

"דלת נסגרת ודלת נפתחת" - עיצוב פעילותם של מרכזים חברתיים וקהילתיים בתקופת משבר הקורונה: שני חקרי מקרה בפריפריה הצפונית בישראל

יעל גרינשטיין, שימרת בן-זקן, נוי דהן

תקציר

מגפת הקורונה הכתיבה אילוצים רבים במערכות חינוכיות פורמליות ובלתי פורמליות. המשמעות הייתה מעבר חד ממצב של שגרה לחירום, מצב שהתבטא בצורך להתמודד עם שינויים מהירים בזירות שונות. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסות המעורבים בניהול, בהפעלה ובשימוש של שני מרכזים בחינוך הבלתי פורמלי - מרכז חברתי ומרכז קהילתי - בנוגע לתפקוד המרכזים והאופן שבו עיצבו את חיי הקהילה. המחקר התמקד בשני חקרי מקרה של שתי רשויות - מקומית ואזורית - בפריפריה הצפונית בישראל. כלי המחקר היה ראיונות חצי מובנים אשר נותחו ניתוח תמטי. נמצא כי הדגש המרכזי בתפקוד המרכזים ובמתן מענה לקהילה הופנה למניעת התפרקות של מוטיבים קהילתיים, כפי שמתבטא בארבע תמות: חיבורים חדשים בין שחקנים קיימים, גמישות תפקידית, זיהוי צרכים חדשים ויזמות מקומיות. אשר לאופן שבו תפקוד המרכזים עיצב את הקהילה, נמצא כי פעילותם של המרכזים סייעה בחיזוק תחושות המסוגלות והשייכות של התושבים, שבאו לידי ביטוי בשתי תמות: הדגשת ערכי נתינה והתנדבות והרחבת ההשתתפות של חברי הקהילה. ממצאי המחקר יודונו תוך התייחסות למשמעויות של פריפריה וקהילה בעיתות שגרה ומשבר.

מילות מפתח: חינוך בלתי פורמלי, מגפת הקורונה, מרכז חברתי, מרכז קהילתי, פריפריה

מבוא

מרכזים חברתיים וקהילתיים הם חלק מהחינוך הבלתי פורמלי המתנהל מחוץ למסגרת הבית ספרית הפורמלית, ומהווים נדבך מרכזי בחיי הקהילה בעיקר באזורי פריפריה. מרכזים אלה מנוהלים על ידי מועצות מקומיות ואזוריות ומשמשים בימי שגרה כמרכזים הפועלים לאחר שעות הלימודים, בימי שישי ובמהלך החופשות מבתי הספר. מרכזים אלה מתנהלים באופן שיטתי ומאורגן מחוץ למערכת החינוך הפורמלית ומבוססים על השתתפות שהיא בחירה. בתהליכי חינוך הנעשים בהם ניתן דגש על פיתוח פוטנציאל אישי ועל תכלית שהיא בעלת קיום עצמאי (קליבנסקי, 2008). פעילות המרכזית חיונית בין היתר להצלחת קידום של תהליכים חינוכיים בעיקר בסביבות הנחשבות חלשות יותר (חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2018). על אף השתייכותם של שני סוגי המרכזים - החברתי והקהילתי - למערכת החינוך הבלתי פורמלי, קיימים הבדלים במבנה, במטרות ובהסדרת הפעילות בין שניהם. מרכזים חברתיים

מהווים מוקדי פעילות בשעות שלאחר יום הלימודים ובמשך ימים מלאים בחגים ובחופשים, והם נשענים על "פדגוגיה בלתי פורמלית" אשר מתקיימת הלכה למעשה בשדה, ומשלבת בתוכה לרוב גם תוכני למידה רבים ומגוונים ובהם התנסות וידע עיוני המועבר לילדים בשיטות שונות (ינאי, 1989; סילברמן-קלר, 2007). מרכזים קהילתיים מכוונים באופן עצמאי לקדם תהליכים חברתיים בקרב אוכלוסיות מוחלשות ובקרב קהילות מתפתחות. מינהל חברה ונוער במשרד החינוך הוא גורם ממשלתי מרכזי שאחראי, כרגולטור, לשירותי החינוך הבלתי פורמלי במערכת החינוך. המינהל תומך, באמצעות מבחני תמיכה, בפעילות של החינוך הבלתי פורמלי ברשויות המקומיות. כמו כן משרד החינוך מעביר תקציב לחברה למתנ"סים לצורך פעילותה כזרוע ביצוע של משרד החינוך בתחומי החינוך הבלתי פורמלי (וייסבלאי, 2012). בשנים האחרונות ניתן דגש למיצוב התחום ולחזוק ההכשרה הפרופסיונלית של מובילי מרכזים אלה כחלק מביסוס החינוך הבלתי פורמלי כולו (זיוון, 2020).

משבר הקורונה שיבש מיידית ומהותית את הפעילויות של מסגרות חינוכיות שונות ברחבי העולם וגם בישראל (בלס, 2020; וייסבלאי, 2020א). בחינוך הבלתי פורמלי ובמרכזים החברתיים והקהילתיים שפועלים במסגרתו, נוצרו אתגרים כבדי משקל הקשורים בניהול מרכזים אלה, במאפיינים של בעלי התפקידים, באופן הפעילות שלהם ובמטרותיהם. לעומת תקופות של שגרה שבהן פעילויות חברתיות מתנהלות לאחר שעות הלימודים ומוצעים חוגים מגוונים, מצב החירום מנע את התנהלותן של פעילויות אלה במתכונתן השוטפת ואילץ את קובעי המדיניות ואת מנהלי המרכזים ועובדי פעילויות ויעדים מן הקצה אל הקצה.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסותיהם של המעורבים בניהול, בהפעלה ובשימוש של מרכזים אלה בימי שגרה ובימי חירום, לגבי תפקודם של המרכזים והאופן שבו נתנו מענה לקהילה שהם משרתים לנוכח השינויים שחלו בתקופת הקורונה. כמו כן בחנו כיצד תפקוד המרכזים עיצב את הקהילה שבה הם ממוקמים. המחקר מתמקד בשני חקרי מקרה שכל אחד מהם מייצג רשות מקומית מסוימת בפריפריה הצפונית בישראל. במחקר יוצגו מאפייני התפקוד של המרכזים השונים תוך הדגשת המשותף ביניהם והביטויים של תפקוד זה בקהילה בעת משבר הקורונה המתמשך. כך תתאפשר הבנה של התמודדויות במערכות בלתי פורמליות לצד המשמעות של התמודדויות אלה עבור הקהילה שבתוכה פועלים המרכזים.

