



מערכת החינוך החברתי* בקיבוץ המשתנה

מאפיינים, מטרות, ערכים ועמדות
דוח כמותי

ד"ר מרב סולומון אבן חן וד"ר מירי גולדרט

ייעוץ סטטיסטי: ד"ר ירון סלע P-value

יוני 2023



מערכת החינוך החברתי* בקיבוץ המשתנה

מאפיינים, מטרות, ערכים ועמדות

צוות המחקר

ד"ר אופיר שפר, מכללת קיי
ד"ר מרב סולומון, מכללת אורנים
ד"ר אדם הישראלי, מכללת סמינר הקיבוצים
ד"ר חגית קליבנסקי, המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר מירי גולדרט, הקריה האקדמית אונו
טל ניר, אוניברסיטת חיפה
אורי פלד נקש, מרכז "שבילים" – חינוך קהילתי חברתי בתנועה הקיבוצית
אור בן שמעון, עוזר מחקר

כותבות הדו"ח

ד"ר מרב סולומון, מכללת אורנים
ד"ר מירי גולדרט, הקריה האקדמית אונו

ייעוץ סטטיסטי

ד"ר ירון סלע P-value

עיצוב הדו"ח

אור בן שמעון

מחקר זה מומן על ידי היחידה לחקר החינוך
בקיבוץ ובמרחב הכפרי, מכללת אורנים

צילומים ותמונות

הינדא גלסנר, עין הנציב / אלה ברקן, גבעת ברנר / זואי וידן, נען



תוכן עניינים

4 עמ'	תקציר
5 עמ'	המלצות
6 עמ'	סקירת ספרות
12 עמ'	מערך המחקר
13 עמ'	ממצאים
13 עמ'	1. עמדות כלפי תרומת החינוך החברתי קהילתי
15 עמ'	2. מאפייני מערכת החינוך החברתי קהילתי
17 עמ'	3. ערכים אישיים
18 עמ'	4. מטרות נתפסות של החינוך החברתי קהילתי
19 עמ'	5. תחושת שייכות קהילתית
24 עמ'	6. מאפייני השתתפות והשפעה על מערכת החינוך החברתית קהילתי...
21 עמ'	דיון והמלצות למחקרי המשך
24 עמ'	מקורות
28 עמ'	נספחים



תקציר

מסמך זה המתמקד בערכים, עמדות, הכוונה עצמית ותחושת שייכות לקהילה הוא חלק מדו"ח מחקר העוסק במערכת החינוך החברתי קהילתי (החינוך הבלתי פורמלי) בקיבוצים, שכולל שני חלקים נוספים: "דו"ח פעילות, השתתפות והקשר בין בני נוער לקהילה" (שפר וקליבנסקי, 2023) ו"דו"ח ערכים ומטרות" (גולדרט ושפר, 2023). המחקר נערך בשנים 2020-2022, בתמיכת היחידה לחקר החינוך בקיבוץ ובמרחב הכפרי במכללת אורנים ובשיתוף "שבילים" - חינוך חברתי קהילתי בתנועה הקיבוצית. המחקר נועד להציג תמונת מצב עדכנית של מערכת החינוך החברתי קהילתי בקיבוצים. בין היתר, נבחנו במחקר תפיסות, עמדות ותפקוד החינוך החברתי קהילתי הקיבוצי; יחסי הגומלין בין מערכות חינוך לבין זהות קהילתית ומאפייני החינוך החברתי קהילתי בין המצוי לראוי.

מערכת החינוך החברתי קהילתי הינה אחד מסוכני הסוציאליזציה המרכזיים העומדים לרשות הקהילה הקיבוצית והמקדמים את תפקידה בהנחלת זהותה וערכיה לדורות הבאים. עם תהליכי השינוי הרבים שחוותה המסגרת הקיבוצים התערער ואף השתנה מעמדה של המערכת, ועדיין, מידת האמון שרוכשים חברי הקהילה למערכת החינוך החברתי קהילתי מנבאת את החוסן הקהילתי (קמחי ואחרים, 2019). הדוח שלהלן מתבסס על מחקר כמותי ונועד לבדוק את עמדות הנוער, הקהילה ובעלי התפקידים כלפי החינוך חברתי, לאפיין את מטרותיו ואת הערכת תפקודו, יחד עם בדיקה של הערכים האישיים של המשתתפים, תחושת השייכות והמחויבות לקהילתם, ואת תרומתם של משתנים אלו לתפיסת החינוך החברתי קהילתי. לצורך כך הועברו שאלונים ל-297 משתתפים, מתוכם 98 חניכים/ות ובוגרי י"ב (51% בנות 49% בנים), 139 הורים ו-56 בעלי תפקידים בתחום החינוך החברתי קהילתי והקהילה.

המשכו של דוח זה מתמקד בסוגיות הבאות:

1. הגורמים המנבאים עמדות חיוביות כלפי תרומת החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ:
 - א.מה הקשר בין תחושת השייכות הקהילתית לעמדות כלפי תרומת החינוך חברתי?
 - ב.מה הקשר בין מאפייני החינוך החברתי קהילתי לעמדות כלפי תרומת החינוך חברתי?
 - ג.מה הקשר בין אפיון מטרות החינוך חברתי לתפיסת תרומתו?
2. המאפיינים העיקריים של החינוך חברתי בקיבוץ כפי שמוערכים על ידי בעלי תפקידים, הורים וחניכים
3. כיצד מוערכות מטרות החינוך חברתי על ידי בעלי התפקידים ההורים והילדים?
4. מה הזיקה שבין הערכים האישיים של בעלי תפקידים, הורים וילדים לבין תפיסתם את מאפייני מטרות ותרומת החינוך החברתי קהילתי?
5. מה תרומתם של משתני המחקר לתחושת השייכות הקהילתית?

המלצות

1. שיתוף נוער בקבלת החלטות:

המחקר האיכותני (שפר וקליבנסקי, 2023) ממליץ לתפוס את בני הנוער כקטגוריה חברתית בפני עצמה, כשחקן קהילתי פוטנציאלי, ומסביר שתפיסה שכזו יכולה לסייע בחיבור בני הנוער הבוגרים אל תוך חיי הקהילה. מכאן, שיתוף נוער בתהליכי קבלת החלטות הנוגעות לחייהם, וכן בתכנון ובביצוע של תהליכים אלו, יכול להיות רכיב מרכזי במטרות המערכת. המחקר הכמותי מעיד שאכן זהו יעד נשאף ועדיין לא ממומש. מבין כלל העמדות כלפי החינוך החברתי קהילתי ההיגד המתייחס לשותפות בקבלת החלטות ("ההשתתפות בחינוך החברתי קהילתי היא בשליטה מלאה של הנוער") דורג הנמוך ביותר. פער זה בין מצב רצוי למצוי מזמין את השותפים והשותפות בחינוך החברתי הקיבוצי לבחון יחד כיצד לקדם שותפות של הנוער על מנת שיהיו סוכנים אקטיביים בחינוך החברתי ובקהילתם הקיבוצית בהווה ובעתיד.

2. פנאי וכיף לעומת ערכים

החינוך החברתי בקיבוצים נתפס כמשמר מסורת ותורם לתחושת הקהילתיות, יחד עם זאת, המחקר מעלה שאלות לגבי המשמעות של חשיבות זו לנוכח דירוג גבוה יותר של מטרות החינוך החברתי שממוקדות בחוויות של כיף במעגלים הקרובים לפרט (קבוצת השווים בקיבוץ ובקהילה) ופחות מיוחסות לעיסוק בערכים במעגלים חברתיים רחבים יותר בחברה הישראלית. עוד נמצא בהקשר זה, שככל שהחניכים נוטים יותר לראות את החינוך החברתי כמחנך לערכים (ופחות כלפי בילוי ופנאי), כך תחושת השייכות שלהם לקהילה חזקה יותר. אין בידינו מידע על פרופורציות ראויות שבין פעילות מכוונת ערכים לבין הנאה, אך מוצע לשותפים השונים לבחון כיצד נכון להמשיך דואליות זו.

3. מעגלי השפעה בקיבוץ או מחוצה לו

כל המשתתפים במחקר העריכו שהפעילויות בחינוך החברתי מעודדות אכפתיות והשפעה בתוך הקיבוץ עצמו ובמסגרת הנעורים, על פני תרומה והשפעה 'בחוץ', בחברה הישראלית. אברהמי ודר (1995) בחנו כבר לפני שלושה עשורים צעירים חברי קיבוץ הבוחרים בשנת שירות והסיקו שתפיסות קולקטיביסטיות ואינדיווידואליסטיות יכולות להתקיים זו לצד זו, הן ברמת הקבוצה והן אצל הפרט. גם מחקרנו אישש ממצאים אלו, אולם מדגיש שהקולקטיב אליו מיוחסות מטרות החינוך החברתי קהילתי הוא במעגלי קהילת הקיבוץ, ואילו מעגלי שייכות והשפעה על כלל החברה הישראלית דורגו באופן נמוך יותר (לדוגמה, דירוג נמוך של ההיגד: "מערכת החינוך החברתי קהילתי מצפה מבוגריה לצמצם פערים כלכליים-חברתיים בחברה הישראלית"). ממצאים אלו מאששים את דוח ערכים ומטרות (גולדרט ושפר, 2022) שהצביע על היעדר מידע על פעילויות חינוכיות או התערבותיות בסוגיות מהותיות ואקטואליות בחברה הישראלית (כגון שסעים חברתיים). הדוח הכמותי מציג דירוג נמוך יחסית של ההיגד "מערכת החינוך החברתי קהילתי מצפה מבוגריה לצמצם פערים כלכליים-חברתיים בחברה הישראלית" (3.28). לפיכך עדיין תקפה המלצת צוות המחקר שצוותי החינוך החברתי הקיבוצי יבררו מהן גבולות מעגלי השפעתו על החברה בישראל וכיצד נכון שאלו יבואו לידי ביטוי בפעילויות החינוך החברתי קהילתי בנעורים?

