Day). חוקרי התכנית (Metsäpelto, & Pulkkinen, 2014) תיארו את יום לימודים האינטגרטיבי כמסגרת חינוכית כוללת המרחיבה את שעות פעילות בית-הספר ומציעה תכניות לפני ואחרי יום הלימודים, כדי להתאים את סך שעות הפעילות בבית-הספר לסך שעות העבודה של ההורים. בהסתמך על סקירתם הספרותית הם מסיקים שפעילות אקסטרא-קוריקולרית מציעה מגוון אפשרויות להתנסות ולאינטראקציה איכותית בין מבוגרים לתלמידים, ואלו יכולים לבוא לידי ביטוי במיטביות חברתית-רגשית ובתפוקות של למידה בקרב ילדים. סקירתם התיאורטית מתייחסת הן לפעילויות ספורט והן לפעילות בתנועות ובארגוני נוער. כך לדוגמה הם מצטטים מחקר שנערך בארה"ב (שם: Fletcher et al., 2003) שהראה שפעילות רבה יותר בארגונים כגון: צופים ומועדוני 4-H clubs נמצאה קשורה עם יכולת לימודים ועם הישגים לימודים גבוהים יותר. עוד נמצא שההשתתפות בפעילות אקסטרא-קוריקולרית חיונית בשנים הראשונות של ביה"ס, משום שאז גוברים הסיכויים שימשיכו בפעילות זו גם בבגרות (שם: Simpkins, Fredericks, Davis-Kean, & Eccles, 2006).

#### **2.4 מחויבות אישית, עזרה לזולת והתכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית**

במסגרת יישום הלמידה המשמעותית במערכת החינוך, החל משנת הלימודים תשע"ה, הזכאות לבגרות מותנה בשלוש שנים (י' יא' ו- יב') של מחויבות בקהילה ותרומה לחברה, במהלכה נדרש כל תלמיד גם למחויבות אישית וגם למחויבות קבוצתית. החל משנת הלימודים תשע"ז מוצעת גם תכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית בחטיבת הביניים (כיתות ז'-ט'). התכנית מיועדת להוביל תהליכים של למידה משמעותית, להעצים את הלומד ולקדם מעורבות חברתית ואזרחית. רובוביץ (2007) מצא כי יעדיה של התכנית השתנו עם השנים וכבר בחוזר מנכ"ל מ-1981 ניתן לראות את המעבר מהתייחסות לצורכי החברה ומתן סיוע לפתרון, כיעד ראשון, אל ההכרה כי השירות לזולת הוא תכנית חינוכית, המיועדת לבני הנוער: "לא עוד נתינה לשמה בלבד, אלא פעילות שתכליתה, בעיקר, למידה וחוויה חינוכית, קוגניטיבית ורגשית" (רובוביץ, 2007, עמ' 400). בהקשר זה הבחין רובוביץ (שם) בין הדרכים השונות למיון התכניות המפעילות בני נוער בקהילה. האחת כוללת תכניות המבוססות על גישה אלטרואיסטית שתכליתן נתינה לזולת (שם: Barber, 1992), והשנייה כוללת תכניות שהן חלק בלתי נפרד מהחינוך לאזרחות (community service learning), ושבהן השתתפות התלמידים אינה תכלית כשלעצמה, אלא אמצעי לרכישת ידע ומיומנויות אזרחיות לסוגיהן (שם: Battistoni, 1997).

אלמוג, שנער ופליישר (2003) חקרו את השפעות התכנית החינוכית: "מחויבות אישית - שירות לזולת" על בני הנוער המשתתפים בה וטענו שבעזרת התכנית, שהופעלה דאז רק בכתה י', מעניקים בתי-הספר לכל התלמידים הזדמנות ללמידה התנסותית של ערך הנתינה לאחרים, הלכה למעשה. במבוא התיאורטי, הם מתארים את גיל ההתבגרות כתקופת התפתחות קריטית, שבה בני נוער נמצאים בשלב של מעבר מילדות לבגרות. לפי התיאוריה ההתפתחותית של אריקסון (Erikson, 1963) תקופת ההתבגרות היא תקופה של גיבוש זהות, שבה מתגבשים מספר ממדי מפתח פסיכולוגיים, הנוטים להישאר יציבים במהלך החיים

הבוגרים. ברור אפוא, שהתנסויות הכוללות מעורבות בחיי הקהילה, נטילת אחריות וסיוע ואחרים, יכולות לחזק את תהליך ההתבגרות של בני נוער, ולתת להם תחושה של ערך עצמי, מסוגלות עצמית וסיפוק מתרומתם לאחרים.

שטיינברג ולוין (Steinberg & Levine, 1990) מצאו כי תלמידים המשתתפים במסגרות התנדבותיות יוצאים נשכרים, הן בתחום של הערכה עצמית כללית והן בהערכה עצמית בסיטואציות חברתיות, וכן מצאו שההתנדבות מחזקת אצלם גם את תחושת המחויבות החברתית. לפי פישר (1999), בני הנוער מועצמים דרך פעילות התנדבותית, כי פעילות כזו היא למעשה ביצוע של תפקיד בעל ערך חברתי, היוצרת מעורבות פעילה ועשייה של המתנדב, וכן יוצרת יחסי גומלין בין המתנדב לסביבתו. לדבריה, ההתנדבות מהווה תהליך של התפתחות אישית הכרוכה בפיתוח מיומנויות ויכולות, והגורמת למתנדב להגדיר את עצמו באופן חיובי יותר. יתרה מזאת, לדעתה, התנדבות בגיל ההתבגרות היא משמעותית יותר מאשר בגילאים אחרים מבחינת תרומתה להתפתחות מוסרית, אינטלקטואלית, חברתית וקהילתית. עם זאת, לטענתה, זהו תהליך מעגלי, כלומר רק אותם בני נוער הנמצאים בשלבים מתקדמים של פיתוח אישיותם, יזכו לחיזוק נוסף של אותם מרכיבים אישיותיים דרך עבודת ההתנדבות. פישר (שם) למשל, מצאה שבני נוער מתנדבים חשים יותר תחושות של העצמה וכן תחושות של שייכות ושל מעורבות בקהילה, מאשר בני נוער שאינם מתנדבים. פישר טוענת שתחושת מעורבות בקהילה מושגת בהכרח על ידי העצמה אישית של כל מתנדב, ומצאה שהתנדבות בני נוער עונה על הגדרת המושג העצמה (Gutierrez & Ortega, 1991):

- א. ברמה האישית – המתבגר חייב לפתח שליטה עצמית כדי להתנדב.
  - ב. ברמה הבין-אישית – המתבגר משפיע על אחרים דרך ההתנדבות.
  - ג. ברמה הפוליטית – המתבגר מבצע פעילות חברתית התנדבותית שיכולה להביא לכדי שינוי חברתי.
- התנדבות של בני נוער מאפשרת להם לימוד תוך כדי חיקוי של מודלים חיוביים, מכיוון שהקשר עם אותם מודלים הוא אישי וקרוב במהלך הפעילות ההתנדבותית, למשל: שוטרים, רופאים, עובדי מערכת הרווחה (Janikula & Uggen, 1999). זוהי אולי אחת הסיבות לכך שבני נוער המעורבים בפעילות התנדבותית נוטים פחות להתנהגות אנטי-סוציאלית או עבריינית. כמו למשל, במחקרים קודמים שמצאו קשר הפוך בין מתבגרים שמתנדבים לבין שימוש בסמים קלים על ידי אותם מתבגרים (Youniss et al. 1999). במחקר לבדיקת השפעותיה של למידה תוך שירות על התלמידים (Furco, 2002; שם) נמצא שהתכניות:

- מגבירות את המסוגלות העצמית של תלמידים להיכנס לתפקידים בוגרים יותר;
  - עוזרות לתלמיד להשתלב בפעילויות לחיפוש אחרי התעניינויות וכישרונות שלהם;
  - מלמדות אותם לשתף פעולה עם אחרים סביב עניין משותף;
  - עוזרות ליצור קשרים חדשים;
  - מאפשרות לתלמידים להרגיש בעלות וגאווה על הפעילות שבוצעה;
- למרות ממצאים אלה, החוקר טוען שאולי עצם ההשתתפות בתכניות גרמה לאווירה בין קבוצתית כזו שהשפיעה על התלמידים, ושהני"ל הם לא בהכרח תוצר של השירות עצמו. בין אם כך או אחרת, החוקר מציין שדרוש עוד הרבה מחקר בנדון.



כהן, שמידע ופרמון (1985) חקרו את המעורבות האישית בדגש על ההבחנה בין נוער מתנדב ללא-מתנדב בהתייחס לשתי קבוצות עיקריות של משתנים: משתנים אישיותיים, הקשורים בנבדק עצמו, ומשתנים חברתיים. בהסתמך על ספרות מחקרית הם הסיקו שמשותף האישיות שהבחינו בין מתנדבים ללא מתנדבים כללו: אלטרואיזם, חברתיות, רצייה חברתית וצורך בהישגיות. קבוצה נוספת של משתנים אישיותיים הבחינה בין 'מתנדבים' ללא מתנדבים' לפי כיוון האוריינטציה של הנבדק, כגון: אוריינטציה לעתיד, אוריינטציה לעצמי ואוריינטציה לפעילות. האוריינטציה לעתיד, לעומת האוריינטציה להווה, מדגישה את העדפת התכנון והמאמץ להשגת צורכי עתיד על פני הנאות ההווה. האוריינטציה לעצמי, לעומת האוריינטציה למשפחה, מתייחסת לתפיסת הנחקר את זכותו ויכולתו לפלס לו את דרכו באופן עצמאי; והאוריינטציה לפעולה, לעומת אוריינטציה לסבילות, מתייחסת ליכולתו של הפרט להשפיע על סביבתו החברתית כדי לקדם את ענייניו. הגורמים החברתיים שנמצאו מבחינים בין מתנדבים ללא מתנדבים כללו רקע אינטלקטואלי של ההורים, אקלים ערכי של המשפחה ובמיוחד עמדתה לגבי העזרה לזולת והיות אחד ההורים מודל לחיקוי בתחום זה. לבחינת האוריינטציה, כהן ושות' התבססו במחקרם על שאלון האוריינטציות של רוזן (Rosen, 1956) שכולל 14 פריטים הבודקים אוריינטציה להווה/לעתיד, למשפחה/לעצמי, ואוריינטציה לסבילות/לפעילות. ממחקרם עלה שהמתנדב הטיפוסי הוא תלמידה, שאביה בעל השכלה גבוהה ובני משפחה נוטים לפעילות התנדבותית. היא בעלת ציון גבוה באנגלית ובהתנהגות, ובעלת ציון נמוך יחסית במתמטיקה ובעברית. זוהי תלמידה בעלת אוריינטציה גבוהה לעצמה, לאקטיביות ולעתיד.

רוזן (2000) חקרה בעבודת התיזה את השפעת ההתנדבות, במסגרת המחויבות האישית, על ערכים חברתיים לאומיים ועמדות תלמידים כלפי עיוורים. מן הממצאים עולה כי ככל שהעמדות התנהגותיות חיוביות יותר, כך גם העמדות הערכיות חיוביות יותר. עוד עולה מהממצאים שאין קשר בין תפיסת תכונות העיוור והעמדות כלפיו לבין העמדות הרגשיות, הערכיות וההתנהגותיות. הממצאים מראים שהיה הבדל בעמדות ההתנהגותיות כלפי עיוורים, כאשר בקרב הבנות העמדות הני"ל היו חיוביות יותר. אצל אלו אשר ביקשו מלכתחילה לעבוד עם חריגים, העמדות ההתנהגותיות היו חיוביות יותר. העמדות ההתנהגותיות והערכיות כלפי העיוור נעשו חיוביות יותר בקבוצת הניסוי (לאחר ארבעה חודשי פעילות). בעמדות הרגשיות ובתפיסת תכונות העיוור לא חל שינוי. ההבדלים בעמדות ההתנהגותיות והערכיות לאחר תקופה קצרה של ארבעה חודשים מלמדים כי פעולת ההתנדבות משפיעה על ערכים חברתיים ועמדות תלמידים כלפי אוכלוסייה חריגה. לטענתה, ניתן לשער שהמשך פעילות התנדבותית עקבית המלווה בסיפוק, לאוכלוסייה חריגה, תעצים עוד יותר את העמדות שהשתנו לחיוב ואולי תשפר גם את שאר העמדות אשר לא באו לידי ביטוי בפרק זמן קצר של ארבעה חודשים.

איכילוב (2003) חקרה את התכנית מחויבות אישית-שירות לזולת והתמקדה בהיבטים של הפעלת תלמידים בקהילה ובחינוך לאזרחות בדמוקרטיה. לטענתה, להשתתפות בתכנית 'מחויבות אישית' יש השפעה חיובית על מוכנות התלמידים להתנדבות עתידית. איכילוב מצאה שבני הנוער שהשתתפו בתכנית רואים ערך רב בהתנסות הזו, מעדיפים את הפעילות הזאת על פני פעילויות אחרות של ניצול הפנאי, ומכירים בכך שלולא הופעלה התכנית בבית ספרם, לא היו מגיעים לפעול במסגרות קהילתיות כאלה. איכילוב (שם) מצאה שמשותפים ערבים בתכנית הביעו עניין רב יותר בהתנדבות עתידית מאשר משותפים יהודים. להבדל זה הסברים אפשריים שונים, אך סביר שהוא מבטא את המבחר הקטן יותר של אפשרויות לפעילות זמן פנוי במגזר הערבי, לעומת היהודי בכל מקרה, שאלת ההבדלים הללו מזמינה אורך השוואתי מעמיק ועדכני יותר לנוכח המציאות הנוכחית.

ארנון (2007) סקרה תועלות ורווחים מהתנדבות בני נוער והתייחסה לשבעה תחומים :

1. "אני מכיר ומבין את עצמי טוב יותר ואני מרגיש טוב!": התפתחותה של הזהות האישית והפרו- חברתית של הנער המתבגר. ההתנדבות פותחת בפני הנוער הזדמנויות להכרת החברה על גווניה השונים, מאפשרת ליצור יחסי תפקיד עם אנשים שונים ועל כן משמשת קונטקסט שבתוכו מתבגרים יכולים לפתח או לגבש זהות פרו- חברתית.
2. "אני לומד על עצמי ולומד על אחרים": העצמה, התפתחות וצמיחה אישית. נמצא שפעילות התנדבותית מאפשרת העצמה של בני נוער ברמה האישית. הפעילות ההתנדבותית עשויה להביא לשיפור הדימוי העצמי, הביטחון העצמי ותחושת המסוגלות העצמית של הנער. עשיית מעשה חיובי למען אחרים מספקת לבני הנוער תחושת הישגיות ותפקידם מעניק להם חוויה של גאווה וסיפוק עצמי. במקביל תורמת ההתנדבות לתכונות ומיומנויות כגון: עצמאות, אחריות, יצירתיות, יוזמה אישית, כישורי מנהיגות ותקשורת ויכולת עבודה בצוות. בנוסף, עשויה ההתנדבות לטפח מיומנויות רגשיות ומגוונות, כגון בגרות רגשית ושליטה עצמית (שם, עמ' 87).
3. "אני לומד ומפתח את מערכות היחסים שלי": צמיחה חברתית. ההתנדבות מאפשרת לבני הנוער לחזק ולהרחיב את קשריהם החברתיים, בין עם חבריהם ובין עם בני נוער חדשים. הפעילות מרחיבה את הרשתות החברתיות ומתחזקת תחושת השייכות הקהילתית של המתנדב. לצד זה מתפתחים כישורים חברתיים כגון: סבלנות וסובלנות לאחר, רגישות בין תרבותית, עבודת צוות וגישור. לצד זה ההתנדבות תורמת גם לבריאותם הנפשית של המתבגרים ומסייעת להם ביצירת מערכת תמיכה חברתית שעוזרת להתמודד עם רגשות שליליים כגון: מתח ודיכאון (שם, עמ' 87).
4. "אני עסוק בדברים חיוביים": צמצום התנהגויות סיכוניות. מחקרים דיווחו כי קיים קשר שלילי בין השתתפות בפעילות התנדבותית לבין שימוש במרחיאוה, וכי השתתפות בהתנדבות מפחיתה את שיעורי ההיריון והנשירה ממסגרות לימודיות בקרב מתבגרים בארה"ב (שם, עמ' 87). עבור מתבגרים שכבר מפגינים בעיות התנהגות, התנדבות יכולה להיות אמצעי לשילוב מחדש בחברה.
5. "אני מבין את הכוח שיש לי להשפיע על הקהילה והסביבה: הפיכתם של בני הנוער לאזרחים מעורבים בקהילה. תוך כדי עשייתם מגלים בנו הנוער את יכולתם להיות אכפתיים. הם מגלים רגישות גבוהה יותר למצוקות חברתיות ואף נמצא שהשפעות אלו נשמרו לטווח ארוך. נמצא שהשתתפות בתכניות מעורבות בקהילה היו המנבאים החזקים ביותר למחויבות למעורבות אזרחית בעתיד (שם, עמ' 87).
6. "אני מצליח יותר": שיפור הישגים לימודיים ואקדמיים. נמצא שלמתבגרים מתנדבים היה ממוצע ציונים גבוה יותר, הערכה עצמית לימודית גבוהה יותר ושאילות אקדמיות ברורות ומוגדרות יותר מאלה שלא התנדבו (שם, עמ' 89).
7. "התנדבות תעזור לי בעתיד": למידת מיומנויות, קידום קריירה עתידית והשתלבות בעולם התעסוקה. נמצא שההתנדבות מסייעת למתבגר להיחשף לתחומי עשייה מגוונים, מפגישה

את הנער עם דמויות מפתח, מאפשרת לנער לפתח מיומנויות שיהיו אפקטיביות גם לתעסוקה בעתיד, מאפשר לנער לצבור ניסיון תעסוקתי ומצמצמת את אי הוודאות התעסוקתית (שם, עמ' 89).

קוליק (2008) סקרה את תרומת ההתנדבות גם למתנדבים עצמם, ובהתבסס על גישת החליפין החברתי של בלאו (Blau, 1964) טענה כי כאשר התועלת מההתנדבות רבה מהמחיר שהיא תובעת, שביעות הרצון מההתנדבות רבה. בהמשך לכך הוסיפה שתחושת הנתינה היא הן למוטבים והן לקהילה. גישת החליפין רואה בנתינה לזולת פעילות גומלין חיונית ובעלת ערך, המאזנת לא פעם את היחס שבין המתנדב למוטב לכדי יחס הדדי של נתינה וקבלה: ההקלה שהמוטב חש בעקבות הנתינה של המתנדב נעשית לעיתים רבות נתינה של המוטב למתנדב. יחס זה שאופיו מעגלי, תורם לחוויה החיובית של המתנדב בעת פעילות ההתנדבות (Wuthnow, 1990). מסקירתה את תרומתה של פעילות חברתית במקום ההתנדבות הסיקה שאחד המניעים הבולטים לפעילות ההתנדבות הוא המניע החברתי (Clary & Snyder, 1991). צורך זה מסופק באמצעות הקשרים החברתיים שהמתנדב מפתח עם צוות הארגון המפעיל או עם מתנדבים אחרים (Daniels, 1985; Gillespie & King, 1985). באמרה נסקרים מחקרים המלמדים שמצבו החברתי של המתנדב בפעילות ההתנדבות משפיע במידה רבה על שביעות רצונו ממנה. נמצא שמתנדבים שדיווחו על קשר מספק עם פעילים אחרים בהתנדבות ועל מפגשים חברתיים עמם היו מרוצים מפעילות ההתנדבות יותר ממתנדבים אחרים, פעלו ביעילות רבה יותר, ודיווחו על הנעה גבוהה יותר להתנדב (Bettencourt, Dillman, & Wollman, 1996). קוליק (שם) בחנה את תחושת ההעצמה הפסיכולוגית והוכיחה את התפתחותה בעת ההתנדבות (בהתבסס על שאלון העצמה של Spreitzer, 1995).

שילר (Shiller, 2013) חקר את תרומתה של קהילה מבוססת ארגונים על בניית מעורבות אזרחית בקרב צעירים עירוניים ומצאה שבני נוער עירוניים יכולים להיות מעורבים אזרחית כשהם שותפים בפרויקטים או כשהם מארגנים מיזמים לשיפור התנאים בקהילתם. המאמר חושף את הפרקטיקה של המבוגרים שחונכים את בני הנוער באופן שמפתח זהות אזרחית (civic identity) ומעורבות אזרחית עירונית (urban youth civically engaged). בהסתמך על (Lutkis & Weiss, 2007) היא טענה שכפי שיש פערים בהישגים הלימודיים כך גם יש פערים במעורבות אזרחית, וגם אלו קשורים למשני רקע, כגון: הכנסה כלכלית של ההורים והשכלתם. לטענתה, על אף הדמיון בפערים למעורבות אזרחית נמוכה עלולות להיות השלכות רחבות יותר שיתבטאו בפגיעה בדמוקרטיה.

