

מה חושבים מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי על המסגרת הפורמלית בחינוך?

תקציר

בין ההבדלים בין החינוך הפורמלי לבלתי-פורמלי – ניתן למנות את העובדה, כי החינוך הבלתי-פורמלי אינו מבוסס על תכניות-לימודים קבועות, ואין הוא נשלט על-ידי מערכת-שעות, מערכת-בחינות והוראה על-ידי מורים מקצועיים. הוא נחשב לתהליך למידה, הנמשך לאורך החיים, כשהוא מבוסס על מצבים משתנים, וההוראה בו נתפסת כמשא ומתן בין המדריך לחניכו. אנשי החינוך הבלתי-פורמלי רואים בהבדלים הללו יתרונות חינוכיים של ממש, ובביקורתם את המערכת הממוסדת הם מעלים אותם על נס.

לאור ההבדלים המהותיים בין שתי תפיסות-החינוך והמתח המתקיים ביניהן – מטרת המחקר הנגזרת היא לחקור את תפיסת החינוך הפורמלי בעיני אנשי החינוך הבלתי-פורמלי.

המתודולוגיה של המחקר – איכותנית: ריאיון מובנה של המשתתפים וניתוח סמיוולוגי של תמונות, אשר הציגו המשתתפים, לאחר שהתבקשו להביא תמונה מייצגת (רצוי צילום) של מערכת-החינוך הפורמלי.

מן הממצאים העיקריים של הניתוח הסמיוולוגי עלה בבירור, כי התמונות הנבחרות של החינוך הפורמלי מעלות קונוטציות של נוקשות, חידלון, בדידות, עצב, דלות ושעמום. לדברים – משמעות מרחיקת-לכת בתחום גיוסם של המורים לחינוך הפורמלי בעידן, שבו נבחנת מערכת-החינוך שוב ושוב, ומהדהדת שאלת "מהו המורה הטוב?".

מילות מפתח: חינוך פורמלי; חינוך בלתי-פורמלי; הקוד הבלתי-פורמלי; סמיוולוגיה.

החינוך בלתי-פורמלי – הגדרה ומטרות

בספרות המקצועית, העוסקת בתחום החינוך הבלתי-פורמלי, קשה למצוא הגדרה חד-משמעית, המקובלת על רוב החוקרים. קיים פער בין העשייה המרובה בתחום, לבין מיעוט החשיבה וההמשגה בו (רומי, 2009). בנוסף, קיימת אף מורכבות ורב-ממדיות בתחום וחוקרים רבים מגיעים למסקנה, כי עצם הניסיון להגדיר את החינוך הבלתי-פורמלי עומד בסתירה למהותו הייחודית (רומי ושמידע, 2007א, 2007ב; שמידע ורומי, 2007). השמות, הניתנים לתחום זה, נגזרים מהתייחסות לחינוך הפורמלי: "חינוך בלתי-פורמלי", "חינוך לא-פורמלי", "חינוך א-פורמלי", ועל דרך החיוב: "חינוך משלים", "חינוך פלופי", "חינוך מחוץ לבתי-הספר",

"פעילויות שמחוץ לתכניות-הלימוד" ו"חינוך חברתי-קהילתי".

ישנה הבחנה בין שלושה תחומי חינוך:

א. "חינוך פורמלי", המוגדר כחינוך במסגרת בית-הספר.

ב. "חינוך לא-פורמלי", המוגדר כתהליך, המתקיים ללא מסגרת ממוסדת, כי אם כחשיפה מקרית יומיומית לסביבה, המזמנת חוויות וניסיונות, שבאמצעותם רוכש האדם ידע, מיומנויות, עמדות ותובנות.

ג. "חינוך בלתי-פורמלי", המוגדר כמערכת פעילויות חינוכיות מתוכננות, המתקיימות שלא בשעות הלימודים, ובדרך כלל – מחוץ לבית-הספר (Coombs & Ahmed, 1994).

מטרת החינוך הבלתי-פורמלי היא חינוך משלים לחינוך הפורמלי וסיוע לצעירים להגיע לגיבוש רוחני, דתי ופוליטי, וכן – הקניית דפוסים נאותים לבילוי בזמנם הפנוי (רומי ושמידע, 2007). המסגרות הבלתי-פורמליות מאופיינות בממדים ייחודיים כגון וולונטריות, סימטריה, מורטוריום ופיקוח חברי (כהנא, 1974).

בנוסף – ישנם סוגים של מסגרות ארגוניות בתחום החינוך הבלתי-פורמלי, והם על-פי רמת הפיקוח עליהן (כהנא, 1974).

בתי-נוער ומועדונים נתונים לרמת פיקוח גבוהה של מבוגרים, ואלה מנסים להפיג מתחים אצל הצעירים. לעומתם קיימים בתי-הנוער, שרמת הפיקוח בהם גבוהה אף היא, אך בניגוד לקודמים – כאן גם מנסים להטעין את הצעירים במשאבים חדשים ולהנחיל להם ערכים – בהתאם לתנועה.

סוג אחר של מסגרות כולל מסגרות בעלי רמת פיקוח נמוכה: על אלה נמנים חבורות לבילוי פנאי, שאינן מפיקות משאבים, וספק, אם התואר "מסגרת חינוכית" מתאימה להן. על הסוג האחרון נמנות חבורות-רחוב או מסגרות ספונטניות לשם מטרה או משימה חד-פעמית בבית-הספר או בשכונת-המגורים.

המתח הקיים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי-פורמלי

חוקרים רבים דנים ביעדי החינוך הבלתי-פורמלי, השונים במהותם מיעדי החינוך הפורמלי והמגלמים את המתח הקיים בין השניים:

ברמת **המערכת**, החינוך הבלתי-פורמלי מיועד לפעול כמנגנון שינוי של מערכת-החינוך הפורמלי ולמנוע, או, לפחות, לְמַתֵּן תהליכים של התאבנות וקיבעון בתוכו (קלר, 1996).