4. דמיון בין חניכים לבעלי התפקידים והבדלה בינם לבין ההורים

השוואה בין תפיסות הורים חניכים ובעלי תפקידים העלתה דמיון בין חניכים לבעלי התפקידים והבדילה בינם לבין ההורים. שונות זו ממחישה את הצורך בשיח משותף עם כל השותפים. שיח כזה ראוי שיעשה על סוגיות כגון: חיזוק תחושת הקהילתיות. בהתאמה, על צוותי החינוך בקיבוצים בשיתוף הנוער והוריהם לבחון יחד האם וכיצד יכול החינוך החברתי הקיבוצי לקדם את המרכיבים ההכרחיים של תחושת הקהילתיות: חברות, השפעה, אינטגרציה ומילוי צרכים וקשר רגשי משותף (McMillan & Chavis, 1986).

5. הדוח הכמותי לא משלים מידע לגבי משמעותן של שתי סוגיות שעלו בדוח האיכותני

האוטונומיה והגמישות של מערכת החינוך החברתי בקיבוצים ומקומה של תנועת הנוער בחינוך החברתי קהילתי. היבטים אלו שמבחינים בין הייחודי והמקומי בחינוך החברתי קהילתי לבין המשותף ברמה הארצית של הקיבוצים (כגון הרפסודיה במפעלי קיץ) ראוי שידונו במעגלי שיח משותפים שיכללו: חניכים/ות, בוגרי ובוגרות המערכת, הורים ובעלי תפקידים.

סקירת ספרות

חינוך בלתי פורמלי וחינוך חברתי קהילתי

על פי תפיסת החינוך הבלתי-פורמלי, המכונה בקיבוצים החינוך החברתי קהילתי ועומד במרכז המחקר הנוכחי, "ניתן ורצוי לממש מטרות חינוכיות וחברתיות בסיוע עקרונות, תכנים, ארגונים וכלים בעלי רמת מיסוד גמישה" (המנחם ורומי, 1997). תפיסה זו מדגישה כי, לרוב, ההשתתפות בפעילויות חינוך בלתי-פורמלי נעשית בזמן הפנוי, מתוך יוזמתם של המשתתפים. אשר על כן, החינוך הבלתי-פורמלי מתאפיין באווירה של חופש, בקשר משמעותי שנוצר בין משתתפים, בהיררכיה שטוחה יחסית בין משתתפים למנחים או מדריכים, בגמישות מוסדית ודגש על החוויה וההתנסות שהשתתפות מאפשרת (שמידע ורומי, 2007; Kahana et al, 1988 Davis et al, 2001).

כמפורט בדוח ערכים ומטרות (גולדרט ושפר, 2022) מערכת החינוך החברתי קהילתי חשובה לקיבוצים ונתפסת כבעלת ערך רב לקהילה. משתתפי ומשתתפות המחקר מזהים את החינוך החברתי קהילתי כאחד מסוכני הסוציאליזציה המרכזיים של הקהילה. **השלב האיכותני, שקדם למחקר הכמותי, הציג את תפיסת הערך והחשיבות של החינוך חברתי לשימור הקהילה ולהמשך צמיחתה. הדוח האיכותני גם מלמד על חשיבות החינוך חברתי - בין מימוש עצמי לבין מחויבות לקבוצה ולקהילה, וכן מלמד על תפיסת השפעתו על זהות אישית החל מרמת הפרט, דרך שייכות לקבוצת השווים ועד שייכות לקיבוץ ולקהילה בהווה ובעתיד.** הממצאים מעידים כי החינוך החברתי קהילתי עוסק בהעברה תרבותית של עולם הערכים הייחודי לקהילה, ופועל לחיזוק הזהות הקהילתית באמצעות שימור מסורות, נורמות, אירועים ומועדים שמממשים הלכה למעשה את מארג הערכים הקהילתי. יחד עם זאת, מטרותיו של החינוך החברתי קהילתי אינן בהירות ואינן אחידות ולא בהכרח משקפות חיבור קוהרנטי לערכים. היבטים אלו נבחנו במחקר הכמותי הנוכחי כפי שנפרט להלן בפרק הממצאים. מחקר כמותי זה גם נועד להשלים את הדוח האיכותני שעוסק בפעילות, השתתפות וקשרים בין בני נוער לקהילה (שפר וקליבנסקי, 2022).

חינוך חברתי וחינוך לערכים

מסגרות החינוך הבלתי פורמלי משמשות קרקע פורייה לגיבוש ערכים תרבותיים, רוחניים וחינוכיים (לם, 2001; שמידע ורומי, 2007; Goldratt & Cohen, 2016). בספרות יש קונצנזוס שלפיו ערכים מומשגים בצורה הטובה ביותר כמטרות רצויות, מעבר לסיטואציה, אשר משתנות בחשיבותן ומשרתות כעקרונות מנחים בחיי הפרט (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). ערכים משמשים קווים מנחים בחייו של אדם. כלומר, הערכים משמשים קנה מידה שלפיו האדם מגבש ומבסס את עמדתו ביחס לנושאים שונים, כאשר עמדה חיובית תגובש ותיקבע כאשר הנושא תואם לערך של האדם ועמדה שלילית נקבעת כאשר הנושא מנוגד לערך בו מחזיק האדם (Schwartz, 1992).

התוכניות בחינוך הבלתי פורמלי מספקות הזדמנויות להגברת מעורבותם של בני נוער בפעילויות חברתיות וקהילתיות, שבאמצעותן ניתן לחנך מתבגרים לאור מסרים וערכים כגון דמוקרטיה, אחריות, מעורבות אזרחית וזהות קהילתית (דרור, 2001), באופן עקיף תוך כדי השתתפות פעילה של המתבגרים. חינוך לערכים הוא תהליך המפתח בקרב נוער מאפיינים פסיכולוגיים שמניעים אותם ומאפשרים להם לפעול בדרכים מוסריות, דמוקרטיות, יצרניות ומועילות מבחינה חברתית (ברקוביץ וביאר, 2021). מחקרה של גולדרט (2013) הוכיח שהרכיבים הבלתי-פורמליים של כהנא (Kahane, 1997) שזורים בפדגוגיה הבלתי-פורמלית ומתכנסים למבנה הדומה למפת עשרת הערכים של שוורץ (Schwartz, 1992). שוורץ תיאר את היחסים בין סוגי הערכים באמצעות מבנה בעל שני רצפים קוטביים: התעלות מעל העצמי מול קידום עצמי, ופתיחות לשינוי מול שימור – ואת מיקום הערכים לאורך שני הממדים שנוצרו. יחסי הגומלין בין סוגי הערכים נובעים מכך שערכים שונים משרתים אינטרסים שונים. סוגי הערכים המשרתים אינטרסים של היחיד (הכוונה עצמית, גרייה, הדוניזם, הישגיות, כוח וחלק מערכי הביטחון), יהיו מובדלים מסוגי ערכים המשרתים אינטרס של הקולקטיב (קונפורמיות, מסורת, נדיבות ואוניברסליות). ערכים אלו ייבחנו במחקר הנוכחי.

קהילה ושייכות קהילתית

בין ההגדרות לקהילה נפוצה ההגדרה שרואה בקהילה דפוס חברתי, המהווה מוקד להזדהות ומשמעות, ובו מגוון התארגנויות, זיקה משותפת לערכים ולמשאבים חומריים ויחסיים ומתמשכים בין אנשים וקבוצות (בן יוסף, 2010). באופן מסורתי מושג הקהילה מתייחס לחיים חברתיים משותפים בזירה פיזית-גיאוגרפית נתונה, אשר מקיימים יחסי תלות, הדדיות, הזדהות ונאמנות, ובמסגרתה שואפים לספק את צרכיהם הבסיסיים של חברי הקהילה מינקות עד זקנה (בהם, 1997; בריק, 1987; סדן, 2009; פרס וליסיצה, 2008).

מחקרים מצאו שקיים צורך אנושי בשייכות למקום גיאוגרפי ולקהילה קבועה ויציבה (Mackay, 2010). המסגרת הקהילתית עונה על הצורך האנושי בשייכות, ביצירת השפעה ובהשתתפות במרחב שהוא גדול מהמשפחה, אך אינטימי מהחברה כולה (בן יוסף, 2010). השייכות הקהילתית מוגדרת כקשר רגשי של הפרט כלפי קהילתו, והיא משתנה במשך הזמן ובהתאם לנסיבות (Looms, Docket & Brodsky, 2004). שייכות זו נמדדת הן ביחס לזיקה שבין הפרט לסביבתו הפיזית והן ביחס לזיקה שבין הפרט ליתר האנשים בקהילתו. כאשר הפרט מרגיש שהוא שייך לקהילה הוא נוטה להתחבר עם אנשים נוספים, ולהיפך – פרטים המחוברים ברשת חברתית לאחרים בקהילתם מרגישים שייכים יותר (Pooley, Cohen & Pike, 2005).