סקירת ספרות

מערכות חינוכיות בלתי פורמליות בפריפריה

החינוך הבלתי פורמלי נחשב לתופעה מודרנית שהתפתחה במקביל לחינוך הפורמלי. מדובר בחינוך מאורגן ומנוהל שעומד בפני עצמו (מנדל-לוי וארצי, 2016). ניתן לראות בחינוך הבלתי פורמלי תפיסה חינוכית שונה מזו הקיימת בחינוך הפורמלי, שבבסיסה ההנחה שאפשר ורצוי לממש את המטרות החינוכיות והחברתיות בעזרתם של עקרונות, תכנים, ארגונים וכלים בעלי רמת מיסוד גמישה ודינמית (גולדרט, 2020; דרור, 2015).

החינוך הבלתי פורמלי הוא מונח רחב מאוד. נכללות בו פעילויות מגוונות, החל במסגרות טיפול בילדים, דרך מועדוני ילדים ונוער המאפשרים פעילות חופשית או מובנית, פעילויות ספורט, מוזיקה, דרמה, תיאטרון, טיולים וכדומה, וכלה במסגרות לימודיות לשעות אחר הצהריים ומסגרות המיועדות לילדים ולבני נוער בסיכון (זיוון, 2020). בישראל יש לשירותי החינוך הבלתי פורמלי חשיבות רבה הן בהקשר של ניצול שעות הפנאי, התפתחות אישית ומניעת התנהגויות סיכון, הן בהקשר של השוואת זמני העבודה של הורים לזמנים שבהם ילדיהם נמצאים במסגרות טיפול וחינוך (קליבנסקי, 2008).

תרומת החינוך הבלתי פורמלי נחקרה עבור אוכלוסיות מגוונות, אך טרם ניתנה תשומת לב מספקת להקשר של יישובי הפריפריה. זאת אף שההקשרים השונים של פריפריה ומרכז עשויים לעצב חוויות חברתיות ותרבותיות נבדלות המתבססות על הממדים הגאוגרפיים והחברתיים-תרבותיים המאפיינים אזורים אלה (Kuhn, 2015; Shils, 1961). גולדשטיין (2008) משתמש במאמרו במונח "פריפריה חינוכית", המדגיש את הפער המתמיד שבין הצהרת הרצונות של מדינת ישראל להשקיע בפריפריה לבין חוסר היכולת של הפריפריה לממש את תקציבי ההעדפה המתקנת לצמצום הפער. בנוגע לחינוך הבלתי פורמלי, על אף התרומה החשובה של מסגרות חינוך אלה בשכבות מוחלשות המיוצגות יותר בפריפריה, נמצא כי קיימים פערים בהשתתפות לטובת אוכלוסיות חזקות (ויסבלאי, 2020ב).

לחינוך הבלתי פורמלי בפריפריה בפרט עשוי להיות תפקיד חשוב בצמצום פערים לימודיים, חברתיים, תרבותיים וקהילתיים. חינוך זה משפיע על ההצלחה דרך העצמה אישית, השתתפות בתוכניות מגוונות אשר מפתחות ומחזקות את הדימוי העצמי ואת הביטחון העצמי, מגדילות את תחושת השייכות לקהילה ואת חוסנה. על כן יש להרחיב ולתקצב את הפעילויות הבלתי פורמליות בכל רובדי האוכלוסייה (חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2018). יריעת החינוך הבלתי פורמלי רחבה מאוד. במחקר הנוכחי נתמקד בשתי מסגרות מרכזיות באזורי הפריפריה - מרכזים חברתיים ומרכזים קהילתיים.

משמעותם של מרכזים חברתיים וקהילתיים

מרכזים חברתיים, הנקראים גם בתי ילדים או נעורים, פועלים בהיקפים רחבים תחת חסותן של מועצות אזוריות, ובאופיים נשענים על החינוך הקיבוצי. הם מבוססים על עקרונות של רב-גילאיות וקהילתיות. מרכזים אלה מהווים מוקדי פעילות בשעות שלאחר יום הלימודים בבית הספר ובמשך ימים מלאים בחגים ובחופשות, והם נשענים על "פדגוגיה בלתי פורמלית" אשר מתקיימת הלכה למעשה בשדה וכוללת בתוכה לרוב גם תוכני למידה רבים ומגוונים המשלבים התנסות וידע עיוני המועבר לילדים בשיטות שונות (סילברמן-קלר, 2007; Kedrayate, 2012). הפעילות במרכזים החברתיים מתקיימת לרוב בקבוצות בהנחיית מדריכים חברתיים הפועלים בהם (רן, 2017). ייחודיות הפעילות מתאפיינת בגמישות רבה, בהיענות לצרכים משתנים וברצון להתאים את התכנים ואת השיטות למתחנכים (שמידע ורומי, 2007). מחקרים קודמים מראים

את יתרונות ההשתתפות במסגרות החינוך הבלתי פורמלי ומייחסים לכך את התועלת הרבה ברכישת מימנויות אישיות וחברתיות, כישורי חיים, תחושת שייכות קבוצתית וקהילתית, שימוש מגוון באינטליגנציות שונות, יצירה והרחבה של קשרי חברות ומפגש רחב עם מגוון אנשים בעלי עניין משותף (גרוס וגולדרט, 2017; מנדל-לוי וארצי, 2016).

המרכזים הקהילתיים הם אחד הגופים הגדולים הפועלים בפריסה ארצית ומזמנים חשיפה לחינוך בלתי פורמלי. מרכזים אלה הם ישויות משפטיות (עמותות או חברות לתועלת הציבור) שפועלות ברשויות מקומיות שרוצות בכך. הם מוסדות ללא כוונת רווח, וכל רווח כתוצאה מפעילותם ומתוכניות החברה ביישוב מופנה בחזרה לתושבים. כ-700 מרכזים קהילתיים פזורים ב-150 מתוך 250 רשויות בארץ, כולל ברשויות ערביות וחרדיות. הארגון נחלק לחמישה מחוזות גאוגרפיים. על כל אחד מהמחוזות מופקדים מנהל מחוזי וצוות מחוזי שאמונים על הדרכה, פיקוח והנחיה של מנהלי המרכזים הקהילתיים ושל הצוות וההנהלה המקומית במכלול נושאים שבהם עוסק המרכז הקהילתי, וכן הם עומדים בקשר עם רשויות ועם ארגונים באזור (מנדל לוי וארצי, 2016). מרכזים קהילתיים הם מתנ"סים השייכים לחברה למתנ"סים (מרכזי תרבות, נוער וספורט) כחלק ממשרד החינוך של מדינת ישראל, ופועלים כגופים עצמאיים המוגדרים כמלכ"ר, בשיתוף פעולה מלא עם הרשות המקומית (שמידע ורומי, 2007). המתנ"ס כמרכז קהילתי משלב בתוכו פעילויות המיועדות למגוון רחב של אנשים החיים בקהילה מגילאי הגיל הרך ועד לקשישים.