ברמת **הפרט**, החינוך הבלתי-פורמלי מיועד לפתח אצל צעירים תחושות של העצמה והערכה עצמית (רומי ושמידע, 2007).

ייעוד נוסף הוא לחנך את הצעירים למילוי תפקידים חברתיים, הן כמנהיגים והן כאזרחים מן השורה (גל, 1985).

מבחינת **הגישה הפדגוגית**, ההבדל בין החינוך הפורמלי לבלתי-פורמלי נעוץ בכך שהחינוך הבלתי-פורמלי אינו מבוסס על תכניות-לימודים קבועות, ואין הוא נשלט על-ידי מערכת-שעות, מערכת-בחינות, הוראה על-ידי מורים מקצועיים, אלא נחשב לתהליך למידה, הנמשך לאורך החיים, ומבוסס על מצבים משתנים, וההוראה בו נתפסת כמשא ומתן בין המדריך לחניכים או

בין החניכים לבין עצמם (רומי ושמידע, 2007). מטרתו היא ליצור אצל החניכים חווית-למידה רגשית וסובייקטיבית, שניתן לקשור לתכנים קוגניטיביים. ההוראה והלמידה בחינוך הבלתי-פורמלי אינן מעיקרי המפגש, אלא נלוות ונעשות כבדרך אגב.

מוקד מתח נוסף הנה סוגיית תפיסת הזמן: בחינוך בלתי-פורמלי אין התהליך קשור ללוח-זמנים קבוע ומדיד, וגם מבחינת המקום אין הגבלה; הפעילות יכולה להתרחש במגוון רחב של מקומות.

מוקד מתח שלישי נסוב סביב המוטיבציה ללמידה ותוצאותיה, בהתאמה. על-פי סורוקה (2010), כיוון שההוראה בחינוך הפורמלי מכוונת להישגים, המהווים מוטיבציה חיצונית ללמידה, הרי הדגש בלמידה מושם בעיקר ב"רכישת" מידע, שמדגישה את הבעלות על המידע. דרך למידה כזאת לא תמיד קשורה לעולמו האישי של הלומד, ועל כן גם לא מעוררת בו "תשוקה" או סקרנות לדעת, מעבר ל"רכישה", ולפיכך המידע אינו הופך לידע אישי, לידע מוטמע ועמוק. לדידו, כתוצאה מכך, לומדים, שאינם עומדים בהישגים המינימליים, הנדרשים במסגרות החינוך הפורמליות – מוצאים את עצמם, לעתים קרובות, מחוץ למערכות אלה, והם חווים פגיעה בתחושת הערך העצמי ותחושת כישלון.

בשנים האחרונות ניתן לזהות ניסיונות התקרבות בין שתי תפיסות-החינוך, ובמיוחד בהקשר של "פעילויות שמחוץ לתכנית-הלימודים". פעילויות אלו נתונות לפיקוח ולחסות של בית-הספר, ולכן הן מכוונות "חינוך בלתי-פורמלי למחצה". נראה, כי מודעותם הגוברת של בתי-הספר למגבלות יכולתם לטפל בבעיות עכשוויות ובחינוך אישיותו השלמה של הצעיר (רומי ושמידע, 2007א) – תרמה לפתיחת שעריהם לחינוך הבלתי-פורמלי.

הקוד הבלתי-פורמלי

נהוג להשתמש בתחום במושג "קוד בלתי-פורמלי". "קוד" מוגדר כמערכת של מוסכמות חברתיות מפורשות, שבאמצעותן נעשית המרה של הלא-ידוע בידוע (כהנא, 1974, 1975). ההבדל העיקרי בין ארגונים פורמליים לארגונים בלתי-פורמליים אינו טמון במטרת הארגון או באופן תפקודו, אלא בטבע הקודים של התנהגות העומדים ביסודו (כהן, 2007).

חוקרים בתחום מזהים שמונה רכיבים של קוד בלתי-פורמלי (כהן, 2007):

1. **וולונטריות** – בחירה חופשית של הצטרפות למסגרת, עזיבתה ופעילות בתוכה. עובדה זאת מחייבת פיתוח מחויבות ערכית וחיזוק המשא ומתן של הצעירים עם עולם המבוגרים; במילים אחרות, הפעילות חייבת להיות אטרקטיבית ומותאמת לתחומי עניינם של הצעירים.
2. **רב-ממדיות** – מרחב גדול של תחומי פעילות ומימוניות מגוונות, דבר, המאפשר מספר גדול של משתתפים על-פי נטיות וכישורים אישיים (ריקוד, ספורט, מחנאות).
3. **סימטרייה** – יחסים, שמושתתים על שוויון ועל תיאום הדדי של עקרונות וציפיות – בלי לכפות דבר על כל אחד מהצדדים.
4. **שניות (דואליזם)** – קיום בו-זמני של כמה מגמות: למשל, תחרות ושיתוף-פעולה – דבר, שמאפשר התנסות בדפוסים מנוגדים של התנהגות.
5. **מורטוריום** – מרחב לניסוי וטעייה. דבר זה מאפשר התנסות במגוון רחב של תפקידים

ומטלות.