מידת השייכות של הפרט לקהילתו מאפשרת את מימוש היתרונות הגלומים בחיים הקהילתיים ובהתאמה היא נמצאה בזיקה לשלל היבטים אישיים וקהילתיים כמו תחושת ביטחון ושביעות הרצון של התושבים, יצירת זהות מקומית, הגברת השתתפות אזרחית (Farahani, 2016), יצירת קשרים חברתיים (Mihalyov & Perkins, 2013), בריאות נפשית ותוחלת חיים גבוהה (Fenster, 2004; Chavis & Wandersman, 1990), תחושת מסוגלות אישית ושליטה (Manzo & Perkins, 2006; Mihalyov & Perkins, 2013) ופיתוח מיומנויות חברתיות (Fenster, 2004).

עיצובה של תחושת השייכות תלוי בהיבטים רבים שחלקם נוגעים להיקף הקשרים החברתי קהילתי קהילתיים שיש לפרט ולאייכותם, חלקם קשורים למידת המעורבות בחיי הקהילה ותחושת המשמעות של הפרט במסגרת עשייה זו, וחלקם למידה בה הוא מתחבר לזהות המקומית, הכוללת את הערכים והנורמות המאפיינות את הקהילה. למערכות הקהילתיות, ביניהן מערכת החינוך החברתי קהילתי, תפקיד במימוש כל אלה, שכן הן מזמנות מפגש חברתי, עשייה ומעורבות וטיפוח זהות מקומית. בין מערכת החינוך החברתי קהילתי לבין הקהילה קיימת זיקה טבעית ומתמשכת שכן תחושת הקהילתיות מושתתת על רשת הקשרים הבלתי פורמלית המתפתחת בין אנשים, קבוצות ומוסדות קהילה, הופכת להון החברתי קהילתי, ומשמשת משאב לפרטים ולקהילה (Gilchrist, 2000).

החינוך החברתי קהילתי והקהילה

מערכת החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ היא אחד מסוכני החיברות המרכזיים ומתוקף מעמד זה מחויבת להיות שחקן מרכזי בכל תהליכי העיצוב והשינוי בקהילה. מערכת זו היא הזירה המרכזית במסגרתה פוגש הנוער את קבוצת השווים ומרחיב את המעגל החברתי קהילתי שלו, הופך שותף לעשייה קהילתית ומעמיק את היכרותו עם הערכים והנורמות המקומיות. במרכז השותפות שבין הקהילה הקיבוצית לחינוך החברתי קהילתי קיימות הן מסגרות ושגרות המבססות זיקה מתמשכת בין ההורים- הילדים – והמערכת, הנוגעים לנושאים הקשורים לילדים ולנוער, והן חיבור של מערכת החינוך לנורמות ולמסורות הקהילתיות (אגף חינוך - התנועה הקיבוצית, 2023). עיקרון יסודי בחינוך זה חותר לייצר דיאלוג מתמיד ומתמשך בין מערכות החינוך לבין הקהילה היישובית. כך, המערכת החינוכית על תוכניותיה מתייחסת באופן נרחב לרקע ולמסגרת הקהילתית של הנער/ה ומשפחתם, ובמקביל, היא בעלת פוטנציאל השפעה על הקהילה ומטרתיה. כפועל יוצא, בוגר מערכת החינוך החברתי קהילתי יהיה אזרח בעל זיקה ומחויבות לקהילתו, לחברה ולמדינה בה הוא חי, הומניסט, פעיל ומעורב, השואף לשפר את קהילתו מתוך תחושת סולידריות חברתית ורגישות לזולת (ליבת החינוך ההתיישבותי, 2022).

מטרות החינוך החברתי קהילתי מתייחסות הן לקהילה המקומית/הקרובה של הנוער והן לחברה בכללה. אגף החינוך של התנועה הקיבוצית הגדיר את עקרונות החינוך החברתי קהילתי. עקרונות אלה מתייחסים לחיבור לזהות הקהילתית המקומית, יוצרים הזדמנות לביטוי והגשמה אישית ופיתוח שייכות וגאווה יחידה תוך מתן מענה לצרכים של כלל המשתתפים במערכת: הורים, צוות, ילדים, בני נוער וקהילה. למעשה, מערכת החינוך צריכה בעצם לזהות את הצרכים של כולם ולתת מענה עד כמה שניתן. כל התעלמות מצורך כזה או אחר תגרום לבעיות ואתגרים הן לקהילה והן לפרטים בתוכה (אגף החינוך, התנועה הקיבוצית, 2023).

בקיבוץ, מערכת החינוך החברתי קהילתי הינה שחקן מרכזי, משפיעה ומושפעת מיחסי הגומלין עם הדמויות והמערכות האחרות בקהילה. מטרות החינוך החברתי קהילתי נשענות על יסודות ערכי הקהילה וחותרות לעצב את זהותה של הקהילה וחבריה. למערכת החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ יש יכולת לתרום או לפגוע במרכיבי החוסן ומימוש הייעוד הקהילתיים ואף לשמש כר מרכזי לעיצוב נורמות קהילתיות, לחיזוקן ושימורן, ולביסוסה של הקהילה כמקור ליצירת שייכות ומחויבות בעבור המשתתפים. מתוך כך נבחנה הזיקה שבין מערכות החינוך לקהילה באמצעות בחינת הקשרים בין השייכות והמחויבות לקהילה לבין העמדות כלפי המערכת החינוך החברתי.

שותפות בקבלת החלטות

שותפות בתהליכי קבלת החלטות נשענת על עקרונות דמוקרטיים, הומניסטיים המניחים שזכותו של כל אדם לקחת חלק בתהליכים שמשפיעים ונוגעים לחייו (קרומר-נבו, 2000; רוזנפלד, 1993; Hook, 2006). השותפות מכירה בידע ובמומחיות של 'צרכני' השירותים וברלוונטיות שלהם להצלחת השירות והיכולת שלו להעניק מענה מותאם לצורך. גם בהתייחס לילדים ובני נוער נידנו תהליכי השותפות, בעיקר ביחס לקבלת החלטות בנושאי מדיניות (קושר וכן אריה, 2009). סינקלייר (Sinclair, 2004) טענה שיש צורך בתהליך שבו השתתפותם של ילדים לא תהיה אירוע חד פעמי אלא חלק טבעי מהתרבות הארגונית. ואכן אנשי מקצוע רבים מתעניינים בהרחבה של מיומנויות שיתופיות של ילדים ובני נוער, (Bijleveld, 2013), אך בפועל נראה שיש קושי ביישום הפרקטיקות השיתופיות (Alfandari, 2016).

שותפות בתהליכי קבלת החלטות מושתתת על ביסוס יחסי אמון סימטריים ומשתפים לאורך זמן (תימור-שליון, 2016). זירות הממשק בין מבוגרים לבני נוער מקשים על כינון יחסים כאלה היות והם נשענים לעיתים קרובות על כפיפות לתכניות עבודה ודרישות מערכתיות, ריחוק מתבקש כתוצאה מהגדרות תפקיד וכן עומס. שונה מערכת החינוך החברתי קהילתי ביכולת שלה להעניק מרחב התנסות מספק לכינון שותפות ומנדט לבני הנוער לקבל החלטות רלוונטיות, כחלק מעקרונות הדיסיפלינה המקצועית ומאפייני המקצוע. שכן עקרונות החינוך הבלתי פורמלי כוללים סימטריה המשליכה בין השאר על היכולת לשתף את הילד/ה/הנערה בתהליך הלימוד והחינוך מתוך ראייתו כשותף שווה (מיכאלי, 2013).

במטרה להפוך את החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ לרלוונטי יותר עבור הנוער ואף לזמן השפעה על המרקם הקהילתי באמצעותו, פועל החינוך החברתי קהילתי להשתתפות רחבה של ההורים וחברי קהילה אחרים באירועים ובתוכניות השונות ואף בגיבוש מטרותיו המקומיות. המנגנונים החינוכיים והתוכניות השונות צריכים להתבסס על היכרות מעמיקה עם הזירה הקהילתית, לרתום את הנכסים הקהילתיים לחיזוק המסגרות החינוכיות ואת המסגרות החינוכיות לקידום יעדים קהילתיים (O'Cadiz, 2003).

מעורבות הורים

עיון במקורות העוסקים בחינוך בלתי פורמלי מעלה שקיים עיסוק מצומצם ביותר בסוגיות הקשורות למעורבות הורים במסגרות חינוך בלתי פורמלי בכלל, ובפרט בקיבוצים (פרידמן, 2010; רומי ושמידע, 2007; Sheldon, 2020). רביב (2021) מציג כראייה את העובדה שהמונחים "הורים" ו"משפחה" כמעט ואינם מופיעים בספרות ובמקורות אלו. הוא מגיע למסקנה שהדבר משקף היעדר רלוונטיות וקושי ביצירת שותפות בין צוותי החינוך להורי הילדים המשתתפים במסגרות הבלתי פורמליות. חוסר שיתוף פעולה מפריע להורים ולצוותים החינוכיים להתמודד ביעילות עם אתגרים של ילדים ושל המערכת (רביב, 2021), ובנוסף עומד בניגוד לתפיסות אינטגרטיביות חינוכיות עדכניות (Levinthal de Oliveira Lima & Kuusisto, 2020).