לבסוף, יש לציין שהשתתפות בני הנוער במסגרות המובנות כוללת גם את מעורבותן במדיה החברתית של ארגונים אלו. במחקרן של לי והורסלי (Lee & Horsley, 2017) תיארו את תפקידה של המדיה החברתית בה משתמשים ארגוני הנוער כתורמים להתפתחותם ולמעורבותם האזרחית. במאמרם הם מסתמכים גם על מחקרים קודמים (Waters, 2009; שם) שהוכיחו את תרומתה של המדיה החברתית לבניית יחסים קרובים יותר עם הציבור, ואת תרומתה כמעודדת דיאלוג וחינוך להתנדבות (Bresciani & Schmeil, 2012). לטענתם, ההיבטים החיוביים שמיוחסים למדיה החברתית מצביעים על הפוטנציאל שלה להיות ערוץ לטפח התפתחות חיובית של הנוער (PYD) תוך מתן הזדמנויות ושירותים לנוער על מנת למשוך תוצאות חיוביות להתפתחותם (Park, Rodgers, & Stemmler, 2011). בהסתמך על הספרות המחקרית, הם מייחסים למדיה החברתית של ארגוני הנוער את ששת ה-C (Cs6), שישה אלמנטים שתורמים להתפתחות חיובית (Lerner,

(Dowling, & Anderson, 2003): יכולת (competence), ביטחון (confidence), קשר (connection), אופי (character), אכפתיות וחמלה (caring or compassio) ותרומה (contribution).

## 2.5 תכניות הכנה לצה"ל

חוזר מנכ"ל משנת תשס"ח (משרד החינוך, 2007) שנושא: נכונות לשירות ומוכנות לצה"ל, מחייב להפעיל תכנית חינוכית רב שלבית בנושא, המתייחסת לכלל בני הנוער בבתי-הספר וברשויות המקומיות, במסגרות בית-ספריות וחוף בית-ספריות, על פני כל הרצף החינוכי. למעשה, אין חולק כי קיימת חשיבות עצומה לתהליך ההכנה לקראת השירות, וכי הגעתו של המלש"ב (מיועד לשרות בטחוני) בשל, בוגר, מודע ומוכן יותר, לשירות, תאפשר לו להתמודד עם המורכבויות והקשיים הנכונים לו ולעמוד בהם ביתר הצלחה (דיין, 2000; אצל תאנה, 2007). התכניות המוצעות נחלקות לשלושה צירים: ציר החינוך ערכי, ציר המידע וציר ההתנסות וההסתגלות. רציונל התכנית להכנה לשירות הוא שאחד התפקידים המרכזיים של מוסדות החינוך הוא לטפח בבני הנוער את המעורבות החברתית ולעודד אותם לקבל על עצמם תפקידי שירות למען הקהילה, החברה והמדינה. השירות בצה"ל הוא מימוש חובה אזרחית המתבטאת בנכונותם ובמוכנותם של בני הנוער ליטול על עצמם אחריות אישית תוך מעורבות חברתית והזדהות עם המטרות המוצבות בפני צה"ל. היעד המרכזי המשותף למשרד החינוך, למשרד הביטחון ולצה"ל הוא הכנת כלל בני הנוער לצה"ל, על ידי חיזוק נכונותם ומוכנותם לשירות משמעותי ותורם, תוך הדגשת חשיבותו של המערך הלוחם. חוזר מנכ"ל זה גם מתייחס למערכת החינוך שבמסגרתה לומדים תלמידים ש"חוק שירות הביטחון" אינו חל עליהם ומבהיר שתפקידה לטפח בתלמידים אלה את תחושת הקשר למדינת ישראל ואת ההזדהות עם ערכיה הדמוקרטיים ולפתח את מודעותם ואת נכונותם כאזרחים לשמור עליה ולהגן על ביטחונה. יש לעודד את בני הנוער האלה לגלות נכונות להתנדב לצה"ל ולתרום ממיטב היכולות שלהם, תוך מימוש עצמי מרבי.

עילם (2002) בעבודת התיזה שדנה בהשפעה של תכנית הכנה לצה"ל על ידע ועמדות בחינוך גופני בקרב תלמידי כיתה י"ב הסיק שהכנה לפני השירות הצבאי יכולה לתרום בעיקר לביצוע יעיל יותר, ולתפקוד טוב יותר במצבי לחץ. כדי שהכנה תשיג את מטרותיה עליה להיות רלוונטית, אמינה ומציאותית ולהתייחס לתחומים המרכזיים שבהם עלולים המתגייסים למצוא קושי. עלינו להיזהר מלצייר תמונה רודה ועמומה שעלולה ליצור משבר עבור המתגייס. הכנה טובה ויעילה תעשה בשני היבטים: היבט קוגניטיבי הכולל רכישת מידע, עיסוק בסוגיות ערכיות ומוסריות, הכרת מודלים לקבלת החלטות, גיבוש ציפיות רציונאליות מהשירות הצבאי, חיזוק מיומנויות להתמודדות עם מצבי לחץ ושחיקה. היבט רגשי מנטלי כולל עיסוק בתהליכים רגשיים המלווים את המתגייס בתהליך גיוסו כגון: פרידה מהעולם האזרחי, הוריו וחבריו ולעיתים אף מתחביביו ועיסוקיו, עמידה בלחצים ועמידה בפני סביבה ארגונית טוטאלית הדורשת ציות.

ישראלשילי וטאובמן (1997) במחקרם "הכנת תלמידים לשירות הצבאי: הערכה ראשונית" בחנו את הקשר בין השתתפות בתכנית לבין תפיסות המתבגרים את התכנית ואת מוכנותם לשירות צבאי. מהנתונים עלה שהמשיבים ייחסו תרומה רבה יחסית לפעולות שהתבצעו על ידי נציגי הצבא, ותרומה פחותה יחסית לפעולות שבוצעו על ידי נציגי בית-הספר. באשר למפגשים שעסקו במישרין בשאלות עמן מתמודדים המשתתפים כגון: קבלת החלטות, מתברר שאז גם פעולות עם המחנכים ועם היועצים החינוכיים זכו להערכה חיובית. אמנם ההערכות להן זכו המורים והיועצים החינוכיים היו נמוכות בהשוואה להערכות שניתנו לנציגי הצבא, אך בכל זאת כשליש מהתלמידים השיבו כי לפעילויות הללו היתה תרומה רבה למוכנותם לשירות הצבאי.

תאנה (2007) חקר את תרומתו של פרויקט "מעגלים" להכנת תלמידי בתי ספר מקיפים דתיים לשרות בצבא. ארגון "מעגלים", הינו גוף העוסק בהכנה לשירות משמעותי בצה"ל, בעיקר בקרב תלמידי מקיפים דתיים בכיתות י"א וי"ב בכל רחבי הארץ. שאלות המחקר המרכזיות היו: מה תרומתו של פרויקט "מעגלים" להכנת תלמידי בתי-ספר מקיפים דתיים לשירות בצבא, ומהם הקשיים המלווים אותו. המחקר נערך בגישה האיכותנית וכלי המחקר היו: ראיונות, תצפיות, קבוצות מיקוד, ניתוח מסמכים ושאלונים. מסקנות המחקר מצביעות על החשיבות הרבה של תהליך חינוכי מלווה, מעצים ומשלים, במהלך שנות הלימודים האחרונות בתיכון, שמאפשר לתלמידים לחזק את דימויים וביטחונם העצמי ומציידם במטען אישי וב"ארגז כלים" שיוכל לסייע להם בקבלת ההחלטות ובעיצוב דרכם בחיים. בין התחומים שנבחנו ונמצאו משמעותיים ביותר לעיצוב התלמידים היו: התמיכה והשיתוף של הגורמים החינוכיים השונים המלווים את הבוגר, מעורבות ההורים, השפעת פעילות בעלת מאפיינים של חינוך בלתי פורמלי, מאפייני גיבוש זהות אישית ודתית של מתבגרים ותפיסת התלמיד את המדריך כ"אח בוגר". מן המסקנות עולה עוד כי היכולת לעצב תהליכים הקשורים בעמדות אישיות ובהתנהגויות אנושיות, מחייבת התייחסות פרופסיונאלית מצד הארגון ועובדיו. לא מספיק לבוא עם כוונות טובות, רעיונות גדולים ואינטואיציות טבעיות, אלא יש לפתח את המערכת כולה, על אנשיה, תכניה והתהליכים שהיא מובילה, לאור המטרות והיעדים ולאור ה"שפה" הייחודית שהולכת ומתבררת. בהקשר של תכנית "מעגלים", הראו הממצאים והמסקנות כי השינוי מתרחש אצל חלק גדול מהמשתתפים בחלק הסמוי שבהם, שקשור לחוויית היסוד של הערך והדימוי העצמי. כשמתחרר אותו "מנגנון פנימי" השואב, כביכול, את התלמיד לעסוק בחוויית ההישרדות שלו, ב"כאן ועכשיו", בנטייה אל הנמוך והמוכר – נפתח לפתע כמעין צוהר להתבוננות מחודשת ולהעזה ופתיחות של מכלול התנסויות שה"שמיים הם הגבול שלהם". או אז, ניתן לעסוק גם בערכים לאומיים, בתכנים רוחניים ואידיאלים ובדיבור מפורש על שירות משמעותי בצבא הגנה לישראל.

אבן צור (2010) חקר את הקשר בין חברות בתנועת נוער לבין המוטיבציה להתגייס ולשרת בצה"ל ומצא שחברים בתנועות נוער מביעים רמת מוטיבציה להתגייס ולשרת בצה"ל גבוהה מזו של בני נוער שאינם חברים בתנועות נוער כלשהי. בולטים במיוחד הקשרים החיוביים שבין רמת הישגיות, ובין רמת התמיכה לבין רמת המוטיבציה להתגייס ולשרת בצה"ל, ומאידך, הקשר השלילי שבין רמת החששות מפני השרות לבין רמת המוטיבציה להתגייס. באופן כללי, רמת התמיכה הנתפסת בקרב בני הנוער על ידי גורמים שונים הסובבים אותם במעגלי החיים שלהם בינונית למדי, שכן כשליש מהם בלבד חשים תמיכה גבוהה. בולטת במיוחד רמת התמיכה הנמוכה שחשים בני הנוער מצד בתי-הספר.

## 2.6 תרומת החינוך הבלתי פורמלי להישגים לימודיים

לצד ההכרה הרווחת בתרומתו של החינוך הבלתי פורמלי לפיתוח כישורים לא קוגניטיביים נפוץ בשנים האחרונות מחקר המתייחס לתרומתו של החינוך הבלתי פורמלי להישגים לימודיים. לצורך סקירה זו בחרנו להתמקד בפרסומים עדכניים (בעיקר משלוש השנים האחרונות). חקר משווה בין תלמידי ז'-ח' שמתתפים ושאינם משתתפים בפעילות אקסטרא-קוריקולרית של ספורט, תאטרון ואמנות הוכיח את תרומתה של השתתפות זאת על הישגיהם ועל המוטיבציה שלהם בכיתה ט' (Im, Hughes, Cao, & Kwok, 2016). לטענת החוקרים, ההשפעה החיובית של ההשתתפות בתכניות אלו שממומנות על ידי ביה"ס תורמת הן למוטיבציה להצליח בלימודים והן להישגים הלימודיים עצמם לקראת המעבר לתיכון:

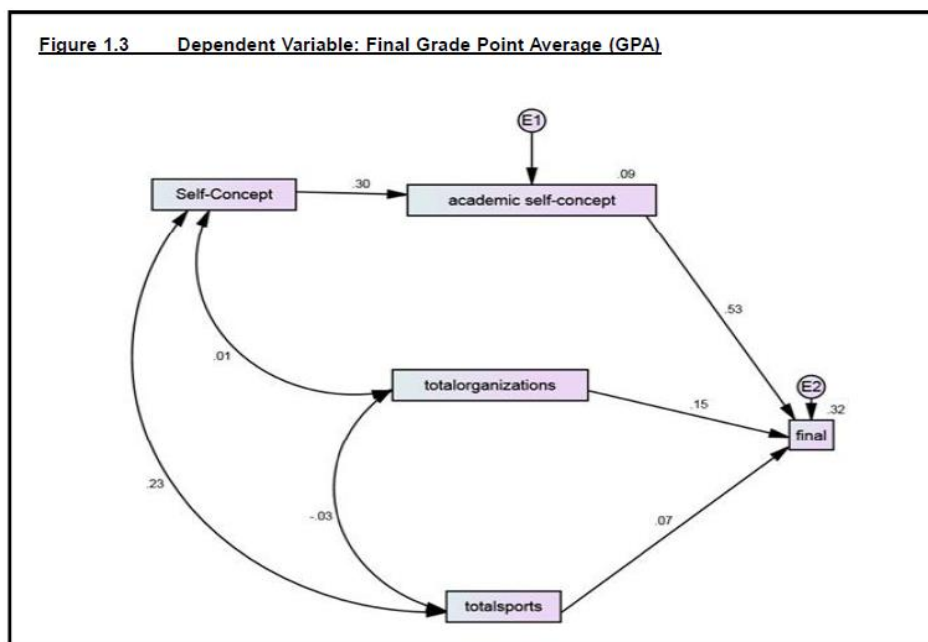
“Thus, results provide strong support for the conclusion that participation in school-sponsored sports and performance arts or clubs in middle school has a positive impact on students’ academic motivation and achievement at the transition to high school”. p. 1365

החוקרים (שם) מייחסים השפעה זו לאופייה האתגרי של הפעילות האקסטרא-קוריקולרית, התנסות, שדורשת להתגבר על קשיים, וחוייית ההצלחה בה, מעניקה למשתתפים תחושת ביטחון ומסוגלות, שמתבטאת לאחר מכן גם בהישגים, כדבריהם :

“The finding that both activity domains predicted an increase in academic competence beliefs suggests that extracurricular activities provide a context in which students can meet and overcome challenges and increase one’s skill level, thereby building confidence” p.1366

לטענת החוקרים, הבחירה בגילאי חטיבת ביניים הסתמכה על סקירת הספרות שמתארת שזהו טווח הגילאים בהם מתרחשת התפתחות רב תחומית של הפרט (ביולוגית, קוגניטיבית וחברתית). כמו כן, זהו טווח הגילאים שבו נמצאה ירידה בהישגים אם במהלכו בתייה"ס לא מצליחים לספק צרכים מסוימים הנדרשים להמשך התפתחות המתבגר. בסקירתם הספרותית הם מסתמכים על מחקרים קודמים שהצביעו על הבדלים בהשפעה של ההשתתפות בתכניות ספורט לעומת אלו שאינן ספורט ועל מחקרים קודמים (שם) : (Denault & Poulin, 2009a; Fredricks & Eccles, 2008) שבעיקר הצביעו על השפעת ההשתתפות במרכזי שירות (service club) והשתתפות בחוגי אמנויות הבמה (תאטרון, מקהלה ותזמורת) על הישגים לימודיים. הנחת המוצא של מחקרם היתה שמשך השנים בהן הפרט משתתף בפעילות יהיה גורם מתערב בשל האפשרות לרקום יותר קשרים חברתיים עם קבוצת השווים ויותר הזדמנויות לפתח כישורי מנהיגות. מחקרם גם בחן את השפעת משך ההשתתפות, אך משתנה זה לא נמצא מתערב. כלומר, לא נמצאו הבדלים בין תלמידים שהחלו בפעילות בכיתה ז' והמשיכו גם בכיתה ח' לבין תלמידים שהחלו בפעילות רק בכיתה ח'. לעומת זאת, תלמידי כיתה ז' שעזבו ולא המשיכו בח' נמצאו דומים לתלמידי ט' שלא השתתפו כלל. ומכך הסיקו החוקרים שמספר השנים בהן משתתפים בפעילות הוא חשוב פחות מעצם ההשתתפות (עמ' 1366).

אברוזו ושות' (Abruzzo, Lenis, Romero, Maser, & Morote, 2016) חקרו את תרומתן של פעילויות אקסטרא-קוריקולריות ובחנו את השפעתה על הישגיהם הלימודיים של 234 תלמידי י"א בשני תיכונים בניו-יורק. במחקרם שהתמקד בפעילות ספורט ובפעילות מאורגנת אחרת (participation in organization) נמצאו מתאמים חיוביים בין תפיסה עצמית לבין תפיסה עצמית אקדמית, כמו גם מתאם בין תפיסה עצמית לבין אחוז ההשתתפות בספורט. מתאם הפוך נמצא בין אחוז ההשתתפות בארגון לבין תפיסה עצמית. מתרשים 2 עולה שנמצא קשר חזק בין אחוז ההשתתפות בארגון לבין דימוי עצמי, וכן נמצא קשר בין דימוי עצמי לבין הישגים בלימודים. קשר חלש נמצא בין דימוי עצמי לבין אחוז ההשתתפות בארגון, וכן קשר חלש נמצא בין השתתפות בספורט לבין השתתפות בפעילות מאורגנת. כלומר, ככל שהמשתתפים פעילים יותר בספורט, כך הם יהיו פחות פעילים בפעילות מאורגנת אחרת. עוד מוסיפים החוקרים שהממצאים תומכים במחקרים קודמים (שם; Fredrick, 2012).



**תרשים 2: הקשר בין הישגים להשתתפות בפעילות ספורט  
ובפעילות מאורגנת אחרת (Abruzzo et al, 2016)**

מחקרו של מוריס (Morris, 2016) בדק את הקשר בין השתתפות בפעילות אקסטרא-קוריקולרית בתיכון (EAP: Extracurricular Activity Participation) לבין הישגים במתמטיקה והמשך לימודי ארבע שנות קולג'. מחקרו על תלמידי תיכון מתבסס על מחקרים קודמים שנערכו בקרב תלמידי בתי-ספר יסודיים שהוכיחו את הקשרים בין EAP לבין הישגים (שם: Broh, 2002; Covay & Carbonaro, 2010; Dumais, 2006). בסקירתו התיאורטית מפורטים מחקרים קודמים, לדוגמה, דומאיס (שם) שהוכיח את תרומת ההשתתפות בפעילות בלתי פורמלית בגיל הרך על יכולת הקריאה, ואחרים (Covay & Carbonaro, 2010) הוכיחו את תרומת ההשתתפות במועדונים בית-ספריים (school clubs) על הישגים במתמטיקה ובקריאה. לצד בחינת השפעת ההשתתפות בפעילות אקסטרא-קוריקולרית התמקדו האחרונים גם בבירור השפעתו של מצב סוציאקונומי. לטענתם, אמנם תלמידים ממצב סוציאקונומי נמוך מגיעים להישגים לימודיים נמוכים יותר ובהמשך גם שכרם נמוך יותר מקום תעסוקתם, אך לא בהכרח המצב הסוציאקונומי הוא המתערב היחיד בקשר ולכן הם בחרו להתמקד בבירור השפעתם המתווכת של כישורים לא קוגניטיביים כמשתנה מתערב בהשפעתה של פעילות אקסטרא-קוריקולרית. במחקרם נמצא שתלמידים ממשפחות שמצבם הסוציו-אקונומי גבוה יותר משתתפים יותר בפעילויות אקסטרא-קוריקולריות שהוכחו כמקדמות כישורים לא קוגניטיביים, כגון: התמדה במשימות, עצמאות, מעקב אחר ההוראות, עבודת צוות, התמודדות עם דמויות סמכות ועם עמיתים. כן נמצא שהורים לילדים במשפחות עם מוצא סוציאקונומי גבוה יותר לא רק שולחים את ילדיהם ליותר מסגרות פנאי שמפתחות כישורים לא קוגניטיביים, אלא גם מקדישים יותר זמן לאינטראקציה שמפתחת כישוריהם בעזרת פעילות ביתית כגון: עזרה לילד ביצירת אמנות, משחק משותף, לימוד הילד תכנים מדעיים, יצירה ובנייה משותפת עם הילד והקראת סיפורים. לטענתם, ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי מפתחת מיומנויות לא קוגניטיביות כגון: כישורים חברתיים, שזוכים להערכה הן בשוק העבודה והן בביה"ס, ומשפרים, בסופו של דבר, גם את כושר הלמידה בעזרת יכולת ארגון. מחקרם הוכיח שילדים ממצב סוציאקונומי נמוך שהשתתפו בפעילות אקסטרא-קוריקולרית שיפרו

כישורים לא קוגניטיביים ואלו תרמו להישגיהם במתמטיקה יותר מאשר להישגיהם בקריאה, וזאת בהשוואה לילדים ממצב סוציאקונומי דומה שלא השתתפו בפעילות אקסטרא-קוריקולרית.