6. **מודולריות** – יכולת לאלתר ולהפיק תועלת מהזדמנויות מצביות.
 7. **אינסטרומנטליות אקספרסיבית** – שילוב פעילות מתוגמלת מיד, הפגנתית – בעיקרה, ופעילות יצרנית, המכוונת להשגת תוצאות. רכיב זה מגביר את האטרקטיביות ואת מידת ההשפעה, שיש לפעילות על החניך.
 8. **סימבוליות פרגמטית** – ייחוס משמעות סמלית לעשייה או הפיכת סמלים למעשים, ובכך מתגברת ההזדהות עם הסמל.
- קיימים יחסי-גומלין בין המרכיבים השונים: כך, למשל, רב-ממדיות תורמת לסימטרייה, שכן היא מאפשרת למשתתפים לבטא את עצמם בהתאם לכישוריהם, והמורטוריום תורם לאינסטרומנטליות אקספרסיבית עקב המרחב, שהוא מספק להתנסות.

מבט דיאכרוני – החינוך הבלתי-פורמלי בישראל

תחום החינוך הבלתי-פורמלי ידע בכל שנותיו לא מעט דילמות (דרור, 1988):

הדילמות המרכזיות: גישת-יסוד – מהו החינוך הבלתי-פורמלי: משלים, נוסף או חלופי? מהו הגיל, שצריך להתרכז בו? מה מידת הקהילתיות? האם צריכים להקים בתי-נוער ותלמיד או אגפי נוער בתוך מרכזים קהילתיים? מי הגוף האחראי: ארגונים מתנדבים, משרד החינוך או רשויות מקומיות? לאילו תנועות-נוער צריך לתת חסות ממלכתית? האם רק לאלו שאינן "פוליטיות"? האם המיקום צריך להיות בתוך בית-ספר או מחוץ לו? האם צריכות להיות פעילויות ומסגרות-קבוצות חברתיות-משלימות או חינוכיות – כמו תנועות-נוער, ארגוני-פנאי או ארגונים משימתיים? האם כוח-האדם בחינוך זה צריך להיות מתנדב או מקצועי? האם העובד צריך להיות מדריך או עובד נוער אקדמאי?

בנוסף, חוקרים שונים מצביעים על קשיי מימון, דפויות וחוסר-מיקוד בקבלת-החלטות (רומי ושמידע, 2007א).

דרור (1988) מחלק את תולדות החינוך הבלתי-פורמלי ב"יישוב" ובמדינת-ישראל לשש תקופות:

1. בתקופה שבין השנים 1919-1935, הייתה מערכת-החינוך נתונה להנהגת "מחלקת החינוך" של ההסתדרות הציונית. תנועות-הנוער עמדו במרכז החינוך הבלתי-פורמלי בתקופה זו, והן היו בעלות-זיקה לתנועות חברתיות ופוליטיות של מבוגרים, אשר ראו בחבריהן עתודה לדור ההמשך (קליבנסקי, 2008).

ב-1919 נוסד שבט הצופים הראשון על-ידי "אגודת המשוטטים", שייסד פינחס כהן, מורה לטבע, בקרב תלמידי חיפה. תנועות-הנוער, שהגיעו לאחר מכן, היו "השומר הצעיר" שעלו מפולין ב-1919; "תנועת בית"ר" עלתה ארצה ב-1926, שלוש שנים לאחר היווסדה בריגה-לטביה, ו"הנוער העובד", שנוסד ב-1924 כארגון של הסתדרות העובדים הכללית.

"מחנות-העולים" החלו את פעילותם ב-1926 כחוגי הנוער הלומד בהרצלייה ובתל-אביב, ולאחר כ-5 שנים הצטרפו אליהם קהילות צופים מירושלים וחיפה, שפרשו מהסתדרות הצופים הארצית, ויחד הם הקימו ב-1931 את תנועת מחנות-העולים.

ב-1929 נוסדה תנועת-הנוער הדתית הראשונה – "בני-עקיבא".

ב-1933 עלו לישראל בוגרי התנועה החרדית "עזרא", אשר נוסדה בגרמניה ב-1919.

ב-1933 נוסדה תנועת-הנוער "מכבי הצעיר" – קבוצה, שניצנה נראו כבר ממחצית שנות העשרים, כהכנה לפעילות באגודות-הספורט של מכבי שהוקמו בארץ.

תנועות-הנוער היו ברובן בעלות אידאולוגיה ציונית-סוציאליסטית. הן הושפעו מתנועות-הנוער היהודיות שנסדו בגולה, וכמוהן לא התנגדו לפוליטיזציה ולמפלגתיות ופעלו ל"הגשמה אישית" בהתיישבות – על-פי מטרותיה של חברת המבוגרים ובסיוע בוגרי התנועות (דרור, 1988).

2. התקופה, המכונה "לשכת-הנוער" – בין השנים 1935-1947, הייתה בסימן מלחמת-העולם השנייה והמאבק בבריטים להקמת המדינה. על-פי המלצות מחלקת החינוך בשנת 1935 – הוחלט על מינוי של "מדריך לענייני נוער", והוא יוסף מיוחס. מיוחס הקים את לשכת-הנוער, שהתמקדה בחינוך המשלים, בהרחבתו ובפיתוחו. בתקופה זו גדל מספר המועדונים והגיע ליישובי הפריפריה, וכך – גם הפעילות במגרשי-המשחקים. קייטנות-הקיץ אורגנו על-ידי הרשויות המקומיות – בתכנון המחלקה הסוציאלית של הוועד הלאומי ובפיקוח פדגוגי של לשכת-הנוער. ב-1938 נוסדה אגודת אכסניות הנוער, ואכסניית-הנוער הראשונה נפתחה בכפר ויתקין שנה מאוחר יותר.