החברה למתנ"סים רואה את תחום הליבה שלה בבינוי קהילה. המשמעות היא בניית מנגנונים ותהליכים המכוונים לקדם ולהעצים פרטים וקבוצות, ליצור קהילה מקומית חזקה, לעודד מערכות יחסים וקשרים בין קבוצות, לקדם תחושת שייכות של התושבים למקום מגוריהם ולקהילה, לעודד תושבים לקבל אחריות, להיות מעורבים, לגלות יוזמה, להתנדב ולעשות למען קידום איכות חייהם (מאי, 2009). על פי מנדל-לוי וארצי (2016), ניתן ליישם את כל אלה בעיקר באמצעות החינוך הבלתי פורמלי המאפשר את פעילות המרכזים הקהילתיים לאחר שעות החינוך הפורמליות. האנשים המאיישים את תפקידיהם בהנהלת המרכז הקהילתי הם תושבים מתנדבים אשר מייצגים את הקהילה ואת השלוחות שבהן פועל המרכז הקהילתי המקומי. מנהלי המרכזים הקהילתיים הם האחראים למימוש יעדיהם של המרכזים, והם מנהיגים את הדרך להשגת היעדים יחד עם עובדיהם.

מרכזים חברתיים וקהילתיים הפועלים באזורי פריפריה המרוחקים גאוגרפית מאזורי מרכז, מאופיינים בפעילות חינוכית וחברתית המתרחשת ביישובים קטנים (Raggl, 2020). ביישובים אלה מתקיימים קשרים הנחשבים קהילתיים יותר (gemeinschaft) ומבוססים על יחסים חמים וערכיים בין האנשים, הנוצרים בטבעיות ומתבטאים בהניעה פנימית (Tonnie, 1957). לצד זה, יישובים אלה מבודדים ומרוחקים מערים מרכזיות (McShane & Smarick, 2018). כך המאפיינים הייחודיים של מקומות קטנים באזורים אלה מציבים אתגר בכל הקשור להיצע של פעילויות חינוכיות לאוכלוסיות מצומצמות של ילדים ובני נוער החיים ביישוב

מסוים. עקב כך ההזדמנויות החינוכיות והחברתיות המוצעות במסגרתם מוגבלות יחסית. זאת בנוסף לייצוג גבוה של משפחות מוחלשות בפריפריה (למ"ס, 2019א), לאחוזי אבטלה גבוהים בהשוואה לאזורי מרכז (בוטוש, 2020) ולמרחקים בין יישובים המעוררים צורך בניוד שנשען על ההורים בשל תחבורה ציבורית מצומצמת מאוד (למ"ס, 2019א). עם זאת, בשל מגבלות אלה יש חשיבות רבה לתהליכים חינוכיים ולהצלחתם במסגרות הבלתי פורמליות באזורים אלה (מוכתר, 2019; קוממי ויבלברג, 2019). לנוכח מציאות זו נדרשים מרכזים אלה בפריפריה להתמודד עם מציאות מורכבת ורבת פנים בזמני שגרה, ועל אחת כמה וכמה בתקופה מורכבת כמו מגפת הקורונה שדרשה שינוי מייד וקיצוני.

משבר הקורונה בזיקה למערכות חינוכיות

התפשטותו העולמית של נגיף הקורונה שינתה באחת את מציאות החיים המוכרת לכלל האוכלוסייה (Matthewman & Huppertz, 2020; Zhao, 2020). התפשטות הנגיף השפיעה על הכלכלה העולמית, ובין היתר טלטלה את תחום החינוך (קינן, 2020; Dhawan, 2020). כחלק מהצורך לבלום את התפשטות המחלה ננקטה במדינות רבות בעולם וגם בישראל מדיניות של סגרים. בשל הסגרים נערכה מערכת החינוך מגילי הגן ועד כיתות י"ב למתכונת של למידה מרחוק. המעבר למתכונת של למידה מרחוק באופן מלא הפכה את הבית לסביבתם הלימודית של הילדים ושינתה את מערך היחסים בין ההורים לבית הספר. הלמידה במתכונת מקוונת הייתה חדשה עבור מרבית ההורים, והמעבר התרחש ללא כל התראה מוקדמת (בלינדר, 2020; גוטמן וכצנלסון, 2021). מחיר גבוה על סגרים אלה שילמו בעיקר תלמידים מאוכלוסיות הנחשבות חלשות יותר (סבירסקי ואחרים, 2022; Phelps & Sperry, 2020; Bonal & González, 2020). לצד הביטויים המוחשיים של תקופת החירום בחינוך הפורמלי גם המערכות הבלתי פורמליות התמודדו באופן מתמשך עם משבר הקורונה. סגירת מערכות החינוך הפורמליות כחלק ממשבר הקורונה הובילה לצורך בחיזוק מערכות תמיכה שונות, ובהן מערכות החינוך הבלתי פורמליות, וזאת באמצעות הסבת פעילותם של מרכזים חברתיים וקהילתיים לפעילות מקוונת והתאמתם למצב של משבר מתמשך ובלתי צפוי הכולל בין היתר קיצוצי תקציב וסוגיות כוח אדם (וייסבלאי, 2020ג). מחקר היסטורי שמתאר התמודדות של תנועת נוער במצבי חירום, מצביע על כך שעקרונות הקוד הבלתי פורמלי והמסורות של הפעילויות השונות כמו גם האוטונומיה התרבותית נשמרים ואף מסייעים לשמירת שגרה מסוימת בתוך תקופה של אי-ודאות (הישראלי, 2020). ממחקר מקיף נוסף שנערך מטעם החברה למתנ"סים, אשר בחן את תפקודה בתקופת מלחמת לבנון השנייה, עולה כי המבנה הארגוני של המתנ"סים והגמישות שלהם בימי שגרה אפשרו להגיב במהירות בזמן אמת, גם כאשר תפקידי המנהלים חרגו מאלה שבהגדרתם המקורית. ניכר כי מנהלי המתנ"סים הפגינו מיומנויות התואמות את תנאי החירום החדשים שנוצרו (החברה למתנ"סים, 2008). מחקרם של רפופרט ועמיתיה (2021) שהתמקד בתנועות נוער בתקופת הקורונה, מחזק ממצאים אלה באמצעות הדגשת התמודדותן היצירתית, רבת הפנים והיעילה עם

