

# התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי

עורכים: חגית קליבנסקי, אדם הישראלי, אופיר שפר

מכון  
קופ"ת

בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות  
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (ע"ר)

## New Issues in Non Formal Education in Israel

Editors: *Hagit Klibanski, Adam Haisraeli, Ofir Sheffer*

עורכים: חגית קליבנסקי, אדם הישראלי, אופיר שפר

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: תמי ישראלי

עורכות אקדמיות: יהודית ברק, יהודית שטיימן

עורך לשון ותוכן: שמוליק אבידר

עורכת לשון ותוכן אחראית: מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: מאיה זמר סמבול

צילום תמונת הכריכה: ניר לביא, יציאה למשט - רפסודיית התנועה הקיבוצית, יולי 2022

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:

פרימה אלבז-לוביש, אילנה אלקד-להמן, חנוך בן-פזי, יעל דר, יורם הרפז,

נצה מובשוביץ-הדר, אייל נווה, יעל פישר, שי פרוגל

מסת"ב: 8-228-530-965-978

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ד/2023

טל': 03-6901428 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: שיאים בע"מ

## תוכן עניינים

5	פתח דבר   חגית קליבנסקי, אדם הישראלי, אופיר שפר
10	מבוא   חגית קליבנסקי, אדם הישראלי
	<b>שער ראשון: תהליכי שינוי במבט מלמעלה - סוגיות ואתגרים בחינוך הבלתי פורמלי</b>
	לשקם את הריבונות החינוכית של החינוך הבלתי פורמלי   מאיר מרגלית
31	החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית בישראל: תמונת מצב   נסרין חדאד חאג'-יחיא, אריק רודניצקי
46	"להיות או לא להיות האי הירוק בים?": המפגש בין חינוך פורמלי לחינוך בלתי פורמלי מנקודת מבטם של רכזי ורכזות נוער   מירי גולדרט
69	
	<b>שער שני: למידה בחינוך הבלתי פורמלי - מבט מהשטח</b>
	למידה מהצלחה ומכישלון בזיקה לאקלים הארגוני הבלתי פורמלי במועצת נוער רשותית   עינב עמרם אשורב, זהבית גרוס
91	"כמו חוג לפוליטיקה": אתגרים והצלחות במימוש הזכות להשתתפות במועצות תלמידים ונוער בישראל   טל ניר
107	"הטיפוס האידיאלי" של מועצות תלמידים בבתי הספר   אסתר כלפון
127	"מסע ישראלי": למידה חווייתית מגויסת   דורון לימור
145	פדגוגיה חינוכית בלתי פורמלית בחוג רכיבה על אופני הרים   אילת טל
164	טיפולוגיה של יחידות הנוער ברשויות המקומיות והשוואה בין דרכי פעולתן   צבי בן נח
184	ממדי החינוך הבלתי פורמלי ככלי לגיבוש הזהות הדתית בתפיסתן החינוכית של מכינות קדם-צבאיות דתיות   גיא הלוי
200	"משבר חנוכה" - מיתוס או מציאות? התבוננות בתהליכים קבוצתיים ופרטניים בקומונות שנת שירות   נמרוד לוביש
216	

**שער שלישי: זהות, לאומיות ומגדר בחינוך הבלתי פורמלי**

241	הבלתי פורמלי למיעוט הערבי-פלסטיני בישראל   דניאל ישועה
260	חינוך בלתי פורמלי בעיניהן של אימהות: השוואה בין-תרבותית   לורן ארדריך, סוטה רוברמן, דבורה גולדן
280	קשרי חונכות בין נשים לבין נערות בתנועת נוער   אופיר שפר
299	שימוש בעקרונות ובמתודות של החינוך הבלתי פורמלי במפגש בין קבוצות שקיים קונפליקט ביניהן   ורד האס
319	אפילוג
323	על הכותבים



## פתח דבר

### חגית קליבנסקי, אדם הישראלי, אופיר שפר

הרעיון לכתיבת ספר זה, התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי, הוצג לקבוצה של חברות וחברי סגל במוסדות אקדמיים אשר מלמדים וחוקרים את נושא החינוך הבלתי פורמלי. הספר מתבסס על ההכרה כי חסר ידע אקדמי בתחום זה, ומטרתו היא לתת במה למחקר עדכני של חוקרים צעירים אשר מבטא גם את העשייה בשדה. הכותבים משתייכים למגוון דיסציפלינות (סוציולוגיה, פסיכולוגיה, מגדר, אנתרופולוגיה, גאוגרפיה, מדיניות ציבורית ואחרות), ואלו מתבטאות בכתיבה על אודות החינוך הבלתי פורמלי בהקשרים מגוונים.

בראשית שנת תשע"ז החלה קבוצת החוקרים את דרכה בהובלתה של אופיר שפר. במשך שנתיים התקיימו מפגשים בין חברי הקבוצה שכללו הכרה של נושאי ההוראה והמחקר ובד בבד דיונים ובירור שאלות בתחום החינוך הבלתי פורמלי. בשנה השלישית פנתה הקבוצה לפעול במסגרת מכון מופ"ת, והחל המסע להכנת הספר ופרסומו. הספר נועד להציג לחוקרים, למחנכים ולסטודנטים תמונה עדכנית של שדה החינוך הבלתי פורמלי על גווניו הרבים. כוונתו היא להדגיש את חשיבות המחקר בתחום ולהצביע על הסוגיות האקטואליות שהחינוך הבלתי פורמלי מתמודד עימן באקדמיה ובשדה.

המאמרים שבספר מציגים תמונה רחבה של החינוך הבלתי פורמלי בישראל. המחברים מציגים נקודות מבט מגוונות (כמו למשל של בני נוער, צעירים, אימהות ובעלי תפקידים), משתפים בתובנות שלהם ומעלים שאלות חדשות. לנוכח התעוררות העניין הציבורי והמקצועי בחינוך הבלתי פורמלי בשנים האחרונות הספר מבקש להעשיר את הידע ואת ההבנה בנושא. אנו מקווים כי המאמרים שבספר יסייעו לסטודנטים ולאנשי חינוך להכיר טוב יותר את מגוון הסוגיות אשר החינוך הבלתי פורמלי עוסק בהן כיום.

המאמרים מכונסים בשלושה שערים: (1) תהליכי שינוי במבט מלמעלה - סוגיות ואתגרים בחינוך הבלתי פורמלי; (2) למידה בחינוך הבלתי פורמלי - מבט מהשטח; (3) זהות, לאומיות ומגדר בחינוך הבלתי פורמלי. בכל שער מוצגות זוויות אחרות של החינוך הבלתי פורמלי; הרציונל לבחירת השערים

ולסידורם הוא המסע שאליו הם לוקחים את הקוראים. המסע מתחיל במבט מערכתי המתאר תהליכי שינוי רחבים, נמשך בהתבוננות מעמיקה יותר בסוגיות ספציפיות ומסתיים בבחינת קטגוריות חברתיות מגוונות. השער הראשון מתמקד בהתבוננות בהיבטים המוסדיים והמוכּנים של החינוך הבלתי פורמלי, ואילו שני השערים האחרים בוחנים מסגרות וסוגיות ייחודיות תוך כדי התמקדות בהיבט החינוכי. המחקרים שבשער האחרון עוסקים בהיבטים "רכים" יותר של זהות, לאומיות ומגדר ובנקודות המפגש בין הקטגוריות החברתיות האלו.

מאמרו של מאיר מרגלית פותח את השער הראשון בספר ומציג שאלה מאתגרת: האם נדרשת כיום הגדרה מחודשת לחינוך הבלתי פורמלי? מרגלית בוחן הגדרות קיימות של החינוך הבלתי פורמלי לנוכח התרחבות התחום והכללתן של פעילויות רבות בו, ובהתאם לכך מבקש לברר אם המסגרת התאורטית הקיימת מתאימה עדיין ומאפשרת לבחון את המציאות בשדה החינוכי המשתנה.

דוגמה לתהליכי שינוי רחבים בחינוך הבלתי פורמלי מוצגת במאמרם של נסרין חדאד חאג' - יחיא ואריק רודניצקי. השניים מתארים תמונת מצב של החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית בישראל לנוכח החלטה מספר 922 של הממשלה מדצמבר 2015, החלטה אשר קידמה מאוד את הפעילות הממשלתית בתחום זה. הם סוקרים את הפערים בין מערכת החינוך הבלתי פורמלי במגזר היהודי לבין מערכת זו במגזר הערבי ומציגים תמונה מקפת מן השטח של ההתפתחויות הניכרות בפעילות בשנים האחרונות.