בעשורים האחרונים חזרו ההורים לקחת חלק פעיל ומשמעותי בחינוך ילדיהם (דרור, 2002). הורים מעורבים שלקחו חלק בפעילויות ובתהליכים של החינוך החברתי קהילתי ציינו למשל את תחושת הלגיטימציה וההכרה שקיבלו כלפי המאפיינים התרבותיים וסדרי העדיפויות שלהם. שותפות הורים **בחינוך הבלתי פורמלי** כרוכה בקשר מתמיד, בשיח ובחברות בצוותים המתמודדים עם משימות הקשורות לחינוך (Epstein et.al, 2018). מפגשים אלו מזמנים היכרות בין השותפים, היכרות שבונה רשת של קשרים אישיים וחברתיים ויוצרת אצל הגורמים השותפים את המרכיבים ההכרחיים של תחושת הקהילתיות: חברות, השפעה, אינטגרציה ומילוי צרכים וקשר רגשי משותף (McMillan & Chavis, 1986). בנוסף, לשותפות שבין ההורים לבין הצוות החינוכי יש השלכות רחבות על הקהילה. מעורבות הורית גם מביאה עמה אתגרים וקשיים. עמית (2009) מונה ארבעה גורמים עיקריים לקושי: הבדלים בגישות חינוכיות בין הורים לאנשי החינוך; מפגשים קודמים לא מוצלחים; מעורבות רגשית גבוהה הכרוכה באופיו הטעון של נושא חינוך הילדים; וחוסר ביטחון של הורים ואנשי חינוך בתפקידיהם. רומי (2009) הוסיף אף את מעמדו המעורר של החינוך הבלתי פורמלי והדימוי שלו כ'בייבי סיטר', את גילם הצעיר של המדריכים ואת התחלופה הגבוהה כמקור נוסף לקושי ביצירת שיתופי פעולה קבועים ומתמשכים בין ההורים למערכת. שיתוף ההורים גם מייצר עומס עבודה נוסף (פרידמן, 1990).

רביב (2021) התבסס על מודלים של שותפות מהזירה הקהילתית (פוקס, 2016; צ'רצ'מן וסדן, 2003) והמליץ לאבחן ולהטמיע גם במרחב החינוכי הבלתי פורמלי דרגות שונות של שותפות בין הורים למערכת החינוכית: בין שיתוף, השתתפות ושותפות. מארג עדין זה של יחסים מבוסס בראש ובראשונה על המודעות של הרווחים על פני המחירים שמזמנת השותפות ועל העמדות כלפיה הן של ההורים והן של הצוותים החינוכיים ובעלי התפקידים. בניית מערכת חינוך בקהילה המושתתת על תהליכי שותפות ובניית מערכות יחסים ורשתות חברתיות היא ציר מרכזי בבניית חוסנה של הקהילה (בן יוסף, 2014; שדמי-וורטמן 2017) גמישותה של מערכת החינוך החברתי קהילתי על מאפייניה יכולה לאפשר זאת ביתר קלות (רביב, 2021).

מערך המחקר

מערך המחקר הינו מתאמי (cross-sectional design), כאשר שאלות והשערות המחקר נבחנו באמצעות שאלון כמותני-סטטיסטי שהועבר באופן מקוון לכלל המשתתפים וביצוע ניתוחי סטטיסטיקה תיאורית וניתוחי קורלציות.

משתתפים

במחקר השתתפו 297 משתתפים, מתוכם 98 חניכים, 139 הורים ו-56 בעלי תפקידים. נספח 1 שלהלן מציג את התפלגות המשתתפים הדמוגרפיים של כל קבוצה ומתאר חלוקה דומה בין אלו שגרים בהרחבה אל מול קיבוץ ישן. נתוני ההורים מראים כי מרביתם (71.2%) מתגוררים בישוב מתחדש וכרבע (24.5%) מתגוררים בקיבוץ שיתופי. בהמשך לכך, רובם (84.7%) הינם חברי קיבוץ. רובם המכריע של ההורים במדגם נשואים (87.1%) ובממוצע ישנם כשני ילדים בחינוך החברתי קהילתי. באשר לצוות החינוכי במדגם, מרביתן נשים (80.4%). כמחציתם מתגוררים ביישובים מתחדשים (53.6%) או בקיבוצים שיתופיים (35.7%). כמחציתם הינם חברתי קיבוץ (51.8%). נספח 1 מציג טבלה המפרטת מאפיינים דמוגרפיים של משתתפי המחקר לפי קבוצה.

עמדות כלפי תרומת החינוך החברתי קהילתי

תרומתה של מערכת החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ נמדדה בעזרת שאלון המבוסס על תיאוריית הכוונה עצמית בקהילה (Deci & Ryan, 2000). השאלון כולל 9 פריטים המתייחסים לממדים הבאים: קשר ושייכות לקיבוץ, מסוגלות עצמית ואוטונומיה. ציון גבוה בשאלון פירושו שהעמדות כלפי פעילות החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ ותפיסת תרומתה חיוביות יותר. באופן כללי, נמצאו **עמדות חיוביות כלפי תרומת החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ**.

לוח 1 שלהלן מציג את הדרוג של העמדות הפרטניות כלפי החינוך החברתי-קהילתי בקיבוץ בקרב כלל המדגם. ניתן לראות מהטבלה שבאופן כללי, נמצאו **עמדות חיוביות כלפי החינוך החברתי קהילתי** (ממוצע 4.54 על סולם שבין 1 ל-6). העמדות החיוביות ביותר נרשמו עבור ההיגדים הבאים:

• החינוך החברתי קהילתי מסייע לנערה לשמור על קשר עם חבריו (5.12)

• החינוך החברתי קהילתי מסייע להרגיש שייכות לקהילה בקיבוץ (5.09)

• החינוך החברתי קהילתי מחזק את החיבור הקיים לקיבוץ (4.98)

• העמדה הכי פחות חיובית נרשמה כלפי ההיגד "ההשתתפות בחינוך החברתי קהילתי היא בשליטה מלאה של הנוער" (4.19).

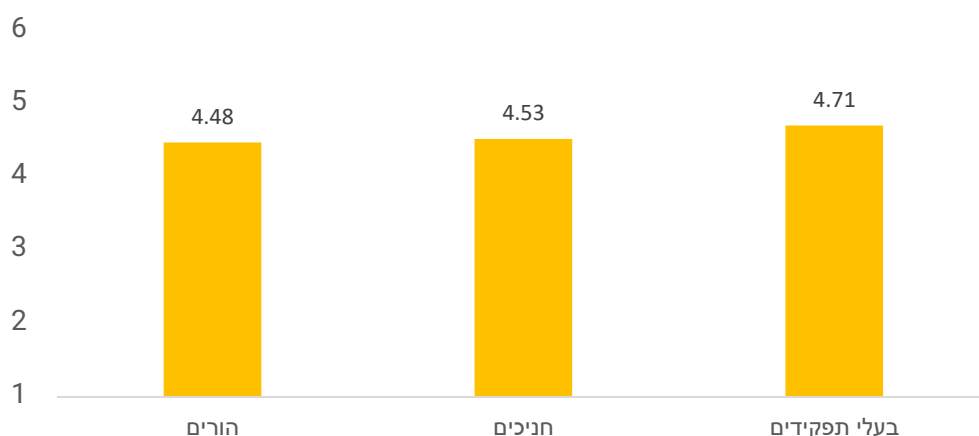
לוח 1: דרוג ממוצעים של עמדות כלפי החינוך החברתי - קהילתי בקיבוץ (כלל המדגם)

5.12	החינוך החברתי קהילתי מסייע לנערה לשמור על קשר עם חבריו.	1
5.09	החינוך החברתי קהילתי מסייע להרגיש שייכות לקהילה בקיבוץ	2
4.98	החינוך החברתי קהילתי מחזק את החיבור הקיים לקיבוץ	3
4.39	החינוך החברתי קהילתי מעניק מרחב גדול של בחירה וחופש	4
4.34	החינוך החברתי קהילתי מסייע לרכוש מיומנויות לחיים עצמאיים	5
4.32	החינוך החברתי קהילתי מאפשר לכל אחד לתקחת חלק בפעילות לפי הצרכים שלו.	6
4.27	החינוך החברתי קהילתי מסייע להרגיש מסוגלות גבוהה יותר להשגת מטרת אישיות וחברתיות	7
4.24	החינוך החברתי קהילתי מסייע לחתור בפועל לקראת מימוש יעדים אישיים וחברתיים	8
4.19	ההשתתפות בחינוך החברתי קהילתי היא בשליטה מלאה של הנוער	9
4.54	ממוצע כללי	

מלוח 1 עולה שבראש הטבלה נמצאים היבטים המשקפים חיבורים בין הנוער לבין חבריו וקהילתו. מכאן שההשתתפות בפעילויות ומסגרות של החינוך החברתי קהילתי נתפסות כתורמות לחיבור המקומי של המשתתפים. תרומתו של החינוך החברתי קהילתי להיבטים אישיים כמו רכישת מיומנויות, תחושת מסוגלות וקידום יעדים אישיים הוערכה כבינונית.

בדיקה שנערכה כדי לגלות האם קיימים הבדלים בין שלוש קבוצות המשיבים- בעלי התפקידים, ההורים והחניכים, באשר לעמדותיהם כלפי החינוך החברתי קהילתי, העלתה שלא קיים הבדל כזה, ונראה שעמדותיהם ביחס לתרומת החינוך החברתי קהילתי דומות וחיוביות.

תרשים 1: השוואה בין שלוש קבוצות המחקר בעמדות כלליות כלפי ח"ק



בהשוואת עמדות של חברי הקיבוץ הישן לעומת תושבי ההרחבה נמצאו הבדלים מובהקים באשר לעמדות כלפי תרומת החינוך החברתי קהילתי, כאשר חברי הקיבוץ הישן דיווחו על עמדות חיוביות יותר (4.65) בהשוואה לתושבי ההרחבה (4.31).