השלכות משבר הקורונה. לצד זאת, נמצא במחקר קושי בהתמודדות עם הריחוק הפיזי שנגזר בשל מאפייני הקורונה, והודגש המתח המתמיד בין חויית החינוך הפורמלי לחויית החינוך הבלתי פורמלי. תהליכים אלה עומדים במוקד המחקר הנוכחי תוך הדגשת תפקוד המרכזים החברתיים והקהילתיים והאופן שבו עיצבו את הקהילות שהם משרתים.

מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסותיהם של המעורבים בניהול ובהפעלה של מרכז חברתי ברמת הגולן ומרכז קהילתי בגליל העליון בימי שגרה ובימי חירום לגבי תפקוד מרכזים אלה בתקופת הקורונה, וכיצד תפקוד זה עיצב את הקהילה שהמרכזים משרתים.

שאלות המחקר

שאלות המחקר הן:

1. כיצד תפקודו מסגרות החינוך הבלתי פורמלי - מרכז חברתי ומרכז קהילתי - בתקופת הקורונה, ובפרט כיצד נערכו לתת מענה לקהילה שהם משרתים?
2. באיזה אופן תפקוד המרכזים בתקופת הקורונה עיצב את הקהילה שהם משרתים?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר נערך בשיטה האיכותנית תוך התבססות על שני חקרי מקרה, שכל אחד מהם נעשה ביישוב אחר בצפון הארץ (הגליל העליון והגולן) המאופייין במדד פריפריאליות גבוה מאוד. ככל שערך מדד הפריפריאליות גבוה יותר, כך היישוב מרוחק יותר מאזור המרכז (למ"ס, 2019). חקר מקרה נבחר כסוגה מחקרית שמאפשרת "לחקור תופעה עכשווית לעומק ובהקשרה בעולם האמיתי שבו היא מתרחשת" (Yin, 2018, p. 15). השינויים האינטנסיביים שעברו המרכז החברתי והמרכז הקהילתי התרחשו עם פרוץ תקופת הקורונה בישראל (מרץ 2020) והגדרת המגפה העולמית כמצב חירום. חקרי מקרה מתמקדים בשלושה מאפיינים של מסגרת: משך הזמן, בעלי התפקיד שהיו שותפים לשינויים שהתרחשו, וההגדרה הגאוגרפית של המקום שבו המרכזים פועלים. המסגרת עבור כל אחד מהמרכזים כללה את משך הזמן מפרוץ הקורונה במרץ 2020 ועד לסיום איסוף הנתונים ביוני 2021; בעלי התפקיד הוגדרו כמי שמעורבים באופן פעיל בפעילות של המרכז הקהילתי; וההגדרה הגאוגרפית התבססה על שני מרכזים, האחד ממוקם ביישוב בגליל העליון והשני ממוקם ביישוב ברמת הגולן. שני חקרי המקרה הוגדרו כל אחד בנפרד כמקרים קונקרטיים (Gavaravarapu & Pavarala, 2014) המשקפים התרחשות רחבה יותר.

השדה והמשתתפים

שני המרכזים - החברתי והקהילתי - נבחרו על סמך מדגם נוחות (Johnson & Christensen, 2020) שנשען על היכרות של החוקרות עם מרכזים אלה. חקר המקרה הראשון התמקד במרכז

חברתי הממוקם באחד היישובים ברמת הגולן, ומתחנכים בו ילדים ובני נוער מיישובים שונים באותה מועצה אזורית. בשגרה המרכזים החברתיים פועלים במתכונת שבועית מלאה של אחרי שעות הלימודים, כולל ימי שישי, ומשרתים תלמידי בית ספר יסודי. הילדים בכיתות א'-ו' מגיעים למרכז בסיום יום הלימודים (יום לימודים ארוך) למשך שעותיים. בימי שישי הילדים מגיעים ליום פעילות מהבוקר עד הצוהריים. הפעילות בשגרה כוללת משחקי חוץ ופנים, פעולות משותפות עם הקהילה (למשל ביקור אצל קשישים) ופעילות חופשית. בעקבות משבר הקורונה עברו המרכזים לפעילות מלאה משעות הבוקר (כחלופה לסגירת שערי בתי הספר באופן פיזי) במשך ימים מלאים. למחקר הנוכחי רואיינו שבעה בעלי תפקידים: מנהלת חינוך ורכזת חברתית ששימשה בעברה כמדריכה וגם קיבלה על עצמה תפקיד זה בתקופת המשבר, מורות בבית ספר, סגנית מנהלת בית ספר והורים שנטלו חלק פעיל בתהליך ההסבה עצמו ובתקופת הלמידה מרחוק. המרואיינים נבחרו על סמך היכרות אישית ובשיטת "כדור שלג". לכל המרואיינים היה חלק נכבד בהתנהלותו של המרכז החברתי לפני מגפת הקורונה ובמהלכה.

חקר המקרה השני התמקד במרכז קהילתי במועצה מקומית ביישוב הנחשב פריפריאלי מאוד בגליל העליון. אף שהיישוב מוגדר מבחינה גאוגרפית כעירוני, מדובר ביישוב קטן יחסית המאופייין במרכיבים קהילתיים של היכרות אישית. בתקופת שגרה המרכז הקהילתי פעיל בימים ראשון עד חמישי בין השעות 08:00-20:00 לפעילות קבועה ושוטפת, כגון הפעלת מרכז יום לקשיש, חדר כושר, חוגים לכל הגילים, הפעלת מרכזי נוער ונוער בסיכון, ספרייה ציבורית, היכל תרבות, תיאטרון קהילתי, שיעורי מוזיקה והרכבים מוזיקליים, מועדון לאוכלוסיות מיוחדות, קיום אירועים הקשורים למעגל השנה, טקסים ממלכתיים ועוד. המרכז הקהילתי הוא זרוע ביצוע של המועצה המקומית וכולל בתוכו הפעלת תוכניות חינוכיות, כגון: "ניצנים" - צהרונים בבתי ספר, "פירסט" - תוכנית רובוטיקה למצוינות ועוד. במצב החירום עם פרוץ המגפה עבר המרכז הקהילתי שינוי ניכר ממרכז משגשג מלא תוכן ותרבות למרכז המטפל בקהילה במצב חירום ודואג לצרכים בסיסיים של התושבים, כמו חלוקת מזון ותרופות, קיום ביקורי בית, אספקת ציוד חשמלי (בעיקר מחשבים שיאפשרו תקשורת מקוונת).