את השער הראשון של הספר חותם מאמרה של מירי גולדרט אשר מתאר את המפגש בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי, וסוקר את יחסי הגומלין המורכבים בין שתי מסגרות חינוכיות אלה. באמצעות קולותיהם של מדריכים ועובדים בחינוך הבלתי פורמלי הכותבת מתארת "עננים של קונפליקט" ביחסים הצמודים בין שתי המסגרות ומפרשת אותם.

השער השני הוא המרכזי בספר ועוסק בנושא המתואר בהרחבה במבוא: מאפייני הלמידה בחינוך הבלתי פורמלי. שלושת המאמרים הראשונים בשער זה מנתחים סוגיות של למידה והתפתחות במועצות תלמידים ונוער. **עינב עמרם** **אשרוב** ו**זהבית גרוס** חקרו מועצות נוער רשותיות ובחנו בהן את הקשר בין למידה מהצלחות ומכישלונות לבין האקלים הארגוני. ממצאי החוקרות מעידים על תרומתם של מאפייני החינוך הבלתי פורמלי למועצות ועל החשיבות של למידה מהתהליך (ולא רק מתוצרי הפעילות).

גם מחקרו של **טל ניר** עוסק במועצות נוער, ואף הוא מבחין בין הצלחת התהליך לבין התוצרים הסופיים. המאמר מתמקד בזכותם של בני נוער להשתתף בקבלת

החלטות העוסקות בחייהם, מטרה מרכזית של פעילות המועצות האלו. מתוארים בו החסמים בפני מימוש זכות זו, כמו גם האפשרויות שהיא פותחת לבני הנוער. **אסתר כלפון** ממקדת את מבטנו במסגרות המקבילות אשר פועלות בתוך בתי הספר - מועצות התלמידים בחינוך העל-יסודי. אף שמסגרת כזו פועלת במרחב הבית ספרי, היא כוללת רכיבים של החינוך הבלתי פורמלי ומהווה זירה חיה ורלוונטית לביטוי בני הנוער. בהמשך למחקרים קודמים שלה כלפון בוחנת את הטיפוס האינטגרטיבי של מועצות התלמידים, כלומר מועצות המקדמות שני תחומי תוכן מרכזיים של הפעילות - התנדבות בקהילה וקידום זכויות התלמיד. ממצאיה מעידים על החשיבות שבשילוב בין שני התחומים הללו.

למידה נוספת המתקיימת בפעילות בלתי פורמלית במסגרת הבית ספרית עומדת במרכז מאמרו של **דורון לימור**. לימור חקר את ניסיונו של בית הספר לעצב את זהותם הלאומית של תלמידים המשתתפים בתוכנית "מסע ישראלי". הוא בוחן בביקורתיות את התוכנית הזו שמישמת בבתי הספר באופן נרחב בעידודו של משרד החינוך, ומבקש לפענח את הדרך שבאמצעותה למידה חווייתית ושימוש בכלים של החינוך הבלתי פורמלי מקדמים את תהליכי גיבוש הזהות של המשתתפים בתוכנית.

תהליכי למידה מתרחשים גם במסגרות אחרות של חינוך בלתי פורמלי. במאמרה של **אילת טל** נבחן ההיבט המגדרי של למידה חווייתית המתקיימת במהלך פעילות ספורטיבית. באמצעות תצפית משתתפת ודרכים נוספות חקרה טל חוגי רכיבה על אופניים המיועדים לילדות, והיא מתארת את תהליכי הלמידה שמזמנים כלים של החינוך הבלתי פורמלי. היכרות של הילדות עם גופן, יכולתה של המדריכה להוות מודל לחיקוי עבורן והתנסויות חברתיות מעניקות לפעילות הספורטיבית משמעויות חינוכיות רחבות.

מאמרו של **צבי בן נח** מתמקד בצד הארגוני של החינוך הבלתי פורמלי. הכותב בוחן את אחת המסגרות החשובות שבשנים האחרונות מתמסדות במהירות ובתפוצה נרחבת - יחידות הנוער ברשויות המקומיות. בהתאם לחוק הנוער רשויות החינוך המקומיות בישראל חייבות למנות מנהלי יחידות נוער, ותפקידם של אלה הוא לנהל את שירותי החינוך הבלתי פורמלי הניתנים לבני הנוער שבתחום אחריותן של הרשויות. המאמר מסווג את דרכי פעולתן של יחידות הנוער וממקם אותן על רצפים אחדים.

השער מסתיים בשני מחקרים העוסקים במסגרות המיועדות לבוגרי בתי הספר - מכינה קדם-צבאית ושנת שירות. **גיא הלוי** בוחן את הסוגיה של עיצוב זהות דתית במכינה קדם-צבאית. המאמר מתבסס על נקודת מבט פסיכולוגית

ומאמץ את הגותו של אריקסון כדי להגדיר את הזהות הדתית, אך המהלך התאורטי חורג מגבולות הפסיכולוגיה בעת הדיון במסגרת החינוכית של המכינה. לטענת הכותב, המכינה משפיעה על זהותו הדתית של החניך באמצעות מאפיינים ואמצעים של החינוך הבלתי פורמלי. במחקר שנערך במכינות אחדות, אופן פעולתה של המכינה מושווה לאופן פעולתו של החינוך הבלתי פורמלי הדתי בסוגיה של עיצוב זהות דתית. מאמרו של נמרוד לוביש דן במסגרת המספקת לצעירים אפשרות לנהל אורח חיים אוטונומי: קומונת שנת שירות (ש"ש). לוביש בחן את "מחזור החיים" של כמה קומונות במשך שנת פעילות מלאה שלהן, ובאמצעות תאוריות מתחום הפסיכולוגיה הוא מבקש לתאר את הדינמיקה הקבוצתית המתרחשת בהן. בין השאר מחקרו מנסה לברר אם יש אמת במיתוס של "משבר חנוכה" אשר מופך כל כך לעוסקים בתחום.

השער השלישי והאחרון מעשיר את הדיון והמחקר באמצעות בחינת מיקומים חברתיים מצטלבים. דניאל ישועה בוחן את מסמכי המדיניות שעיצבו את החלטה מספר 922 של הממשלה, החלטה העוסקת בחינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית. הוא מעלה את השאלה באיזו מידה מטרת התהליך היא פיתוח אישי של הילדים ובני הנוער, ובאיזו מידה הוא מאפשר גם פיתוח של זהות קולקטיבית לאומית. ישועה מאמץ נקודת מבט ביקורתית ומתחקה אחר החלטות הממשלה ודברי בכירים שעמדו בצמתים אשר עיצבו את ההחלטה.

המאמר הבא מאפשר להרחיב את ההתבוננות בנושא החינוך הבלתי פורמלי ולהשוות בין שלוש קבוצות חברתיות בישראל: ערבים, יוצאי ברית המועצות לשעבר וישראלים (יהודים) ותיקים. לורן ארדריך, סוטה רוברמן ודבורה גולדן בוחנות את תפיסותיהן של אימהות משלוש הקבוצות החברתיות הללו, והדבר מאפשר להשוות בין אופני ההתקבלות והפעולה של החינוך הבלתי פורמלי בכל אחת מהחברות. מחקר מעניין זה מאפשר לנו לראות שהתפיסות והפרקטיקות של האימהות מושפעות מהמיקום החברתי שלהן בישראל ומשפיעות עליו, וכן לעמוד על תפיסתן את החינוך הבלתי פורמלי בתוך המערך המשפחתי-חברתי שלהן.

במחקרה על אודות נשים ונערות בתנועות נוער אופיר שפר מתארת את יחסי החונכות אשר מאפשרים לנערות להתפתח כמנהיגות בארגון חינוכי בלתי פורמלי. ההצטלבות המחקרית בין מגדר למנהיגות בסביבה חינוכית בלתי פורמלית מוסיפה לספרות המקצועית הקיימת בתחום, והיא מספקת לנו מסגרת מושגית המסייעת להבין את העלייה המבורכת במספר החניכות והמדריכות בתנועות הנוער ואת התקדמותן של החניכות לתפקידי הנהגה.

את השער ואת הספר כולו חותם מאמרה של ורד האס שבו נבחן יישומם של עקרונות החינוך הבלתי פורמלי במפגש בין שתי קבוצות שקיים קונפליקט ביניהן - יהודים וערבים. האס בוחנת את יישומה של תוכנית חינוכית, והניתוח שלה מחבר בין תאוריות מתחום החינוך הבלתי פורמלי לבין תאוריות מתחום העבודה הקבוצתית. באמצעות כלים איכותניים וכמותיים היא מבקשת להציג את האפשרויות ואת המגבלות שתהליך חינוכי כזה מאפשר.