בהסתמך על מחקרים נוספים (שם : Lareau, 2003) מתואר החינוך הבלתי פורמלי כהזדמנות למפגש (venue) במהלכו ניתן לתרגל כישורים לא קוגניטיביים. תרגול שכזה יוצר הזדמנות משמעותית גם למשתתפים ממעמד סוציאקונומי נמוך, שיש להם פחות הזדמנויות להתנסות בכך בבתיהם. מוריס (Morris, 2016) ציין כי בהתייחסו לכישורים לא קוגניטיביים הוא נשען על הגדרות ממחקרים קודמים (Covay & Carbonaro, 2010) שתיארו כישורים אלו ככישורים שתורמים לשוק העבודה וכוללים כושר ארגון, כישורים פרו-חברתיים והתמדה. ביו היתר, מוריס (שם) מסביר שהקשר בין EAP להישגים במתמטיקה יכול לנבוע מתרומת ה-EAP לתחושת מסוגלות עצמית, שמעניקה לתלמידים ביטחון עצמי בבואם לפתור בעיות וגם בבואם להציג את פתרונותיהם וכדבריו התנסות זו משפרת את חוסנם הפסיכולוגי (psychological resiliency). לטענתו, סביר להניח שכישורים לא קוגניטיביים מהווים משתנים מתערב בין EAP לבין הישגים לימודיים משום שהמעורבות ב-EAP מספקת לתלמידים פורום לתרגול תקשורת בינאישית וכישורים לא קוגניטיביים, כגון: מהירות, ארגון, סיפוק מושהה, שליטה עצמית ותשומת לב לפרטים.

פישר ושות' (Fischer, Radisch, & Schüpbach, 2014) ערכו גיליון מיוחד של כתב העת Journal for educational research online שעסק באפקטיביות של פעילויות אקסטרא-קוריקולריות. בהסתמך על מחקרים קודמים ובעזרת התיאוריה האקולוגית הם טענו שהפעילות האקסטרא-קוריקולרית היא כמיקרוקוסמוס של עולמו של הילד וטבועה במערכת המאזן של בית-הספר והמשפחה (שם: Bronfenbrenner & Morris, 2006). בהתבסס על גישת ההתפתחות החיובית של לרסון (Larson, 2000) טענו שפעילות אקסטרא-קוריקולרית מפתחת כישורים אינטלקטואליים, פסיכולוגיים וחברתיים על ידי כך שהיא מציעה הזדמנויות להשתייך לקבוצה ומעניקה נוכחות של מבוגר תומך אוטונומיה שמדריך ומקדם רגשות של בטיחות פיזית ופסיכולוגית. הדבר עולה בקנה אחד עם תיאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 1985, 2000) שמניחה ששלושת הצרכים הבסיסיים לאוטונומיה, לקשר החברתי ולכישורים מניעים תהליכים מוטיבציה אישית.

### 3. פנאי

#### 3.1 הפנאי: הגדרות תיאורטיות

בדרך כלל פעילויות הפנאי מוגדרות כחלק מהחינוך הבלתי פורמלי אך יש פעילויות שאינן נכללות בו. לפי גרוס (גרוס, 2008; Gross, 2016) האדם בוחר האם פרק הזמן שהוא חווה הוא פנאי אם לאו. "חוויה זו שהינה סובייקטיבית הינה פועל יוצא של הבניה. דהיינו, היא איננה מציאות נתונה אובייקטיבית, אלא יצירה עצמית ייחודית של האדם" (גרוס, 2008, עמוד 221). כהן ורומי (2015) הגדירו פנאי כאותן שעות ביממה בהן אנו לא עוסקים בצרכי הקיום כמו אוכל או שינה, בעבודה או בלימודים ובטיפול בבית. ההכרה בחשיבות הפנאי כאמצעי לקידום והתפתחות הפרט הולכת וגדלה, ועמה השאיפה לנצל את שעות הפנאי באופן מועיל, מהנה ושונה, שאיפה שהניבה מסגרות פנאי מגוונות. לטענתם, הזיקה בין החינוך הבלתי פורמלי לבין



פעילויות פנאי היא בדרך ההצטרפות הנעשית בכך שהמצטרפים לפעילויות של החינוך הבלתי פורמלי עושים זאת באופן חופשי, ביזמתם ועל פי בחירתם. הזיקה שבין שני המושגים רבה אך איננה זהה וניתן למצוא בכל מושג היבטים שחופפים למושג האחר והיבטים עצמאיים.

סטבינס (Stebbins, 2007) שחקר את תחום הפנאי נהג לחלקו לשני תת-תחומים: פנאי מזדמן ופנאי רציני (serious leisure – casual leisure), אך כבר לפני עשור הגיע למסקנה, כי חלוקה דיכוטומית זו אינה נכונה וכי יש להוסיף תת-תחום נוסף שנקרא "פנאי המבוסס על תכנית" (project-based leisure). הכוונה בסוג זה של פנאי, שהוא מבוסס על תכנית יצירתית לפרק זמן מוגבל; לא מורכבת מדי, לא שכיחה או חד-פעמית, המבוצעת במהלך הזמן הפנוי. ביצוע התכנית דורש תכנון, מאמץ ולפעמים גם מיומנות או ידע מיוחדים; עם זאת, לא מדובר בפנאי רציני או במשהו שאמור להתפתח לכיוון הפנאי הרציני. ההבדל העקרוני בין פנאי המבוסס על תכנית לבין פנאי רציני הוא שפנאי מהסוג הראשון אינו יוצר תחושת קריירה. ה"פנאי רציני" (Serious Leisure) הוא עיסוק שיטתי בפעילויות פנאי, שהמשתתפים מוצאים אותן מעניינות, מספקות, יציבות ובעלות משמעות, בשל מורכבותן והאתגרים שהן מציבות. פעילות כזו יוצרת, לעתים קרובות, מחויבות ומעורבות, בשל ההקשרים החברתיים בהם היא נעשית, מותירה חותם עמוק, ומתאפיינת בתועלות ארוכות טווח, ביניהן: הפחתת לחצים, בניית זהות וגיבוש מעמד חברתי, מימוש וביטוי עצמי, התחדשות של העצמי וחשיפת יכולות חדשות בתחומים שונים, שיפור הדימוי העצמי, תחושת סיפוק, אינטראקציה ושייכות חברתית.

לצד גורמים שיכולים להשפיע על הפעילות הענפה של שעות הפנאי, יש לייחס חשיבות לרכיב התרבותי ולמידת הדתיות כגורמים המשפיעים הן על אופייה של תרבות הפנאי והן על התרומה המיוחדת לה. בן-חור (2015) חקרה בעבודת התיזה שלה את הפנאי של נערות דתיות ומצאה הבדלים בדפוסי הפנאי בהתאם לרמת הדתיות. לדוגמה, בנות בעלות רמת דתיות גבוהה יותר עוסקות בהתנדבות במידה רבה יותר מאשר בנות בעלות רמת דתיות נמוכה. כמו כן, אצל בנות בעלות רמת דתיות גבוהה היחס לערך התרומה לחברה הינו חיובי יותר. כלומר, הן אוהבות יותר לעסוק בפעילויות מסוג זה, מטרה זו חשובה בעיניהן ומנחה אותן בבחירת הפנאי יותר מאשר אצל בנות בעלות רמת דתיות נמוכה.

### 3.2 תרומת ההשתתפות במסגרות פנאי מובנות

מהספרות המחקרית עולה שפעילויות פנאי תורמות להתפתחות ילדים ובני נוער, כיוון שהן מספקות הזדמנות לפתח כישורים חדשים, ליצור יחסים חברתיים, להתנסות בזהויות חדשות במהלך ההתבגרות, להגיע להגדרה עצמית (כהן, 2008) ולקידום התפתחות האוטונומיה האישית וכישורי קבלת החלטות (Kleiber & Kirshnit, 1991). קיים קשר משמעותי בין פעילות הפנאי בהתבגרות לבין הסתגלות והגשמה בבגרות (סמילנסקי ופלדמן, 1993). פעילויות הפנאי, שהן וולונטריות וכרוכות בשיקול דעת מעודדות תחושת עצמאות (Iwasaki & Mannel, 2000). בפעילויות הכרוכות באתגר, במאמץ ובריכוז יש תועלת התפתחותית למתבגר שכן הן מקלות את המעבר ממשחקי ילדות לעבודה בוגרת. עמדות ומיומנויות הנרכשות תוך כדי פעילויות פנאי, לדוגמה: תחרותיות, שיתוף פעולה, יחסים בין-אישיים ויצירתיות, שעשויות להשפיע על הקריירה ועל התפקידים החברתיים שבני אדם נוטלים על עצמם לאורך חייהם (כהן, 2008 א').

לרסון (Larson, 2000) במחקרו שעסק בפסיכולוגיה של התפתחות מיטבית של בני נוער (PYD: Positive Youth Development) טען שהיכולת ליוזמה חיונית למבוגרים בחברה שלנו, ותהיה חשובה יותר במאה ה-21, אולם למתבגרים יש הזדמנויות מעטות ללמוד אותה בביה"ס ובפנאי הלא מובנה (unstructured leisure). לטענתם, השתתפות מבחירה במסגרות שמציעות פנאי מובנה כגון: ספורט, אמנות וארגוני נוער הן שמאפשרת הקשר מתאים להתפתחותה של יוזמה. הם מתארים מסגרות אלו כשילוב נדיר של מוטיבציה פנימית בשילוב עם תשומת לב עמוקה. הם אף מתארים את השינוי בשפה של בני הנוער שמשתתפים בפעילויות, אלו רוכשים שפת הפעלה חדשה שיכולה להתאים לפיתוח יוזמה (adolescents participating in effective organizations acquire a new operating language that appears to correspond to the development of initiative

לובמן (Lobman, 2011) חקר את תרומתו של ניסיון חוץ בית-ספרי בהכנת הצעירים למעורבות אזרחית ולחיים בחברה דמוקרטית. לטענתו, הפעילות החוץ בית-ספרית היא דיאלקטית, חברתית ויצירתית. סביבות המקדמות סוג זה של פיתוח נחוצות אם אנחנו רוצים להמשיך ולדמקרט את התרבות שלנו. כך לדוגמה, מתואר מחנה הקיץ שמתקיים בחוק מביה"ס ומהמשפחה כמסגרת בה 100 ילדים ו-30 מבוגרים חיים יחד, משחקים ועובדים. החיים המשותפים גם דורשים חלקות תפקידים כגון: תורנות ניקיון שירותים וטיפול בילד שמסרב להתקלח. למעשה, מסגרת זו לא כללה חוקים רבים כמו בביה"ס, אך היתה בה תחושת אחריות. בסקירתו את הספרות שעוסקת בחינוך משלים ופעילויות חוץ בית-ספריות טען שפעילויות אלו תומכות בהתפתחות של תחושת שייכות וערך עצמי, יכולת ליצור יחסים קרובים ולהניע צעירים למעורבות אזרחית, כולל בני צעירים שהרגישו (National Institute on Out-of-School) outsiders (Time Center for Research on Women, Wellesley College, 1999).

ראמי רוז-קרסנור (Ramey & Rose-Krasnor, 2012) סקרו את תרומתם של פעילויות נוער מובנות להתפתחות חיובית (Positive Youth Development - PYD). לטענתם, הולכת ורווחת המודעות לכך שלא ניתן להסביר התפתחות על ידי התמקדות ברמת הפרט, ועל כן מחקרים צריכים להתייחס לתהליכים האינטראקטיביים שמתרחשים בין הפרט להקשריו. מאמר זה נועד לחשוף את התמיכה הנדרשת לקידום אופטימלי של התפתחות הנוער. גישת ה-PYD גורסת שלנוער הזכות להקשרים שמטפחים את החוזקות ואת היכולות שלהם, הקשרים שמאפשרים הזדמנויות המעודדות לחקור וללמוד, ושכוללת ציפיות המראות איכפתיות, בונות דמות וזהות מוסרית (Dammon, 2004). הגישה גם מתווה את אחריות הנוער לתרומה לקהילה באמצעות שירות משמעותי (Benson et al, 2006; שם). כשמערך הפעילות מציע הזדמנויות להשתתפות משמעותית, והשתתפות רחבה בדרכים שמרחיבות את העניין מעבר לפרט, לדוגמה עניין באזרחות ובהתנדבות, אזי בני הנוער מגיבים בדרכים שמדרבנות (impel) צמיחה של ההתפתחות האישית. בו זמנית, צעירים שמייצגים התפתחות אישית ומאופיינים לדוגמה באיכפתיות וברחמים, נמצא שהם מעודדים התפתחות חיובית בקהילתם ובפעילותם. המאמר הנוכחי מתמקד בפעילויות נוער מובנות ועוסק בקשר שבין הקשרים של פעילות נוער לבין התפתחותם. בהגדרים פעילות נוער מובנית מסבירים החוקרים שהם מסתמכים על הגדרות רווחות (Mahoney, Larson & Eccles, 2005) ומתכוונים לפעילויות המעוגנות בחוק, שיש בהם מבוגר אחראי המנחה, פעילות שמערבת משתתפים נוספים הנפגשים באופן קבוע ומתמקדת בכישורים ובהשגת מטרות. פעילויות אלו יכולות להיות בתחומים כגון: ספורט, התנדבות ודת.

לפי לרנר ושות' (Lerner, Fisher, & Weinberg, 2000) התפתחות אישית מתייחסת לחמישה רכיבים: כשירות (לדוגמה: יכולת לפתור בעיות), דאגה (אמפתיה), קשר (יחסים), דמות (מוסריות) ואמון. התפתחותם של חמשת רכיבים אלו מצמיחה את הרכיב השישי שהוא תרומת הנוער לעצמי ולהקשר הרחב יותר כגון: משפחה, קהילה וחברה. בהסתמך על הספרות הם טוענים שהקשר מעודד את ההתפתחות רק כאשר הפעילות בשלושת המאפיינים של תכנית נוער אידיאלית מאפשרת הזדמנויות להשתתפות ולהנהגה במשפחה, בביה"ס ובקהילה, מדגישה כישורי חיים ותומכת ביחסים שבין נוער למבוגרים.

לפי לרסון (PYD) (Larson, 2006) הוא תהליך במהלכו יכולת בני נוער להנעה על ידי אתגרים ממריצה את מעורבותם הפעילה בהתפתחות. הפעילויות המוצעות לבני נוער הן קרקע עשירה להתפתחות משום שהן מאפשרות לבני הנוער להתנסות במוטיבציה גבוהה, תשומת לב ואתגר. מסגרות אלו שונות מפעילות שמציע ביה"ס שאכן מהווה מסגרת מאתגרת אך מעט מאוד מוטיבציה ומעט זמן עמיתים. הפעילויות שמציעים ארגוני הנוער הנחקרים מאפשרים לנוער הזדמנויות קריטיות לעבודה מכוונת מטרות, מציעות להם שליטה על פרויקטים ומלמדות אותם כישורים המערבים את האנרגיה ואת תשומת הלב שלהם. נוסף על כך, מבוגרים בהקשרים אלו יכולים לתמוך בפוטנציאל הנוער בכך שיעזרו לו להפעיל ולייצב את המוטיבציה הפנימית ולכוון אותה ליעדה. רכיב נוסף שמעודד את ההתפתחות הוא שגשוג שנובע ממשמעות וכוונה, וזה קשור בדרך כלל להזדמנויות הטמונות בקהילה. בהתאם לתיאוריה האקולוגית (Bronfenbrenner, 1979) טענו החוקרים שנוער בקהילה שמציעה יותר הזדמנויות להשתתפות בפעילויות מובנות יחווה התפתחות טובה יותר מאשר בני נוער בקהילות שפחות נותנות שירותים אלו. פעילויות מובנות מנבאות טוב יותר את השגשוג האישי משום שהן מערבות יחסים שתומכים ומטפחים את כישורי ההתפתחות, הם כוללים בהם עניין, דאגה וכוונה. ההזדמנויות, חוויות הלמידה והתמיכה שמציעות הפעילויות המובנות מסייעות להתפתחות בכך שהן מעניקות לנוער אפשרות להיות מעורבים יותר בהתפתחותם החיובית. מעורבות הנוער מתבטאת בתרומתו לעצמו ולהקשר בו הוא פעיל. התרומה נעשית הודות ליכולת הנוער לקבל החלטות, לקחת אחריות ולהשתתף במערך פעילות שמערב אזרחות, בכך הם משנים את הקהילה ואת הארגונים. באופן ספציפי נסקרים חוקרים (Larson & Hansen, 2005) שמדגישים את השפעת סוכני הנוער על התפתחותם ומתארים שפעילות נוער מכוונת מטרות משפיעה הן על היבטים ארגוניים והן על היבטים בינאישיים. בעיקר בתכניות שמכוונות לנוער קיים פוטנציאל להתפתחותם משום שתכניות אלו כוללת מטרות לשינוי קהילתי ולפעולה חברתית (social action).

חוקרים (Scales et al., 2000; Theokas et al., 2005) מצאו שעצם השהות והקדשת זמן לפעילויות מובנות היא מנבא חשוב לשגשוג. מהמחקרים עולה שההזדמנויות שמזמנות פעילויות אלו והתמיכה לה זוכים בני הנוער הם שתורמים להתפתחותם (Scales et al., 2000). גם נמצא שפעילויות ספציפיות כגון: פעילות מחנאות שנתפסת מאתגרת, מעוררת מוטיבציה ומציעה הזדמנויות של תכנון, ייזום ומעורבות אישית (personal agency) (Thurber et al., 2007). במחקרם (שם) הם דיווחו על צמיחה ברכיבי התפתחות אישית כגון: זהות וכישורים חברתיים. ובאופן ספציפי הם טענו שנוער שהשתתף במחנה ייעודי חווה התפתחות גבוהה יותר בתחום הספציפי בו השתתף.

נאסר-אבו והיוש (2012) חקרו את הפנאי בקרב בני נוער בחברה הערבית בישראל. תפיסות בני הנוער לתגמולים התייחסו לארבעה ממדי השפעה: חברתי-אידיאולוגי (לדוגמה: הגשמת רעיון שהפרט מאמין בו, רצון ליצור קשרים חברתיים), אוטונומי-עניין (לדוגמה, אהבה ועניין בנושא), אינסטרומנטלי (לדוגמה,

תרומה לתכנון העתיד ושיפור דימוי עצמי) וממד חברתי-סטטוס (לדוגמה, להיות בחברת בני נוער ממשפחות ממעמד גבוה, רצון להתבלט). המגמה המצטיירת היא שהנחקרים דרגו את כל המניעים להשתתפות בפעילות הפנאי בינוני לפחות, מלבד הפריטים השייכים לממד החברתי-סטטוס, שדורגו נמוך יחסית. שני הממדים האוטונומי-עניין והאינסטרומנטלי דורגו באופן דומה בעוד שהממד החברתי-אידיאולוגי זכה לדרוג הגבוה ביותר. מבין הפריטים שמגדירים את הממד החברתי-אידיאולוגי זכו בדירוג הגבוה ביותר: "הרצון להפיק הנאה" ו"מימוש עצמי", למשל לממש את הכישורים הספורטיביים שלי. הפריט: "הרגשה שאצליח במשהו חשוב לי", ששייך לממד האינסטרומנטלי זכה בדירוג הגבוה ביותר ושאר הפריטים דורגו יותר מבינוני. ממצאים כגון אלו מלמדים על האופן בו נתפס החינוך הבלתי פורמלי רלוונטי בעיני משתתפיו, ויכולים להוות בסיס למחקרי המשך וכן להוות מודל תיאורטי לתכנון תכניות חינוכיות בלתי פורמליות מותאמות לצרכים.

גרוס (2008) במחקרה על הפנאי ניסתה להבין את הסיבה לפערים בין פנאי כמותי למשמעותי כפי שנמצאו במחקרו של כהן (2008). פנאי כמותי הוא פעולת פנאי שעושים אותה במשך זמן רב (לדוגמה צפייה בטלוויזיה) ופנאי משמעותי הוא פנאי שעושים אותו מעט זמן, אך הוא בעל ערך אינהרנטי איכותי (כמו שיעור פסנתר פעם בשבוע). גרוס מצאה שהחינוך לפנאי משמעותי בבית-הספר מצליח אם הוא נתמך על ידי הבית. גרוס מבחינה בין פנאי בעל אופי סוציאליסטי לפנאי בעל אופי קפיטליסטי ומצאה שבני הנוער בעידן הפוסט מודרני מעדיפים את הפנאי האינדוידואליסטי קפיטליסטי על פני הפנאי בעל האופי הסוציאליסטי-חברתי הנתפס בעיניהם כמשמעותי יותר. חינוך לפנאי בעל אופי קולקטיבי-סוציאליסטי עשוי לפתח את הסולידריות החברתית ולתת מענה לצורך השייכות של בני הנוער ולהפיכתם לפחות מנוכרים לחבריהם ולחברתם.