למחקר הנוכחי רואיינו 12 בעלי תפקידים, מנהלים וחברי פורום קובעי המדיניות, עובדי מועצה והמרכז הקהילתי ותושבים (הורים, מתנדבים, מבודדים) בקהילה, שנטלו חלק מהותי במערך החירום בתקופת משבר הקורונה. המרואיינים נבחרו על סמך קשר וזיקה למרכז הקהילתי ביישוב בגליל העליון. חלקם נבחרו מתוקף תפקידם והשפעתם כקובעי המדיניות ביישוב, ביניהם ראש המועצה ובעלי תפקידים במועצה ובמרכז הקהילתי שהיו פעילים בתקופת משבר קורונה. בנוסף לכך רואיינו תושבים שקיבלו שירותים קהילתיים בתקופת המשבר. מטרת הבחירה המגוונת במרואיינים הייתה לשקף באופן מיטבי את התנהלות משבר הקורונה בקרב בעלי מעורבות שונה בכל המתרחש במרכז הקהילתי. לוח 1 מציג את תפקידי המרואיינים ואת הוותק שלהם.

לוח 1: רשימת המרואיינות והמרואיינים

מס' קידוד	תפקיד	מגדר	ותק בתפקיד
1.1	סגנית מנהל בית הספר	אישה	15 שנים
1.2	מנהלת חינוך ורכזת חברתית	אישה	שנתיים
1.3	מחנכת כיתה	אישה	3 שנים
1.4	חברה בוועדת הקליטה והחינוך ביישוב	אישה	7 שנים
1.5	הורה	אישה	
1.6	הורה	אישה	
1.7	רכזת מוגנות בבית הספר	אישה	25 שנים
2.1	מנהלת בארגון חיצוני (עמותה שמשתפת פעולה עם המרכז הקהילתי)	אישה	חודשים אחדים
2.2	מנהלת מרכז קהילתי	אישה	7 שנים
2.3	מנהלת מכלול מידע לתושבים - דוברת	אישה	6 שנים
2.4	מנהל מרכז קהילתי	גבר	4.5 שנים
2.5	מנהל הלשכה לשירותים חברתיים	גבר	שנה
2.6	סגן מנהל מחוז צפון החברה למתנ"סים	גבר	30 שנים בארגון, שנתיים סגן מנהל
2.7	רכזת קהילה מרכז קהילתי	אישה	7 שנים
2.8	ראש מועצה	גבר	8 שנים
2.9	מנהלת מרכז יום לקשיש	אישה	3 שנים
2.10	רכז נוער במרכז הקהילתי	גבר	שנתיים וחצי
2.11	מנהלת פרויקטים אגף החינוך מועצה	אישה	8 שנים
2.12	תושבת, גנת	אישה	8 שנים

כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות ראיונות חצי מובנים עם בעלי תפקיד ועם בעלי עניין בשינויים שהתרחשו (Marshall & Rossman, 2016). ראיונות אלה מאפשרים להכיר את נקודת המבט האישית של המרואיינים ולחשוף את השקפותיהם ואת אמונותיהם בנוגע לשינויים שהתרחשו (Lareau, 2021; Patton, 2002). כל ראיון נמשך כשעה וכלל שאלות פתוחות ושאלות הבהרה במקרי הצורך. בראיון נשאלו שאלות בתחומים כלליים הקשורים במשבר הקורונה, שהייתה להם נגיעה לכל אחד מחקר המקרה. התכנים באשר למרכז החברתי נסבו על המשמעויות החברתיות

והלימודיות הנובעות מתהליך ההסבה של המרכזים החברתיים למרכזי למידה. בנוסף לכך נשאלו המרואיינות על חוויותיהן האישיות כנשות חינוך במערכת החינוך הפורמלית, כמנהלות חינוך המובילות את המרכזים החברתיים וכאימהות של תלמידים. מעבר לכך עסק הריאיון בהסתכלותן על מטרותיהם ועל מאפיינים בולטים של המרכזים החברתיים, על עיצוב פני החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי בעקבות משבר הקורונה וההזדמנות שנוצרה לשינוי פדגוגי-חינוכי במפגש בין שני עולמות החינוך, ועל משמעות התהליך בעיצוב תהליכי החברות של התלמידים.

התכנים בנוגע למרכז הקהילתי נסבו על מאפייני משבר הקורונה, מצב חירום ברשויות מקומיות, פעילותם של המרכזים הקהילתיים בעקבות משבר הקורונה, השינויים בחיי הקהילה ותפקודה בעקבות המשבר, השלכות תפקודו של המרכז הקהילתי בעת משבר הקורונה על החוסן הקהילתי ותפקידיהם של קובעי המדיניות ברשויות המקומיות בצפון בעקבות הקורונה. הראיונות בוצעו בחודשים ינואר-יוני 2021.

ניתוח הנתונים

במחקר נעשה ניתוח תמטי המבוסס על זיהוי תמות ומציאת קטגוריות משותפות המייצגות רעיונות דומים בקרב מרואיינים שונים (Bazeley, 2021; Guest et al., 2012). בניתוח נעשה ניסיון למצוא קטגוריות משותפות לשני חקרי המקרה. הניתוח התמטי נשען על קידוד בהתאם לעקרונות הניתוח ההשוואתי (Strauss & Corbin, 1990) הכולל השוואה של כל אלמנט מקודד במונחים של קטגוריות וקטגוריות משנה. תהליך זה נועד "לראות אם הנתונים תומכים וממשיכים לתמוך במושגים המתגלים מתוך הראיונות שהתקיימו עם משתתפים משדה המחקר" (Holton & Walsh, 2017, p. 78). תהליך הניתוח נערך בשלושה שלבים: ראשית, כל אחד מחקרי המקרה נותח בנפרד במטרה למצוא את השינויים שחלו בכל אחד מהמרכזים ביישוב מסוים. שנית, אותרו נושאים דומים שהעלו המשתתפים בשני חקרי המקרה, בניסיון לגלות דפוסים עם משמעות משותפת. אף שפעלו במועצות שונות, עם אוכלוסיות מרקע שונה ומתוך מטרות שונות, המרכזים חלקו קווי דמיון בהתמודדות שיצרו מכנה משותף רחב לחינוך הבלתי פורמלי בכללותו בהקשר של סביבות רחבות מסוימות.