### **תודות**

חובה נעימה לנו היא להודות לכל הכותבות והכותבים שעמלו רבות על מחקריהם ועל כתיבת פרקי הספר. תודה רבה גם לאנשי הוצאת הספרים של מכון מופ"ת ולכל מי שתמך וסייע בהוצאתו לאור של ספר זה.

## מבוא

### חגית קליבנסקי, אדם הישראלי

בעשורים האחרונים גוברת בארץ ובעולם ההתעניינות הציבורית, המקצועית והאקדמית בחינוך הבלתי פורמלי. החינוך הבלתי פורמלי קיים זה מכבר (Rogers, 2019), אולם רק בסוף שנות השישים ובתחילת שנות השבעים של המאה ה-20 הוא היה לחלק מהשיח הבין-לאומי בנושא מדיניות החינוך (Diachkova & Sazhko, 2018). שיח זה התפתח על רקע משבר החינוך העולמי, משבר שהתבטא בשיעור גבוה של אנשים חסרי השכלה בסיסית בעיקר במדינות מתפתחות. בתקופה זו החלו הבנק העולמי ואונסק"ו (ארגון החינוך, המדע והתרבות של האו"ם) להבחין בין חינוך פורמלי לבין חינוך בלתי פורמלי וחינוך לא פורמלי (Fordham, 1993). הבחנה זו התפתחה לנוכח ההכרה כי מערכת החינוך הפורמלי מסתגלת לאט מדי לשינויים החברתיים-כלכליים. האצתם של תהליכי השינוי הללו הובילה להבנה כי חינוך מקדם התפתחות כלכלית, ויש צורך להכין את הצעירים לעתיד שאינו דומה לעבר. בהקשר הזה הועלה לראשונה הרעיון של "חינוך לאורך החיים" (lifelong education) - מושג מרכזי במדיניות החינוך העתידית (Norqvist et al., 2016).

באותן השנים פרסמו קומבס ואחרים (Coombs, 1968; Coombs & Ahmed, 1974; Coombs et al., 1973) הגדרה לחינוך הבלתי פורמלי, כמו גם הגדרות לחינוך הפורמלי ולחינוך הלא פורמלי. גם בישראל החל בשנות השבעים העיסוק האקדמי בחינוך הבלתי פורמלי (כהנא, 1974, 1975), אם כי בהקשר אחר. לפי רובנסון (Rubenson, 1982) ופורדהאם (Fordham, 1993), פריחתו של החינוך הבלתי פורמלי בשנות השבעים נבעה מהתמקדות הדיונים בתועלת החינוך ומשינויים פוליטיים. לעומת זאת, בשנות השמונים של המאה ה-20 הוזנח החינוך הבלתי פורמלי, בין השאר מסיבות פוליטיות (שם); כך למשל תפיסות נאו-ליברליות התעצמו והשפיעו על המנהיגות הפוליטית ועל השיח החינוכי (התגברות תחרות כלכלית והפרטה והתמקדות בסטנדרטיזציה ובמדידת הישגים בחינוך) (Colley et al., 2003). באותן השנים גם התרחב אי-השוויון בתוך מדינות ובין מדינות, והתחזקה התפיסה של בית הספר כאמצעי מרכזי ללמידה (Norqvist et al., 2016).

במהלך שנות התשעים התעורר מחדש העניין בחינוך הבלתי פורמלי בעיקר במדינות פוסט-תעשייתיות מערביות. מקורה של התעוררות זו היה ההכרה כי מערכות החינוך הפורמלי לבדן אינן יכולות לספק מענה לאתגרי החברה המודרנית (Coun Eur, 2000; Rogers, 2019), כמו גם אימוץ התפיסה של למידה לאורך החיים (lifelong learning) במדינות רבות והתייחסותן לחינוך הבלתי פורמלי כאל חלק אינטגרלי מתפיסה זו (Yasunaga, 2014). העניין המחודש בחינוך הבלתי פורמלי - רוג'רס מכנה זאת "דור שני של חינוך בלתי פורמלי" (Rogers, 2019) - התבטא במסמכים של ארגונים בין-לאומיים (Coun Eur, 1999; EC, 1996; OECD, 1998) כמו גם בפרסומים במרבית כתבי העת העוסקים בחינוך (Rogers, 2019). יתרה מזאת, המדיניות של אונסק"ו (UNESCO, 2015, 2018) ושל האיחוד האירופי (EC, 2014) ועבודות מחקר מראות כי נמשכת ההתעניינות בתחום זה ברחבי העולם (Norqvist & Leffler, 2017).

### חינוך אחד, הגדרות רבות

בשנות השבעים קומבס ואחרים (Coombs & Ahmed, 1974; Coombs et al., 1973), חוקרי חינוך שעסקו גם בניהול ובקביעת מדיניות במוסדות בין-לאומיים, ניסחו הגדרה אשר הבחינה בין חינוך פורמלי לבין חינוך לא פורמלי וחינוך בלתי פורמלי.<sup>1</sup> הגדרה זו שימשה ומשמשת נקודת מוצא לשיח בתחום החינוך הבלתי פורמלי, והיא נמצאת עדיין בשימוש נרחב - בעיקר למטרות של תכנון, ניהול, מימון, פיקוח והערכה (Yasunaga, 2014).<sup>2</sup>

עם השנים הגדרה זו הייתה מושא לדיונים ולביקורת, ונעשו ניסיונות חוזרים ונשנים לאפיין את החינוך הבלתי פורמלי ולהגדירו. ניסיונות אלה הובילו לשימוש במגוון מונחים לתיאור חינוך זה: חינוך גמיש, חינוך משלים, פעילות חוץ-קוריקולרית (extracurricular activity). בהקשר הזה נדונו גם המושגים

1 **חינוך פורמלי** (formal education) הוא מערכת החינוך הממוסדת. זוהי מערכת כרונולוגית ומובנית היררכית, והלימודים בה מתקיימים החל בבית הספר היסודי וכלה באוניברסיטה; **חינוך בלתי פורמלי** (nonformal education) כולל כל פעילות חינוכית מאורגנת ושיטתית המתבצעת מחוץ למערכת הפורמלית. מטרת החינוך הבלתי פורמלי היא לספק סוגים נבחרים של למידה לקבוצות משנה מסוימות באוכלוסייה, מבוגרים וילדים (Coombs & Ahmed, 1974); **חינוך לא פורמלי** (informal education) הוא תהליך הנמשך כל החיים, ובמהלכו כל אדם רוכש וצובר ידע, מימוניות, עמדות ותובנות מחויות יום-יומיות, מאינטראקציות ומחשיפה שלו לסביבה. חינוך לא פורמלי אינו מאורגן, ולעיתים קרובות אינו שיטתי. עם זאת, הוא הגורם לחלק הארי של הלמידה בחייו של כל אדם.

2 יש שאינם מבחינים בין חינוך בלתי פורמלי לבין חינוך לא פורמלי, כיוון שאינם רואים בחינוך הלא פורמלי דפוס חינוך (ראו אצל Jeffs & Smith, 1990).



חינוך ולמידה. סמית (Smith, 2008, p. 8) הבחין בין למידה לחינוך: "למידה היא תהליך המתרחש כל הזמן; חינוך כרוך בכוונה ומחויבות". רוג'רס ציין את הקשר בין למידה לחינוך וכתב כי "כל חינוך הוא למידה, אבל לא כל למידה היא חינוך. חינוך הוא למידה מתוכננת" (Rogers, 2014, p. 7). במילים אחרות, למידה היא הבסיס לכל חינוך. לפי רוג'רס (שם), חינוך בלתי פורמלי הוא חינוך מובנה (יש לו מטרות, מוקדש זמן ללמידה, ניתן סיוע בלמידה), ולמשתתף בתהליך יש כוונה ללמוד. במילים אחרות, חינוך הוא למידה מודעת ומונחית לקראת מטרה.

במשך כל השנים הגדרת החינוך הבלתי פורמלי הייתה שנויה במחלוקת, והדבר משתקף בהגדרות הרבות למושג זה בספרות המקצועית. טיפולוגיות שונות הוצעו בהתבסס על תבחינים (קריטריונים) שונים, והגדרות נוסחו בידי אנשי אקדמיה, גופים בין-לאומיים, אנשי חינוך וארגונים העוסקים בחינוך בלתי פורמלי (AEGEE, 2011; EC, 2001; OECD, 2014; Tobias, 1992; UIS, 2012). חלק מההגדרות התרחקו מהתפיסה אשר מציגה את החינוך הבלתי פורמלי כניגודו של החינוך הפורמלי, תפיסה שבגינה נוטים לראות את הראשון כנחות מהאחרון (Robinson-Pant, 2016). יש הסבורים כי הגבולות בין חינוך פורמלי לחינוך בלתי פורמלי אינם חד-משמעיים (Farrell & Hartwell, 2008). גישה זו עולה בקנה אחד עם תפיסת החינוך והלמידה כרצף בעל שני קצוות: בקצה האחד של הרצף למידה לא פורמלית, בקצה האחר חינוך פורמלי, וביניהם חינוך בלתי פורמלי (Rogers, 2004, 2019; UNESCO, 2006).