הסתדרות הצופים עמדה גם היא תחת חסות לשכת-הנוער, וזו ייסדה שבטים חדשים, הכשירה מדריכים, פרסמה חומר-הדרכה ופיקחה על הארגון. בנוסף להכשרת מדריכים לצופים – דאגה לשכת-הנוער להכשרת מדריכים למסגרות נוספות. ב-1947 הוקם בתל-אביב מכון להכשרת מדריכים. לשכת-הנוער הפעילה כ-18,500 ילדים ונערים בחינוך המשלים במסגרותיה השונות. בשנות הארבעים הוקם "נוער למען נוער" – ארגון, שנועד להפעלת הנוער הלומד וחברי תנועות-הנוער לשם עזרה לנוער בשכונות ול"נוער עזוב". פעילויות הארגון דעכו, כאשר הנוער התגייס למאבק להקמת המדינה. בין השנים 1938-1942 גויסו בוגרי תנועות-הנוער לפלמ"ח.

3. התקופה בין השנים 1948-1958 עמדה בסימן קליטת העלייה הגדולה והממלכתיות:

החינוך הבלתי-פורמלי עמד בתקופה זו בסימן העליות הגדולות, שהשפיעו על מערכת-החינוך. המגמות הפוליטיות של תנועות-הנוער מהיישוב – נמשכו, ושתי תנועות-נוער נוספות נוסדו בעשור זה: ב-1949 נוסדה "תנועת-הנוער הלאומי העובד והלומד". ב-1952 חל פילוג בבני-עקיבא, והוקם "הנוער הדתי העובד". בעשור זה היו הרבה פילוגים ואיחודים בתנועות-הנוער, ואלו השפיעו על הענקת חסות ממלכתית לתנועות-הנוער. בן-גוריון ניסה להימנע מהפוליטיזציה של תנועות-הנוער ומשליטה של אחדות העבודה והקיבוץ המאוחד בחלקים ניכרים מהתנועות. לכן הוא פעל בשני מישורים: הפיכת הגדני"ע – לתנועה ממלכתית והענקת חסות ממלכתית רק לתנועות, שאינן כפופות לארגוני מבוגרים או מפלגות (דרור, 1988).

4. השנים 1959-1972 מסמנות את תקופת-המעבר בסימן השינויים במדיניות הטיפול וביסוס הגישה הקהילתית:

ב-1959 הוקם בית-ספר שדה ראשון – בשיתוף החברה להגנת הטבע, ובשנות השבעים כבר היו 11 בתי-ספר שדה ברחבי-הארץ. ב-1959 הכריז שר החינוך אף על תנופת-בנייה של בתי-נוער. בתים אלו נקראו "בתי ארץ" (על שם שר החינוך, זלמן ארן). בהדרגה הם עברו למתכונת של "מרכזים קהילתיים", והם החלו לפנות גם לאוכלוסיות אחרות בארץ. חלק

מבתי הנוער השתלבו כ"אגפי נוער" בתוך המתנ"סים. בראשית שנות השישים החליט משרד החינוך לקבוע את מדיניותו במרחב הפתוח – באמצעות מועדוניות של "חבורות-רחוב".
ב-1964 שודרגה מחלקת הנוער ל"אגף הנוער", שבמסגרתו הוקם "השירות לחבורות-נוער בנושא החינוך המשלים".

במגזר הערבי – נראו כבר ניצנים בעשור הראשון לקום המדינה באמצעות חמשת ארגוני הצופים הערביים, אשר בעשור השני השתלבו בהסתדרות הצופים הארצית. החלו ניסיונות שונים במגזר בעקבות הנעשה בקרב האוכלוסייה היהודית. הפעולות הואצו בעיקר לאחר ביטול הממשל הצבאי: הוקמו בתי-תלמיד, מועדוני-נוער, חוגי-תחביב ואומנות בשכונות הערביות. ב-1969 הוקמה חברת המתנ"סים.

5. בין השנים 1972-1990 האגף החוץ-בית-ספרי, "קידום נוער" – התגבש לכדי מסגרת מייעצת, מפתחת תכניות, מכשירה, מדריכה ומפקחת, כאשר הפעילויות מבוזרות לבתי-הספר ולמחוזות. החינוך הבלתי-פורמלי החוץ-בית-ספרי – התמקד בתקופה זו בקידום הנוער המנותק באזורי-מצוקה, בעיקר בעקבות פעילותם של "הפנתרים השחורים" באותה תקופה.

6. שנות ה-90 והשנים לאחר מכן – מאופיינות בשדרוג תחומים, ובהם – קהילה ונוער ומורשת יהדות המזרח וספרד. תקופה זו מסמנת עליית-מדרגה של החינוך הבלתי-פורמלי בישראל. אגף הנוער הפך ל"מְנְהֵל חֶבְרָה ונוער" וסימן תפיסות חינוכיות, שעיקרן – נטיות לפלורליזם ולקהילתיות, שהתפתחו בחברה הישראלית. בתקופה זו שוכללו ההכשרות בתחום החינוך הבלתי-פורמלי, ונוספו גם מרכזים למגזר הערבי ולמגזר הדרוזי.

תחום קידום נוער, שעסק בהשלמת השכלה ובהכנה לגיוס לצה"ל – התפתח בראשית שנות האלפיים, והוא מופעל ב-92 רשויות מקומיות. בכל רשות הוקם תחום נוער וקהילה להפעלת תכניות חינוכיות – כמנהיגות צעירה וכמסעות-נוער לפולין. העידן הפוסט-מודרני, שאנו חיים בו, הפך לעידן מות האידאולוגיות. מערכות "בלתי-פורמליות", כגון תנועות-נוער, שבעבר שימשו מצע לאינדוקטרינציה, לחברות ולתחושות של שייכות ומשמעות – מאבדות כבר שנים את זהותן המקורית, והן הפכו לגופים, העוסקים בעיקר בתרבות-הפנאי (למפרט, 2009).