מודל רב משתני נבנה כדי לבחון את תרומתם של משתנים נוספים לעמדות כלפי החינוך החברתי קהילתי. במודל נבדקו מין ומגורים כמשתנים דמוגרפיים, וכן ערכים, מטרות החינוך החברתי קהילתי ותחושת השייכות לקהילה. כפי שעולה מממצאי הרגרסיה, נמצאו מספר גורמים מנבאים מובהקים לעמדות חיוביות כלפי החינוך החברתי קהילתי בקרב כלל המדגם: מגורים בקיבוץ הישן, רמה גבוהה של הערך התעלות מעל העצמי והערך פתיחות לשינוי, הערכה חיובית של מטרות החינוך החברתי קהילתי וכן רמה גבוהה של תחושת שייכות לקהילה.

בחלוקה לשלוש אוכלוסיות המחקר, נמצא:

1. הורים תושבי הקיבוץ הישן מביעים עמדות יותר חיוביות כלפי החינוך החברתי קהילתי אך לא חניכים או בעלי תפקידים.
2. חניכים שהתאפיינו בפתיחות לשינוי מביעים עמדות חיוביות כלפי תרומת החינוך החברתי קהילתי, אך לא בעלי תפקידים או הורים.
3. הזדהות עם מטרות החינוך החברתי קהילתי נמצאה מנבאת באופן מובהק עמדות חיוביות כלפי החינוך החברתי קהילתי בכל שלוש הקבוצות.
4. תחושת שייכות לקהילה נמצאה מנבאת באופן מובהק עמדות חיוביות כלפי החינוך החברתי קהילתי בכל שלוש הקבוצות.

מאפייני מערכת החינוך החברתי קהילתי

מערכת החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ הוערכה על ידי 10 מאפיינים, שנבחרו בעקבות הראיונות בשלבי המחקר האיכותני. כל אחד מהמאפיינים הוצג על רצף המייצג את הקטבים במאפיין זה. המשתתפים העריכו את המידה בה הם חושבים שהמערכת החינוכית חברתית שלהם מתאפיינת על פני הרצף. ניתוח גורמים שהתבצע בשאלון מאפייני מערכת החינוך החברתי קהילתי העלה שלושה גורמים נפרדים המיוחסים לתפקידה של מערכת החינוך החברתי קהילתי: גורם 1 – נטייה לחינוך ערכי (היגדים 4,6,7), גורם 2 – תפיסת אחריות לפעילות החינוך החברתי קהילתי (היגדים 3,5,8,9,10), גורם 3 – נטייה להשפעה קולקטיבית (היגדים 1,2). לוח 2 מציג את הנטייה של המשיבים בכל אחד מהמאפיינים.

לוח 2: הערכת מאפייני מערכת החינוך החברתי קהילתי בקרב כלל המדגם

	6	5	4	3	2	1		
1			4.5*				טיפוח יכולות אישיות של הילדים	
2				3.5			מעורבות והשפעה הורית נמוכה על המערכת	
3				3.4			מימון המערכת מתשלומי הורים	
4				3.2			התאמה של הפעילות החינוכית לערכי וצורכי הקהילה	
5			4.1*				אחריות והשפעה נמוכה של הנוער על הפעילות החינוכית	
6				3.4			דגש על פעילויות פנאי ובילוי	
7					2.8*		פעילויות שמעודדות אכפתיות ובקיבוץ	
8				3.9*			טיפול רק באירועים המתרחשים במהלך פעילות הנוער.	
9			4.0*				אין עיסוק בעבודת הנוער	
10				3.5			מאמץ להעסיק מדריכים שהנם בוגרים של המערכת ובני קיבוץ	

מהלוח ניתן לראות שבמרבית המאפיינים הייתה נטייה לאזן, למקם את מאפייני המערכת במרכז ולהימנע מאפיונם באחד הקטבים. לצד זה הבדלים מובהקים נמצאו בהתייחס למאפיינים הבאים:

- קידום תהליכים קבוצתיים ולכידות קבוצתית על פני טיפוח יכולות אישיות של הילדים.
- אחריות והשפעה גבוהה של הנוער על הפעילות החינוכית על פני אחריות והשפעה נמוכה של הנוער על הפעילות החינוכית.
- פעילויות שמעודדות אכפתיות והשפעה בנעורים ובקיבוץ על פני פעילויות שמעודדות אכפתיות והשפעה על החברה הישראלית.
- אחריות כוללת וטיפול בכל האירועים הקשורים לנוער, גם מחוץ לשעות הפעילות על פני טיפול רק באירועים המתרחשים במהלך פעילות הנוערים.
- אחריות על עבודה של הנוער כחלק מתפקיד החינוך החברתי קהילתי על פני היעדר עיסוק בעבודת נוער.

בבדיקה שנערכה כדי לגלות האם קיימים הבדלים בין שלוש קבוצות המשיבים- בעלי התפקידים, ההורים והחניכים, באשר להערכת מאפייני מערכת החינוך החברתי קהילתי, נמצא שבמרבית המאפיינים לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות השונות. תרשים 2 מציג את הממצאים הללו.

תרשים 2: השוואה בין שלוש הקבוצות בהערכת מאפייני החינוך החברתי קהילתי



להלן המאפיינים בהם נמצא הבדל:

- החניכים אפיינו את האחריות וההשפעה של הנוער על הפעילות החינוכית כגבוהה (4.6) בהשוואה להורים (3.8) ולבעלי התפקידים.
- החניכים (4.3) ובעלי התפקידים (4.5) אפיינו את האחריות והטיפול באירועים הקשורים לנוער, כאחריות כוללת גם מחוץ לשעות הפעילות, בהשוואה להורים שמיקדו את האחריות רק בשעות הפעילות החינוכית. לא נמצא הבדל מובהק בין החניכים לבין בעלי התפקידים.
- החניכים (4.4) ובעלי התפקידים (4.3) אפיינו את עבודת הנוער כחלק מתפקיד החינוך החברתי קהילתי, לעומת ההורים שגרסו שאין עיסוק בעבודת הנוער במסגרת המערכת. לא נמצא הבדל מובהק בין החניכים לבין בעלי התפקידים.

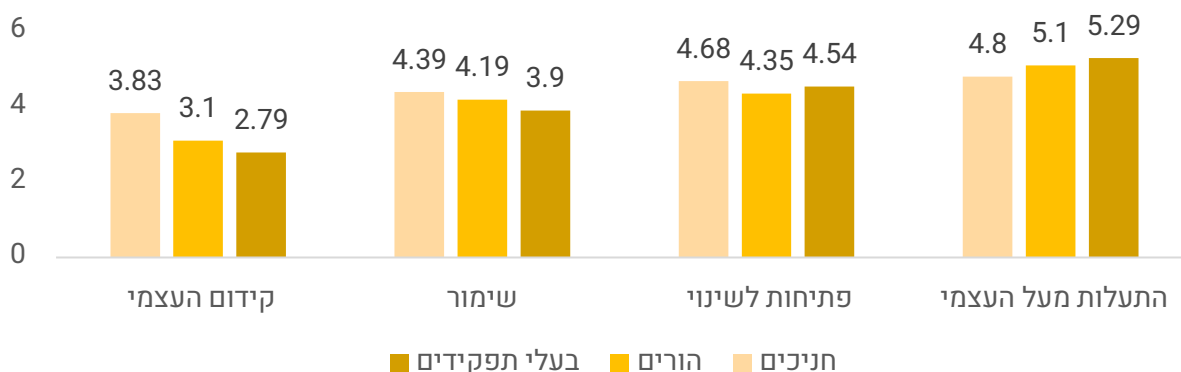
בבחנית אחוז שונות מוסברת לניבוי שייכות קהילתית נמצא דמיון יחסי בין שלושת הגורמים: הנטייה להשפעה קולקטיבית (17%), אחריות לניהול מקצועי של החינוך החברתי קהילתי (21%) ונטייה לחינוך ערכי (21%).

ערכים אישיים

בהסתמך על תיאוריית הערכים האוניברסלית של שוורץ (Schwartz & Bilsky, 1987; Schwartz, 1992,) (1994) נבדקה תפיסת החשיבות היחסית שמייחסים משתתפי המחקר לערכים ספציפיים ולארבעת תחומי הערכים: התעלות מעל העצמי לעומת קידום העצמי, ופתיחות לשינוי לעומת שימור. הממצאים מראים הבדל מובהק בין דירוגי הערכים. בפרט, נמצא כי הערך בעל החשיבות הגבוהה ביותר עבור המשתתפים הינו התעלות מעל העצמי (5.01), ואחריו פתיחות לשינוי (4.52). הערך שימור של המסורת נמצא במקום השלישי בדירוג משפחות הערכים (4.18), ואילו הערך הכי פחות חשוב באופן יחסי למשתתפים הינו קידום העצמי (3.30).

כמוצג בתרשים 3 בבדיקת הבדלים בין הקבוצות בערכים, נמצא כי בעלי התפקידים וההורים מדווחים על רמה גבוהה יותר של התעלות מעל העצמי בהשוואה לחניכים. לעומת זאת, החניכים מדווחים על רמה גבוהה יותר הן של ערכי השימור והן של ערכי קידום העצמי בהשוואה לבעלי התפקידים ולהורים.

תרשים 3: השוואה בין הקבוצות בערכים האישיים



בנוסף, בבדיקת משתנים דמוגרפיים נוספים עלה שנמצא הבדל מובהק בין גברים לנשים באשר לערכי "התעלות מעל העצמי", כאשר בנות מדווחות על רמה גבוהה יותר במשתנה זה (5.18) בהשוואה לבנים (4.72). כמו כן נמצא שחברי הקיבוץ הישן דיווחו על רמה גבוהה יותר בערך "התעלות מעל העצמי" (5.14) בהשוואה לתושבי ההרחבה (4.72).