למידה לא פורמלית ————— חינוך בלתי פורמלי ————— חינוך פורמלי

מקורה של הגישה הרווחת כיום הוא בתפיסה אחרת של רצף. גישה זו גורסת כי יש לנטוש את הסיווג המשולש של דפוס החינוך ולראותם כמשולבים, לא כנפרדים. ההנחה שבבסיס גישה זו היא כי כל סיטואציה חינוכית מתאפיינת בדפוס דומיננטי, ולצידו יש ביטוי לדפוסים האחרים - בין שאלה מיוחסים לחינוך הפורמלי, בין שלחיון הבלתי פורמלי ובין שלחיון הלא פורמלי (Colley et al., 2003; La Belle, 1982; Valchev et al., 2016). מכאן שכל תוכנית או פעילות של חינוך בלתי פורמלי צריכה להיות ממוקמת על הרצף בהתאם למאפייניה. פעילות כזו היא פעילות חינוכית מאורגנת אשר מתקיימת מחוץ למערכת החינוך הפורמלי (Coombs & Ahmed, 1974; Norqvist et al., 2016; Sefton-), והיא נגישה לכל משתתף ולכל קבוצות הגיל - (Green, 2006; Tobias, 1992).



ילדים, נוער, צעירים ומבוגרים (Lertkittisuk, 2019; OECD, 2014; UNESCO, 2014; Yasunaga, 2016).

## **החינוך הבלתי פורמלי**

### **מאפייני החינוך הבלתי פורמלי**

בדרך כלל מאפייני החינוך הבלתי פורמלי מוצגים באמצעות תיאור של תכונותיו וייחודו. בדומה להגדרות ולמופעים של החינוך הבלתי פורמלי, גם מאפייניו אינם אחידים; עם זאת, לכולם כמה תכונות משותפות המבדילות את החינוך הבלתי פורמלי מפעילות חינוכית אחרת ומחזקות את המוטיבציה של הפרט לקחת חלק פעיל בתהליך החינוכי.

**חופש בחירה** (וולונטריות) הוא יסוד מהותי בחוויית המשתתפים בחינוך הבלתי פורמלי. בכוחו להעצים את השפעתם של מאפיינים אחרים על המשתתפים בפעילות (יאיר, 2006), כמו גם להגביר את המוטיבציה הפנימית (עשור, 2001; King et al., 2009). יתרה מזאת, הבסיס הוולונטרי של החינוך הבלתי פורמלי הוא דומיננטי ומכתיב חלק ניכר מהמאפיינים הנוספים (כהנא, 2007; Diachkova & Sazhko, 2018; Costas Batlle, 2019; AEGEE, 2011; Hill, 2001; Sefton-Green, 2006).

**הגמישות הארגונית והתוכנית** נגזרת מהבחירה. גמישות זו הכרחית ומאפשרת התאמה לשינויים ולצרכים בהקשר ספציפי (Hamadache, 1991; Lertkittisuk, 2014; Sharma & Choudhary, 2015).

הגיוון מתבטא בארגון, בתכנים ובדרכי הפעולה. זהו תנאי לבחירה, שכן הצגת חלופות מאפשרת מתן מענה בהתאם לנסיבות ולצורכי המשתתפים. כמו כן הגיוון מאפשר התנסויות חדשות וביטוי ליחידים ולקבוצות בחברה (קלר, 1996; Diachkova & Sazhko, 2018; UNESCO, 2018; Valchev et al., 2016). המשתתפים הם במרכז, ובהתאם לצורכיהם ולרצונותיהם נקבעים היעדים, המתודות והתכנים (Etling, 1993; Sharma & Choudhary, 2011; AEGEE, 2015). מאפיין זה נגזר מהבחירה ומבטיח מענה לצורכי המשתתפים, שכן הבחירה מעניקה להם יכולת מיקוח. יכולת זו עושה אותם לשותפים בקבלת החלטות ולגורם המשפיע על היערכות הארגון ועל אופני פעילותו.

מהבחירה נובעים גם יחסי הגומלין בין המשתתפים. אלה מתאפיינים בקשרים אופקיים שהם היררכיים פחות ושוויוניים (סימטריים), אכפתיים והדדיים יותר (כהנא, 2007; Madjar & Cohen-Malayev, 2013; Etling, 1993).

מאפיין חשוב נוסף של החינוך הבלתי פורמלי הוא למידה התנסותית (חוייתית) (experiential learning) או למידה באמצעות עשייה (AEGEE, Eurodiaconia, 2017; Diachkova & Sazhko, 2018; 2011). למידה כזו מובילה למעורבות פעילה של המשתתפים בתהליך הלמידה, כמו גם לגילוי עצמי של יכולות ומגבלות הנובע מההתנסות הישירה.

בדרך כלל פעילויות החינוך הבלתי פורמלי מתקיימות בשעות הפנאי, ולכן יש הרואים בהן חלק מתרבות הפנאי. אולם לא כל פעילות פנאי היא חינוך בלתי פורמלי: בחינוך הבלתי פורמלי נכללות פעילויות שאף כי הן נובעות מבחירה חופשית (וולונטרית) ומתרחשות בזמן הפנוי (King et al., 2003), הן מאורגנות ("פורמליות") ומתאפיינות בהיותן עיסוק מובנה - יש להן כללים, מטרות ולוח זמנים, ובדרך כלל ישנו מדריך אשר מנחה אותן (Mahoney et al., 2005). נוסף על כך הן מספקות אתגר למשתתפים, כיוון שביצוע המשימות המתקיימות בהן מצריך התעמקות, מעורבות ומאמץ מתמשך. בתנאים אלה נוצרות הזדמנויות לטיפול מיומנויות ולהתפתחות (Vandell et al., 2005), וזאת בדומה ל"פנאי רציני" (Stebbins, 2007). בניגוד להן יש פעילויות פנאי (פעילויות "לא פורמליות") ספונטניות, כאלו שבדרך כלל מתקיימות ביוזמת הפרט. אלו מתאפיינות בתכנון מועט (אם בכלל), אך גם הן בעלות חשיבות.

מבחינה מערכתית החינוך הבלתי פורמלי מתאפיין ברמת מובנות נמוכה ובביזור (Etling, 1993). מוסדות מסוגים שונים מספקים צרכים שונים ומשרתים סוגים שונים של אוכלוסייה (Valchev et al., 2016). מגוון המוסדות הוא גדול: מוסדות חינוך, מוסדות למטרות רווח הפועלים במגזר הפרטי, מספר גדל והולך של ארגונים לא ממשלתיים, מוסדות ללא כוונת רווח וגופים ציבוריים (אלה כוללים בין השאר מוסדות דת ותרבות) (Yasunaga, 2014). מדובר ב"אוסף" של מוסדות שאינם מהווה מערכת, ובמדינות רבות הדבר מקשה לפתח מדיניות בתחום (Sefton-Green, 2006). בהקשר הזה ולצ'ב ואחרים (Valchev et al., 2016) טוענים כי "לא קיים מוסד חינוך בלתי פורמלי טיפוסי". כמו כן פעמים רבות שירותי החינוך הבלתי פורמלי אינם חלק מליבת מערכת החינוך: הם מנוהלים בנפרד, ולעיתים אף במשרדים ממשלתיים אחרים (משרד התרבות, משרד הנוער). ביזור החינוך הבלתי פורמלי במשרדי הממשלה משפיע על הגדרת מטרותיו ותפקידו, כמו גם על דרכי ניהולו ומימונו (Rogers, 2019). אחת הסיבות העיקריות לכך שהחינוך הבלתי פורמלי נמצא מחוץ לליבת מערכת החינוך היא הדינמיות שלו והצורך בגמישות תקציבית. כמו כן החינוך הבלתי

פורמלי פועל באמצעות מגוון מנגנוני מימון - יוזמות רבות הן מקומיות וצומחות "מלמטה למעלה". בשל כך חלק גדול מהעשייה ומהישגיה אינו נחשף ואינו זוכה להכרה (Sefton-Green, 2006), והדבר מקשה את הוכחת השפעתו של החינוך הבלתי פורמלי ותרומתו. גורמים אלה תורמים לכך שחשיבות החינוך הבלתי פורמלי נתפסת כמשנית בהשוואה לחשיבות החינוך הפורמלי (Yasunaga, 2014).