על-פי למפרט (2009), בשנים האחרונות אנו עדים לסוג מסוים של התקרבות בין הפורמלי לבלתי-פורמלי: בתי-ספר רבים מאמצים שיטות-הוראה בלתי-פורמליות, אשר זוכות לשמות – כ"הוראה חוויתית" או "למידה חוץ-כיתתית". במקביל, גם מחוץ לבית-הספר, בעולם הבלתי-פורמלי – פועלים מיזמים ל"שיפור הישגים לימודיים" או למאבק בנשירה, בהדרה ובאלימות.

מתודולוגיה

מטרת המחקר: בחינת תפיסתם של עובדי החינוך הבלתי-פורמלי את מושג החינוך הפורמלי.

שאלות המחקר: כיצד תופסים עובדי החינוך הבלתי-פורמלי את תחום החינוך הפורמלי?

כלי המחקר:

א. ריאיון מובנה

שאלות הריאיון:

הריאיון החל בשאלה מפליגה:

1. מהו הרקע המקצועי שלך?

2. לנחקרים, אשר לא הציגו עבר בתחום החינוך הפורמלי:

אילו היו בידך התעודות המתאימות לעבודה בחינוך הפורמלי, האם היית שוקל ללמד בחינוך הפורמלי?

לנחקרים, אשר יש להם ניסיון בתחום החינוך הפורמלי:

האם אתה שוקל לחזור וללמד בחינוך הפורמלי?

ב. צילום וניתוח סמיוולוגי:

הנחקרים התבקשו להציג צילום, שניתחנו אותו באמצעות כלים מתחום הסמיוולוגיה. הדרך להצגת הצילום הנה צילום יזום על-ידי הנחקר, המוכיח, שהוא בעל חשיבה ויוזמה, או דרך שנייה: חיפוש במאגר נתונים לתמונה קיימת, שתייצג בעבורם את המושג (אפשרות זו ניתנה בשל בקשתם של כמה נחקרים).

ניתוח סמיוולוגי הוא תהליך של שחזור הדימוי, לאחר שעבר סמנטיזציה או הוספת אינטלקט לאובייקט. הסמיוולוגיה התפתחה מתוך תחום החקר של הבלשנות המבנית, שמקורו – במחקרו של הבלשן השוויצרי, פרדיננד דה-סוסיר (2005):

גישה זו רואה את השפה – כמערכת: דה-סוסיר הציע מודל פשוט, המדבר על מסמן (הצילום של הנחקרים או התמונה הנבחרת) ומסומן (הרעיונות, העולים מן הצילום). בעוד שדה-סוסיר הניח מקום מיוחד לבלשנות בתוך הסמיוולוגיה, הרי בארתי (Barthes, 1964) מעדיף לראות את הסמיוולוגיה – כחלק מהבלשנות, שפן, לדעתו, מערכת-סימנים מחייבת את תיווכה של השפה, המחלצת את המסמנים שלהם וקוראת למסומנים שלהם – בשמם. בארתי מבחין בין סוגי הידע, הדרושים לחוקר המנתח לשם הבנת התפיסה:

ברמה הראשונה **דנוטציה** – הקורא נזקק לידע לשוני ואנתרופולוגי בסיסי.

ברמה השנייה **קונוטציה** – הקורא זקוק לידע תרבותי מסוגים נוספים. מעשה הקריאה של התמונה הוא תהליך הבנניתי.

אוכלוסיית-המחקר

אוכלוסיית-המחקר כוללת 10 מדריכים בעלי-ותק של שנתיים, לפחות, בתחום החינוך הבלתי-פורמלי ממסגרות שונות בעיר דרומית בישראל. כולם עובדים במסגרות בלתי-פורמליות,

שמציעה הרשות המוניציפלית, לרבות – האגף לקידום נוער, מסגרות של הסוכנות היהודית ומועדוניות רווחה.

ממצאים

א. תשובות מייצגות על שאלת הרקע המקצועי

כל המשתתפים, בלי יוצא מן הכלל, העידו, כי הגיעו אל החינוך הבלתי-פורמלי – מתוך התנסות כלשהי בתחום, וכי חוו סיפוק רב מעשייתם זו.

דוגמאות:

"לפני כחמש שנים התחלתי לעבוד בסוכנות היהודית בפרויקט, שנקרא "פותחים עתיד", פרויקט, שאתה לוקח על עצמך... אני עבדתי עם נוער בחטיבות ביניים... אתה לוקח על עצמך 16 בני נוער, שאתה נאמן שלהם, אחראי עליהם מהרגע שהם פותחים את העיניים."

"...בשנה האחרונה בתל-אביב בבית-ספר למשחק, ופתאום במקביל התחיל לבעור בי הרצון לעבוד עם נוער, זה פשוט... פתאום התעורר בי איזה משהו, שממש החזיר אותי לחיים."

"כשהשתחררתי מהצבא, הגעתי למתנ"ס לעבודות מזדמנות – עבדתי בצהרון ולאט לאט התקדמתי, והפכתי לרכזת נוער. למדתי בזמן הזה אבחון טיפולי, תנועה ומוזיקה לגיל הרך בוינגייט, עיסוי לתינוקות ואחר כך מורה חיילת בקידום נוער... אתה מבין, שאתה יכול לעשות שינוי לנוער ואתה יכול לעשות שינוי אצל הילד בחיים שלו ברזולוציות הכי הכי קטנות... קורה, שבביה"ס ילדים מנותקים ולא מבינים, ואז אחה"צ אני רואה תלמידים ומצליחה יותר להגיע אליהם. אנחנו מצליחים לגרום להם לרצות ללמוד ולהצליח דווקא מהמקום של הבלתי-פורמלי. הם עושים שינוי."