### 3.2.1 תרומת ההשתתפות בתכניות מנהיגות במרכזי הנוער, בתנועות ובארגוני נוער

פייר (2001) חקרה היבטים קהילתיים-תרבותיים וריבודיים בתהליכי בחירה של בני נוער בתנועות הנוער. תנועת הנוער נתפסת כארגון חינוכי בלתי פורמלי בעל 'אני מאמין' אידיאולוגי. המחקר הציע הבחנה מושגית בין 'בחירה ראשונית' ו'בחירה מתמשכת' והוא בחן את ההשערה המרכזית, לפיה: תפיסת הבחירה הראשונית ותהליכי הבחירה המתמשכת בתנועות הנוער הם פונקציה של משאבים אישיים של הפרט, של מסגרות קהילתיות ומעגלים ריבודיים שונים אליהם הוא משתייך, ושל 'אני מאמין' האידיאולוגי המאפיין את הארגון החינוכי בו הוא בוחר. ממצאי המחקר מצביעים על נוכחות מנגנון מבדל, של 'סלקציה עצמית', אף שהוא אינו תואם את העמדות השוויוניות המוצהרות של תנועות הנוער. עם זאת, חושפים הממצאים מנגנון בקרה מסוג חדש הפועל כגורם ממתן סרגציה גם בתנאים של בחירה לא מבוקרת. אחד הגורמים היוצרים מנגנון זה היא ה'קהילה הפונקציונלית'. מדובר בקהילה החושפת רמה גבוהה של אחידות ולכידות בתוך גבולות חברתיים ואידיאולוגיים במרחב גיאוגרפי נתון, ומאופיינת בעקביות מבנית בין-דורית, שבה נורמות וסנקציות חברתיות נובעות מן המבנה החברתי עצמו, כשם שהן מחזקות ומנציחות מבנה זה. במקביל למנגנון זה הממתן ריבוד, פועל מנגנון מלכד: תנועות הנוער עצמן, משעתקות את ערכיהן כלפי ציבור הבוחרים הפוטנציאלי, וכך נוצר תהליך של 'ניעות מטעם' (sponsored mobility) שמונע ע"י מאפייני הארגון התנועתי ולא ע"י הממסד החברתי.

'ניעות מטעם' תנועתית זו, קובעת מוביליות חברתית בשם ערכים 'נוגדי סרגציה'. לכן, 'אני מאמין' האידיאולוגי, המאפיין את תנועת הנוער כארגון חינוכי וולונטרי ולא פורמלי, מלכד ומאחד את חברי התנועה ובעל פוטנציאל להאפיל בכך על הבדלים ריבודיים. אשרור ה"בחירה הראשונית" באמצעות ה'בחירה

המתמשכת' (האם להתמיד בבחירה), מגדיר בוחר אקטיבי דעתן (אסרטיבי), בעל שאיפות סטאטוס גבוהות מהממוצע, ומעורבות בנושאי חברה ולאום. בהקשר זה, תנועות הנוער מתגלות כ'חממה לפטריוטים צעירים', ומשקפות בכך דו-ממדיות של מושג הפטריוטיזם בתנועות הנוער הישראליות התואם את האידיאולוגיות המוצהרות שלהן: תנועות הנוער של גוש הימין, מאופיינות בפטריוטיזם 'קלאסי', המדגיש ערכים לאומיים-קולקטיביסטיים, מול תנועות הנוער של גושי השמאל והמרכז, שמציעות כיוון חדש של פטריוטיזם. כיוון זה מדגיש אזרחות דמוקרטית פעילה שעיקרה מעורבות קהילתית, פעילות התנדבותית ועשייה חברתית. למרות השוני בין שני הגושים' הללו, רב המשותף על המפריד. הערכה זו קשורה לעובדה כי הבחירה המתמשכת בתנועת נוער משקפת את תחושת המחויבות של הצעירים כלפי החברה והמדינה, ובה בעת היא מתחזקת על-ידי עצם הפעילות במסגרת התנועתית. במובן זה ניתן לומר שהשונות שצוינה לעיל מצביעה על כך שלתנועות הנוער עשוי להיות תפקיד מרכזי מלכד במקביל לתהליכי ההתפתחות של הפלורליזם החברתי, שקיבל לגיטימציה ברורה בשנים האחרונות.

גרימן ואדינגטון (Greiman & Addington, 2008) סקרו את הספרות שעוסקת בהתפתחות מנהיגות נוער (Youth Leadership Development – YLD), והסיקו שבני נוער יכולים לפתח את פוטנציאל המנהיגות שלהם כבר בגיל צעיר בעזרת פיתוח כישורים הכרחיים כגון: היכולת להבין את האחר ולהיות עימו באינטראקציה. בהסתמך על מחקרים קודמים הם טענו שבני נוער מפתחים מנהיגות באמצעות למידה התנסותית (Des Marais, Yang & Frazanehkia, 2000). מוסיפים על כך ארגוני הנוער ותנועות הנוער שמספקים לבני הנוער הקשר מציאותי (real world context) בו הם יכולים להתנסות באינטראקציה מנהיגותית. ווינגבאך וקאלר (Wingenbach & Kahler, 1997) מצאו קשרים חיוביים בין מעורבות בתכנית מנהיגות לבין התפתחותה של מנהיגות צעירה. חוקרים אחרים (Hansen, Larson & Dworkin, 2003) קבעו שמתבגרים שמשתתפים במועדוני נוער ובארגונים זוכים בניסיון שקשור להתפתחותם האישית, בעיקר אלו שמתמקדים בתכנים הקשורים ליזמות. ההסבר לכך נמצא בתיאוריה של לרסון (Larson, 2000) שטען שהממצאים נובעים מהאופי המתגבר של מסגרות אלו וממערך מובנה של תכניות המבוססות על מטרות, פתרון בעיות וניהול זמן. לאור זאת, המליץ בוייד (Boyd, 2011) שבני נוער יהיו מעורבים בתכנון וביישומן של תכניות להתפתחות מנהיגות כדי שכישורים כגון קבלת החלטות, קביעת מטרות ועבודת צוות יפותחו.

ג'ונס ודאוטצ' (Jones & Deutsch, 2011) חקרו אינטראקציות חניך-מדריך והוכיחו את תרומתן לבני הנוער. נמצא שיחסי צוות-נוער משמשים בסיס עבור מעורבות הנוער בתכניות ומהווים גורם שמקדם התפתחותיות חיוביות. בסקירה התיאורטית של מחקרם הם גם תיארו את תרומתן תכניות החינוך הבלתי פורמלי על הון חברתי בחברות מעוטות יכולת (Bottrell, 2009; Jarrett, Sullivan, & Watkins, 2005). מדגיר וכהן-מלייב (Madjar & Cohen-Malayev, 2013) ערכו מחקר משווה בין תלמידים שבתנועת נוער לעומת אלו שלא בתנועת נוער ומצאו שמשותפי תנועות הנוער מביעים רמות גבוהות יותר של גיבוש זהות. לטענתם, משותפי תנועת הנוער תופסים את הסביבה של תנועת הנוער כמסייעת יותר לצורכיהם הבסיסיים ולחקירת הזהות שלהם ועל כן הם מביעים יותר גיבוש זהות.

גורודיש (2005) חקרה את הקשר בין מעורבות בתנועת נוער ובפעילות ספורטיבית לבין מדדים של אינטליגנציה רגשית בקרב בני נוער. מדדי האינטליגנציה הרגשית כפי שנבחנו במחקר הם: אסרטיביות, מודעות לזולת, יחסים בין אישיים, אופטימיות ואמון. במחקר נבחנו שש השערות מחקר. השערת המחקר

הראשונה עסקה בקשר בין אינטליגנציה רגשית לרמת הפעילות בתנועה ולהשתתפות בתנועה. ההשערה היא שככל שהפעילות בתנועת הנוער רבה יותר האינטליגנציה הרגשית תהיה גבוהה יותר. ההשערה אוששה נמצא שככל שהפעילות בתנועה רבה יותר כך האינטליגנציה הרגשית גבוהה יותר. התועלת המעשית מעבודה זו עשויה לצמוח ככל שיהיו יותר בני נוער בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה, הפעילים בתנועות הנוער או העוסקים בפעילות ספורטיבית, יהיה פחות נוער שוליים, פחות חשיפה לסמים ואלכוהול, פחות שעמום ויותר ניתוב לאפיקים חיוביים. הנוער יהיה יותר אסרטיבי, מודע לזולת, בעל יחסים בין אישיים טובים יותר, אופטימי ונותן אמון. הרווח החברתי יבוא לידי ביטוי הן בשרות הצבאי של בני הנוער (יותר קצינים, מוטיבציית שרות גבוהה) והן באזרחות (ניתוב לתפקידים ניהוליים הדורשים קבלת החלטות ואחריות).

וונג ושות' (Wang, Champine, Ferris, Hershberg, Warren, Burkhard, & Lerner, 2017) חקרו את השפעת ההשתתפות בתכניות מניעה שהופעלו בתנועת צופי-בנים בקרב אוכלוסיות מרקע סוציאקונומי נמוך. התכניות הנחקרות מתייחסות לעוני, מוצא אתני וגזע. תפיסתם את פיתוח ההתפתחות החיובית מתבססת על שלושת הרכיבים הגדולים ("Big Three") של לרנר (Lerner, 2004): (1) לספק לנוער הזדמנויות לפתח קשרים יציבים עם מבוגרים; (2) לקדם את פיתוח מיומנויות חיים באמצעות פעילויות; ו(3) לספק הזדמנויות לנוער לפתח כישורי מנהיגות ולאפשר להם ליישם את המיומנויות הללו במשפחותיהם, בבתי הספר שלהם קהילות. מחקרם שהיה מעורב שיטות (כמותי ואיכותי) הוכיח את תרומת ההשתתפות בתכנית על פיתוח תכונות כגון: נכונות לעזרה לזולת, ציפיות לעתיד ותקווה. המשתתפים גם דיווחו על מחויבות שפיתחו כלפי קהילתם ועל התפקיד של מדריכי הצופים כמודל לחיקוי בקהילות אלו, שהיו על פי רוב קהילות עירוניות שמאופיינות בעוני ואלימות גבוהה. לטענתם, תוצאות אלו סיפקו ראיות לקשרים פוטנציאליים בין חוויות בתכניות צופיות לבין פיתוח המידות הטובות, באופן רחב יותר. בנוסף, התגובות מהמשתתפים הצביעו על כך שהם חוקקו תכונות אופי שנלמדו בצופים בחיי היומיום שלהם, לעתים קרובות בהקשרים מרובים (למשל, בבית הספר או בבית, בקבוצות עמיתים), וכי תכונות אלה הן רב ממדיות ומתבטאות באופן שונה, תלוי בהקשר בו הם מוחלים. במאמרם הם מתבססים על מחקרו של (Champine, 2016) שבחן קשרים בין ממדים שונים של מעורבות נוער (קוגניטיבית, רגשית והתנהגותית) בקרב חניכי צופים והשפעותיהם על תפוקות שונות של התפתחות נוער תקינה. לטענתם, מעורבות רגשית אכן הבעת רגשות חיוביים כלפי התכנית (כגון, שמחה, התרגשות ושייכות) נמצאו משפיעים על מידת תרומת התכנית להתפתחותם החיובית של המשתתפים. עוד נמצא, קשר בין מעורבות קוגניטיבית לבין התקווה שמביעים בני הנוער וציפיותיהם מהעתיד, תחושת אמון ונכונות לעזור לזולת. וונג ושות' (שם) טוענים שחשיבות רבה מיוחסת לתרומתה של האינטראקציה בין המתבגרים למדריכים שנתפסים בעיניהם כמנהיגים.

הנסן, לרסון ודוורקין (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003) סיווגו את תרומת הפעילות לשתי קטגוריות מרכזיות: התפתחות אישית ובינאישית ואלו נחלקות לשישה היבטים. במחקרם שמבוסס על דיווחים עצמיים של התפתחות בני נוער בעקבות השתתפותם פעילות נוער מאורגנת נמצא שההתפתחות האישית כוללת: (1) עבודת זהות שמתבטאת בחקירה עצמית ומודעות עצמי של הפרט לגבי מי שהוא, (2) יוזמה שמתבטאת בנכונות להשקעת מאמץ לעבר מטרה. על פי רוב הפעילות הבלתי פורמליות מאתגרות, מעודדות תכנון לטווח רחוק, מפתחות מיומנויות כגון: ניהול זמן ופתרון בעיות, (3) פיתוח כישורים רגשיים, קוגניטיביים וגופניים. האחרונים מיוחסים בעיקר לפעילות בלתי פורמלית בתחומי הספורט והמוסיקה. בתחום הרגשי מתפתחת היכולת להתמודד עם חרדה וכעס. וההתפתחות הבינאישית כוללת: (1) עבודת צוות שמתבטאת בפיתוח כישורים חברתיים וכישורי מנהיגות, (2) יחסים בינאישיים שמתבטאים בהרחבת רשת

חברתית, פיתוח קשרים עם קבוצת שווים ממגוון מעמדות ומוצא אתני. 3) פיתוח קשרים עם מבוגרים משמעותיים, ואלו יוצרים הון חברתי. ששת היבטים אלו מתייחסים להשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי על סוגיו, שמחולק במחקרם לחמישה תחומי פעולה: פעילות מבוססת אמונה, פעילות העשרה כוללת תכניות מנהיגות, תכניות אמנויות הבמה, פעילות בארגון קהילתי ופעילות ספורט. החוקרים בחנו את התפתחות בני הנוער במסגרות שלעיל ומצאו אותה גבוהה יותר לעומת התפתחותם בבילוי עם חברים או בהשתתפות בביה"ס (academic classes). במחקרם נמצא השפעה גבוהה ביותר על ההתפתחות האישית של הפרט. הכישורים אותם דירגו כבני הנוער כמושפעים ביותר היו קשורים ללמידה יזומה שמתבטאת בכישורים שפיתחו כגון: יכולת לפתור בעיות, לנהל זמן, להשקיע מאמץ. כמו כן, בני הנוער ייחסו השפעה רבה על התפתחות זהותם העצמית החוקרת ועל יכולת הרפלקציה שלהם.

לרסון ואנגוס (Larson, R. W. & Angus, 2011) חקרו את תרומת ההשתתפות בתכניות מנהיגות ובתכניות אמנות להתפתחות בני הנוער. לטענתם, הבחירה בתכניות אלו נעשתה משום שהמשתתף בין שתי התכניות הוא שהן מכוונות את בני הנוער לפתח את היכולת להיות מכווני מטרות הן כאינדיבידואלים והן במהלך התנסות בפרוייקט קבוצתי באמנות או בהפקת אירוע קהילתי. השתתפות בתכניות כגון אלו מאפשרת לבני הנוער להתמודד עם קשיים והתמודדות שכזו היא המפתח לפיתוח הכישורים: גיוס מאמץ, מיומנויות ארגון וחשיבה אסטרטגית. בגיוס מאמץ הכוונה היכולת לזהות את הקשר שבין הפעולה לתוצאה הצפויה וכן היכולת לחלק את משאבי הזמן והאנרגיה בין המשימות השונות. בארגון הכוונה מסוגלות לתכנן שלבים תוך הבנת סדר קדימויות של שלבים שונים בתהליך בדרך להשגת המטרה. ובחשיבה אסטרטגית הכוונה יכולת תכנון בהתאם לניתוח הצרכים המשתנים של האוכלוסיות השונות. משתתפים שדיווחו על חשיבה אסטרטגית גם דיווחו על יכולת העברה מתחום אחד לתחום אחר (transfer of learning). לדוגמה, בני הנוער תיארו כיצד יישמו תובנות מהתכנית לפתרון בעיות בחיי היומיום שלהם. ובמחקר אורך אף נמצא כיצד תובנות אלו ניווטו אותם לתפקידים שבחרו בהמשך חייהם כמבוגרים.

קילקוסקי וקיוויג'ארבי (Kiilakoski & Kivijärvi, 2015) חקרו את הלמידה הבלתי פורמלית מבעד לעבודת מדריך הנוער במרכזי הנוער בפינלנד. הם תיארו את מרכזי הנוער כמוקדי פעילות שמציעים פדגוגיה של מרחבים רופפים (loose space). למעשה, האידיאל של מרחב פדגוגי רופף מדגיש את היעדר השליטה, ואת החשיבות של מתן זירות תרבותיות נוער שמאפשרות צורות שונות של הבעה עצמית לצעירים ("הצעירים יכולים להיות צעירים"). ברמה האידיאלית, משמעות הדבר היא כי אידיאל שלם של מועדון נוער מבוסס על נטייה אוניברסלית. זה מקום פתוח לכל האנשים, ללא קשר להבדלים ברקע שלהם. להבדיל ממרחבים פתוחים כגון פארקים, המרחב הרופף מתקיים במבנה תחום עם קירות ומדריך מבוגר. לטענתם, מרחב שכזה מאפשר לבני הנוער להיות סוכנים פעילים, ועובדי הנוער יכולים ליצור קשרים מקצועיים המבוססים על מעורבות וולונטארית של בני הנוער, הכרה הדדית, ואינטראקציה חברתית בסביבה מגוונת ומשתנה היוצרת הזדמנויות למידה על ידי ארגון פעילויות תרבות נוער ודיון בעניינים החשובים לנוער.

### 3.2.2 תרומת ההשתתפות בתכניות ההתנדבות ובמעורבות קהילתית

לפעילות ההתנדבותית השפעות שונות. חוויית ההתנדבות היא סובייקטיבית, וכך גם התגובות הרגשיות והמעשים המושפעים ממנה. חוויות חיוביות בהתנדבות מוגדרות כתפיסות ותגובות המאופיינות בתחושה של רווחה אישית (קוליק, 2008) שיכולה לבוא לידי ביטוי במגוון תחומים: שביעות רצון, תחושת העצמה וסיפוק בעבודה בהתנדבותית. מחקרים מראים כי מתנדבים יהיו שבעי רצון אם ההתנדבות תהיה מעניינת

ומאתגרת עבורם, תדרוש מהם אחריות ותאופיין בהישגים (Pillivain & Siegl, 2007). היבט נוסף הוא תחושת נתינה לאחר. כאשר מתנדבים פועלים מתוך תחושת נתינה וכן חשים שמעשיהם בעלי ערך עבור מישהו אחר, הדבר מעניק להם תחושת סיפוק מההתנדבות (Fredrickson & Losada, 2005). כך גם כאשר מתנדבים תופסים עצמם כבעלי יכולות לסייע למוטבים (Elliott, Colangelo & Gelles, 2005).

מגן (1997) חקרה את תרומתה של מחויבות פרו-חברתית לכמיהה לאושר. מחקרה הבינתרבותי שכלל 1049 בני נוער משלוש קבוצות: יהודים ישראלים, ערבים ישראלים ונוצרים אמריקאיים מצא שבקבוצת המתבגרים שאינם מעורבים בפעילות פרו חברתית בולטת היעדרותן המוחלטת של חוויות שיא, וניכרים דיווחים על חוויות נעימות ומספקות. לעומת זאת, בתשובותיהם של המתבגרים המעורבים בפעילות התנדבותית תפסו מקום מרכזי הדיווחים על חוויות של אושר ושמחה, ואיש מהם לא דיווח על חוויה רדודה (רמה 1 – הנמוכה מכולן). המתבגרים שהשתתפו בפעילות פרו חברתית התנדבותית גילו רמה נמוכה יותר של אגוצנטריות, והעמידו את רצונם לתרום למען הזולת והחברה בקדימות צורכיהם האישיים המידיים.

בקרב כל הקבוצות הללו של המתבגרים נמצא שאותם צעירים המספרים על חוויות של שמחה, אושר והתרוממות רוח הם גם אלה המביעים רצון רב יותר מאחרים להשקיע זמן ומאמץ כדי לתרום לרווחתו של הזולת, לסייע לאחרים במצבי קושי, לעזור לילדים נזקקים ולתרום לחברה ולמדינה. ממצאים מרכזיים נוספים שהתגלו בסדרת המחקרים קשורים בבחינת אופייה, משמעותה ומקומה של החוויה החיובית בחיי המתבגרים. בתחום זה נמצא בקרב כל הקבוצות, כי החוויות החזקות ביותר של אושר, חדווה ושמחה, קשורות על פי רוב במפגשים בין אישיים משמעותיים. חוויות שעוררו תחושה נפלאה היו קשורות בחברות של ממש, בחום אנושי, באירוע משפחתי מרגש, במתן עזרה לאחרים וכן במצבים שבהם נעזרו הנבדקים עצמם באדם אחר, שגילה כלפיהם אכפתיות, אהבה ויחס של אמון. לשון אחר: החוויות החיוביות הבין אישיות מהוות מקור עיקרי לתחושות שמחה ואושר, והן זכורות למתבגרים כחוויות היפות והמהנות ביותר בחייהם. מקור נוסף לרגשות של אושר ושמחה מהוות החוויות החיוביות של המתבגר עם עצמו: תחושת שמחה עקב הישג אישי, גילוי עצמי, התודעות אל כוחות פנימיים וכיוצא באלה. לעומת זאת, ריגושים שמקורם בחוויות הקשורות בעולם החיצון או בקבלת חפצים נמצאו ברמת עצימות נמוכה יותר ובשכיחות נמוכה יותר בכל הקבוצות שנבדקו.