ממצאים

הממצאים יוצגו בהתאם לשתי שאלות המחקר (ראו לוח 2). השאלה הראשונה התמקדה בתפקוד המרכזים בתקופת הקורונה, וכיצד נערכו לתת מענה לקהילה שהם משרתים. אף על פי שההתייחסות לשאלה זו נשענת על תקופת החירום, הבסיס של ההתייחסויות נשען על השוואה מתמדת למצבי השגרה המוכרים. מניתוח שני חקרי המקרה במרכז החברתי ובמרכז הקהילתי עולה דגש על עשייה המכוונת למנוע התפרקות של מוטיבים קהילתיים שהתקיימו בזמן שגרה בכלל, ושתפסים כחשובים בתקופת חירום בפרט. עשייה זו באה לידי ביטוי בארבע תמות מרכזיות: חיבורים חדשים בין שחקנים קיימים, גמישות תפקידית, זיהוי צרכים חדשים ומתן מענה להם ויזמות מקומיות.

לוח 2: מבנה תמטי של הממצאים

מאפייני התמה	תמה	קטגוריה
שיתוף פעולה, מפגשים, חיבור, התייעצויות, גשר	חיבורים חדשים בין שחקנים קיימים	מניעת התפרקות של מוטיבים קהילתיים
דרישות תפקיד, אחריות, גבולות התפקיד	גמישות תפקידית	
פונקציות, דרישות של אנשים, עוגן	זיהוי צרכים חדשים	
ייצוב, תגובה על אירועים, התנדבות	יוזמות מקומיות	
כוח, ערבות הדדית, משפחה, קרבה	הדגשת ערכי נתינה וקולקטיב	חיזוק תחושת מסוגלות ושייכות
נגישות, חשיפה, גיבוש, היעדר ניתוק	הרחבת ההשתתפות של חברי הקהילה	

התמה **חיבורים חדשים בין שחקנים קיימים** התבטאה במפגשים ובשיתופי פעולה שהתקיימו פחות בתקופה שקדמה לקורונה, כפי שהעידו המרואיינים בשני סוגי המרכזים. במרכז החברתי התקיימו מפגשים בין מדריכים ומנהלת בחינוך הבלתי פורמלי לבין מורים ומנהלת בחינוך הפורמלי. בנוסף לכך, בשל מעורבות גוברת של הורים שכללה גם התנדבות במרכזים, התקיימו מפגשים בין הורים לבין מדריכים. לעומת ימי שגרה שבהם שתי המערכות פועלות בניסיון לשמור על רצף מבני של שעות פעילות ועל הבחנה ברורה בין הפעילויות המרכזיות המוצעות בכל מסגרת, הרי תקופת החירום הובילה לחפיפה או לזליגה בסוגי החוויות:

אפשר לומר שיחד זיהינו את הצורך בשיתוף הפעולה והבנו שזה הרגע הנכון להביא לידי ביטוי את התפיסות החינוכיות בקהילה שלנו בזמן השגרה - לראות את התלמיד לאורך כל שעות היום והשנה, בראייה חינוכית אחת ומגובשת: שזה בוקר במסגרת בתי הספר ואחר הצהריים במסגרת החינוך הבלתי פורמלי ביישובים השונים. (מרואינת 1.1) או למשל מנקודת מבטם של התושבים ביישוב:

בית הספר היה סגור. די מהר התארגנו על מענה לימודי באופן מקוון מרחוק, גם אם לא מיטבי. אבל העניין החברתי נותר לא פתור. בית ספר חיפש חיבורים עם הקהילה, לראות איך אפשר להיעזר בה. נציגי המרכז החברתי נתפסו כמי שאפשר ליצור איתם שיתוף, והתקיימו פגישות כדי לראות איך השיתוף הזה יכול להתקיים. למשל, חלוקת דפי עבודה למרכז החברתי, מורים שיגיעו למרכז לצורך העשרה, מדריכים שיישבו עם מורים כדי לחשוב מה לעשות. (מרואינת 1.4)

כך, אילוצי הבידוד והסגרים הפכו את המרכז החברתי לסוג של חלופה לחינוך הפורמלי והדגישו את הצורך בחיזוק הקשרים בין המסגרות: "היה מעולה בעיני העניין שהמדריכים ומנהלי המרכזים יצרו קשר ישיר עם הצוות בבית הספר ואנחנו לא היינו צריכים לשבור את הראש"

(מרואינת 1.6). עם זאת, החיבורים לא בהכרח נתפסו כיעילים: "הייתה קצת הרגשה של 'פלסטר'. המדריכים הוכשרו למשהו אחד. היה שיתוף פעולה עם החינוך הפורמלי כדי לכוון למשהו אחר. לא בטוח שבאמת הייתה כוונה לחיבור משמעותי. מה שכן, עצם השיחות והקשרים נתנו תחושה שהחינוך החברתי מקבל פתאום במה וחשיבות שפחות הייתה לו בשגרה" (מרואינת 1.5). במרכז הקהילתי נוצרו חיבורים בין בעלי תפקידים בכירים לבין העובדים במתנ"סים. לעומת מצב של שגרה שבו קיימת היררכיה מוגדרת יותר בין בעלי תפקידים שונים, בתקופת המשבר נוצרו חיבורים חדשים שאופיינו בפחות היררכיה, למשל:

כולם היו צריכים לתת כתף ולחשוב על פתרונות לתושבים שיושבים בבתיים ולא יכולים להגיע למתנ"ס. בגלל שהמגבלות של אנשים היו גם בריאותיות וגם נפשיות וגם חברתיות, היה די ברור שההצלחה של העזרה לאנשים תלויה בשיתופי פעולה גם בין רכז במרכז נוער לבין עובדי מועצה בדרגים בכירים. זה לא מצב שבו רק בעיה חריגה מגיעה לדרגות של מועצה. כאן הכול היה חריג. התקיימו הרבה התייעצויות בין כל המעורבים גם לגבי מקרים פרטניים וגם לגבי חשיבה מערכתית של להגיע בכלל לאנשים ולשמור על "רוח קהילתית". (מרואינת 2.10)