ב. תשובות מייצגות על השאלה האם היית עובר/חוזר ללמד בחינוך הפורמלי?

תשובות לדוגמה:

"אני לא יודעת, איך אני אתמודד בתוך המערכת הפורמלית, כי לפי דעתי היא מאוד מוגבלת, והיא לא מאפשרת את כל היכולת שלך לתת, אני מאוד צריכה מסגרת, אבל אני צריכה, שיהיה לי חופש פעולה בה, כדי שאני אוכל לתת באמת את כל הידע והניסיון ומה שיש לי לתת, וזה מה שמאפשרת המסגרת הבלתי-פורמלית."

"באמת טוב לי במקום שאני נמצאת. אני מרגישה בו הכי טוב שבעולם, ואני באמת חושבת, שהעשייה בחינוך הבלתי-פורמלי היא משמעותית נכונה וחשובה, וחשוב שאנשים כמונו יהיו שם."

"וודאי לא. יש גם עכשיו ולעולם לא אנסה. אלך למכור בגדים. לא יודעת, אני לא אעבוד. אני לא מאמינה במה שקורה בביה"ס."

ג. ממצאים מתוך התמונות המייצגות והניתוח הסמיוולוגי – בהתאמה

כיצד מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי תופסים בעדשת מצלמתם את תחום החינוך הפורמלי?

קונוטציה	שחזור פרדיגמטי (חלופות שלא נבחרו)	מלאי דנוטטיבי (מה בתמונה?)	תמונה (על-פי סדר המרואיינים בנספחים)
עוצר אזהרה	סימן עצור מסוג אחר שאינו תמרור סמל אחר שחור-לבן	תמרור הסמל: עוצר אדום-לבן	 צילום קיים
אין יציאה סגור הצורך לפרוץ גבול	חלל פתוח ממד אנושי	גדר תוחמת חול אין אנשים או תלמידים	 צילום של הנחקר
חוסר-תמיכה אין פרי ריק בודד ועצוב	עץ עם עלים או פרי עמוד תומך קרוב וקשור – כפי שתומך צריך להיות גזע מוצק	עץ ריק עמוד שתומך, רחוק מהגזע הצנום	 צילום של הנחקר
קיבעון מרובעות חוסר-יצירתיות	אבן בצורה אחרת. חומרים נוספים מלבד אבן	אבן מרובעת נמצאת על אבן	 צילום של הנחקר
הגבלה יש לך דרך אחת – הפנייה ימינה אין כניסה ליצירתיות	אי בחירה בתמרור מאחור ריק, ומראים רק את התמרור	אין פנייה שמאלה – תמרור מאחור – עץ ירוק וגדול	 צילום של הנחקר
שליטה ציות הקשב! אילוץ	כל אצבע – אחרת צילום רחוק אצבע של ילד	אצבע מורה צילום קרוב אצבע של מבוגר	 צילום יזום
בדידות סוגרים על העץ – משקים, אך גם חונקים אין פרי	מראה של כל העץ אין מסביב טפטפות כמה עצים	גזע של עץ מסביב יש צינור טפטפות עץ בודד	 צילום של הנחקר

קונוטציה	שחזור פרדיגמטי (חלופות שלא נבחרו)	מלאי דנוטטיבי (מה בתמונה?)	תמונה (על-פי סדר המרואיינים בנספחים)
אזהרה האטה ועצירה לא כדאי להיכנס	ללא תמרור סמל אחר להאטה	תמרור אזהרה! המילה האטה קרני-שמש מוסתרות על-ידי השלט	 צילום של הנחקר
סגירות והסגר שליטה עוצר בחוץ קיים ה"כיף"	גדר פרוצה מִמַד אנושי	גדר סגורה ללא אנשים	 צילום קיים ממאגר
בדידות ריקנות שעמום שמחה נעדרת	כיתה ובה תלמידים או מורה צילום אמיתי – חי	כיתה ריקה כיתה מצוירת כתרשים	 צילום קיים ממאגר

דיון

השאלה הפותחת במחקר הנוכחי – עסקה בשאלת הרקע המקצועי של מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי. כל המשתתפים, בלי יוצא מן הכלל, העידו, כי הגיעו אל החינוך הבלתי-פורמלי – מתוך התנסות כלשהי בתחום, וכי חוו ספוק רב מעשייתם זו. ביטויים, כגון "פתאום התעורר בי איזה משהו שממש החזיר אותי לחיים" – מוסברים על-ידי **תאוריית האחדות** (דיואי, 1960), שעניינה – האיחוד בין החינוך לחיים הממשיים: תאוריית האחדות טוענת, כי החינוך הפורמלי יוצא מגבולות בית-הספר ומנגיש מיומנויות מהחיים. על-פי תאוריה זו החינוך הבלתי-פורמלי הנו משמעותי יותר לחיי היומיום. דיואי מציע איזון בין התחום המקרי-הבלתי-פורמלי – לבין המכוון-הפורמלי. לדעתו, ישנה חשיבות לקשר בין רכישת ידע ומומחיות, שהיא טכנית – לבין עיצובה של רוח חברתית. בהתאמה, נראה, כי תכניות-הלימודים הבלתי-פורמליות נתפסות על-ידי המשתתפים כרלוונטיות לחיים – בניגוד לחומר, הנלמד בבית-הספר, אשר ברובו נתפס על-ידם כמנותק מהמציאות. המשתתפים מצהירים, כי החינוך הבלתי-פורמלי לוקח חלק פעיל בסביבה חברתית רלוונטית להווה, ואילו החינוך הפורמלי עוסק יותר בהקניה גרידא.

במחקר הנוכחי נשאלו הנחקרים: אילו היו בידיהם התעודות המתאימות או היה מתאפשר להם – האם היו עוברים לעבוד בחינוך הפורמלי?