לאחר שנמצא קשר עקבי בין מעורבות בפעילות פרו חברתית לבין רמות גבוהות של חוויות חיוביות, תהתה מגן (שם) לגבי הסיבה והמקור לקשר זה. האם עצם המעורבות בפעילות המסייעת לאנשים אחרים היא שמעניקה תחושת אושר, שמחה וסיפוק, או שמא קיימת פרה דיספוזיציה אצל אותם מתבגרים הפונים לפעילות מעין זו? לשון אחר: האם עצם העשייה למען הזולת יש בה כדי לגרום לצמיחה, המוצאת את ביטויה גם בעצימות החוויה החיובית, או שמא אותם מתבגרים הבוחרים ליטול חלק בפעילות פרו-חברתית הם אלה הניחנים ממילא בסגולות אישיות מובחנות וחווים את חייהם ביתר מלאות ועוצמה? בניסיון למצוא מענה לשאלות אלה, ערכה מחקר השוואתי נוסף בין שלוש קבוצות של מתבגרים. הראשונה – צעירים מתנדבים לאחר שנה אחת של פעילות; השנייה – מתבגרים שנרשמו למסגרות התנדבותיות, אך טרם החלו בפעילות; והשלישית – קבוצת ביקורת – שעימה נמנו מתבגרים שאינם מתנדבים (Magen, Birenbaum & Ilovich, 1992). מההשוואה בין שלוש הקבוצות התברר, כי המתבגרים שהיו מעורבים בפועל בפעילות התנדבותית מתארים חוויות אושר בעוצמות גבוהות יתר ובמלאות רבה יותר, תחושת הקוהרנטיות שלהם גבוהה יותר ושאיופות החיים שהם מביעים מגלות רצון חזק יותר למחויבות על אישית – בהשוואה לחבריהם משתי



הקבוצות האחרות. ציוניהם של המתבגרים בקבוצת המחקר השנייה, שטרם החלו בפעילות התנדבותית, לא היו גבוהים מאלה של קבוצת הביקורת, ולכן אין הם מספקים אישוש לתפיסה שאנשים הנוטים להיות מעורבים בפעילות פרו חברתית שונים מחבריהם.

ממצאי מחקר מצביעים על החשיבות הגלומה בעצם המעורבות של מתבגרים בפעילות חברתית, מעבר להשפעתם של הבדלים אישיים. תחושת היכולת לסייע לזולת, להועיל למישהו הנמצא במצוקה, לשמש מקור לתמיכה ותקווה, בצד תחושת היכולת להקדיש זמן ומשאבים פנימיים למימוש ערכים ראויים, חברתיים או אוניברסליים – כל אלה כך מתברר, פועלים כגורמים המעצימים את תודעת המתבגר לזהותו האישית, את תחושת המשמעות בחייו, את תחושת הקוהרנטיות שלו, את גילוי העצמי, את יכולתו לחוות את חייו במלאות וכן את יכולתו להיות פתוח יותר ולנצור רגעים של אושר אמיתי. נוסף על כך, ממחקרה של מגן עם עמיתים נוספים (Magen et al, 1992) בקרב צעירים משכונות מצוקה נמצא, שכאשר מעוררים בהם את הרצון לתרום ולסייע לזולתם וכאשר הם נרתמים הלכה למעשה לעשייה אשר כזו, עולה תחושת הערך העצמי שלהם ותחושת הקוהרנטיות מתחזקת, ועימן עצם היכולת לחוות את החיים ביתר מלאות ובשמחה רבה יותר.

גם מחקרים עדכניים יותר מוכיחים את תרומתה של מעורבות אזרחית בקרב בני נוער. קלינה ושות' (Callina, Johnson, Buckingham, & Lerner, 2014) חקרו את המונח תקווה (Hope) בקרב מתבגרים בהקשרים שונים. בהקשר של סקירה זו רלוונטי המשתנה "תרומה" שנמדד באמצעות שאלון שהורכב מ-12 פריטים שבחנו עמדות והתנהגויות לגבי תרומה לחברה. הפריטים כללו ארבעה רכיבים: מנהיגות, שירות (service), עזרה לזולת ואידאולוגיה. שלושת הראשונים מדדו את תדירות ומשך הזמן שהמתבגר בילה בהם לדוגמה: עזרה לאחרים כגון: חברים או קהילה או לקח על עצמו תפקידי הנהגה. האידאולוגיה נמדדה לפי מידת החשיבות שמייחס המתבגר לתרומה לקהילה ולחברה. נמצא שתחושת התקווה של המתבגרים נרקמת מכל סביבות חייו, כולל מתרומתו לקהילה ולחברה האזרחית.

מקברייד ושות' (McBride, Johnson, Olate, & O'Hara, 2011) חקרו 374 ארגונים שמציעים 533 תכניות התנדבות לנוער באמריקה הלטינית ובקריביים והסיקו לגבי תרומתה של ההתנדבות להתפתחות חיובית של בני הנוער. לטענתם, ההתנדבות מאפשרת נטילת תפקידים משמעותיים שתורמים להתפתחות. בין היתר, במסגרת מחקרם המשתתפים נדרשו לדרג בין 1-7 עד כמה לדעתם התכנית מקדמת כל אחת מהמטרות המפורטות בלוח 2:

מהלוח ניתן לראות שהמטרות שדורגו גבוה יותר מתייחסות לערכים קולקטיביים, פיתוח כישורים חברתיים. והמטרות שדורגו נמוכות ביותר מתייחסות לבחירת קריירה והעלאת כישורי תעסוקה של המתנדבים. החוקרים מבהירים שיש לציין שגם אלו שדורגו כנמוכים ביותר, ערכם עמד על 5, עדיין גבוה יחסית בסולם של 1 ל-7.

לוח 2: דירוג מטרתיה של פעילות ההתנדבות (McBride, Johnson, Olate, & O'Hara, 2011)

Average level of focus on beneficiary and volunteer goals.

	Total	The Caribbean	Central America and Mexico	South America
<b>Beneficiary goals</b>				
Increase confidence and self efficacy	6.0	6.0	6.0	6.0
Increase social skills	6.0	5.8	5.9	6.0
Promote human rights and citizenship	5.9	5.2	6.2	6.0
Promote cultural understanding/tolerance	5.7	5.4	5.8	5.8
Improve well-being and health	5.1	5.0	5.3	5.0
Improve gender inequalities	5.1	4.7	5.6	4.9
Increase community capacity	4.7	4.6	4.7	4.8
Increase employment skills	4.6	4.4	4.8	4.7
Increase environmental awareness	4.2	4.0	4.0	4.4
Increase retention in school	4.0	4.6	3.9	3.9
Improve household economy	3.5	3.4	3.5	3.5
Improve community safety	3.4	3.9	3.6	3.1
Increase employment rate	3.0	3.4	2.8	3.0
Create or improve facilities	2.9	3.1	3.2	2.8
Promote sustainable land use	2.7	2.3	2.7	2.7
<b>Volunteer goals</b>				
Promote collective values	6.4	6.1	6.5	6.5
Increase social skills	6.4	6.1	6.3	6.5
Increase confidence and self efficacy	6.3	6.3	6.0	6.3
Increase motivation to volunteer again	6.2	6.2	6.3	6.2
Promote individual values	6.1	6.1	6.3	6.1
Promote "hope"	6.1	6.2	5.9	6.2
Influence prestige and reputation	5.5	5.6	5.7	5.4
Influence and expand career choices	5.2	5.3	5.1	5.2
Increase employment skills	5.0	5.3	4.8	4.9

Note: Respondents were asked to rate programmatic focus on goals for volunteers, selecting a range from "not at all" (1) to "completely" (7). Sample size varies by item.

### 3.2.3 תרומתו של החינוך הבלתי פורמלי בקרב אוכלוסיות ייעודיות

טוינה (2012) חקרה את תרומת ההשתתפות של חניכי צמ"ד: ילדים עם צרכים מיוחדים בתנועת הצופים. החל משנת 2003 מפעילה תנועת הצופים תכנית "שילוב צופי צמ"ד (צרכים מיוחדים)", שמטרתה לאפשר לילדים בעלי צרכים מיוחדים לממש את זכותם כבני אדם לפעילות פנאי ולחינוך צופי. במקביל, מבקשת התנועה ליצור מפגש בין אוכלוסיות שונות ולחנך את החניכים לקבלת האחר כשווה בחברה. ממצאי המחקר הוכיחו שילדים שתפסו את המדריך כבסיס בטוח ביטאו תחושת בדידות קבוצתית נמוכה, רמה נמוכה של

התנהגויות מוחצנות ומופנמות ורמה נמוכה של תוקפנות, בהשוואה לילדים שתפסו את המדריך כבסיס לא בטוח. גם נמצא שבתום שנת פעילות אחת בקבוצת צמי"ד דיווחו הילדים על רמה נמוכה של תחושת בדידות בהשוואה לתחילת השנה. באופן דומה, רמת התוקפנות ירדה בהשוואה בין שתי המדידות.

כהן (2004) חקר בעבודת התיזה שלו את הקשר בין השתתפות של קבוצת מנהיגות נוער בתוכנית לשינוי עמדות כלפי אנשים עם נכויות, לבין שינוי עמדות, דימוי עצמי ומיקוד שליטה. ממצאי המחקר מלמדים כי מרכיב המגע בתוכנית ההתערבות תורם לשינוי עמדות חיובי יותר כאשר זה מצטרף למרכיב המידע הקודם לו. העובדה שההשערות, שהתייחסו לקשר בין דימוי עצמי גבוה או מיקוד שליטה פנימי לעמדות חיוביות כלפי אנשים עם נכויות, לא אוששו, מצביעה על כך שלא קיים בהכרח קשר בין תכונות אישיותיות אלה, העוסקות בעצמי, לבין עמדות כלפי אנשים בעלי נכויות.

מונק וקליבנסקי (2005) חקרו את השפעת צמי"ד על עמדות לשילוב ומצאו שעמדת רוב חניכי הצופים כלפי השילוב של חניכי צמי"ד היא חיובית ותומכת, אם כי היו שהביעו הסתייגויות ביחס לעצם השילוב וביחס למודל השילוב. בניתוח הראיונות ניתן למצוא שתי תמות מרכזיות ביחס למשמעות השילוב בצופים. האחת, ייחוס משמעות אידיאולוגית לשילוב, בהתאם לערכי התנועה, והשנייה, משמעות מעשית הרואה בשילוב אמצעי חינוכי, הן ביחס לחניכי צמי"ד והן לגבי חברי הצופים, ללא צמי"ד. במחקר הנוכחי, בדומה לממצאי מחקרים קודמים, נראה כי מבין הגורמים שנבדקו, הצירוף של מפגש ישיר עם חניכי צמי"ד מלווה במידע עדכני ואמין הוא הגורם המשמעותי ביותר ביחס לעמדות חניכים ומדריכים כלפי חניכי צמי"ד ושילובם בתנועה. תכנית צופי צמי"ד, בהיותה תכנית מובנית הפועלת במשך כעשור, מתייחסת לגורמים המשמעותיים ומאפשרת תנאים הנחוצים לשינוי עמדות חברי התנועה כלפי ילדים ונוער עם צמי"ד ושילובם בתנועה. מסייע לכך ההקשר בו מתקיימת התכנית ועיגונה בערכים של התנועה ובמאפייני החינוך הבלתי פורמלי.

בן-אבו אליהו (2015) חקרה בעבודת התיזה שלה את הדימוי העצמי ותחושת מסוגלות של חניכים בעלי לקות אינטלקטואלית המשתתפים בשבט "יובל" בתנועת הנוער "בני עקיבא". שבט יובל הראשון הוקם ב-1997 ברעננה ומאז פועלים שבטי יובל כדי לתת מענה לצרכים החברתיים של ילדים ונוער בעלי צרכים מיוחדים. החניכים, דתיים ושאינם דתיים, משתתפים בפעילות קבועה בסניפים, באמצע שבוע ובשבת וכן לוקחים חלק בפעילויות התנועה הכלליות: מסעות, מחנות, נטיעות, חודש ארגון, התנדבויות ועוד (מתוך אתר האינטרנט של בני עקיבא, מחלקת חינוך מיוחד). בניתוח איכותני וכמותי במחקר נמצא שהחניכים הביעו דימוי עצמי חיובי גבוה. זאת בהלימה למחקרים קודמים שהוכחו שחניכים בתנוער נוער חווים התפתחות ברמה האישית; החניכים מפתחים עם הזמן מידה של עצמאות והשייכות למסגרת הרגילה תורמת להעלאת הדימוי העצמי ותחושת הגאווה של החניך (מונק וקליבנסקי, 2009). המחקר הכמותי של בן אבו-אליהו (2015) מבוסס על שאלון מסוגלות עצמית כללית (GSE: General, Self Efficacy; Chen, Gully & Eden, 2001) ושאלון מסוגלות עצמית חברתית (SSE) שפיתח מוריס (Muris, 2001) ומצא שתחושת המסוגלות של חניכים בעלי לקות אינטלקטואלית החברים בתנועת הנוער היתה גבוהה יותר מזו של נערים שאינם משתתפים בפעילות בתנועת נוער. יש לציין שמחקר מסתמך על מדגם קטן יחסית ונדרשים לכך מחקרי המשך כדי לתקף תוצאות אלו.

בסקירת ספרות שעסקה בתכניות מנהיגות לנוער מחונן (Matthews, 2004) נסקרו 67 מאמרים שהוכיחו את תרומת ההשתתפות בתכניות של פיתוח המנהיגות, כולל השתתפות במחנה קיץ. בין הכישורים שהוכח שנרכשו: תקשורת בינאישית, יכולת דיבור בציבור, חשיבה יצירתית ופתרון בעיות. כישורים כגון:

אלו נבחנו לפני ואחרי ההשתתפות בתכנית. נמצא שהפעילויות שנתפסו כאפקטיביות יותר היו אלו שפיתחו שיתוף פעולה, תקשורת וידע תיאורטי על מנהיגות. החיפוש והרצון להמציא מחדש תכניות מנהיגות מבלי לשמר את ההצלחות של תכניות ראויות. מומחש במאמר בעזרת השימוש במטפורה של מברשת השיניים (Ziegler & Raul, 2000) לפיה כל אחד רוצה מברשת שיניים, אבל אף אחד לא רוצה להשתמש במברשת השיניים של האחר (It seems that everyone has a toothbrush, but nobody wants a toothbrush which belongs to somebody else).

קווין ונגיוין (Quinn & Nguyen, 2016) הוכיחו את תרומת ההשתתפות של מהגרים וייטנאמיים צעירים בתכנית התערבות קהילתית בארגון נוער בפילדלפיה ובפנסילבניה. במחקרם הם הגדירו שלושה תהליכים שמתרחשים בתכנית ומאפשרים להכין את המשתתפים לחיי אזרחות: א) פיתוח אוריינטציה של השתתפות (ב) ניווט בין הדינמיקה הפוליטית הייחודית לבין הקהילות המקומיות שלהם (ג) עבודה יעילה בשיתוף פעולה עם קהילות נוספות. שלושת תהליכים אלו מאפשרים לארגוני הנוער למהגרים לצמצם פערים פערי העצמה אזרחית. החוקרים מדגישים שלצד התרומה הקהילתית, התכנית משפיעה על כישורים כגון: מנהיגות, כושר ביטוי וזהות קהילתית של האינדיבידואלים המשתתפים בתכנית.

קרמר ושות' (Kremer, Maynard, Polanin, Vaughn, & Sarteschi, 2015) חקרו את השפעת התכניות הנוספות לביה"ס (after-school programs) על נוער בסיכון. בסקירתם התיאורטית הם מתארים שתכניות אחרי הלימודים משמשות למניעה תוצאות שליליות, ירידה בסיכונים או שיפור התפקוד עם נוער בסיכון במספר תחומים, כולל שיפור בהישגים אקדמיים, ירידה בפשיעה ובבעיות התנהגותיות, סוציו-רגשיות, שיפור בתפקוד ובמעורבות בבית-הספר. עם זאת, ממחקרם שנעשה בשיטת מטא-אנליזה ומבוסס על 24 מחקרים הם מסיקים שאין עדות חד משמעית לגבי השפעת התכניות שלאחר הלימודים על נוכחות של נוער בסיכון בבתי-הספר ועל התנהגויות מוחצנות (externalizing behaviors for at-risk primary and secondary students).

### 3.2.4 תרומתו של החינוך הבלתי פורמלי כתכנית מניעה והתערבות

ניצול הפנאי כהלכה יכול להביא את המתבגר למימוש הפוטנציאל של גופו, נפשו ושכלו. לדפוסי התנהגות נכונים בשעות הפנאי יש השפעה חיובית על הבריאות הגופנית, נפשית והחברתית של האדם ולהגיע לתקשורת בין-אישית וליחסים חברתיים תקינים עם אחרים (Passmore & French, 2003). בנוסף, פעילויות פנאי קשורות להישגים לימודיים טובים יותר ולרווחה פסיכולוגית (Bartko & Eccles, 2003). אולם עצם קיומם של שעות הפנאי אינו ערובה לניצול נכון של השעות האלה. ישנן עדויות מחקריות לכך שיותר זמן פנאי לא מובנה עלול להעמיד את המתבגרים בסיכון פסיכו-סוציאלי, כיוון שבזמן פנוי זה שאין לו תכלית ברורה עלולים הנערים לפנות להתנהגויות אנטי-סוציאליות ולשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים (Bartko & Eccles, 2003; Mahoney & Stattin, 2000). פעילויות פנאי מובנות ומכוונות מביאות תועלת רבה יותר, כיוון שהן מתנהלות בנוכחות מלווים מבוגרים תומכים ועם בני הגיל הנורמטיביים בעוד שפעילויות פנאי לא מובנות הן אקראיות באופיין ונעשות ללא פיקוח הורים או מבוגרים אחראיים.

כהן ורומי (2015) בחנו את הפנאי כגורם חוסן וכגורם סיכון. מתוך כלל הניתוחים עולה כי ישנו מתאם בין דפוסי בילוי של שעות הפנאי בפעילויות מסוימות לבין קשר חלש אל בית-הספר, אל רווחה נפשית נמוכה

ודיווחים על אלימות בבית-ספר. כך לדוגמה, תלמידים שדיווחו כי לרוב אינם מאושרים מרבים לבלות זמן לבדם, לעומת זאת המרבים והמגוונים בפעילויות הפנאי מדווחים על עצמם כמאושרים מאוד. כמו כן, בילוי זמן לבד נמצא קשור לאלימות מילולית, לאלימות חברתית ולאלימות נגד רכוש. בנוסף, נמצא כי הקשר החזק לבית-ספר ממוקם בלב האזור של הפעילויות העצמיות בעלות תוכן ספציפי (כגון: תחביבים, למידה, כתיבה, קריאה, פעילויות אומנותיות ונגינה).

אביעד, חסין ומלכא (2012) הוכיחו במחקרן החלוצי את הקשר בין רמה נמוכה של משמעות לחיים, לפי התאוריה של פראנקל (Frankal, 1985, 2000; שם), לבין נטייה לאובדנות בקרב בנות נורמטיביות בגילים 15–18 מהמגזר הדתי-לאומי. במחקרם התבססו על שאלון תחושת משמעות לחיים: (PIL) מדובר בסולם עמדות המבוסס על תיאורית הלוגותרפיה (Crumbaugh & Maholick, 1964; שם). שאלון זה בודק את תפיסת משמעות החיים, כלומר את תפיסת העולם כקוהרנטי, ניתן להבנה ובעל משמעות. וכן נעזרו בשאלון פוטנציאל להתאבדות: שאלון לאיתור נטיות אובדניות בגרסתו הישראלית, השאלון מבוסס על שאלון מקורי של צונג (שם; 1974). לפי פראנקל, בני האדם שואפים להכיר במטרה שלמענה הם חיים, מטרה שתעניק תחושה של ביטוי אישי ומימוש עצמי ייחודי. ממצאי מחקרם הדגישו את הריק הקיומי כגורם סיכון ואת הבילוי המשמעותי בשעות הפנאי כאסטרטגיית מניעה.

הדר (2010) חקרה את התנדבות ככלי להעצמת בני נוער בסיכון. אחד הממצאים הכלליים המשמעותיים במחקר הוא שההתנדבות נתפסת כחוויה חיובית גם בקרב בני נוער בסיכון. נראה שאת תהליך ההתנדבות עוטפת תחושה של הנערים שהם יכולים לתרום בצורה משמעותית לסביבתם. החשיבות של התנסות חיובית במסגרת פרויקט לנערים בסיכון, בעיקר בתחומים של אחריות ובאינטראקציה משמעותית עם מבוגרים בתהליך, נובעת מכך שזו חוויה מעצבת שבה הנערים הופכים לאזרחים אשר יכולים לתרום בחזרה לסביבה שבה הם חיים. התנסות זאת תואמת את התפיסה הטיפולית שהדרך הטובה ביותר לעזור לעצמך היא על ידי מתן עזרה לזולת (שם; Muller, 2005).

לטענתה, מדבריהם של אנשי החינוך במסגרות, עולה תחושה כללית של טרנספורמציה במעבר מהשלב שלפני ההתנדבות לשלב הנוכחי, גם בקרב הנערים המתנדבים אך גם בהשלכה כללית לחיי המסגרת, הן בתפיסת העצמי, הערכת המסוגלות העצמית של הנערים לתרום ולהשפיע באופן משמעותי על הסובבים אותם, והן באחריות האישית שיש להם כמבוגרים, קבלת תפקידי מבוגר במסגרות, וכתוצאה מכך אי היכולת שלהם "לעשות טעויות". בסקירתה (שם) היא מתארת את ההתנדבות כמשמעותית ליצירת תהליך חיברות ולהשתלבות בחברה. התפיסה העולה בקרב אנשי החינוך היא כי ההתנדבות מהווה שלב ראשון בתפיסת הנערים את עצמם כמבוגרים בעלי אחריות ומסוגלות לפעול בחברה ובקהילה. ניצול חיובי של זמן פנוי בקרב בני נוער, כאלמנט אשר עשוי להשפיע לטובה על תהליך ההתבגרות שלהם (Carnegie Corporation of New York, 1992). אחת הדרכים שנמצאה כתורמת משמעותית למתבגרים בפיתוח זהותם האישית והחברתית היא עבודה התנדבותית והמוכנות לתרום לזולת ולחברה (Adams, 1990).