### חינוך בלתי פורמלי - חינוך תלוי הקשר

אחת הסיבות העיקריות לריבוי המונחים וההגדרות לדמותו המשתנה של החינוך הבלתי פורמלי היא הבדלים תרבותיים ושינויים חברתיים בכל הרמות - העולמית, הארצית, המקומית והאישית. בחינת ההגדרות מלמדת שהן תלויות הקשר, כלומר משרתות מטרות חברתיות ספציפיות בהקשרים היסטוריים מסוימים (קליבנסקי, 2008; Tobias, 1992). פעילויות חינוך בלתי פורמלי גם משתנות בהתאם למסורות לאומיות ומקומיות, ולפיכך החינוך הבלתי פורמלי משקף "נופים" חינוכיים משתנים (Yasunaga, 2014); לדברי גרנדסטאף, "אין דרך 'נכונה' יחידה להגדיר את המושג חינוך בלתי פורמלי. ההגדרה חייבת להיות תלויה בהקשר" (Grandstaff, 1978, p. 181). גם כיום אין אפוא הגדרה אוניברסלית מקובלת לחינוך הבלתי פורמלי (Hoppers, 2006; Romi & Schmidta, 2009). אולם בשני העשורים האחרונים דעכו הוויכוחים על החינוך הבלתי פורמלי והעיסוק בהגדרתו, והוא היה לאחד המוקדים במדיניות הקהילה הבין-לאומית. הסיבה העיקרית לכך היא היכולת להתאימו לצורכי למידה ספציפיים של אנשים שונים ואוכלוסיות שונות בתנאים שונים. את החינוך הבלתי פורמלי אפשר למיין לכמה סוגים (Brennan, 1997; Hallak, 1990; Hoppers, 2004; Rogers, 2004):

- חינוך המיועד להשלמת השכלה של אנשים שמסיבות למיניהן לא הפיקו תועלת מלאה מהלימודים במערכת החינוך הפורמלי;
- חינוך המתמקד בפיתוח מיומנויות ובהכשרה מקצועית;
- חינוך המתמקד בשימור תרבותי (שימור של מסורת, דת וכן הלאה);
- חינוך חווייתי המיועד להתפתחות אישית. סוג זה מתאפיין במגוון פעילויות בשעות הפנאי אשר מארגנים מוסדות למיניהם (Valchev et al., 2016), או ביישום תוכנית המותאמת לצרכים חדשים שמקורם בשינויים חברתיים, ואינה קשורה בהכרח לשעות הפנאי (Yasunaga, 2014).

כיוון שהחינוך הבלתי פורמלי מושפע מהקשר הסוציו-פוליטי (Costas Batlle, 2019), השינויים החברתיים והאחרים במאה ה-21 השפיעו גם על היחס לחינוך הבלתי פורמלי ועיצבו מחדש את מטרותיו ואת תכניו. בעבר נתפס החינוך הבלתי פורמלי כהגנה על הזכות לחינוך: הוא היווה חלופה לחינוך הפורמלי בעיקר עבור אלה שלא זכו בהשכלת יסוד, ולפיכך התמקד באוכלוסיות מוחלשות. לעומת זאת, החל בשנות האלפיים תוכניות החינוך הבלתי פורמלי מתמקדות בשלושה תחומים עיקריים: התפתחות אישית, הכנה לשוק העבודה וקידום אזרחות פעילה (בתחום זה ההתמקדות היא בדמוקרטיה, בזכויות, ברב-תרבותיות ובהכלה חברתית) (רן, 2017; Taylor, 2011; Petkovic, 2018; Diachkova & Sazhko, 2018). שינוי ההתמקדות נועד לאפשר התמודדות טובה יותר עם בעיות חברתיות וכלכליות דוגמת עלייה בשיעור האבטלה במדינות אירופה, גלי הגירה הגורמים לביטויים של חוסר סובלנות ושנאת זרים, התרופפות הקשר של צעירים עם רשויות ומבנים חברתיים או שינויים במוסדות ובארגונים בתחום הפוליטי ובתחום האזרחי (Harris et al., 2010; Lochocki, 2010; O'Higgins, 2015; Ribeiro et al., 2012). ברמה העולמית שורה של קשיים (כמו למשל המשבר הכלכלי בסוף 2008) ועלייה בביקוש לעובדים מיומנים גרמו לכך שמדיניות האיחוד האירופי בנושא בני נוער וצעירים החלה להתמקד בהקניית כישורי תעסוקה לצעירים גם במסגרות החינוך הבלתי פורמלי. אפשר לראות בכך עדות להכרה בחשיבות החינוך והלמידה מחוץ למערכת החינוך הפורמלי (Wochowska, 2015). ברמה הלאומית מדיניות זו מיושמת במדינות רבות, לרבות כאלו הנמצאות מחוץ לאירופה. כך למשל בחינוך הבלתי פורמלי באוסטרליה יש התמקדות בטיפוחן של מיומנויות הנדרשות בשוק העבודה (Clemons et al., 2013).

מאז ראשית המאה הנוכחית האיחוד האירופי בסיוע ארגונים אחרים (כמו למשל אונסק"ו, OECD ופורום הנוער האירופי) מוביל מדיניות המעודדת הכרה בחינוך הבלתי פורמלי ובהישגי הלמידה במסגרותיו. בינואר 2000 מועצת האיחוד האירופי קראה למדינות החברות באיחוד לראות בחינוך הבלתי פורמלי חלק מחינוך לאורך החיים: "האספה ממליצה שממשלות ורשויות רלוונטיות במדינות החברות יכירו בחינוך הבלתי פורמלי כשותף בפועל בתהליך הנמשך לאורך החיים ויעשו אותו נגיש לכלל" (Coun Eur, 2000, p. 1).

במהלך השנים אושר שוב ושוב כי למידה וחינוך בלתי פורמליים הם נושא מרכזי במדיניות החינוך של מועצת האיחוד האירופי. כך למשל בשנת 2005 הכריזו שרי אירופה המופקדים על הטיפול בנוער כי יש לחזק את ההכרה ביכולות החינוך הבלתי פורמלי. בשנת 2014 האספה הפרלמנטרית של מועצת

אירופה המליצה לגבש מסמך מדיניות המגדיר עקרונות למתן תוקף ללמידה בחינוך הבלתי פורמלי. ב"אג'נדה 2020" הודגש כי ההכרה בלמידה ובחינוך הבלתי פורמלי תורמת תרומה מהותית לשיפור יחסם של צעירים בני 15 עד 24 לחינוך, להכשרה ולחיי עבודה (Singh, 2015). להכרה בחינוך הבלתי פורמלי יש כמה היבטים: הכרה פוליטית (הענקת מעמד רשמי ליכולות שנרכשו בפעילות חינוכית, כמו למשל מתן הסמכה); תמיכה והכרה בארגונים ובעמותות אשר פעילות החינוך הבלתי פורמלי מתקיימת בהם; הכרה בערך החברתי של הלמידה; תמיכה ציבורית בפעילות החינוכית; והערכה של תרומתה לפרט ולחברה (Markovic, 2011).

בשני העשורים האחרונים מסמכי המדיניות בנושא "למידה לאורך החיים" מדגישים את הצורך ביצירת מנגנונים שיאפשרו זיהוי, מתן תוקף והכרה בידע, במיומנויות ובכישורים אשר נרכשו באמצעות למידה בחינוך הבלתי פורמלי ולמידה לא פורמלית. המטרה היא להרחיב את ההזדמנויות ללמידה ולבחון את כל הידע והניסיון של אדם, ללא שייכות להקשר שהלמידה התקיימה בו. תפיסה זו מתבססת על ההבנה כי להכרה במכלול הידע והיכולות יש חשיבות עבור מעסיקים בשוק העבודה ועבור הפרט והחברה (Colardyn & Bjornavold, 2004; Mikulec, 2015).

בשל גורמים חברתיים, חינוכיים ופוליטיים יש הבדלים ניכרים בין המדינות בהכרה בחינוך הבלתי פורמלי, ואלה מתבטאים בהבדלים בקצב ובאופנים של יישום המדיניות (Mikulec, 2015). הנחיות אונסק"ו למתן תוקף ולהכרה בתוצאות הלמידה בחינוך הבלתי פורמלי (UIL, 2012) הובילו לכך שרבות מהמדינות החברות בארגון יצרו מנגנונים וקבעו דרכים להכרה בלמידה בחינוך הבלתי פורמלי (Yang, 2015), וזאת תוך כדי פיתוח אמצעים למדידה ולהערכה של חינוך זה; עם זאת, חשוב להקפיד שהפורמליזציה של ההכרה (Werquin, 2010) לא תוביל לפורמליזציה של החינוך הבלתי פורמלי (Mernier, 2007).