מטרות נתפסות של החינוך החברתי קהילתי

בהסתמך על המידע שעלה בראיונות שערכנו, הגדרנו 8 מטרות שעלו בהתייחס לחינוך החברתי קהילתי בקיבוצים (ראו לוח 3). המשתתפים דרגו את המידה בה הם חושבים שכל אחת מהמטרות מאפיינת את מערכת החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ. נמצא כי המטרות שמאפיינות ביותר את מערכת החינוך החברתי קהילתי הן: מערכת החינוך החברתי קהילתי מאפשרת ומעודדת בילוי עם חברים (5.07), מערכת החינוך החברתי קהילתי מעניקה פעילויות תרבות ופנאי (4.83).

לעומת זאת, המטרות שהכי פחות מאפיינות ביותר את המערכת הן: מערכת החינוך החברתי קהילתי מחזקת תרבות יהודית ומסורת יהודית (2.85), מערכת החינוך החברתי קהילתי מצפה מבוגריה לצמצם פערים כלכליים-חברתיים בחברה הישראלית (3.28).

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של המטרות הנתפסות של החינוך החברתי קהילתי

5.07	מערכת החינוך החברתי קהילתי מאפשרת ומעודדת בילוי עם חברים	1
4.83	מערכת החינוך החברתי קהילתי מעניקה פעילויות תרבות ופנאי	2
4.37	מערכת החינוך החברתי קהילתי מפתחת יכולת לתפקד כבוגר עצמאי בזכות עצמו	3
4.33	מערכת החינוך החברתי קהילתי מפתחת שוויון מגדרי בכל תחומי החיים	4
4.07	מערכת החינוך החברתי קהילתי מעודדת להיות אזרח ישראל טוב במדינה	5
4.00	מערכת החינוך החברתי קהילתי נותנת מקום לשונות חברתית-תרבותית ומעודדת אותה	6
3.28	מערכת החינוך החברתי קהילתי מצפה מבוגריה לצמצם פערים כלכליים חברתיים בחברה הישראלית	7
2.85	מערכת החינוך החברתי קהילתי מחזקת תרבות יהודית ומסורת יהודית	8
4.10	ממוצע כללי	

בבדיקה שנערכה כדי לגלות האם קיימים הבדלים בין שלוש קבוצות המשיבים- בעלי התפקידים, ההורים והחניכים, באשר להבדלים בתפיסת המטרות, נמצא שההורים דרגו נמוך יותר את המטרות 'לעודד בילוי עם חברים' ולהעניק פעילויות תרבות ופנאי, לעומת בעלי התפקידים והחניכים. בנוסף, **באופן כללי החניכים ובעלי התפקידים דרגו גבוה יותר את מטרות המערכת השונות** בהשוואה להורים.

תחושת שייכות קהילתית: הזיקה שבין מערכת החינוך החברתי קהילתי והקהילה

במחקר נבחנה הזיקה שבין מערכת החינוך לקהילה באמצעות הערכת מאפייני השייכות והמחוייבות לקהילה של משתתפי המחקר, ובחינת הקשרים בינם לבין מטרות המערכת, התפיסות והעמדות כלפי מערכת החינוך וערכי המשתתפים.

תחושת השייכות והמחוייבות הקהילתית נבדקה באמצעות שאלון שייכות קהילתית (Buckner, 1988) הכולל 14 פריטים. באופן כללי, נמצא שתחושת השייכות והמחוייבות לקהילה של משתתפי המחקר היתה גבוהה למדי (ממוצע 4.57 על סולם שבין 1 ל-6). מתוך כלל המרכיבים של תחושת השייכות, קיבלו את הציון הגבוה ביותר ההיבטים הבאים: חשיבות הקשרים החברתי קהילתיים בקיבוץ, נכונות לשיתוף פעולה עם דמויות אחרות כדי לשפר את הקיבוץ, כוונה להמשיך ולגור בקיבוץ בעתיד, ותחושת חיבור לקהילה בקיבוץ. ההיבט שקיבל את הציון הנמוך ביותר היה תחושת ההשפעה של הפרט על חיי הקהילה ועל התנהלותה.

ניתוחים סטטיסטיים בוצעו כדי לבחון הבדלים בתחושת השייכות בין קבוצות המשתתפים- ההורים החניכים ובעלי התפקידים, ובין מגורים בקיבוץ ובהרחבה. בבדיקות אלו נמצא שתחושות השייכות לקהילה של בעלי התפקידים, ההורים והחניכים ושל משתתפים הגרים בקיבוץ הישן או בהרחבה, דומות וחיוביות.

בחינת הקשרים שבין תחושת השייכות לקהילה לבין העמדות כלפי החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ העלתה שככל שהעמדות כלפי החינוך החברתי קהילתי חיוביות יותר כך תחושת השייכות לקהילה חזקה יותר (ולהיפך). הקשר הזה נמצא בהתייחס לכל שלוש קבוצות המשתתפים במחקר. הממצא משמעותי משום שהוא מחזק את תרומתה של תחושת השייכות והמחוייבות לקהילה על מרכיביה השונים, לתפיסות כלפי מסגרות החינוך החברתי קהילתי.

תרומת משתני המחקר לתחושת השייכות לקהילה

במחקר נבדקה תרומת כלל המשתנים לתחושת השייכות לקהילה. הממצאים מעלים שאפיונה של מערכת החינוך החברתי ככזו שאחראית על הנוער גם מחוץ לשעות הפעילות, ושמקדמת העסקת מדריכים בעלי ניסיון חינוכי והכשרה רלוונטיים תרמה לתחושת השייכות לקהילה.

בנוסף, נמצא שככל שהחניכים תפסו את החינוך החברתי קהילתי כמחנך לערכים (ופחות כמקדם בילוי ופנאי), כך תחושת השייכות שלהם לקהילה הייתה חזקה יותר.

מאפייני השתתפות והשפעה על מערכת החינוך החברתי קהילתי

במחקר זה בחנו את המידה בה שותפות הורים ובני נוער נתפסת כמטרה מרכזית של החינוך החברתי קהילתי, את המידה בה מאפיין זה בא לידי ביטוי במערכת הקיבוצית של משתתפי המחקר, ולבסוף את הדגש שניתן לדעת המשתתפים לשותפות של ההורים מול שותפות ילדיהם. מתוך ממצאי המחקר עלה שמרבית המשתתפים העריכו את יכולת ההשפעה ההורית על המערכת כבינונית עד נמוכה, ואילו את יכולת ההשפעה של בני הנוער עצמם על הפעילות החינוכית כרבה באופן מובהק. בבדיקה של שלוש קבוצות המחקר עלה שהיו אלה החניכים שאפיינו את רמת ההשפעה שלהם על הפעילות כגבוהה בהשוואה להוריהם ובעלי התפקידים.

.

דיון והמלצות למחקרי המשך

1. ביסוס חשיבות החינוך החברתי קהילתי

השלב האיכותני, שקדם למחקר הכמותי, הציג את תפיסת הערך והחשיבות שמיוחסות לחינוך חברתי לשימור הקהילה ולהמשך צמיחתה. הדוח האיכותני מלמד גם על חשיבות החינוך חברתי - בין מימוש עצמי לבין מחויבות לקבוצה ולקהילה ואת תפיסת השפעתו על זהות אישית החל מרמת הפרט, דרך שייכות לקבוצת השווים ועד שייכות לקיבוץ ולקהילה בהווה ובעתיד. גם הדוח הכמותי שלהלן מחזק ממצא זה ומציג את החשיבות של החינוך החברתי קהילתי בעיני השותפים השונים: נוער, הורים ובעלי תפקידים בחינוך הקיבוצי.

2. שונות ודמיון בעמדות בין נוער, לבעלי תפקידים ולהורים

במערכת החינוך החברתי קהילתי ישנם שלושה שחקנים מרכזיים הלוקחים חלק פעיל והשותפים בעיצובה והפעלתה- בעלי התפקידים, החניכים וההורים. במרבית משתני המחקר, כדוגמת תפיסת תרומתה של מערכת החינוך החברתי קהילתי, מאפייניה ומטרותיה וכן תחושת השייכות לקהילה, היה דמיון בין ההורים החניכים ובעלי התפקידים. אולם, ביחס למשתנים הבאים נמצא הבדל משמעותי בין שלוש קבוצות המחקר ונראה כי לגביהם קיימת מחלוקת: א. החניכים תופסים את יכולת ההשפעה שלהם על מסגרת הפעילות ותכניה כגבוהה ביחס לתפיסת ההורים ובעלי התפקידים. ב. בהתייחס לערכים האישיים, החניכים התאפיינו יותר בערכים המקנים תחושת יציבות וביטחון ומעודדים קידום עצמי, ופחות בערכים של תרומה וההתעלות מעל העצמי, לעומת ההורים ובעלי התפקידים אצלם היה המצב הפוך. ג. ההורים הגבילו את האחריות של מערכת החינוך החברתי קהילתי רק לשעות הפעילות, לעומת החניכים ובעלי התפקידים שהרחיבו אותה גם מחוץ לשעות הפעילות. ד. ההורים גורסים שהעיסוק בעבודת נוער במסגרת החינוך החברתי קהילתי מצומצם ביותר, בעוד שהחניכים ובעלי התפקידים אפיינו את עבודת הנוער כחלק מתפקידי החינוך החברתי קהילתי. ה. באופן כללי הזדהות ההורים עם מטרות מערכת החינוך החברתי קהילתי נמוכה ביחס לזו של החניכים ובעלי התפקידים. באופן ספציפי, ההורים הגדירו פעילויות פנאי ובילויים עם חברים כמטרות משניות במערכת החינוך החברתי קהילתי בעוד שהחניכים ובעלי התפקידים דרגו אותן כחשובות יותר.