במסגרת התגמולים האפשריים הנלווים לתהליך התנדבות, ישנן שתי קבוצות תגמולים עיקריות - תגמולים אינטרינזיים ותגמולים אקסטרינזיים (קוליק, 2008). התגמולים האינטרינזיים מתייחסים למאפיינים הנובעים מאופי הפעילות עצמה, כגון מידת העניין או האתגר שיש בפעילות שאותה עושה המתנדב. התגמולים האקסטרינזיים אינם קשורים לתהליך עצמו ומתמקדים בהיבטים כגון רכישת מיומנות מסוימת והיכרות עם אנשים מסוימים. ההתנדבות עוזרת לנערים לפתח הרגשת שייכות לקבוצה ולקהילה

מצד אחד, ומעניקה להם תחושה של נתינה ותרומה מצד שני. מחנכים דיברו על השינוי שחל אצל הנערים שהפכו מנערים אשר מהווים מושא להתנדבות לנערים אשר יכולים ומסוגלים לתרום לקהילה. השינוי שעליו מדברים אנשי החינוך במסגרות הוא שינוי בתפיסת מקומם של הנערים בחברה. מנערים אשר היו בשולי החברה הם הפכו לנערים אשר יש להם מקום משמעותי בחיי הקהילה ובתרומה לקהילה. מנערים שחשבו שהכול "מגיע להם" הם הפכו לנערים הרואים עצמם כתורמים, ולכן מהווים חלק מהקהילה.

התפיסה העולה מתוך הראיונות היא שההתנדבות והתרומה לקהילה בתחומים מהותיים, אשר יש להם יכולת למנוע התנהגות מסכנת חיים, הן משמעותיות ביותר בעיצוב חוויית הצלחה ותחושה של תרומה משמעותית ביותר לקהילה. אנשי החינוך במסגרות שבהן פועל הפרויקט מדווחים על תפיסה עצמית של שוויון ושל מעמד בקרב הנערים המתנדבים ההתייחסות לפיתוח אחריות אישית באה כחלק משינוי בתפיסה כללית במסגרת החינוכית. במקרה המתואר לעיל, תפסו אנשי החינוך את השינוי התפיסתי כשינוי בתרבות ארגונית. נראה שאת תהליך ההתנדבות עוטפת תחושה של הנערים שהם יכולים לתרום בצורה משמעותית לסביבתם. החשיבות של התנסות חיובית במסגרת פרויקט לנערים בסיכון, בעיקר בתחומים של אחריות ובאינטראקציה משמעותית עם מבוגרים בתהליך, נובעת מכך שזו חוויה מעצבת שבה הנערים הופכים לאזרחים אשר יכולים לתרום בחזרה לסביבה שבה הם חיים.

גלעד (2011) בסקירתו למרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל הציג את החינוך הבלתי פורמלי ככלי למאבק בנגע הסמים בקרב קטינים. מסקירתו עולה, שחינוך בלתי פורמלי מחוץ לכותלי בית-הספר בשעות הפנאי משמש כלי חשוב במאבק בשימוש של קטינים בחומרים פסיכו-אקטיביים בשני אופנים עיקריים: א. אפשר להפעיל תכניות מניעה במסגרות חינוך בלתי פורמלי, כגון הסברה על חומרים פסיכו-אקטיביים. ב. הפעילות במסגרת החינוך הבלתי פורמלי מונעת שעמום וחוסר מעש, שחוזרים ועולים כגורמים מרכזיים לשימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים בקרב קטינים.

ינאי-ונטורה (2016) חקרה את תרומתה של ההתנדבות בקרב צעירים מתנדבים שהיו בסיכון למען נוער בסיכון. מהראיונות עם המתנדבים עלה שההתנדבות הופכת אותם לאנשים יותר טובים בעיני עצמם. הם תיארו מגוון תכונות ותחומים שבהם חלו אצלם שינויים: פתיחות, נימוסים, בקרה רגשית וייחוסו זאת לפעולת הסיוע. ההתנדבות העניקה להם זמן איכות בשגרת החיים, והקשר עם המוטבים היה מקור לאינטימיות, הגדלת ערך העצמי ושייכות ארגונית. מכאן הסיקה, כי צעירים הערבים זה לזה יוצרים הזדמנות לצמיחה משותפת. במאפיינים הייחודיים שלהם כצעירים, התקשרותם בעלת פוטנציאל לשינוי הדדי. המתנדבים תיארו קשת של גמולים ורווחי התנדבות. ראשית ההתנדבות נחווית כמקום של תיקון. ההתנדבות מלמדת את המתנדבים על עצמם, מפגישה אותם עם הילדות שלהם ומכוננת מודעות חברתית. הם חשים שקיבלו בהתנדבות פרפורציה על החיים ויכולת להתבוננות פנימית. הם מתארים את האתגרים הרבים הכרוכים בהתנדבות וחווים אותם כבונים חוסן נפשי. הקשר עם המוטבים מהווה מקור לאינטימיות ומספק פרק זמן שבו הם נהנים ומתפרקים. גם הארגון מספק להם מקור לקבלה ולשייכות: הם הוקירו את הארגון על העובדה שידע להדריך אותם כשטעו לצד השלמה עם חולשותיהם. בסופו של דבר, ההתנדבות היא מקור להצלחה ולעשייה משמעותית. לכל המתנדבים מגוון סיפורים על נערים ונערות שליוו ואשר חוו שינויים משמעותיים. הם שומרים על הקשר עם בני הנוער ורואים אותם ממשיכים להתפתח. למרות האינטנסיביות הרבה של ההתנדבות הם מועצמים מיכולת השינוי וההשפעה שיש להם. לנוכח כך רבים מוכנים להמשיך ולהתנדב בשעות רבות יותר; לחלקם ההתנדבות הופכת להיות דרך חיים. לטענתה, ככל

שמתנדבים יפרשו את פעולותיהם כדורשות מאמץ רב יותר, תגדל תפיסת המסוגלות וחוויית ההעצמה האישית (הדר, 2010).

קונולי ושות' (Connolly, Josephson, Schnoll, Simkins-Strong, Pepler, MacPherson, Weiser, Moran & Jiang, 2015) חקרו תכניות מנהיגות (YLP: Youth-Led Programs) בתיכונים בקנדה למניעת בריונות והטרדות מיניות וייחסו את תרומתה של מנהיגות קבוצת השווים לשינוי נורמות.

#### **4. תרומתו של המפגש בין חינוך פורמלי לבלתי פורמלי**

בספרות העוסקת בחינוך הבלתי פורמלי נפוצות מספר המשגות המתארות כיצד יבואו לידי ביטוי שילובים בין מרכיבים פורמליים לבלתי פורמליים. כך לדוגמה דרור (תשמ"ט) התייחס לקשר בין תנועת הנוער לבית-הספר בתקופת המנדט, והציגו כרצף בין ניגוד מוחלט ועד למסגרת כוללת אחת. דרור (1992) תיאר שילובים בין ממדים פנימיים בבתי-ספר לא פנימיים, והציגם על פני רצף של מידת הטוטאליות שבין שלב תחילתי – שהטוטאליות שלו מועטה, שלב ביניים – טוטאליות בינונית ושלב אחרון – טוטאליות מרבית. גם שמידע (1979) המשיגה את תהליך השילוב של הפעילות שמחוץ לתכנית הלימודים כטווח של תרחישים שראשיתו בצמצום – תהליך שבו לפעילות שמחוץ לתכנית הלימודים מעמד שולי, המשכו בטמיעה – מעמדה של הפעילות יהיה מבוסס אך הפעלתה תעשה ברוח שיטת החינוך הדומיננטית בבית-הספר, ולבסוף מנגנון לשינוי – מצב שבו ייווצרו תנאים שבהם הפעילות שמחוץ לתכנית הלימודים לא תיסוג מפני השיטה השלטת וגם לא תיבלע בתוכה. גולדרט (2013) חקרה את תפקידו של החינוכאי במפגש בין פורמלי לבלתי פורמלי והוכיחה שכפי שאין מציאות אחת, כך אין תהליך אחד המאפיין את המפגש, אלא פרטים שונים, הן מורים והן תלמידים, מבנים מציאותיות שונות ומביעים תפיסות שונות החל ממתנגדים ועד למעודדים את המפגש בין חינוך פורמלי לבלתי פורמלי בבית-ספרם. גולדרט (שם) חקרה את המפגש בין חינוך פורמלי לבלתי פורמלי במודל בת-ים לחינוך אישי, והוכיחה את התשתית הערכית של החינוך הבלתי פורמלי.

למעשה, המחקר (Goldratt & Cohen 2016) הוכיח ששמונת רכיבי החינוך הבלתי פורמלי של כהנא (Kahane, 1997) מבטאים את מפת עשרת הערכים האוניברסליים של שוורץ (Schwartz, 1992): הנאה, חסד, אוניברסליזם, קונפורמיות, כח, הישגיות, מכוונות עצמית וחדשנות. שילוב זה בין החינוך הפורמלי לבלתי פורמלי כבר הוזכר בספרות כקשור לחינוך ערכי. "קיומו של חינוך ערכי יתאפשר רק אם יתקיים בכל מסגרות הפעולה החינוכיות לסוגיהן, הפורמליות והבלתי פורמליות, תוך שילוב בין שיטות הפעולה הפורמליות והבלתי פורמליות" (דרור, 2001, עמוד 295). גולדרט (שם) מפרטת ששת מאפייניה של זירה חינוכית שמשלבת חינוך פורמלי ובלתי פורמלי ומסבירה את תרומתם לחינוך ערכי:

1. **מכוונות שונות המתקיימות בו זמנית:** לפי לם (1973) "במסגרת חינוכית חברתית, הקושרת מימוש עצמי עם 'היות יחד', יפתחו הצעירים זיקה פנימית לערכים ולנורמות חברתיים ותרבותיים, יטפחו גישות חברתיות חיוביות וירכשו מיומנויות יסוד בתחום יחסי אנוש" (עמוד 158). גם כהנא (2007) התייחס לנסיבות של שינוי וטען כי הקשרים בלתי פורמליים תורמים לחינוך ערכי בנסיבות של שינוי ומורכבות חברתית. מתוך הנאמר לעיל ניתן להניח כי קיום בו זמני של מכוונות שונות (כגון פרט לצד כלל) יחד עם נסיבות של שינוי תורם להצגת הרכיבים הבלתי פורמליים כמבנה בעל שני ממדים: התעלות מעל העצמי מול קידום עצמי, ופתיחות לשינוי מול שימור, וזאת בדומה לתיאוריה של שוורץ (Schwartz, 1992).

2. **מחויבות לתפקיד**: בשל טבעם הוולונטרי והסימטרי, מעודדים הקשרים בלתי פורמליים התפתחות של מחויבויות ערכיות אוניברסליות.

3. **תוכן המכוון לטיפוח מודעות לצרכי הזולת**: מהספרות בנושא ערכים עולה כי ערכים מייצגים מטרות נרחבות שבאות לידי ביטוי במגוון הקשרים ולאורך זמן (Rokeach, 1973; Schwartz & Bilsky, 1987). כך למשל פרט הרואה חשיבות בערכי הישגיות ישאף להישגיות בביתו, בעבודתו, עם חברים וכדומה. לפיכך ניתן לטעון כי שזירה של תוכן המבטא מודעות לצרכי הזולת במגוון הקשרים תורמת לפיתוח התנהגות ערכית.

4. **תרבות השיח**: לם (2001) טען כי ההצלחה של מעשה החינוך תלויה בעיקר באווירה שבה מתרחש החינוך. עיקרי תכונותיה של אווירה זו הם: א. אין דבר שאסור לחניך לומר. מותר לו להביע את ספקותיו, את התנגדותיו או כל רגש אחר; ב. המחנך אינו שופט את הבעותיו של החניך, לא מגנה ולא משבח; ג. החניך אחראי לרגשותיו ולהבעותיו רק בפני עצמו. תרבות שיח זו, המקבלת את דברי האחר ולא פוסלת או שופטת אותם, מאפיינת גם את החינוך הבלתי פורמלי. בהסתמך על דר (2012) ניתן להניח שתרבות שיח זו נבנית תוך נוכחותם של הרכיבים הבלתי פורמליים. לטענתו, הארגון הבלתי פורמלי כזירת פעולה המאפשרת מידה של חירות אישית ושל שוויון סטאטוס. כמו כן, גם הגמישות המבנית תורמת לכך. לפי דר (שם) הגמישות המבנית מתבטאת בפלורליזם של אוריינטציות התנהגות (דואליזם), בריבוי דרכי תגמול (אינסטרומנטליזם אקספרסיבי), בהבניה גמישה של תפקידים ושל פעילויות (מודולריות) ובאפשרויות של ניסוי וטעייה (מורטוריום).

5. **מעברים בין מעגלי השתייכות**: על פי התיאוריה של שוורץ (Schwartz, 1994), ערכים מייצגים תגובות לשלוש דרישות אוניברסליות עמן כל פרט וחברה צריכים להתמודד: צרכים של היחיד כאורגניזם ביולוגי, צורך בתיאום אינטראקציות חברתיות וצורך בתפקוד ובהישרדות של הקבוצה. לפיכך, ייתכן שמעברים בין הספירה הפרטית לספירה הקולקטיבית תורמים אף הם להופעתה של מפת הערכים.

שקולניקוב ושורק (2001) טענו שמעשה החינוך הוא, אפוא, מנקודת המבט של החינוך לערכים: מעשה של התגברות על הדוגמתיות. הדוגמה (מיוונית – דעה) נחשבת כבעלת סמכות שלא ניתן לערער עליה, והיא אינה זקוקה להוכחה לוגית או אחרת. ניתן לומר שמודל היוצר מפגש בין חינוך פורמלי לבלתי פורמלי מאופיין בהתגברות מתמדת על הדוגמה, הפרטים מנהלים משא ומתן עם עצמם ועם המשתתפים השונים ויש לגיטימציה לקשת של תפיסות. זו מתבטאת במחויבות לתפקיד הנעשית תוך נוכחות של מכוונות שונות וסותרות המתקיימות בו זמנית (כולל מעברים בין מעגלי השתייכות שונים), ותוך פתיחות לתכנים שונים המטפחים מודעות לצרכי הזולת ונדונים בתרבות שיח המאפשרת לגיטימציה לעמדות השונות ולריבוי ההתנהגויות. אם כן, הדרכים בהן נירקם המעשה החינוכי, המתהווה בהקשרים בלתי פורמליים תורם לצוות החינוכי להתגבר על הדוגמתיות, ומביאם להמשגת המעשה החינוכי כחינוך ערכי (גולדרט, 2013).

גרוס (2010) בדקה מה סוד ההצלחה של הוראת השואה על פני מקצועות אחרים ומדוע הוראת השואה נתפסת בעיני תלמידים כמשמעותית עד כדי כך שהם מבקשים על פי מחקרו של כהן (2010) עוד שעות במסגרת הוראת נושא זה. גרוס מצאה כי מעבר לתכנים הנתפסים כמשמעותיים, השימוש במתודולוגיה בלתי פורמלית הוא זה שהופך את הלמידה ללמידה משמעותית בעיני התלמידים. גרוס מצאה כי במסגרת לימוד ספציפית זו, בגלל מורכבותה ובגלל המטען הרגשי הרב הטמון בה, המורה מבנה עם תלמידיו/תלמידיה מערכת יחסים סימטרית יותר בתהליך ההוראה תוך כדי שילוב הוראה חווייתית, משחקי תפקידים ודיונים בקבוצות המאפיינים את הטקטיקות שבהם משתמשים אנשי חינוך במסגרת



החינוך הבלתי פורמלי וגישה לימודית בלתי פורמלית זו היא סוד ההצלחה של ההוראה. במחקר הזה נמצא כי כל ההיבטים שהתלמידים יחסו להוראה הפורמלית כמשמעותיים היו דווקא מרכיבי הוראה בעלי אופי וטכניקת פעולה בלתי פורמליים יותר מאשר התכנים ויותר מהעובדה שהלמידה מתרחשת דה פקטו בתוך מסגרת הוראה פורמלית. מחקר זה מראה כי המפגש בין הפורמלי והבלתי פורמלי מפרה ומשנה את החינוך הפורמלי באופן קונספטואלי מהותי (ולא רק טכני). המפגש בין שתי המסגרות הללו מראה כי החינוך הבלתי פורמלי עוסק בהיבטים של חינוך ומשמעות והפנמת הידע ואילו החינוך הפורמלי עוסק בצד הטכני של העברת הידע ונושא זה דורש מחקרי המשך אמפיריים (כמותיים ואיכותיים) (ראו גם גרוס, בדפוס).

## 5. דיון מסכם

הספרות המחקרית שנסקרה לעיל מציגה מגוון תחומי ההשפעה של ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי, ותואמת את הטענה הרווחת שבאמצעות מסגרות בלתי פורמליות ניתן לממש מטרות חינוכיות שהחינוך הפורמלי לא משיג (שמידע ועירם, 2004). בניתוח קטיגוריאלי שערכנו לממצאים שעלו בסקירה שלעיל מצאנו חמישה צירי השפעה של ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי: אישי, בינאישי, קהילתי, אזרחי, חברתי ומקצועי. לוח 3 שלהלן מציג מילות מפתח מרכזיות שמצאנו בחמשת צירי ההשפעה שמצאנו בסקירה.

לוח 3: צירי ההשפעה של ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי

ציר השפעה	דוגמאות למילות מפתח
אישי	הזדמנות להתנסות בזהויות חדשות והבניית זהות, בחינה אישית של עמדות, קידום אוטונומיה, כישורים לא קוגניטיביים, כגון: סיפוק מושהה, שליטה עצמית, שביעות רצון, יכולת רגשית: תחושת אושר, מוטיבציות הישג מתמשכת, תחושה חיובית של דימוי עצמי ערך עצמי, אופטימיות והתפתחות חיובית בהתאם לששת ה-C (Cs6) שתורמים להתפתחות מיטבית: יכולת (competence), ביטחון (confidence), קשר (connection), אופי (character), אכפתיות וחמלה (caring or compassion) ותרומה (contribution). התנסות בזירות תרבותיות שמאפשרות צורות שונות של הבעה עצמית לצעירים.
בינאישי	שיפור אקלים חברתי, דיאלוג שוויוני, פיתוח כישורים חברתיים, תרגול תקשורת בינאישית, צמצום תחושת ניכור בביה"ס, שייכות לקבוצת השווים בבית-הספר והתנסות באינטראקציה חיובית בין מנחה לחניך יוצרת אמון ומודלינג.
חברתי-קהילתי	יחסי גומלין בין המתנדב לסביבתו יוצרים מודעות לזולת ומפתחים זהות קהילתית, מעורבות חברתית, פיתוח סבלנות וסובלנות, כולל הבעת עמדות חיוביות לשילוב אוכלוסייה עם צרכים מיוחדים. השגת סטטוס חברתי, ניעות מטעם/מוביליות חברתית וצמצום פערים חברתיים.
לאומי-אזרחי	הכרות עם "אחרים" כחלק מגיבוש זהות ישראלית, הזדהות עם ערכים דמוקרטיים, גיבוש ערכים תרבותיים, מעורבות אזרחית ו"חממה לפטריוטים צעירים".
מקצועי	שיפור הישגים לימודיים. הפעילות מפגישה את הנער עם דמויות מפתח, ומפתחת כישורים כגון: תכנון וארגון, ניהול זמן, יכולת לחתור להשגת מטרות שהם מציבים לעצמם ולשאת באחריות לתוצאות של פעילותיהם. תרגול קבלת החלטות, עמידה מול קהל/יכולת דיבור בציבור, תקשורת בינאישית, חשיבה יצירתית, פתרון בעיות, עבודת צוות, ניהול ישיבה, ניהול מו"מ, מהירות, ארגון ותשומת לב לפרטים, תפקוד טוב יותר במצבי לחץ, ראיה מורכבת של דברים, רכישת שפה לפיתוח יזמות ונכונות לפשרות, כישורי הדרכה שסייעו להם באזרחות, בצבא בכלל ובתפקידים פיקודיים בפרט, הזדמנות לצבור ניסיון תעסוקתי, צמצום אי הוודאות התעסוקתית והעלאת רמת מוטיבציה להתגייס ולשרת בצה"ל.
מניעה	מקדם הגנה של הבריאות בביה"ס: צמצום התנהגויות סיכוניות

ריבוי מילות המפתח המופיעות בציר האישי והמקצועי יכול ללמד על ההיקף הרב המיוחס לשני צירי השפעה אלו, שניתן לשייכם יחד כמכוונים לתועלתו של הפרט בהתאם לערך: הכוונה עצמית. לטענת אברהמי ודר (1995) קיים רצף שבין מכוונות (אוריינטציה) כלפי הזולת לבין מכוונות כלפי העצמי, צרכיו וסיפוקיו;

דהיינו, בין זולתנות, פעמים רבות עם גוון קולקטיביסטי, לאגוצנטריות. נוכחות בו זמנית של שתי מגמות סותרות אינה בהכרח עדות לדיס-הרמוניה: "אנשים צעירים מחפשים ביטוי לאידיאליזם החברתי שלהם באפיקים של עשייה למען הזולת, ורבים מהם אינם חשים סתירה בין עשייה זו לבין חתירה למטרות מאוד אישיות" (אברהמי & דר, 1995, עמ' 25). מסקירת הספרות שלעיל לא ניתן להסיק באופן חד משמעי האם המכוונות לפרט או המכוונות לכלל היא שנתרמת יותר, זאת משום שרבים מהמחקרים שנסקרו התמקדו מלכתחילה בבירור התרומה לפרט, ועל כן יריעה זאת זכתה לתשומת לב מחקרית רחבה יותר, כשהתרומה לכלל נלקחה, ככל הנראה, כברורה מאליו. בירור שכזה לגבי "היש" וה"אין" שעולה מהסקירה תואם את השאלות שמעוררת האונטולוגיה.