### **תרומת החינוך הבלתי פורמלי**

תרומתו של החינוך הבלתי פורמלי למשתתפיו נחקרה מעט למדי. עם זאת, ובניגוד לדעה הרווחת (והמוצהרת תדיר) כי החינוך הבלתי פורמלי תורם לצמצום פערים (זגייר ומיליקובסקי, 2020), מחקרים מעידים שאלה המרוויחים יותר מהחינוך הפורמלי מרוויחים יותר גם מהחינוך הבלתי פורמלי (Valchev et al., 2016). במילים אחרות, החינוך הבלתי פורמלי "מחזק חזקים". קיימות עדויות רבות לכך שהמודעות לתוכניות החינוך הבלתי פורמלי, המוטיבציה להשתתף בהן והעניין

בהן אינם נחלקים באופן אחיד בחברה: בדרך כלל אנשים שנהנו מסביבה ביתית מטפחת וסיגלו לעצמם אסטרטגיות למידה בחינוך הפורמלי, יצליחו ללמוד גם בחינוך הבלתי פורמלי (King, 1982). כמו כן מחקרים מלמדים כי יש קשר עקיב בין גורמי הרקע החברתי-כלכלי (השכלת ההורים והכנסה משפחתית) לבין השתתפות בחינוך הבלתי פורמלי: בני נוער ממשפחות בעלות הכנסה גבוהה יותר והשכלה גבוהה של ההורים נטו להשתתף במגוון רחב יותר של פעילויות מאשר בני נוער ממשפחות מבוססות פחות ומשכילות פחות (Bouffard et al., 2006). הדבר מתבטא למשל בתחום הפיתוח האישי: משתתפים ממשפחות מבוססות יותר יכולים "להרשות לעצמם" מימון של פעילויות איכותיות או ייחודיות במגזר הפרטי (Valchev et al., 2016), והודות לכך הם נפגשים עם משתתפים הדומים להם. מאפיין זה תורם לשימור ולחיזוק של מגמות חברתיות קיימות.

סנלמן ואחרים (Snellman et al., 2015) זיהו בארצות הברית מגמה מתמשכת של העמקת הפער בין בני נוער מהמעמד הבינוני-גבוה לבין בני נוער מהמעמד הנמוך אשר משתתפים בפעילויות החינוך הבלתי פורמלי. לטענתם, הסיבות לכך הן החרפת אי-השוויון בהכנסות, גידול בחלקן של הפעילויות הכרוכות בתשלום (בהשוואה לחלקן של פעילויות בחינם) ועלייה בחשיבות שהורים מהמעמד הבינוני מייחסים להתפתחות הכישורים החברתיים של ילדיהם. על אף מעמדו הנמוך של החינוך הבלתי פורמלי מחקרים מראים כי בארצות הברית מייחסים להשתתפות במסגרותיו חשיבות מכרעת בקביעת הסיכויים להתקבל למוסדות השכלה גבוהה ולשוק העבודה. בהקשר הזה חשוב לציין כי מדיניות כלכלית-חברתית המובילה לצמצום של ההוצאה הציבורית לחינוך, ובפרט של ההוצאה הציבורית לחינוך הבלתי פורמלי, פירושה הפרטה והעברת האחריות להורים.

החינוך הבלתי פורמלי נתפס כנחוץ ורצוי בשל תרומתו הפוטנציאלית. הנסן ואחרים (Hansen et al., 2003) מצאו במחקרם כי השתתפות בפעילות חינוך בלתי פורמלי תרמה לבני הנוער בארבעה תחומים: התחום האישי, התחום הבין-אישי (חברתי), התחום הלימודי ותוכניות לעתיד. בתחום האישי ציינו הנבדקים חוויות של יזמות, גיבוש זהות וניהול רגשות. בתחום הבין-אישי הם דיווחו על התנסות בעבודת צוות אשר כללה שיתוף פעולה, ניהול משא ומתן, פיתוח כישורי מנהיגות, פתרון קונפליקטים, הגברת המחויבות והאחריות ושיפור היחסים הבין-אישיים (יצירת קשרי חברות, פיתוח תחושת שייכות, הערכה חברתית, שיפור מיומנויות חברתיות וכן הלאה). לדעת החוקרים, ההתפתחות בתחום האישי ובתחום הבין-אישי היא הגורם לשינויים חיוביים בתחום הלימודי ובתחום הבית ספרי (הישגים, התנהגות, התמדה). כל אלה משפיעים על תוכניות לעתיד בתחומי ההשכלה, המעורבות החברתית,

התעסוקה וההכנסה (Snellman et al., 2015). המחקר מצביע על כך שפעילויות נוער מאורגנות מספקות למתבגרים מגוון רחב של חוויות למידה והתפתחות. במחקרה של פוסקו (Fusco, 2008) דיווחו ילדים ובני נוער כי מסגרות החינוך הבלתי פורמלי מספקות להם הזדמנויות רבות יותר וטובות יותר להתפתח מאלו שבית הספר מספק להם. דפוס זה נמצא בקרב כל הנבדקים במחקר - ללא הבדלי מגדר, מוצא אתני או גיל. ממצאים דומים עולים גם ממחקרים נוספים, והם מצביעים על יתרונות ניכרים שיש להשתתפות במסגרות חינוך בלתי פורמלי: חיזוק תחושת השייכות החברתית והלאומית, שיפור הביטוי העצמי, שימוש באינטליגנציות מרובות, הגברת היכולת להצליח בתחומים מגוונים. עם זאת, החוקרים מדגישים כי ההשפעה החיובית הזו קיימת רק אם ההשתתפות היא קבועה ומתמשכת (Deschenes et al., 2005; Vandell et al., 2010). עוד נטען כי החינוך הבלתי פורמלי מאפשר לצעירים לפתח ערכים, עמדות וכישורים קוגניטיביים, רגשיים ופרקטיים שונים מאלה שהם מפתחים בחינוך הפורמלי (Lunenburg, 2010). החינוך הבלתי פורמלי יכול להקנות למשתתפים תפיסות חשובות (כמו למשל הכללה חברתית, התנגדות לאפליה וגילוי אזרחות פעילה), ובד בבד לתרום לצמיחתם האישית (Diachkova & Sazhko, 2018). נוסף על כך יש הסבורים כי לחינוך הבלתי פורמלי תרומה מיוחדת לטיפוח "מיומנויות המאה ה-21" (מיומנויות רכות). מיומנויות אלו מוערכות בשוק העבודה (Snellman et al., 2015) וכוללות מגוון של יכולות בתחום האישי ובתחום הבין-אישי: תקשורת, מודעות לשונות בין-תרבותית, הון חברתי, מנהיגות, תכנון וארגון, ביטחון עצמי, משמעת ואחריות (Lertkittisuk, 2019; Massoni, 2011). השתתפות בחינוך הבלתי פורמלי גם מאפשרת לצעירים לזהות את תחומי העניין שלהם, להתוודע לכישוריהם ולמגבלותיהם, והודות לכך לבחור טוב יותר כיוון לימודי או מקצועי עתידי (Massoni, 2011).

כל היתרונות הללו הם בבחינת פוטנציאל: לא לכל המשתתפים הפעילות מספקת תרומה זהה, ולא לכל הפעילויות יש תרומה זהה בכל התחומים (Hansen et al., 2003). הוולונטריות מהווה מעין מנגנון סינון טבעי, ולכן ייתכן שהבחירה להשתתף בפעילות מסוימת מעידה על העדפה או כישרון בתחום שהחינוך הבלתי פורמלי מטפח. קיימים עוד גורמים רבים אשר יכולים להשפיע על התרומה של ההשתתפות בפעילות החינוך הבלתי פורמלי, כמו למשל איכותם של התוכנית וצוות התוכנית או מידת ההתמדה של המשתתפים בפעילות (Deschenes et al., 2010).