במילים פשוטות ניתן לומר שהחניכים חותרים לפעילויות שיעניקו להם יציבות וכיף ומעריכים את רמת ההשפעה שיש להם על גיבוש התכניות של המערכת החינוכית. בעוד שההורים, שמזדהים פחות עם מטרות מערכת החינוך החברתי קהילתי, חותרים למקד את פעילותה ולהדגיש בתוכה ערכי תרומה ולמידה ולא רק fun. בדיקת ההבדלים בין שלוש הקבוצות לגבי הערכים הניבנה שונות באשר לערכי שימור וקידום מול התעלות. ראוי ששונות זאת תיבחן לאור משמעותה המקומית ביחס לשיתוף הורים בתכנון הפעילות בחינוך החברתי קהילתי בכל קיבוץ כמוצע בהמשך.

3. שייכות קהילתיות שיתוף הורים וחינוך חברתי: לאור ההבדלים שנמצאו בין ההורים ליתר המשתתפים במחקר ראוי לבחון את מקומם של ההורים בתהליך.

השותפות בין החינוך הבלתי פורמלי לבין ההורים נתפסת כנכס קהילתי. הסיבה העיקרית לכך היא שהחינוך הוא בבת-עינה של כל קהילה, ולכן שיתוף פעולה חיובי בתחום זה עשוי להשפיע על כל חברי הקהילה, גם אם אינם קשורים ישירות לתחום החינוך. סיבה נוספת היא שתהליך יצירת השותפות עם ההורים יכול לשמש כמודל וכמצע עבור פעולות דומות בגישה קהילתית: פעולה משותפת של צוות חינוכי והורים מצמיחה רשת קשרים בקהילה, המגבירה את ההון החברתי קהילתי ותורמת להיווצרותה של תחושת קהילתיות. הורים ומדריכים שלמדו כיצד לשתף פעולה ביניהם לצורך השגתן של מטרות משותפות, ידעו להעביר את ניסיונם מתחום החינוך לתחומים אחרים של הפעולה הקהילתית. ובמבט עתידי: כאשר ילדים שגדלו בקהילה שבה גורמי החינוך משתפים פעולה ביניהם בצורה חברית ומתמשכת יגיעו לבגרות, הם עתידים להיות חברי קהילה מודעים יותר ותורמים יותר. לתחושת השייכות קיים גם ביטוי מעשי שכן היא מובילה למעורבות מעשית ומחויבות של הפרט למטרות ולנורמות הקהילתיות (ביליג, 2006; בן-צור, 2010; שחם, 2000), ומחזקת את תחושת השליטה של האדם שביכולתו להשפיע על חייו, סביבתו ועתידו (Manzo & Perkins, 2006; Mihalyov & Perkins, 2013). אפשטיין טענה כי בית הספר, המשפחה והקהילה הם מעגלי השפעה בעלי חשיבות קריטית להתפתחותם של ילדים (Epstein, 1995, 2001, 2018). אך לבד מהחניכים, גם המדריכים זקוקים לקשר עם ההורים כדי לעצב מערכת חינוכית מותאמת, מדויקת ועדכנית. שיתוף פעולה בין הצדדים תוך חלוקת תפקידים ביניהם עשוי לאפשר לחינוך הבלתי פורמלי לתפוס את המקום הראוי לו כגורם מקצועי-חינוכי (מיכאלי, 2013). **הדוח שלהלן גם מאשש את הטענה שהחינוך החברתי קהילתי עוסק בהעברה תרבותית של עולם הערכים הייחודי לקהילה, ופועל לחיזוק הזהות הקהילתית באמצעות שימור מסורות, נורמות, אירועים ומועדים שמממשים הלכה למעשה את מארג הערכים הקהילתי.**

4. פערים בין חברי קיבוץ ישן להרחבה

ממצאי המחקר מעלים דמיון בין תושבי ההרחבה לחברי הקיבוץ ביחס למרבית משתני המחקר. אולם הבדלים נמצאו ביחס לעמדות כלפי החינוך החברתי קהילתי, כאשר חברי הקיבוץ הישן תופסים את תרומת החינוך החברתי קהילתי כגבוהה יותר ביחס לתושבי ההרחבה. ובנוסף, חברי הקיבוץ מתאפיינים ברמות גבוהות יותר של ערכי תרומה והתעלות מעל העצמי, בעוד תושבי ההרחבה מתאפיינים ברמות גבוהות יותר של ערכי הכוונה עצמית. 'אין בדינו' מספיק מידע לצפות מגמות של שונות זו. יש לברר זאת במחקרי המשך שיבחנו את הדמיון והשוני בין חברי קיבוץ להרחבה לאורך שנות הקליטה. יש לסייג ולציין, שתחושות השייכות לקהילה של בעלי התפקידים, ההורים והחניכים ושל משתתפים הגרים בקיבוץ הישן או בהרחבה, דומות וחיוביות. זהו ממצא מעניין משום שניתן היה לחשוב שתחושת השייכות של הנוער תהיה שונה מזו של המבוגרים שחיים בקיבוץ זמן ממושך יותר, או שתושבי הקיבוץ הישן יחזיקו בתחושת שייכות רבה יותר בהשוואה לתושבי ההרחבה. למעשה, מחקרי המשך יבחנו את תרומת השייכות המתמשכת לקיבוץ והשתתפות במערכת החינוך החברתי קהילתי, למימוש מעורבות וטיפוח זהות מקומית ותחושת הקהילתיות.

5. חינוך בונה קהילה ו/או קהילה בונה חינוך

בחינת הקשרים שבין תחושת השייכות לקהילה לבין העמדות כלפי החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ העלתה **שככל שתחושת השייכות לקהילה חזקה יותר כך העמדות כלפי החינוך החברתי קהילתי חיוביות יותר.** הקשר הזה נמצא בהתייחס לשלוש קבוצות המשתתפים במחקר; הורים, בעלי תפקידים וחניכים. הממצא משמעותי משום שהוא מחזק את תרומתה של תחושת השייכות והמחויבות לקהילה על מרכיביה השונים, תפיסת תרומתה של מסגרת החינוך החברתי קהילתי בקיבוץ הכוללת היבטים קהילתיים, חברתיים ואישיים. ההסבר לממצא הוצג ברקע התיאורטי, שהתייחס לתלותה של תחושת השייכות בהיבטים רבים שחלקם מתייחסים להיקף הקשרים החברתיים שיש לפרט ולאיכותם, חלקם קשורים למידת המעורבות בחיי הקהילה ותחושת המשמעות של הפרט במסגרת עשייה זו, וחלקם למידה בה הוא מתחבר לזהות המקומית, הכוללת את הערכים והנורמות המאפיינות את הקהילה. רכיבים אלו גם זוהו במחקר זה כמאפייני החינוך החברתי קהילתי הקיבוצי. למעשה, **המחקר מחזק את הקשר הדו סטרי שבין קהילה לחינוך חברתי קהילתי ומוכיח שככל שהעמדות כלפי החינוך החברתי קהילתי חיוביות יותר כך תחושת השייכות לקהילה חזקה יותר, ולהיפך.**

אברהמי, א' ודר, י' (1995). "קולקטיביזם ואינדיווידואליזם במניעי מתנדבים צעירים: המקרה של בני קיבוץ", **מגמות** ל"ז, 5-28.

בהם, א' (1997). קהילה – דגמים משתנים. בתוך ה' שמיד (עורך), **המנהל הקהילתי, מגמות ותמורות** (עמ' 58-39). ירושלים: מרכז ציפורי.

ביליג, מ' (2006). **ההון החברתי ותרומתו להתמודדות עם מצבי משבר ביישובי חבל עזה**. ירושלים: מחקרי פלורסהיימר.

בן יוסף, ש' (2010). **"יש פתרון לכל מתיישב" – היבטים קהילתיים של שיקום מפוני גוש קטיף**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

בן-צור, נ' (2010). תפיסת האפקטיביות של פעילים קהילתיים והגורמים התורמים לה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

בריק, י' (1987). הגדרת המושג קהילה. **חברה ורווחה**, א. 21-16.

ברקוביץ, מ' ו-ביאר, מ' (2021). **פרקטיקות אפקטיביות בחינוך לערכים**. היוזמה- מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

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.

גולדרט, מ' ושפר, א' (2022). **מערכת החינוך החברתי בקיבוץ המשתנה: מבט עדכני על ערכים ומטרות**. אורנים המרכז האקדמי לחינוך וחברה בשיתוף שבילים חינוך קהילתי חברתי בתנועה הקיבוצית. נדלה מ:

https://kibbutz.org.il/sites/default/files/article_files/%D7%93%D7%95%D7%97%201-%D7%A2%D7%A8%D7%9B%D7%99%D7%9D%20%D7%95%D7%9E%D7%98%D7%A8%D7%95%D7%AA.pdf

סדן, א' (2009) **'עבודה קהילתית: שיטות לשינוי חברתי חלק א'** (עמ' 17-34). תל-אביב: הוצאת קו אדום, הקיבוץ המאוחד.

פרידמן, י' (2010). יחסי בית ספר הורים בישראל, חומר רקע לעבודת היזמה. **אתר "היזמה"**.

פרס, י' וליסיצה, ס' (2008). **חוסן קהילתי נתפס**. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים, האגף לשירותים חברתיים ואישיים, השירות לעבודה קהילתית.

קמחי, ש', מרציאנו, ה' ואשל, י' (2019). מחקר החוסן במועצה האזורית גליל עליון, המכללה האקדמית תל חי. דרור, י' (2002). **תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה**. הוצאת הקיבוץ המאוחד, רעננה.