רובם ענו בשלילה, לרבות שני נחקרים, שהייתה להם הכשרה השכלתית-פורמלית, המאפשרת תעסוקה במערכת-החינוך הפורמלית. למרות השכלתם זו, הם העידו על עצמם, כי בחרו בתחום החינוך הבלתי-פורמלי.

גם משתתפים, ששקלו פנייה לחינוך הפורמלי בעקבות השאלה שלעיל, סיגנו את פסיחתם על

שתי הסעיפים ואמרו, כי אינם בטוחים, אם יחזיקו מעמד. לדידם, החינוך הבלתי-פורמלי, בהתאמה לגישת הסוציולוגיה המבנית של כהנא (1974, 1975), הנו שיטה חינוכית ייחודית, המתאפיינת בעקרונות התנהגות, שהם קודים שונים מאלו של החינוך הפורמלי. העקרונות משמשים נקודות-מפגש בין האינטרסים של הנוער לבין האינטרסים של החברה. לחינוך הבלתי-פורמלי יש פוטנציאל גדול יותר להשיג מטרות חינוכיות, שהחינוך הפורמלי מתקשה להשיגן, וזאת – על-ידי יצירת אווירה של נופש ופנאי, חיבור בין שווים וחוויות. הואיל ומשתתפי המחקר רואים בחינוך הבלתי-פורמלי שדה של פעילויות רצוניות, הצעירים המשתתפים בו – מפתחים מחויבות של ממש כלפיהן. יש מגוון רב של פעילויות. עובדה זו מגדילה את הסיכוי לממש את הפוטנציאל האינדיבידואלי של כל אחד ואף לחזק את הערך העצמי (Kahana, 1997).

הטרמינולוגיה של משתתפי המחקר מייצגת את הרעיון השליט בתאורית **חינוך לחיים** (ברובאכר, 1965), אשר לפיה, בניגוד לעידן המודרני, בזמנים קדומים התקיים קשר הדוק בין המעשה החינוכי לחיים עצמם: החינוך עסק בענייני היומיום, וכך צעירים השתלבו בחיי המבוגרים. אולם אחר כך נעשתה התרבות מורכבת יותר, והתעורר הצורך במערכת-חינוך עם תכנית-לימודים וצוות מומחה בראשה. כתוצאה מכך נוצר מרחק בין החיים לבין החינוך, ולרֵאיה – קיימות טענות התלמידים על חוסר-הרלוונטיות של החומר הנלמד – לחיים הממשיים.

לדעת ברובאכר (1965), יש צורך בתחום חינוכי מקביל לחינוך הפורמלי, שיהיה יותר רלוונטי לחיים ויסייע לצעירים להסתגל ולפתור בעיות ולהתמודד אתן. לדעתו, החינוך הפורמלי מנותק, לא גמיש ולא מתחדש. החינוך הפורמלי הפך למטרה ולתכלית, ואין לו קשר להווה ולהתחדשות. לעומת זאת, החינוך הבלתי-פורמלי קשור קשר הדוק להווה ולחיים, ומטרתו היא הקנית ניסיונות וחוויות מהחיים.

מתוך מענה המשתתפים על תמונה מייצגת של החינוך הפורמלי – מצטייר החינוך הפורמלי כמוסד נוקשה וקפדני, והתמונה הכוללת הנה שלילית. שלל הקונוטציות מהתמונות לעיל – מורה על חוסר-מעוף וחוסר-יצירתיות ומעלה רגשות קשים, כגון בדידות, עצב, ואף דלות ושעמום. הקונוטציות העולות מהתמונות – מציגות תמונה קיצונית של עובדי חינוך בלתי-פורמלי, שרואים במערכת הפורמלית ביטוי לנוקשות וסגירות: שלושה מהנחקרים בחרו להציג תמרוך הידוע כאזהרה, ושניים בחרו להציג עץ ללא עלים ופרות, עקר ובודד.

צילום נוסף הוא אצבע, המוֹרָה, שהקונוטציה המרכזית היא שליטה, וכדאי לציית.

תמונה נוספת הנה כיתה ריקה ללא תלמידים, כלומר המעטפת היא העיקר, ותמונה של אבן מרובעת, כאשר הקונוטציות המרכזיות הן קיבעון ואף חידלון. בכל התמונות בולטת מאוד היעדרותו של הפן האנושי.

מן המחקר עולה בבירור, כי מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי – מתוקף ניסיונם המקצועי כמדריכים – בטוחים באיכות תרומתם לתלמידים: הם אכן מאמינים, כי דרכי העבודה, התכנים, הכלים והקוד הבלתי-פורמלי במסגרות הבלתי-פורמליות – יכולים לעזור לתלמידי בית-הספר ולמוריו להתמודד טוב יותר עם האתגרים השונים, שמזמנת מערכת-החינוך בתחום הערכי-חברתי ובתחום המוטיבציוני-הישגי. הם רואים את עצמם – כבסיס למערכת חינוכית חדשה: גמישה, פתוחה, דמוקרטית ופלורליסטית, המצויה בהיפוך למערכת הפורמלית, הנתפסת בעיניהם כסטגנטית ומגבילה.