הגישה האונטולוגית עוסקת בשאלות שהמכנה המשותף לכולן הוא שהן מנסות לברר מה נמצא ומה קיים בחינוך הבלתי פורמלי. מסקירה זו עולה שהולך ומתרחב השדה המחקרי שמתייחס לאפקטיביות של ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי. עם זאת, חסרה חקירה עדכנית של מגוון תחומי הפעילות ומסגרות החינוך הבלתי-פורמלי הפועלות בישראל. רבים מהמחקרים שנסקרו בשדה החינוכי בישראל נעשו ברובם מתוך תחומי עניין של סטודנט או מנחה זה או אחר במסגרת עבודת תיזה או דוקטורט, וגם אלו היו מעטים יחסית ביחס לשפע המחקרי המאפיין את החינוך הפורמלי. תכניות כגון: "מד"צים", "מש"צים", "בית-הספר של החופש הגדול", "אות הנוער" "שנת שירות" ו"מועצות תלמידים ונוער" רווחות מאוד בכל רשות מקומית בישראל, אולם אין בנמצא מספיק מחקרים ופרסומים אקדמיים עדכניים שממשיגים את תרומת ההשתתפות במסגרות אלו בהקשר הלוקאלי, הרב-תרבותי של החברה בישראל ועל מגוון הדתות שבה. כמו כן, אין בסקירה מספיק מידע לגבי השפעת ההשתתפות במרכזי הנוער שהולכים ונפתחים ברבים מהמרכזים הקהילתיים בישראל ומציעים מגוון תכניות גם לנוער נורמטיבי.

מבחינה אפיסטמולוגית הסקירה מעלה שאלות כגון: כיצד בעלי תפקידים שונים תופסים מה נחשב ומה לא נחשב כידע בחינוך בלתי פורמלי בכלל וכחינוך בלתי פורמלי בפרט. כמפורט בסקירה יריעתו הרחבה של החינוך הבלתי פורמלי, חוצה אגפים במשרד החינוך עצמו, לדוגמה: האגף החברתי-קהילתי לצד האגף לאמנויות (הפיקוח על החינוך המוסיקלי) ואף חוצה משרדים ממשלתיים כגון: רווחה, תרבות וספורט. מהפרסומים בעולם ניכר שיש נטייה להכליל תחת מטרייה רחבה זו של החינוך הבלתי פורמלי גם תכניות כגון: אולימפיאדת מדעים או מתמטיקה. ממצא כגון זה מעלה צורך לבירור לוקאלי, לגבי מה נחשב ומה לא נחשב חינוך בלתי פורמלי מבחינת תחומי אחריותו או התעניינותו של מינהל חברה ונוער. מגוון הפעילויות שמסווגות בעולם כחינוך בלתי פורמלי מעוררות שאלות כגון: האם פדגוגיה בלתי פורמלית שבאולימפיאדת המתמטיקה מספיקה כדי שהפעילות תסווג כבלתי פורמלית, או שנדרשים קריטריונים נוספים כגון: קריטריונים של ארגון הפעילות לפי רכיבי החינוך הבלתי פורמלי (Kahane, 1997), לצד קריטריונים של תוכן (כהן, 2012). בהסתמך על סקירה זו ניתן גם להוסיף שתכנית פעולה הפועלת בחסות מנהל חברה ונוער צריכה להציב מטרות שתואמות לא רק את הציר האישי, כפי שרווח לדוגמה בהשתתפות בחינוך בלתי פורמלי בענף ספורט תחרותי, אלא צריכה להציב גם מטרות שתואמות את חמשת הצירים שעלו בסקירה זו: אישי, בינאישי, חברתי, אזרחי ומקצועי.

בסיומה של הסקירה בחרנו להתייחס גם לתרומתו של המפגש בין חינוך פורמלי לבלתי פורמלי והצגנו את תרומתו לחינוך ערכי. בין היתר, נמצא שלא כל השותפים מעוניינים במפגש, על אף יוזמות מקומיות שמשלבות בין חינוך פורמלי לבלתי פורמלי. לפיכך, גם לסוגיה זו נדרש מערך מחקרי מלווה כדי לוודא שמפגש שכזה נעשה בדיאלוג מתמיד, מבלי שהחינוך הבלתי פורמלי ייאלץ להתקיים ברוח השלטת של החינוך

הפורמלי ומבלי שיאבד את ייחודיותו. במונחים של הטיפולוגיה שהציעה שמידע (1979) יש לבנות מודלים חינוכיים שימנעו תהליכים כגון צמצום וטמיעה; בהם מעמדה של מערכת הפעילות החוץ-קוריקולארית יהיה מבוסס, אך הפעלתה תעשה ברוח שיטת החינוך הדומיננטית בבית-הספר. המודלים החינוכיים המוצעים כדאי שיעודדו תהליכי שינוי, שבהם הפעילות החוץ-קוריקולארית לא תיסוג מפני השיטה השלטת וגם לא תיבלע בתוכה.

לצד האפקטיביות של ההשתתפות בחינוך הבלתי פורמלי יש לשים לב מי לא זוכה לזכות מאפקטיביות זו. בסקירה מפורטים מחקרים שצינו שהורים לילדים במשפחות עם מוצא סוציאקונומי גבוה יותר לא רק שולחים את ילדיהם ליותר מסגרות פנאי שמפתחות כישורים לא קוגניטיביים, אלא גם מקדישים יותר זמן לאינטראקציה שמפתחת כישוריהם בעזרת פעילות ביתית (Covay & Carbonaro, 2010). ביכולתם של קובעי המדיניות החינוכית לשנות מציאות חברתית זאת ולקדם סדר יום חינוכי חדש המבוסס על שוויון הזדמנויות לכלל אזרחי מדינת ישראל גם בהקשרו של החינוך הבלתי פורמלי. כמו כן ראינו את חשיבותם של המיומנויות הלא קוגניטיביות והשפעתם על הישגים לימודיים. יש צורך להעמיק כיוון מחקרי זה.

לסיום ברצוננו לציין (ראו גרוס, בדפוס) כי צבי לם (1976) בספרו ההגיונות הסותרים של ההוראה מבחין בין שלוש מטרות חינוכיות מובחנות: סוציאליזציה (הכנסתו של היחיד כחבר בחברה מסויימת) אינקלטורציה (הכנסתו של היחיד לתוך תרבות וקודים תרבותיים מסויימים) ואינדיבידואליזציה שפירושה פיתוח היחיד. כל מטרה נשענת על פילוסופיה חינוכית ספציפית. לם טוען כי שלוש המטרות הללו מייצגות שלושה הגיונות סותרים בהוראה וכי הוראה מיטבית מפרידה בין המטרות ומפעילה שיקול דעת דיפרנציאלי בכל פעם באיזו מטרה לבחור בהתאם לסיטואציה הפדגוגית הנבחנת והנבחרת. על פי הסקירה דלעיל ניתן לומר כי בשונה מתפיסתו של לם (המתמקד בהוראה בחינוך הפורמלי) מה שמבחין בין החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי הוא שבמסגרת החינוך הבלתי פורמלי שלוש המטרות הללו משלימות ולא סותרות זו את זו שכן כל אחת נזקקת לרעותה על מנת שתתקיים. לפיכך נוצרת תלות וזיקה הדדית ביניהן המאפשרת אבחנה בין החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי. במסגרת הפעילות הבלתי פורמלית דה פקטו לחברה מקום מרכזי פרלימינארי בתהליך החינוכי והכנסתו של היחיד לתוכה נתפסת כמטרה ראשונה במעלה. כמו כן התרבות וערכיה נתפסים כאמצעי מרכזי לביצורה של החברה ולהגדרתה. גישה זו מתעלמת מהניגוד האינהרנטי בין רצונותיו של היחיד ושל החברה וההכתבה של התרבות ומערכת ערכיה והנורמות הנגזרות ממנה הנמצאים בסתירה ובניגוד עניינים קבוע. היכולת להכיל ניגודיות אינהרנטית זו מאפיינת חשיבה ותפיסה פוסט מודרנית והיא יכולה להתקיים אך ורק במסגרות בעלות גישה א-פריורית גמישה ושאיננה היררכית תוך התחשבות מירבית בו זמנית בצרכיו ורצונותיו המשתנים של היחיד ושל החברה והתרבות. נוצרת טריאלקטיקה בין שלושת המרכיבים המזינים ומפריים זה את זה. על פי הסקירה ראינו כי לחינוך הבלתי פורמלי השלכה והשפעה ישירה על עיצובו של היחיד בתיוכם של ערכים שנועדו לבצר את החברה ולאפשר את קיומה ומאידך הבנייתה של החברה וערכיה באמצעות החינוך הבלתי פורמלי לשם קיומם של יחידים שיוכלו לממש עצמם בתוכה ובאמצעותה ובדרך זו לקיים את החברה והתרבות ולהעניק להם משמעות וקיומיות (אקזיסטנציה). נושא זה דורש מחקר עיוני ואמפירי (כמותי ואיכותי) שיאפשר הסדרת מעמדו האפיסטמולוגי והאונטולוגי של החינוך הבלתי פורמלי ויעניק לו תכנים וממדים א-פריוריים בעלי תוכן מגדיר חיובי.

## ביבליוגרפיה

- אביעד, י., חסין, ש., ומלכא, מ. (2012). הקשר בין תחושת משמעות לחיים ואופן בילוי שעות פנאי לבין נטיות אובדניות. הייעוץ חינוכי, י"ז, 104-119.
- אבן צור, ע. (2010). מוטיבציה לשירות קרבי בצה"ל בקרב תלמידים בישראל לפי סוג בית הספר וחברות בתנועת נוער. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- אברהמי, א., ודר, י. (1995). קולקטיביזם ואינדיבידואליזם במניעי מתנדבים צעירים: המקרה של בני הקיבוץ. מגמות, ל"ז (1-12), 5-28.
- איכילוב, א. (2003). הפעלת תלמידים בקהילה והחינוך לאזרחות בדמוקרטיה: הפרויקט מחויבות אישית-שירות לזולת. עיונים בחינוך, 5 (2), 237-254.
- אלמו, אביבה (2016). סוציאליזציה וזהות נשית של בנות יוצאות אתיופיה בוגרות אלפנה בישראל. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- אלמוג, י., שנער, מ., ופליישר, נ. (2003). סקירה על השפעות התוכנית החינוכית מחויבות אישית - שירות לזולת על בני הנוער המשתתפים בה. מכון כרמל למחקרים חברתיים.
- אקרמן, ו., וגורדון, ד. (1997). 'מחנך'. בתוך י. קשתי, מ. אריאלי, וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמודים 261-263). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- אריקסון, א. (1961). ילדות וחברה (עמודים 191-192). תל-אביב: ספרית פועלים.
- ארנון, ל. (2011). זה טוב לכולם: תועלות ורווחים מהתנדבות בני נוער, בתוך מ. גרומב, צ. מגן, ור. סטויצקי (עורכים), מישחו להתנדב אתו: התנדבות ובני נוער מתנדבים במאה ה-21 (עמודים 85-92). כפר סבא: נדב ספרים.
- בן אבו-אליהו, מ. (2015). דימוי עצמי ותחושת המסוגלות של חניכים בעלי לקות אינטלקטואלית המשתתפים בפעילות פנאי בשבט "יובל" בתנועת הנוער. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- בן-חור, ש. (2015). תרבות הפנאי של נערות דתיות. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- ברובאכר, ג'. ס. (1966). בעיות החינוך בהתפתחותן ההיסטורית (כרך ב', פרק 12, עמודים 413-440). תל-אביב: יחדיו.
- גולדברגר, ד. (1991). בית הספר הקהילתי. קו מחשבה.
- גולדרט, מ. (2013). תפקיד החינוכאי במפגש בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי. חקר מקרה: "מודל בת-ים לחינוך אישי". חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה', בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

גורודיש, מ. (2005). הקשר בין מעורבות בתנועת נוער ופעילות ספורטיבית לבין מדדים של אינטליגנציה רגשית בקרב בני נוער. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', מחלקה, אוניברסיטת בר-אילן.

גל, מ. (1985). החינוך הבלתי פורמלי בישראל מסגרות מקריות או מערכות הממלאות תפקידים חברתיים חינוכיים ייחודיים. בתוך ו. אקרמן, א. כרמון, וד. צוקר (עורכים), חינוך בחברה מתהווה המערכת הישראלית (עמודים 601-666). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ואן ליר.

גלעד, נ. (2011). החינוך הבלתי-פורמלי ככלי למאבק בנגע הסמים בקרב קטינים. כנסת ישראל: מרכז המחקר והמידע.

גרוס, ז. (תשס"ד). החינוך הממלכתי-הדתי בישראל – בין מסורת למודרנה. בתוך ז. גרוס וי. דרור (עורכים), חינוך כאתגר חברתי (עמודים 85-99). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

גרוס, ז. (2004). עולמן של בנות ציוניות דתיות- בין כאריזמה לרציונליזציה. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן המכון לחינוך דתי ולקידומו ע"ש אליעזר שטרן

גרוס, ז. (2010). התבנית הנפשית הנשית הנאלמת של בוגרות החמ"ד. תרבות דמוקרטית, 10.

גרוס, ז. (בדפוס). ה"הגיונות המחברים" בחינוך הבלתי פורמלי. היועץ החינוכי.

גרוס, ז., וגולדרט, מ. (2015). החינוך הבלתי פורמלי בגרמניה, בהולנד ובמחוז אונטריו בקנדה. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.

דיואי, ג. (1960). דמוקרטיה וחינוך: מבוא לפילוסופיה של החינוך (י. ט. הלמן, מתרגם). ירושלים: מוסד ביאליק (פרסום עבודה מקורית 1916).

דר, י. (2012). המודל של הבלתי פורמליות: מדגם של ארגון חברות לצופן של סדר חברתי. בתוך ת. רפפורט וא. כהנא (עורכים), הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי (עמודים 65-87). תל-אביב: רסלינג.

דרור, י. (1992). שילוב ממדים פנימיים בבתי ספר לא פנימיים – מודלים אפשריים העולים מיחקרי מקרה היסטוריים של בתי-ספר בעלי אוריינטציה אידיאולוגית ביזרם העובדים וביזרם הכללי בתקופת המנדט. בתוך מ. אריאלי (עורך), פנימיות: צוותיהן וקהילותיהן (עמודים 39-9). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה ומסד.

דרור, י. (2001). תכניות פורמליות ובלתי-פורמליות לחינוך ערכי בישראל ובעולם – בכיתה, בבית הספר ובקהילה. בתוך י. עירם, ש. שקולניקוב, י. כהן, ווא. שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמודים 237-319). ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית.

דרור, י. (2008 תשס"ז). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"יישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש. רומי ומ. שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמודים 29-71). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

הדר, ל. (2010). התנדבות ככלי להעצמת בני נוער בסיכון. מניתוק לשילוב, 16, 44-59.

הדר-פקר, ד. (2013). הקשר בין מצב רגשי חברתי לבין הישגים בלימודים של תלמידי בית-ספר, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "מערכת חינוך לכול - ולכל אחד". ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך.

- הרטף, ח. (2007). *להיות ישראלי וגם יהודי: חינוך חברתי והבניית הזהות*. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה', החוג לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- הרפז, י. (1995). *תפיסת העולם של בית הספר הקהילתי*. בתוך מ. שטיין וי. הרפז (עורכות), *בית הספר הקהילתי רב שיח משתף* (עמודים 27-35). כפר סבא: החברה למתנ"סים, מרכזים קהילתיים בישראל, המינהל לחינוך קהילתי בבתי ספר.
- טוינה, ע. (2012). *קבוצות צמי"ד בצופים, לילדים עם צרכים מיוחדים*. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- טנוס, נ. (2004). *החינוך החברתי הבלתי פורמלי כגורם המשפר הישגים לימודיים ואקלים חברתי בבית הספר: ניתוח הפעילות בבית הספר התיכון הערבי בישראל*. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור', אוניברסיטת מוסקבה.
- יאיר, ג. (2012). *'חוויות מפתח' בחינוך הבלתי פורמלי*. בתוך ת. רפפורט וא. כהנא (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמודים 497-517). תל-אביב: רסלינג.
- ינאי-ונטורה, ג. (2016). *בסיכוי כפול: צעירים מתנדבים למען נוער בסיכון. מניתוק לשילוב, 19, 133-159*.
- ישראלאשוילי, מ., וטאובמן בן-ארי, א. (1997). *הכנת תלמידים לשירות הצבאי: הערכה ראשונית. מגמות, ל"ח, 408-420*.
- כהן, א. ה. (2008). *זהות יהודית, ערכים ופנאי – עולמם של תלמידים ותלמידות ישראלים בבתי-ספר תיכוניים ממלכתיים*. תל-אביב: מרכז קלמן, בית-ספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- כהן, א. ה. (2008). *סטודנטים יהודים צרפתים בישראל: ניתוח מבני של ערכים*. בתוך א. יניב וד. אליצור (עורכים), *תורת השטחות: תיאוריה ומחקר במדעי החברה* (עמודים 13-3). רמת גן: FTA - Facet Theory Association.
- כהן, א. ה. (2012). *ניתוח מבני רב ממדי של הקוד הבלתי פורמלי: היבט סינכרוני ודיאכרוני*. בתוך ת. רפפורט וא. כהנא (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמודים 519-543). תל-אביב: רסלינג.
- כהן, א. ה., וכהן, ע. (2000). *החוויה הישראלית*. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- כהן, א. ה., ורומי, ש. (2015). *פנאי בקרב בני נוער בישראל: חינוך בלתי פורמלי, אקלים בית ספרי, אלימות, סיכון לנשירה ורווחה נפשית*. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- כהן, א. ה., שמידע, מ., ופרמן, א. (1985). *פרויקט המעורבות האישית: הבחנה בין נוער מתנדב ללא-מתנדב. מגמות, כ"ט, 2*.
- כהן, א. ע. (1999). *החינוך הבלתי פורמלי*. בתוך א. פלד (עורך), *יובל למערכת החינוך* (עמודים 1181-1197). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- כהן, ר. (2004). *הקשר בין השתתפות של קבוצת מנהיגות נוער בתוכנית לשינוי עמדות כלפי אנשים עם נכויות, לבין שינוי עמדות, דימוי עצמי ומיקוד שליטה*. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר-אילן.
- כהנא, ר. (1974). *קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי פורמליים. מגמות, כ"א(1), 36-46*.

כהנא, ר. (2004). לקראת תיאוריה של הבלתי פורמליות והשלכותיה על הנעורים. בתוך ז. גרוס וי. דרור (עורכים), *חינוך כאתגר חברתי* (עמודים 143-129). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

כהנא, ר. (2007). *נעורים והקוד הבלתי פורמלי – תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט מודרניים*. ירושלים: מוסד ביאליק.

כלפון, א. (2012). *מועצות תלמידים בבתי-ספר תיכוניים ממלכתיים וממלכתיים דתיים: בניית טיפולוגיה, זיהוי מאפיינים ובדיקת השפעה בתחומי אקלים בית ספרי, חינוך לדמוקרטיה, זכויות תלמידים, התנדבות בקהילה ומנהיגות תלמידים*. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה', בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

לם, צ. (1973). *ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה*. תל-אביב: ספרית פועלים.

לם, צ. (2001). *ערכים וחינוך*. בתוך י. עירם, ש. שקולניקוב, י. כהן, וא. שכטר (עורכים), *צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (עמודים 664-651). ירושלים: משרד החינוך.

לנצמן, ש. (1998). *התפתחות תפיסה של חינוך חברתי בישראל בארצות הברית בבריטניה ובאוסטרליה*. חיפה.

מגן, צ. (1997). *מחויבות על אישית וכמיהה לאושר*. בתוך ד. חן (עורך), *החינוך לקראת המאה העשרים ואחת; ספר יובל העשרים של בית-הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב* (עמודים 292-277). תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.

מונק, מ. וקליבנסקי, ח. (2009). *שילוב חניכים עם צרכים מיוחדים בצופים*. היחידה למחקר והערכה, המכללה האקדמית בית ברל. מוגש למוסד לביטוח לאומי.