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

המנחם, א' ורומי, ש' (1997). חינוך בלתי פורמלי. בתוך: י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 193-192). רמות.

הישראלי, א', אסם ג' (2019). **ליבת הזהות של החינוך ההתיישבותי במרחב הכפרי**, הוצאת התנועה הקיבוצית

כהנא, ר' (2007). **נעורים והקוד הבלתי פורמלי – תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט מודרניים**. מוסד ביאליק. עמ' 21-37.

לם, צ' (תשס"א - 2001). ערכים וחינוך. עירם, י., שקולניקוב, ש., כהן, י., שכטר, א. (עורכים). **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 651-664). ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית.

מיכאלי, נ' (2013). כבר יש חינוך אחר. **הד החינוך** פ"ז (05), 78-79. עמית (2009)

פוקס, מ' (2016). שותפות ככלי רב השפעה בביה"ס ובמערכת החינוך. **אתר "מגזין השפעה"**.

פרידמן, י' (1990). **בית הספר הקהילתי – תיאורה ומעשה**. הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית בשיתוף מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדע ההתנהגות: ירושלים.

צ'רצ'מן, א' וסדן, א' (2003). "השתתפות – מבט שני" בתוך א' צ'רצ'מן וא' סדן (עורכות). **השתתפות: הדרך שלך להשפיע** (עמ' 273-287). הקבוץ המאוחד.

קושר, ח' ובן אריה, א' (2009). **השתתפות ילדים בעיצוב מדיניות חברתית – תפקידה של העבודה הסוציאלית. ביטחון סוציאלי**, 81, 107-134.

קליבנסקי, ח' (2007). היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי. בתוך: ש' רומי ומ' שמידע (עורכים). **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 223-250). מאגנס.

קרומר-נבו, מ' (2000). ידע מן החיים" לעומת "ידע אקדמי": המקרה של מקבלי גמלת הבטחת הכנסה. **בטחון סוציאלי**, 58, 132-150.

רוזנפלד, י"מ (1993). שותפות – קווים לפיתוח פרקטיקה עם ולמען אוכלוסיות מובסות. **חברה ורווחה**, יג, 225-236

רביב, א' (2021). דווקא יש עם מי לדבר": שותפות עם הורים בחינוך הבלתי פורמלי. פסיכולוגיה עברית.

<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4139>

רומי, ש' (2009). החינוך הבלתי פורמלי: בין מיסוד לארעיות מובנית. **ירחון מכון מופ"ת** 37, 18-21

שדמי-וורטמן, ש'. (2010). חינוך בונה קהילה-קהילה בונה חינוך. בתוך (עורך) ג. צפוני, **לשם שינוי ביחד: בניוי קהילה-פיתוח הון חברתי כבסיס לקהילתיות מתחדשת**. ירושלים: משרד הרווחה.

שחם, ע' (2000). **הגורמים המניעים תושבים להיות מעורבים ביישוב הקהילתי בו הם מתגוררים. חקר מקרה: "מתן"** (חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך"). המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.

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

שפר, א' וקליבנסקי, ח' (2022). **מערכת החינוך החברתי בקיבוץ המשתנה: מבט עדכני על פעילות, השתתפות וקשרים בין בני נוער לקהילה**. אורנים המרכז האקדמי לחינוך וחברה בשיתוף שבילים חינוך קהילתי חברתי בתנועה הקיבוצית. נדלה מ:

https://kibbutz.org.il/sites/default/files/article_files/%D7%A4%D7%A2%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%AA%20%D7%94%D7%A9%D7%AA%D7%AA%D7%A4%D7%95%D7%AA%20%D7%95%D7%A7%D7%A9%D7%A8%20%D7%91%D7%99%D7%9F%20%D7%91%D7%A0%D7%99%20%D7%A0%D7%95%D7%A2%D7%A8%20%D7%9C%D7%A7%D7%94%D7%99%D7%9C%D7%94-%20%D7%93%D7%95%D7%97%202.pdf

תימור-שליון, ש' (2016). שותפות ככלי עבודה טיפולי וכמשיר חברתי ביקורתי. בתוך צ' ולדן (עורכת), **התנערות: עבודה חברתית-טיפולית עם נוער מודר במצבי סיכון**. (עמ' 128-180). ירושלים: כרמל

- Alfandari, R. (2016). Partnership with parents in child protection: A systems approach to evaluate reformative developments in Israel. *British Journal of Social Work*, 1-17.
- Bijleveld, C. C. J. H. (2013). *Methoden en Technieken van Onderzoek in de Criminologie, 5e gewijzigde druk*. BOOM.
- Buckner, J. C. (1988). The development of an instrument to measure neighborhood cohesion. *American Journal of Community Psychology*, 16(6), 771–791
- Davis, W. J., Rush, A., Tevington, P., Urban, J. B., & Linver, M. R. (2021). Online trainings for non-formal educators: A Case Study of Boy Scouts of America Leaders. *American Journal of Distance Education*, 35(1), 49-65.
- Epstein, J.L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching* 44(3), 397–406.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (1995). School-Family-Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Gilchrist, A. (2000). The well-connected community: Networking to the edge of chaos. *Community Development Journal*, 33(3), 264 -275.
- Goldratt, M., & Cohen, H.E. (2016). The values-based infrastructure of non-formal education: A case study of Personal Education in Israeli schools. *Educational Practice and Theory*, vol. 38, no 1.
- Fenster, T., (2004). *The global city and the holy city*. Pearson Education Ltd.
- Farahani, M., (2016) The Value of the Sense of Community and Neighbouring, Housing, *Theory and Society*, 33:3, 357-376,
- Hook, M. L. (2006). Partnering with patients – A concept ready for action. *Journal of Advanced Nursing*, 56, 133-143.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. Walter de Gruyter.
- Kent, A. M., & Giles, R. M. (2017). Preservice Teachers' Technology Self-Efficacy. *SRATE Journal*, 26(1), 9-20.
- Levinthal de Oliveira Lima, C., & Kuusisto, E. (2020). Parental Engagement in Children's Learning: A Holistic Approach to Teacher-Parents' Partnerships. In K. Tirri, & A. Toom (Eds.), *Pedagogy in Basic and Higher Education IntechOpen*.

- Looms, C., Docket, K. H., & Brodsky, A. E. (2004). Change in sense of community: An empirical finding. *Journal of Community Psychology, 32*(1), 1-8.
- Lynch, A. D., Ferris, K. A., Burkhard, B., Wang, J., Hershberg, R. M., & Lerner, R. M. (2016). Character development within youth development programs: Exploring multiple dimensions of activity involvement. *American Journal of Community Psychology, 57*(1-2), 73-86.
- Mackay, H. (2010). *What makes us tick*. Sydney: Hachette Australia.
- Manzo, L. C., & Perkins, D. D. (2006). Finding common ground: The importance of place attachment to community participation and planning. *Journal of Planning Literature, 20*(4), 335-350.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14*(1), 6-23.
- Mihaylov, N., & Perkins, D. D. (2013). Community place attachment and its role in social capital development. In L. C. Manzo, & P. Devine-Wright (Eds.), *Place Attachment: Advances in Theory, Methods and Applications* (pp. 61-74). New York: Routledge.
- O'Cadiz, P. (2003). Affirming culture and building citizenship through after-school curricula. In: G. C. Noam, G. Biancarosa, N. Dechausay (Ed), *Afterschool education: approaches to an emerging field* (pp. 121-126). Harvard: Harvard Education Press.
- Pooley, J.A., Cohen, L, & Pike, L.T. (2005). Can sense of community inform social capital. *The Social Science Journal, 42*(1), 71-79.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New-York: Free Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78
- Sheldon, S.B. (2020). Parental involvement in education. The StateUniversity.com Education Encyclopedia.
- 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). Academic Press.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(3), 550-562
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues, 50*(4), 19-45
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society, 18*, 106-118

נספח 1: מאפיינים דמוגרפיים

אחוז	N	
בעלי תפקיד בצוות החינוכי		
מגדר		
80.4%	45	נשים
19.6%	11	גברים
סוג ישוב		
35.7%	20	קיבוץ שיתופי
53.6%	30	מתחדש
10.7%	6	אחר
מגורים		
16.0%	8	בהרחבה
84.0%	42	בקיבוץ הישן
חברות בקיבוץ		
48.2%	27	לא חבר/ה קיבוץ
51.8%	29	חבר/ת קיבוץ

אחוז	N	
חניכים		
מגדר		
51%	49	בנות
49%	47	בנים
סוג ישוב		
31.6%	31	קיבוץ שיתופי
54.1%	53	מתחדש
13.3%	13	אחר
מגורים		
41.8%	41	בהרחבה
55.1%	54	בקיבוץ הישן
חברות בקיבוץ		
46.4%	45	לא חבר/ה קיבוץ
53.6%	52	חבר/ת קיבוץ

אחוז	N	
הורים		
מגדר		
78.3%	108	נשים
21.7%	30	גברים
סוג ישוב		
24.5%	34	קיבוץ שיתופי
71.2%	99	מתחדש
3.6%	5	אחר
מגורים		
23%	32	בהרחבה
71.2%	99	בקיבוץ הישן
חברות בקיבוץ		
15.3%	21	לא חבר/ת קיבוץ
84.7%	116	חבר/ת קיבוץ
מצב משפחתי		
87.1%	121	נשוי/אה
12.9%	18	לא נשוי/אה
81.2%	112	הורה לילד בגיל הנעורים (12-18)

המרכז האקדמי לחינוך וחברה

אורנים

ORANIM COLLEGE • كلية أورانيم



היחידה לחקר החינוך בקיבוץ ובמרחב הכפרי, מכללת אורנים