ניתן לעגן את דבקותם המוחלטת של משתתפי המחקר בתאורית הדיסוננס הקוגניטיבי (Festinger, 1957): אנשים שואפים לאיזון בין עמדות, רגשות ופעולות. חוסר-עקביות בין המחשבות, הרגשות והפעולות של האדם – עלול לגרום למצב רגשי, אשר יוביל את האדם למאמצים לשיקום העקביות. על-פי פסטינגר, כל ההחלטות הקשות גורמות לדיסוננס, שכן כל החלטה שבחרנו בה – כוללת בתוכה מאפיינים בלתי-רצויים, וכל החלטה שלא בחרנו בה – כוללת בתוכה מאפיינים רצויים. לפיכך, אדם, שנוֹתֵב במהלך חייו לתחום מקצועי מובחן – יציג עמדות, אשר תומכות בבחירתו. בעניין המחקר, כאשר המשתתף גמר אומר לקשור את עיסוקו לחינוך הבלתי-פורמלי, הוא יטה להציג עמדות לגבי אי-בחירה בתחום החינוך הפורמלי. עמדות אלה יאפשרו לו לחיות עם בחירתו בתחום החינוך הבלתי-פורמלי. יחד עם זאת, טוען פסטינגר, שגם תהליכים להפחתת דיסוננס – מופיעים רק לאחר שהתקבלה החלטה, שלא ניתן לשנותה. במחקר זה, מרבית הנחקרים – צעירים, ועל כן הבחירה בחינוך הבלתי-פורמלי בשלב זה של הקריירה המקצועית היא החלטה, שניתנת לשינוי, ותלויה, בין השאר, בחשיפה לחיוב ולטוב, שיש לחינוך הפורמלי להציע.

לדברים – משמעות מרחיקת-לכת בתחום גיוסם של המורים לחינוך הפורמלי בעידן, שמערכת-החינוך נבחנת בו שוב ושוב, ומהדהדת השאלה "מהו המורה הטוב?" בארץ – כמו גם במקומות שונים בעולם – מתלבטים באשר לדרכים היעילות, שיש לנקוט כדי להעלות את דימויו של העוסק במקצוע ההוראה הפורמלי, ובעיקר – להוות אבן שואבת למועמדים מתאימים בעלי רמה גבוהה בדיסציפלינה וביכולותיהם האישיות. דימויה הירוד של מערכת-החינוך הפורמלית בעיני מדריכי החינוך הפורמלי – מלמד לא רק על כך שחל פחות נוסף במעמדה של ההוראה הפורמלית, אלא בעיקר משום שבעלי פוטנציאל צריכים להיות מגויסים אליה, מוותרים עליה מלכתחילה – גם בלי שחוו את איכויותיה כמורים מבשרי-שינוי.

ביבליוגרפיה

- ברובאכר, י"ס (1965). **בעיות החינוך בהתפתחותן ההיסטורית** (ח' ברור, מתרגם). תל-אביב: יחידו.
- 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** (כרך ב, עמ' 601-666). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גץ, ש' (2000). **משאבים אישיים, מניעים ללמוד ושיקולים בבחירת מקצוע במסלולי לימוד שונים לתואר ראשון**. תכנית מחקר המוגשת לאישור תכנית לעבודת דוקטור. אוחר מתוך academic-secretary.huji.ac.il/upload/Getz.doc
- דה-סוסיר, פ' (2005). **קורס בבלשנות כללית** (א' להב, מתרגם). תל-אביב: רסלינג.
- דיואי, ג' (1960). **הילד ותכנית-הלימודים: בית הספר והחברה** (ח' ברור, מתרגם). תל-אביב: אוצר המורה.
- דרור, י' (1988). דילמת ה"גודל" של הקיבוץ בתחום החינוך הפורמלי העל-יסודי – עבר, הווה ועתיד. בתוך ד' בר-און וא' ניב (עורכים), **דילמת הגודל של הקיבוץ: מנקודת המבט של הלמידה המערכתית** (עמ' 49-62). רמת אפעל: יד טבנקין.
- כהנא, ר' (1974). קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי פורמליים. **מגמות**, 21(1), 36-46.
- כהנא, ר' (1975). מספר הנחות על המבנה והתפקידים של מערכות החינוך הבלתי-פורמליות בחברה המודרנית. בתוך י' מיוחס (עורך), **החינוך המשלים** (עמ' 45-53). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- כהן, א"ה (2007). גישות מתודולוגיות בחקר החינוך הבלתי-פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 165-184). ירושלים: מאגנס.
- למפרט, ח' (2009). על הצורך בביטול ההבחנה בין חינוך-פורמלי לבלתי-פורמלי. **ירחון מכון מופ"ת**, 37, 3-4.

מה חושבים מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי על המסגרת הפורמלית בחינוך?

- סורוקה, יי (2010). הקוד הפתוח בחינוך. **מניתוק לשילוב**, 16, 144-154.
- סילברמן-קלר, ד' (2007). קווים לתהליכי פרופסיונליזציה בתחום החינוך הבלתי-פורמלי. **דפים**, 45, 90-113.
- קליבנסקי, ח' (2008). מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי-פורמלי לכל. **מפנה**, 58, 33-38.
- קלר, ד' (1996). **חינוך בלתי-פורמלי בישראל: מספר קוים לאפיונו הארגוני והפדגוגי**. בית ברל: מכללת בית ברל.
- רומי, ש' (2009). החינוך הבלתי-פורמלי: בין מיסוד לארעיות מובנית. **ירחון מכון מופ"ת**, 37, 18-21.
- רומי, ש' ושמידע, מ' (עורכים). (2007א). **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה**. ירושלים: מאגנס.
- רומי, ש' ושמידע, מ' (2007ב). חקר החינוך הבלתי-פורמלי בישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 185-192). ירושלים: מאגנס.
- שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי-פורמלי, גישות תאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11-28). ירושלים: מאגנס.
- Barthes, R. (1964). Rhetoric of image. **Communications**, 4, 40-51.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M..(1974). **Attacking rural poverty: How non-formal education can help**. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Festinger, L. (1957). **A theory of cognitive dissonance**. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kahana, R. (1997). **The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective**. Berlin: Walter de Gruyter.