### החינוך הבלתי פורמלי בישראל

בדומה למדינות אחרות החינוך הבלתי פורמלי בישראל התפתח על רקע המציאות המדינית והחברתית. שורשיו בתקופת היישוב והמהפכה הציונית, והם אלה שעיצבו את מאפייניו וקבעו את ייחודו. הנסיבות הובילו לגישה חינוכית המתמקדת בפן הלאומי-חברתי, והדבר מתבטא בתנועות הנוער - מסגרות החינוך הבלתי פורמלי הגדולות והמשפיעות באותה התקופה. תנועות הנוער הטביעו את חותמן על דפוסי הפעולה ועל התכנים של החינוך הבלתי פורמלי לנוער (דרור, 2015; קליבנסקי, 2007א, 2007ב). הן החלו את דרכן כארגונים אידאולוגיים הפועלים למען שינוי חברתי, אולם בתקופת המדינה התאפיינו בקונפורמיות ושימשו בעיקר כמנגנון נוסף לחברות (סוציאליזציה). במהלך השנים התפתחו צורות רבות ומגוונות של חינוך בלתי פורמלי לנוער, ובדרך כלל גם אלו אימצו את דפוסי הפעולה של תנועות הנוער (דרור, 2007). מסגרות ותוכניות החינוך הבלתי פורמלי ביקשו לתת מענה לסוגיות לאומיות, חברתיות ותרבותיות אקטואליות (כמו למשל קליטת עלייה או גיבוש זהות ישראלית) באמצעות התגייסות למשימות לאומיות וגילוי מעורבות חברתית, ולפיכך זכו לתמיכה ממלכתית. הודות להקשר ההיסטורי היה לחינוך הבלתי פורמלי בישראל דימוי חיובי, והוא נתפס כראוי ורצוי לכל בני הנוער. לעומת זאת, ברוב מדינות העולם נתפס החינוך הבלתי פורמלי (עד לשנות התשעים של המאה ה-20) ככזה המאפיין מדינות מתפתחות ואוכלוסיות מוחלשות. הנסיבות של תחילת העיסוק האקדמי בישראל בחינוך הבלתי פורמלי - בהקשר הזה יש לציין את כהנא (1974), עמיתיו ותלמידיו - היו אפוא שונות במהותן מאלו שאפיינו את העיסוק של קומבס ואחרים (Coombs & Ahmed, 1974; Coombs et al., 1973) בו באותן השנים, בהציעם את החינוך הבלתי פורמלי כאמצעי להשלמת השכלת יסוד.

כיום בישראל המונח "חינוך בלתי פורמלי" רלוונטי לאוכלוסיית בנות ובני הנוער, ובעשור האחרון גם לצעירים. הוא מתאר דפוס של חינוך חווייתי המתמקד בעיקר במטרות חברתיות ובהתפתחות אישית, ומתאפיין במגוון תוכניות ופעילויות אשר גופים רבים ומגוונים מארגנים אותן. אף שתנועות הנוער ממשיכות להיות גופי הנוער הגדולים ביותר, ואולי גם הנחקרים ביותר (מיכאלי וגרטל, 2020), אין בכוחן לתת מענה למכלול הצרכים והרצונות של אוכלוסיית הנוער. במהלך השנים קמו התארגנויות נוער נוספות הפונות לקהלים אחרים ומציעות תחומי עניין אחרים ודרכי פעולה אחרות. בישראל יש גם שפע של תוכניות, פעילויות ומסגרות חינוך בלתי פורמלי שגופים מכל המגזרים (הציבורי, העסקי והשלישי) מציעים לציבור בכל הגילים, אם כי אלו אינן משויכות לחינוך בלתי פורמלי.



בדומה למדינות אחרות בעולם, בישראל יש גידול מתמשך במספר הארגונים הלא ממשלתיים העוסקים בחינוך הבלתי פורמלי. אם בעבר המדינה הייתה גורם מרכזי בחינוך הבלתי פורמלי, הרי כיום הבכורה עברה לידי המגזר השלישי (יש לציין כי חלק ניכר מהעמותות נתמכות על ידי משרדי ממשלה, רשויות מקומיות או גופים ממסדיים אחרים, וזאת אף שהן נחשבות לארגונים של החברה האזרחית). ריבוי הארגונים גורם לתחרות על משאבים ועל משתתפים, והוא דוחק בארגונים להשתפר ולהתחדש. אחת הדרכים לעשות זאת היא באמצעות טיפוח כוח האדם והאצת תהליך ההתמקצעות בארגון (במידה רבה בהשפעת מעורבותו של המגזר השלישי בחינוך הבלתי פורמלי). כחלק מהמגמה של שיפור האיכות גברה בשני העשורים האחרונים הדרישה להתמקצעות של אנשי החינוך (מנהלים, רכזים ומדריכים) אשר עובדים במסגרות החינוך הבלתי פורמלי. אולם אליה וקוץ בה: יש חשש כי הדרישה לעובדים מוסמכים והפיקוח של גורמי מימון חיצוניים (פיקוח כזה נפוץ בחינוך הבלתי פורמלי) יובילו לצמצום חלקם של המשתתפים, ובעיקר של בני הנוער, בקבלת החלטות ובביצוע מיזמים מקומיים, כמו גם להעדפת שיקולים תקציביים ולהתמקדות בתוצאות על חשבון הערך והתכלית החינוכית של הפעילות (Sefton-Green, 2006).

למרות הנטייה ליצור רצף חינוכי דומה כי אי-המשכיות, או אפילו ניתוק, בין בית הספר לחינוך הבלתי פורמלי עשויים להיות מועילים. החינוך הבלתי פורמלי עשוי לסייע להתפתחות בריאה של מיליוני צעירים, אם יישמר המרחב הנפרד שלו. המטרה החשובה של קובעי המדיניות ומפתחי תוכניות החינוך הבלתי פורמלי חייבת להיות אפוא שמירה על זהותו העצמאית כמסגרת בעלת תפקיד התפתחותי וחברתי ייחודי אשר מאפשרת הבעה אותנטית, נעדרת שיפוטיות ומתאפיינת באווירה בטוחה - פיזית ופסיכולוגית (Halpern, 2006).

## מקורות

דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"ישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 29-71). מאגנס.

דרור, י' (2015). תרומת תולדות החינוך הבלתי-פורמלי של הנוער בישראל למדיניות התחום בארץ ובעולם: דגם בלתי-פורמלי מבוסס מחקר היסטורי, כולל וגמיש ביישום. דור לדור, מט', 67-99.

זגייר, מ' ומיליקובסקי, א' (2020). חינוך בלתי פורמלי ככלי לצמצום פערים במזרח ירושלים. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.

- יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית. ספרית פועלים.
- כהנא, ר' (1974). קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי-פורמאליים. מגמות, כא(1), 36-46.
- כהנא, ר' (1975). מספר הנחות על המבנה והתפקידים של מערכות החינוך הבלתי פורמליות בחברה המודרנית. בתוך י' מיוחס (עורך), ספר החינוך המשלים (עמ' 45-53). משרד החינוך והתרבות, אגף הנוער.
- כהנא, ר' (2007). נעורים והקוד הבלתי-פורמלי: תנועות הנוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים. מוסד ביאליק והאוניברסיטה העברית בירושלים, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- מיכאלי, נ' וגרטל, ג' (עורכים) (2020). תנועות הנוער בישראל: ייחודיות חינוכית בת מאה. מכון מופ"ת ומועצת תנועות הנוער בישראל.
- עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. חינוך החשיבה, 20, 167-190.
- קליבנסקי, ח' (2007א). החינוך הבלתי-פורמלי ולשכת הנוער במעבר מחברה יישובית למדינה. דור לדור, לא, 151-186.
- קליבנסקי, ח' (2007ב). היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 223-250). מאגנס.
- קליבנסקי, ח' (2008). מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי פורמלי לכל. מפנה, 58, 33-38.
- קלר, ד' (1996). חינוך בלתי פורמאלי בישראל: מספר קווים לאפיונו הארגוני והפדגוגי. מכללת בית ברל, בית הספר לחינוך.
- רן, ע' (2017). מדיניות בחינוך בלתי פורמלי בעולם: אוסטרליה, אירלנד, אסטוניה, בריטניה, צרפת וספרד. מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.
- Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe [AEGEE] (2011). *NFE Book: The impact of Non Formal Education on young people and society*. [http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal\\_social/index/assoc/varis007/2.dir/varis0072.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/varis007/2.dir/varis0072.pdf)
- Bouffard, S. M., Wimer, C., Caronongan, P., Little, P. M. D., Dearing, E., & Simpkins, S. D. (2006). Demographic differences in patterns of youth out-of-school time activity participation. *Journal of Youth Development, 1*(1).
- Brennan, B. (1997). Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Education, 16*(3), 185-200.
- Clemans, A., Newton, A., Guevara, J. R., & Thompson, S. (2013). *Learning, work and livelihood in Australia: UNESCO research project on lifelong learning and employment prospects/employability in the Asia and Pacific region*. UNESCO.

- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Development Agency.
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. Oxford University Press.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Johns Hopkins University Press.
- Coombs, P. H., Prosser, R. C., & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. International Council for Educational Development.
- Costas Batlle, I. (2019). Non-formal education, personhood and the corrosive power of neoliberalism. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 417-434.
- Council of Europe [Coun Eur] (1999). *Council of Europe report. Doc. 8595: Non-formaleducation*. <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=8807&lang=en>
- Council of Europe [Coun Eur] (2000). *Recommendation 1437: Non-formal education*. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=16762&lang=en>
- Deschenes, S. N., Arbreton, A., Little, P. M., Herrera, C., Grossman, J. B., & Weiss, H. B. (2010). *Engaging older youth: Program and city-level strategies to support sustained participation in out-of-school time*. Harvard Family Research Project.
- Diachkova, Y., & Sazhko, L. (2018). Non-formal approach to education: Higher schooling. In J. Beseda & L. Rohlíková (Eds.), *DisCo 2018: Overcoming the challenges and barriers in open education – 13th conference reader* (pp. 218-225). Centre for Higher Education Studies.
- Etling, A. (1993). What is nonformal education? *Journal of Agricultural Education*, 34(4), 72-76.
- Eurodiaconia (2017). *Non-formal education as a lever for youth unemployment in Europe*. [https://www.eurodiaconia.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/MISC\\_28\\_17-Non-Formal-Education-and-Youth-Unemployment.pdf](https://www.eurodiaconia.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/MISC_28_17-Non-Formal-Education-and-Youth-Unemployment.pdf)

- European Commission [EC] (1998, April). *Young people: Active citizens in a future Europe*. Final declaration at the 5th Conference of European Ministers responsible for Youth, Bucharest, Romania.
- European Commission [EC] (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality: Communication from the Commission*. Commission of the European Communities.
- European Commission [EC] (2014). *Erasmus+: Programme guide*. <http://sepie.es/doc/convocatoria/2014/erasmus-plus-programme-guideen.pdf>
- Farrell, J. P., & Hartwell, A. (2008). *Planning for successful alternative schooling: A possible route to Education for All*. UNESCO – IIEP Research Papers.
- Fordham, P. (1993). Informal, non-formal and formal education programmes. In YMCA George Williams College ICE301, *Lifelong learning. Unit 1: Approaching lifelong learning*. YMCA George Williams College.
- Fusco, D. R. (2008). School vs. afterschool: A study of equity in supporting children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 391-403.
- Grandstaff, M. (1978). Non-formal education as a concept. *Prospects*, 8(2), 177-182.
- Hallak, J. (1990). *Investing in the future: Setting educational priorities in the developing world*. UNESCO – IIEP and Pergamon Press.
- Halpern, R. (2006). Confronting "the big lie": The need to reframe expectations of after-school programs. In R. Halpern, *Critical issues in after-school programming* (pp. 111-137). Erikson Institute, Herr Research Center for Children and Social Policy.
- Hamadache, A. (1991). Non-formal education: A definition of the concept and some examples. *Prospects*, 21(1), 111-124.
- 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.
- Harris, A., Wyn, J., & Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth: 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 18(1), 9-32.
- Hill, H. (2001). Non-formal education as an important strategy for youth empowerment. *Development Bulletin*, 56, 18-20.
- Hoppers, W. (2006). *Non-formal education and basic education reform: A conceptual review*. UNESCO – IIEP.

- Jeffs, T., & Smith, M. K. (Eds.). (1990). *Using informal education*. Open University Press.
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(1), 63-90.
- King, G., Petrenchik, T., Law, M., & Hurley, P. (2009). The enjoyment of formal and informal recreation and leisure activities: A comparison of school-aged children with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 109-130.
- King, K. (1982). Formal, nonformal and informal learning: Some North-South contrasts. *International Review of Education*, 28(2), 177-187.
- La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28(2), 159-175.
- Lertkittisuk, K. (2019). *Experiences of non-formal education: A study of motivation sources and empowerment among facilitators*. Unpublished master's thesis, University of Jyväskylä, Finland.
- Lochocki, T. (2010). *Trends, causes and patterns of young people's civic engagement in western democracies: A review of literature*. Centre for Research on Civil Society and Voluntary Sector.
- Lunenburg, F. C. (2010). Extracurricular activities. *Schooling*, 1(1).
- 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.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Lawrence Erlbaum.
- Markovic, D. (2011). Hitchhiker's guide to recognition of non-formal learning in the youth field. In M. von Hebel, P. Kloosterman, & D. Markovic (Eds.), *Youthpass guide: Making the most of your learning* (pp. 13-18). SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extracurricular activities on students. *ESSAI*, 9.

- Mernier, G. (2007). *Status of the recognition of Non-Formal Education (NFE)*. [https://www.projects.aegee.org/educationunlimited/files/Non-formal\\_Education\\_brief.pdf](https://www.projects.aegee.org/educationunlimited/files/Non-formal_Education_brief.pdf).
- Mikulec, B. (2015). Validation of non-formal and informal learning from a European perspective – linking validation arrangements with national qualifications frameworks. *Andragoška Spoznanja*, 21(4), 7-19.
- Norqvist, L., & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it "youthful" for youth in action? *International Review of Education*, 63(2), 235-256.
- Norqvist, L., Leffler, E., & Jahnke, I. (2016). Sweden and informal learning: Towards integrated views of learning in a digital media world. A pedagogical attitude? In M. Harring, M. D. Witte, & T. Burger (Eds.), *Handbuch Informelles Lernen: Interdisziplinäre und Internationale Perspektiven* (pp. 217-235). Beltz Juventa.
- O'Higgins, N. (2015). *Youth unemployment*. IZA Policy Paper no. 103. Institute of Labor Economics.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (1996). *Lifelong learning for all: Meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996*. OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2014). Learning begets learning: Adult participation in lifelong education. *Education Indicators in Focus*, 26.
- Petkovic, S. (2018). *Desk study on the value of informal education, with special attention to its contribution to citizenship education, civic participation and intercultural dialogue and learning, European citizenship, peace-building and conflict transformation*. EU-CoE youth partnership.
- Ribeiro, A. B., Rodrigues, M., Caetano, A., Pais, S., & Menezes, I. (2012). Promoting "active citizens"? The critical vision of NGOs over citizenship education as an educational priority across Europe. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 32-47.
- Robinson-Pant, A. (2016). *Learning knowledge and skills for agriculture and improving rural livelihoods*. UNESCO.
- Rogers, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm*. <https://infed.org/mobi/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/>
- Rogers, A. (2014). The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. *Investigar em Educação*, 1(1), 7-34.



- Rogers, A. (2019). Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: Operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515-526.
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273.
- Rubenson, K. (1982). Interaction between formal and non-formal education. In P. Healy (Ed.), *Towards an authentic development: The role of adult education* (pp. 43-49). International Council for Adult Education.
- Sefton-Green, J. (2006). *New spaces for learning: Developing the ecology of out-of-school education*. University of South Australia, Hawke Research Institute for Sustainable Societies.
- Sharma, P., & Choudhary, A. (2015). Learning in different educational settings: Methodological concerns. *Journal of Humanities and Social Science*, 20(4), 18-25.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognizing non-formal and informal learning: Why recognition matters*. Springer.
- Smith, M. K. (2008). *Informal learning: Theory, practice and experience*. <https://infed.org/mobi/informal-learning-theory-practice-and-experience/>
- Snellman, K., Silva, J. M., Frederick, C. B., & Putnam, R. D. (2015). The engagement gap: Social mobility and extracurricular participation among American youth. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 657(1), 194-207.
- Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time*. Transaction Publishers.
- Taylor, M. (2011). Getting interested in non-formal education and learning. In M. von Hebel, P. Kloosterman, & D. Markovic (Eds.), *Youthpass guide: Making the most of your learning* (pp. 7-12). SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre.
- Tobias, R. (1992). Defining non-formal & community education. *New Zealand Journal of Adult Learning*, 20(1), 77-92.
- UNESCO (2006). *Synergies between formal and non-formal education: An overview of good practices*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146092/PDF/146092eng.pdf.multi>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL] (2012). *UNESCO guidelines on the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal*

- and informal learning*. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation/unesco-guidelines-recognition-validation-and>
- UNESCO Institute for Statistics [UIS] (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)
- UNESCO (2018). *Non-formal education and literacy*. <https://bangkok.unesco.org/theme/non-formal-education-and-literacy>
- Valchev, R., Todorova, K., & Damyanova, K. (2016). *STEPS 4 LIFE: Manual on non-formal learning*. International Initiatives for Cooperation.
- Vandell, D. L., Pierce, K. M., & Dadisman, K. (2005). Out-of-school settings as a developmental context for children and youth. *Advances in Child Development and Behavior*, 33, 43-77.
- Werquin, P. (2010). *Recognition of non-formal and informal learning: Country practices*. OECD.
- Wochowska, M. (2015). Non-formal education and the acquisition of skills: How does the EU support youth employment? Comparative Economic Research. *Central and Eastern Europe*, 18(2), 161-179.
- Yang, J. (2015). *Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning in UNESCO Member States*. UNESCO.
- Yasunaga, M. (2014). *Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents*. UNESCO.