מנקודת המבט של המועצה עצמה, הקשר עם השטח היה חשוב באופן מהותי:

ביום-יום הרגיל יש תפקוד שוטף של המתנ"ס. בתקופת החירום היה צריך להשקיע בתפקוד הזה. התקיימו פגישות גם בזום וגם כשהתאפשר פנים מול פנים בין בעלי תפקידים שפחות נפגשו קודם, כדי להגדיר צרכים ומשימות. צריך להבין שלא היה מדובר בדברים שבדרך כלל עושים במתנ"ס. למשל, ביקורי בית או דאגה למתן מידע שוטף בכל מיני דרכים לתושבים. היה צריך לקבל החלטות מי עושה את זה, מה התדירות, למי מדווחים על כך. (מרואינת 2.11)

החיבורים שנוצרו בין השחקנים השונים אופיינו במעבר מ"הפרד ומשול" ל"כלים שלובים", למשל:

שיתוף פעולה בין המתנ"ס והרווחה היה מוצלח. העלינו צרכים שהתרכזו אצלנו ועבדנו בשיתוף. אז אני חושב שבסך הכול המקצועיות של המתנ"ס והצוות המנוסה והמגויס גם השפיעו על העשייה של צוות הרשות, הייתה אווירה במתנ"ס של עשייה, של ביחד, של מסירות ונתינה שהצעירים ברשות אהבו ורצו להיות חלק מההצלחה הזאת. (מרואינת 2.5)

ומרואינת אחר אמר:

בצורה הכי גבוהה שאפשר לתאר אני חושב, אנחנו היינו הגשר בין הקהילה לרשות, גם לפני הקורונה וגם במהלך הקורונה ביתר שאת. אנחנו זרוע של הרשות, תרמנו לקהילה גם בחיזוק החוסן שלה וגם במתן מענים שעלו הד הוק מהשטח. זו שאלה שדרך אגב צריך להפנות לקהילה, זה מעניין לדעת אם מה שאנחנו מרגישים כצוות בשטח, אם גם ככה הקהילה מרגישה. (מרואינת 2.4)

התמה השנייה היא גמישות תפקידית. מצב החירום הוביל לכך שבחינוך הבלתי פורמלי נוצרה דרישה לעסוק בתוכני למידה פורמליים שאינם חלק מהפעילות במרכזים החברתיים בימי שגרה: "היה שינוי פתאום בתפיסה שלהם בכך שהם לא רק אחראים על הפן החברתי-רגשי של הילדים,

אלא עכשיו יש להם אחריות נוספת גם לעזור להם בפן הלימודי, מה שעד עכשיו היה פחות נגיש אליהם" (מרואינת 1.1). או כפי שציינה מרואינת נוספת: "זה נתן להם (מדריכים חברתיים) להרגיש מוערכים יותר, בעלי סמכות וידע, וזה מאוד שיפר את תדמיתם בעיקר, כי הם פתאום היו הדמות החינוכית מלבד המחנכת שהילדים פגשו בכל יום" (מרואינת 1.4). חיזוק לכך ניתן למצוא בדברי אחת האימהות:

המדריכים היו סוג של "קרש הצלה". ידענו שהם לא מורים, אבל הקשר עם הילדים שנוצר בזמן שגרה עזר מאוד בזמן חירום. אני לא יודעת אם התפקיד שלהם ממש התחלף, אבל הם כן לקחו על עצמם עוד דברים כמו ליצור חדר למידה בתוך המרכז ולוודא שתלמידים שרוצים למשל ללמוד במרכז יקבלו את התנאים. הם לא הסבירו להם את החומר, אבל הייתה חשיפה לעוד צד של הילדים שהם היו צריכים ללוות אותו. (מרואינת 1.5)

חלק מהמרואינות הדגישו שהמרכז החברתי לא היה חלופה ממשית ומלאה לתהליכים הלימודיים המתבצעים במערכת הפורמלית. עם זאת, לשהייה במרכז החברתי ולאפשרות לעסוק במהלכה גם בלמידה הייתה תועלת רבה עבור הילדים: "אז הילדים שלא הרוויחו מזה את הלמידה, הרוויחו את המפגש החברתי שהיה לזה ערך רגשי ושמבוגרים ראו אותם. זה קורה גם בשגרה אבל בחירום היה ערך מוסף בגלל הסגר והבידודים" (מרואינת 1.7). התייחסות נוספת הייתה דווקא להתנגדות לעסוק בלימודים במרכז שתכליתו היא חברתית. כך מתארת מחנכת: "שמחתי שיש את המרכז החברתי, וגם סמכתי על המדריכים שם. ביקשו ממני גם להגיע לשם וקצת לעבור עם הילדים על חומרים, אבל זה נראה מוזר ואולי אפילו לא רציני. הבנתי את הצורך, אבל זה היה מעבר לתפקיד שלי. אני כן הגעתי לשני תלמידים הביתה לבקשת ההורים. ביקורים כאלה עשיתי גם מידי פעם בשגרה" (מרואינת 1.3); ומרואינת אחרת הוסיפה: "מדריכים במתנ"ס יש להם לוי"ז מסודר. מעבירים חוגים, נפגשים עם חברי הקהילה בתוך המתנ"ס. פתאום זה לא היה קיים. המתנ"ס סגור. אתה קצת צריך להמציא את עצמך מחדש. לראות מה התפקיד שלך בכל הסיפור הזה" (מרואינת 2.7). החיבורים שנוצרו בין בעלי התפקידים כמו גם הגמישות בתפקידים קשורים בין היתר לצרכים שהתעוררו מתוך הקהילה.