מיוחס, י. (עורך) (1975). *ספר החינוך המשלים*. משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד החינוך, מנהל חברה ונוער. (1998). *מחקר מעקב אחר הפעילות של תכנית המד"צים, תוכנית המש"צים ומועצות תלמידים ונוער*. מכון ברוקדייל ומשרד החינוך. נדלה מ- <http://noar.macam.ac.il>

משרד החינוך, מנהל חברה ונוער. (2000). *מחקר מעקב אחר תכנית המד"צים, תכנית המש"צים ומועצות התלמידים והנוער*. מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.

משרד החינוך, מנהל חברה ונוער. (2002). *מחקר הערכה של התכנית להכשרת המשך למש"צים*. מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.

משרד החינוך, מנהל חברה ונוער. (תשס"ח). *תכנית ליבה לשעות חינוך בכיתות ז'-י"ב לטיפוח שייכות, מימוש עצמי ומעורבות חברתית*. נדלה מ- <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/MeuravuthChevrathith-HanoarBemerkazHainyanim/TochnitLiba.htm>

משרד החינוך. (2008). *מטרות ויעדים לשנה"ל תשע-תשע"ב, מסמך דין וחשבון שנתי*. נדלה מ- <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Hofesh/DeenVeHeshbon/2008/2008/MatarotYeadim.htm>



- משרד החינוך. (2009). חוזר מנכ"ל. 7.9.6: חינוך החברתי-ערכי-קהילתי בבית הספר העל-יסודי. נדלה מ-  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/7/7-9/HoraotKeva/K-2010-3b-9-7-6.htm>
- נאסר-אבו א., והיוש, ט. (2012). בילוי הפנאי והפעילויות החוץ-קוריקולריות בחינוך הערבי, הבדווי והדרוזי. הוגש למדען הראשי משרד החינוך, ירושלים.
- סילברמן-קלר, ד. (2004). בצומת ההגדרות של הלמידה הלא פורמלית. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 19, 97-117.
- סמילנסקי, מ., ופלדמן, ש. (1993). פנאי. בתוך מ. סמילנסקי וש. פלדמן (עורכים), אתגר ההתבגרות (כרך ו'): יעדים לעתיד, עמודים 29-41.
- עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה. בתוך הנעה ללמידה – תפיסות חדשות של מוטיבציה. חינוך לחשיבה, 20, 167-190. כתב עת בהוצאת מכון ברנקו וייס. נדלה מ-  
[http://hsf.bgu.ac.il/edu/files/eduhome/segel/avi\\_assor/foster.pdf](http://hsf.bgu.ac.il/edu/files/eduhome/segel/avi_assor/foster.pdf)
- פייר, ש. (2001). נוער בוחר בתנועות נוער – היבטים קהילתיים וריבודיים בתהליכי בחירה ובתפיסות של בחירה בתנועה. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה', בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- פלג, ח. (2000). השפעת הפעילות במועצת התלמידים והנוער הארצית על ההתפתחות האישית ועל המעורבות החברתית של הנציג הנבחר. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', אוניברסיטת דרבי.
- פסטרנק, ר. (2003). החינוך בחברה הישראלית. בתוך א. יער וז. שביט (עורכים), מגמות בחברה הישראלית (עמודים 899-1015). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פרס, י., ופסטרנק, ר. (1993). קהילתיות בחינוך – הצלחה או כישלון? מחשבות, נתונים, המלצות. תל-אביב: איתאב.
- צדוק-גולדרט, מ. (2003). הגיוס לנח"ל כהשתקפות זהותם של חברי תנועת נוער עירונית. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב
- צדקיהו, ש. (תשס"ז). החינוך החברתי בבית הספר: יציבות מול שינוי. בתוך ש. רומי, ומ. שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמודים 379-398). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- קוליק, ל. (2008). הקשר בין משתנים אישיים ומשתני הקשר של בני נוער מתנדבים ובין תגובותיהם להתנדבות. מגמות, מ"ה(3), 576-605.
- קליבנסקי, ח. (תשס"ז). היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי. בתוך ש. רומי, ומ. שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמודים 11-28). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

- קליבנסקי, ח. (2011). התנדבות מחנכת וחינוך להתנדבות: חינוך בלתי-פורמלי והתנדבות נוער. בתוך מ. גרומב, צ. מגן, ור. סטויצקי (עורכים), *מישהו להתנדב אתו: התנדבות ובני נוער מתנדבים במאה ה-21* (עמודים 105-118). כפר סבא: נדב ספרים.
- רובוביץ, מ. (2007). "מחויבות אישית" כפעילות חינוך בלתי פורמלית. בתוך ש. רומי, ומ. שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה* (עמודים 399-409). ירושלים: האוניברסיטה העברית והוצאת מאגנס.
- רוגן, ע. (2000). השפעת ההתנדבות, במסגרת פרויקט המחויבות האישית, על ערכים חברתיים לאומיים ועמדות תלמידים כלפי עיוורים. עבודת המוגשת כחלק מהדרישות לקבלת תואר 'מוסמך במנהיגות חינוכית', בית הספר לחינוך, אוניברסיטת אלבמה, ברמינגהם. נדלה מ- <http://noar.macam.ac.il/>
- רפפורט, ת., וכחנא, ר. (עורכים). (2012). *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי*. תל-אביב: רסלינג.
- שמידע, מ. (1979). *חינוך חברתי על יסודי*. תל-אביב: אחיאסף.
- שמידע, מ., ורומי, ש. (תשס"ז 2008). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תיאורטיות והגדרות. בתוך ש. רומי, ומ. שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה* (עמודים 28-11). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- שמידע, מ., ועירם, י. (2004). החינוך הבלתי פורמלי במערכת החינוך הממלכתי-הדתני בישראל: פרספקטיבה היסטורית-פילוסופית. בתוך ז. גרוס וי. דרור (עורכים), *חינוך כאתגר חינוכי* (עמודים 109-101). תל-אביב: רמות.
- שפר, מ. (2000). *מודל בית הספר, ניכור התלמידים בו והדרכים המבניות להנמכת תחושת הניכור*. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור בפילוסופיה', המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון.
- שקולניקוב, ש., ושורק, י. (2001). ערכים. בתוך י. עירם, ש. שקולניקוב, י. כהן, וא. שכטר (עורכים), *צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (עמודים 38-9). ירושלים: משרד החינוך.
- תאנה, י. (2007). *תרומתו של פרויקט "מעגלים" להכנת תלמידי בתי ספר מקיפים דתיים לשרות בצבא*. עבודת המוגשת כחלק מהדרישות לקבלת תואר 'מוסמך במנהל חינוך', אוניברסיטת דרבי.
- Abruzzo, K. J., Lenis, C., Romero, Y. V., Maser, K. J., & Morote, E. S. (2016). Does Participation in Extracurricular Activities Impact Student Achievement? *Journal for Leadership and Instruction, 15*(1), 21-26.
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(10), 1207-1220.
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(4), 233-241.
- Bettencourt, B., Dillmann, G., & Wollman, N. (1996). The intragroup dynamics of maintaining a successful grassroots organization: A case study. *Journal of Social Issues, 52*(1), 169-186.

- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Transaction Publishers.
- Bottrell, D. (2009). Dealing with disadvantage: Resilience and the social capital of young people's networks. *Youth & Society*, 40(4), 476-501.
- Boyd, B. L. (2001). Bringing leadership experiences to inner-city youth. *Journal of Extension*, 39(4), 1-5.
- Bresciani, S., & Schmeil, A. (2012, June). Social media platforms for social good. In *Digital Ecosystems Technologies (DEST), 2012 6th IEEE International Conference on* (pp. 1-6). IEEE.
- Bronfenbrenner, O. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Buxton, C. E. (1973). *Adolescents in school*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Callina, K. S., Johnson, S. K., Buckingham, M. H., & Lerner, R. M. (2014). Hope in context: Developmental profiles of trust, hopeful future expectations, and civic engagement across adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 869-883.
- Champine, R. B. (2016). *Towards the promotion of positive development among youth in challenging contexts: A mixed-methods study of engagement in the ScoutReach program* (Unpublished doctoral dissertation). Tufts University, Medford, MA.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Clary, E. G., & Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behavior: The case of volunteerism. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 12, pp. 119-148). Newbury Park, CA: Sage
- Cohen, E. H. (2001). A structural analysis of the R. Kahane code of informality: Elements toward a theory of informal education. *Sociological Inquiry*, 71(3), 357-380.
- Collins, M. E., Augsberger, A., & Gecker, W. (2016). Youth councils in municipal government: Examination of activities, impact and barriers. *Children and Youth Services Review*, 65, 140-147.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- Connolly, J., Josephson, W., Schnoll, J., Simkins-Strong, E., Pepler, D., MacPherson, A., & Jiang, D. (2015). Evaluation of a youth-led program for preventing bullying, sexual harassment, and dating aggression in middle schools. *The Journal of Early Adolescence*, 35(3), 403-434.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education*, 83(1), 20-45.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Cremin, L. A. (1976). *Public education* (Vol. 1). New York: Basic Books.
- Cronbach, L. C. (1977). *Educational psychology*. New-York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-23.
- Daniels, A. K. (1985). Good times and good works: The place of sociability in the work of women volunteers. *Social Problems*, 32, 363-374.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New-York: Planom Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Des Marais, J., Yang, Y., & Farzanehkia, F. (2000). Service-learning leadership development for youths. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 678-680.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), 293-297
- Elliott, G. C., Colangelo, M. F., & Gelles, R. J. (2005). Mattering and suicide ideation: Establishing and elaborating a relationship. *Social Psychology Quarterly*, 68(3), 223-238.
- Evans, D. R. (1981). *The Planning of Nonformal Education*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning (p. 17-38). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000767/076764eo.pdf>
- Fischer, N., & Theis, D. (2014). Extracurricular participation and the development of school attachment and learning goal orientation: The impact of school quality. *Developmental Psychology*, 50(6), 1788-1793.

- Fischer, N., Radisch, F., & Schüpbach, M. (2014). International perspectives on extracurricular activities: Conditions of effects on student development, communities and schools. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 5-9. Retrieved from [http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9684/pdf/JERO\\_2014\\_3\\_Fischer\\_et\\_al\\_Editorial.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9684/pdf/JERO_2014_3_Fischer_et_al_Editorial.pdf)
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678.
- García, E. (2016). The need to address non-cognitive skills in the education policy agenda. In M. S. Khine & S. Areepattamannil (Eds.), *Non-cognitive skills and factors in educational attainment* (pp. 31-64). Dordrecht, Netherlands: SensePublishers.
- Gifford, V. D., & Dean, M. M. (1990). Differences in extracurricular activity participation, achievement, and attitudes toward school between ninth-grade students attending junior high school and those attending senior high school. *Adolescence*, 25(100), 799-802.
- Gillespie, D. F., & King, A. E. (1985). Demographic understanding of volunteerism. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 12, 798-816.
- 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.
- Greiman, B. C., & Addington, L. S. (2008). Youth leadership development self-efficacy: An exploratory study involving a new construct. *Journal of Leadership Education*, 7(1), 1-23.
- Griebler, U., & Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105-132.
- Gross, Z. (2016). Between Amount and Significance: The 'Capitalist' Aspect of Leisure. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 71-87.
- Gross, Z. (2010a). Reflective teaching as a path to religious meaning-making and growth. *Religious Education*, 105, 265-282. doi: 10.1080/0034408100377201
- Gross, Z. (2010b). The secret of the success of Holocaust education in Israel. *Education and Society*, 28(2), 29-44. doi: 10.7459/es/28.2.03
- Gross, Z. (2010). The consolidation of civic identity in a particularistic religious setting. In H. A. Alexander, H. Pinson, & Y. Yonah (Eds.), *Citizenship education and social conflict: Israeli political education in global perspective*. New York, NY: Routledge.
- Gross, Z. (2013a). Teaching about the Holocaust: Major educational predicaments, proposals for reform and change – An international perspective. *International Journal of Educational Reform*, 22, 137-151.

- Gross, Z. (2013b). Religious-Zionist attitudes towards the peace process. *International Journal of Public Theology*, 7, 174-196. doi: 10.1163/15697320-12341280.
- Gross, Z., & Amram, E. (in press). *Learning from successes and failures through organizational climate management in a non-formal education organization for youth leadership development*.
- Gross, Z., & Gamal, E. (2014). How Muslim Arab-Israeli teachers conceptualize the Israeli-Arab conflict in class. *Studies in Philosophy and Education*, 33, 267-281. doi: 10.1007/s11217-013-9392-1
- Gross, Z., & Rutland, S. D. (2017a). Experiential learning and values education at a school youth camp: Maintaining Jewish culture and heritage. *International Review of Education: Journal of Lifelong Education*, 63, 29-49. doi: 10.1007/s11159-016-9609-y
- Gross, Z., & Rutland, S. D. (2017b). Experiential learning in informal educational settings. *International Review of Education: Journal of Lifelong Education*, 63, 1-8. doi: 10.1007/s11159-017-9625-6
- Gross, Z., & Stevick, D. E. (2010). Holocaust education - International perspectives: Challenges, opportunities and research. *Prospects*, 40, 17-33. doi: 10.1007/s11125-010-9145-7
- Gutierrez, L., & Ortega, R. (1991). Developing methods to empower Latinos: The importance of groups. *Social Work with Groups*, 14(2), 23-43.
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Heath, S. B. (2001). Three's not a crowd: Plans, roles and focus in the arts. *Educational Researcher*, 30(7), 10-17.
- Im, M. H., Hughes, J. N., Cao, Q., & Kwok, O. M. (2016). Effects of extracurricular participation during middle school on academic motivation and achievement at grade 9. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1343-1375.
- Iwasaki, Y., & Mannell, R. C. (2000). Hierarchical dimensions of leisure stress coping. *Leisure Sciences*, 22(3), 163-181.
- Jarrett, R. L., Sullivan, P. J., & Watkins, N. D. (2005). Developing social capital through participation in organized youth programs: Qualitative insights from three programs. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 41-55.
- Jones, J. N., & Deutsch, N. L. (2011). Relational strategies in after-school settings: How staff-youth relationships support positive development. *Youth & Society*, 43(4), 1381-1406.
- Kahane, R. (1975). Informal youth organizations: A general model. *Sociological Inquiry*, 45(4), 17-28.

- Kahane, R. (1988). Multicode organizations: A conceptual framework for the analysis of boarding schools. *Sociology of Education*, 211-226.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective* (Vol. 4). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kahane, R. (2004). Toward a theory of informality and its implications for adolescence. In Z. Gross & Y. Dror (Eds.), *Education as a social challenge – A collection of papers on religious and non-formal education* (pp. 131-151) Tel Aviv: Ramot.
- Kiilakoski, T., & Kivijärvi, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education*, 37(1), 47-65.
- Kleiber, D. A., & Kirshnit, C. E. (1991). Sport involvement and identity formation. In L. Diamant (Ed.), *Mind-body maturity: Psychological approaches to sports, exercise, and fitness* (pp. 193-211). Charlotte, NC: University of North Carolina Press.
- Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalizing behaviors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 616-636.
- La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28(2), 159-175.
- La Belle, T. J., & Sylvester, J. J. (1990). Delivery systems – formal, nonformal, informal. In R. M. Thomas (Ed.), *International comparative education* (pp. 141-160). Oxford: Pergamon Press.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willful adolescents, and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 677-689.
- Larson, R. W., & Angus, R. (2011). Adolescents' development of skills for agency in youth programs: Learning to think strategically. *Child Development*, 82(1), 277-294.
- Larson, R. W., & Hansen, D. (2005). The development of strategic thinking: Learning to impact human systems in a youth activism program. *Human Development*, 48, 327-349.
- Lee, A. R., & Horsley, J. S. (2017). The role of social media on positive youth development: An analysis of 4-H Facebook page and 4-H'ers' positive development. *Children and Youth Services Review*, 77, 127-138.

- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172-180.
- Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child development*, 71(1), 11-20.
- Linville, D. C., & Huebner, A. J. (2005). The analysis of extracurricular activities and their relationship to youth violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 483-492.
- Lobman, C. (2011). Democracy and development: The role of outside-of-school experiences in preparing young people to be active citizens. *Democracy & Education*, 19(1), 1-9.
- Lutkus, A., & Weiss, A. R. (2007). *The nation's report card: Civics 2006 Washington, DC: US Department of Education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Government Printing Office.
- 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.
- Magen, Z., Birenbaum, M., & Ilovich, T. (1992). Adolescents from disadvantaged neighborhoods: Personal characteristics as related to volunteer involvement. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 15(1), 47-59.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs*. Psychology Press.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127.
- Marriott, M. A. (2004). Developing self-esteem through student council. *Principal Leadership*, 5(1), 40-41.
- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 77-113.



- McBride, A. M., Johnson, E., Olate, R., & O'Hara, K. (2011). Youth volunteer service as positive youth development in Latin America and the Caribbean. *Children and Youth Services Review, 33*(1), 34-41.
- Metsäpelto, R. L., & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for Educational Research Online, 6*(3), 10-33.
- Morris, D. S. (2016). Extracurricular activity participation in high school: Mechanisms linking participation to math achievement and 4-year college attendance. *American Educational Research Journal, 53*(5), 1376-1410.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*(3), 145-149.
- Najwan, S., & Gross, Z. (2016). Islamic education and the challenge of democratic citizenship: A critical perspective. *Discourse*. Advance online publications. doi: 10.1080/01596306.2016.1191011
- Nir, T., & Perry-Hazan, L. (2016). The framed right to participate in municipal youth councils and its educational impact. *Children and Youth Services Review, 69*, 174-183.
- Park, H., Rodgers, S., & Stemmler, J. (2011). Health organizations' use of Facebook for health advertising and promotion. *Journal of Interactive Advertising, 12*(1), 62-77.
- Passmore, A., & French, D. (2003). The nature of leisure in adolescence: A focus group study. *British Journal of Occupational Therapy, 66*(9), 419-426.
- Piliavin, J. A., & Siegl, E. (2007). Health Benefits of Volunteering in the Wisconsin Longitudinal Study. *Journal of Health and Social Behavior, 48*(4), 450-464.
- Quinn, R., & Nguyen, C. (2016). Immigrant youth organizing as civic preparation. *American Educational Research Journal*. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0002831217712946>.
- Ramey, H. L., & Rose-Krasnor, L. (2012). Contexts of structured youth activities and positive youth development. *Child Development Perspectives, 6*(1), 85-91.
- Rodgers, J. L., & Rowe, D. C. (1990). Adolescent sexual activity and mildly deviant behavior: Sibling and friendship effects. *Journal of Family Issues, 11*(3), 274-293.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free press.
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 257-273.

- Rosen, B. C. (1956). The achievement syndrome: A psychocultural dimension of social stratification. *American Sociological Review*, 21(2), 203-211.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-64). San Diego: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
- Shiller, J. T. (2013). Preparing for democracy: How community-based organizations build civic engagement among urban youth. *Urban Education*, 48(1), 69-91.
- Soderberg, M. B. (1997). *Student leadership and participation in independent school activities: Culture created in schools*. Columbia University: New-York.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465.
- Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time* (Vol. 95). Transaction Publishers.
- Theokas, C., Almerigi, J. B., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C., & von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 113-143.
- Thompson, T. (1994). Self-worth protection: Review and implications for the classroom. *Educational Review*, 46, 259-274.
- Thurber, C. A., Scanlin, M. M., Scheuler, L., & Henderson, K. A. (2007). Youth development outcomes of the camp experience: Evidence for multidimensional growth. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 241-254.
- Uggen, C., & Janikula, J. (1999). Volunteerism and arrest in the transition to adulthood. *Social Forces*, 78(1), 331-362.

- Véronneau, M. H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, *46*(4), 773.
- Wang, J., Champine, R. B., Ferris, K. A., Hershberg, R. M., Warren, D. J., Burkhard, B. M., & Lerner, R. M. (2017). Is the Scoutreach Initiative of Boy Scouts of America linked to character development among socioeconomically, racially, and ethnically diverse youth?: Initial explorations. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-11.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, *23*(1), 5-28.
- Wingenbach, G. J., & Kahler, A. A. (1997). Self-perceived youth leadership and life skills of Iowa FFA members. *Journal of Agricultural Education*, *38*, 18-27.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, *46*(1-2), 100-114.
- Wuthnow, R. (1990). Religion and the voluntary spirit in the United States: Mapping the terrain. In R. Wuthnow & V. Hodgkinson (Eds.), *Faith and philanthropy in America: Exploring the role of religion in America's voluntary sector* (pp. 3-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- Youniss, J., McLellan, J. A., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, *40*(5), 620-631.
- Youniss, J., McLellan, J. A., Su, Y., & Yates, M. (1999). The role of community service in identity development: Normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research*, *14*(2), 248-261.
- Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy. *Lifelong learning in Europe*, *3*, 142-149.
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, *11*(2), 113-136.
- Zhang, D., & Tang, X. (2017). The influence of extracurricular activities on middle school students' science learning in China. *International Journal of Science Education*, 1-22.