התמה השלישית היא זיהוי צרכים חדשים. כאן ההתמקדות היא בהבנת השינויים שחלו ובתרגומם לדרישות השונות של התושבים, למשל:

הרשות בשיתוף רשת המתנ"סים עבדו כדי אחד בשותפות מלאה וטיפלנו בכל צורך שעלה מהתושבים בעזרת מאות תושבים מתנדבים שהיו על המשמר החל מחלוקת תרופות ומזון עד זריקת זבל למבודדים, חלוקת ערכות ומשאיות מוסיקה ברחובות להעלות את המורל של התושבים ברחבי היישוב; בעיקרון כל דבר שהיה בו צורך מצד התושבים קיבל מענה הן מהרשות והן מהרשת. (מרואינת 2.4)

הכול התנקז למוקד לפניות, והמוקדניות נרתמו בקטע מטורף ועבדו סביב השעון, ואפילו עשו עקוב אחריי לשיחות לטלפון בבית, כדי שלא יפספסו אף קריאה של התושבים,

בלילות ובסופי שבוע. המוקד היה זמין 24/7 וריכז את כל הפניות של התושבים בנושא קורונה. התהליך הזה אפשר להבין מה בדיוק צריכים. (מרואינת 2.3)

דוגמה לצרכים האלה ניתן לראות בתיאור הזה:

היו משפחות חד-הוריות, ולא רק חד-הוריות, שהאופציה של סבא וסבתא לא הייתה קיימת עבורם. בימי שגרה יש סוג של חמולה שמתבטאת בעזרה עם הילדים באוכל, בהסעות, בבילוי בשעות הפנאי. היה צורך למלא את הפונקציה הזו בפרט במקרים של הדבקה וחולי. חלק מהצוות של המתנ"ס עשה הפעלות בזום. צוותי חירום נוספים חיברו בין משפחות שיכולות לשמש עוגן למשפחות אחרות ולסייע להן. (מרואינת 2.7)

תיאור נוסף של אחת המרואינות מלמד על אופי הצרכים וסיווגם: "היו צרכים שאני קוראת להם יותר כלכליים, בעיקר אוכל וצורכי מחשוב, והיו צרכים רגשיים חברתיים יותר. זה השתנה בשלבים שונים של התקדמות המגפה. גם מה שאנשים הרגישו חזק זה הצד החומרי. אבל הייתה אחריות חזקה להבין ולטפל במשמעות של הבדידות. ילדים שלא נפגשים עם ילדים. צריך למלא את זה" (מרואינת 1.7). מרואינת נוספת מתארת את דרך ההתמודדות עם צרכים אלה: "מדובר ביישובים מרוחקים שדורשים הסעות. זה לא התקיים. אז היה ניסיון להתארגן באופן פרטי, או באמת להשתמש בפלטפורמות הדיגיטליות כדי למלא את זה" (מרואינת 1.4). הצרכים החדשים שהתעוררו במצב החירום והחיבורים שנוצרו בין שחקנים שונים הובילו ל"חשיבה מחוץ לקופסה" שהתבטאה ביוזמות שונות.

התמה הרביעית היא **צמיחת יוזמות מקומיות**. תמה זו מדגישה חשיבה יצירתית שהתעוררה בעקבות סגרים מתמשכים, לצד הצרכים החדשים שנוצרו. לדוגמה:

בעלי עסקים שישבו בבית ללא מעש "הרימו את הכפפה" ואת הטלפון והגיעו להתנדב תוך סיכון בריאותם, כי הם נכנסו לבתים, חילקו והגישו אוכל, ניגשו לקופות חולים כדי לאסוף תרופות. אז אומנם לא היו חיי קהילה תרבותיים באולמות ובמתנ"ס, אך התרבות יצאה החוצה אל הבתים גם בצרכים בסיסיים אבל גם בתרבות לשכונות. (מרואינת 2.4)

הריחוק החברתי התבטא בחוסר מפגשים שהובילו להתנהגויות שונות, כמו: "חיי היום-יום השתנו מקצה לקצה, הריחוק החברתי והבידוד ניכרו בכל פינה. יחד עם זאת בתקופה הזאת נולדו עשרות יוזמות של תושבים לחיבור ותקשורת באמצעים שונים" (מרואינת 2.2), למשל: "הייתה קבוצה של צעירים שפתחה סוג של ערוץ קהילתי ואירחה בו תושבים ובעלי תפקידים מהקהילה. גם השמיעו שירים וגם ראינו, והיה לזה ביקוש רב" (מרואינת 2.7). דוגמה נוספת מהמרכז החברתי: "המדריכים החליטו בימי שישי להכין חלות למשפחות הילדים. ההורים נרתמו לעזור בעניין הזה, וכל משפחה קיבלה חלה עם ברכה. זה דבר שמלי, אבל זה גם נתן תחושה של שגרה וגם עזר לרציפות הקשר של המדריכים עם המשפחות" (מרואינת 1.5). המרואינים מתארים מצב שבו מצד אחד צריך כל הזמן להגיב לאירועים, ומצד שני גם לחשוב איך ליזום ולא להסתפק בתגובות, למשל: "כל הזמן קיבלנו הודעות לחשוב על איך לפתוח דלתות, באופן מטפורי כמובן. הורים כל הזמן ניסו לעזור. אימא שהיא אחות נתנה הרצאה על סוגי מחלות כדי

להפיג חרדה; אימא אחרת שהיא עובדת במפעל ארגנה ציוד להפעלות בזמנים שאפשר היה להיפגש בקבוצות קטנות" (מרואינת 1.6).

שאלת המחקר השנייה התמקדה באופן שבו תפקוד המרכזים בתקופת הקורונה עיצב את הקהילה שהם משרתים. הדגש המרכזי שעלה מהראיונות הוא חיזוק תחושות מסוגלות ושייכות בשתי תמות מרכזיות: הדגשת ערכי נתינה וקולקטיב והרחבת ההשתתפות של חברי הקהילה. **הדגשת ערכי הנתינה והקולקטיב** היו תוצר של החיבורים החדשים שנוצרו ושל הגמישות

התפקידית. מאפייני היישובים מבחינת גודלם ומיקומם חיזקו ערכים אלה. למשל, המרכז החברתי ממוקם ביישוב מאוד קטן, ומגיעים אליו תלמידים מיישובים קטנים גם קצת מרוחקים. בימים של שגרה הרבה מבוסס על מה שאנשים נותנים למקום, כי קשה להישען על כוח חיצוני גם בהסעדה, גם בבידור, גם בשיעורים פרטיים למשל. בקורונה זה עוד יותר התחזק. המרכז החברתי ידע להפעיל את האנשים. הורים אמרו לי "אנחנו מתנדבים", "משתדלים לשמור את הגחלת". יודעים שאין מי שיעשה את זה בשבילם. יש איזה כוח שהתחזק. (מרואינת 1.4)

הייתה תחושה של ערבות הדדית. אנשים חיפשו איפה לתרום. המרכז היה סוג של מוקד ששמר על שפיות, ואנשים הבינו שצריך להירתם כדי להחזיק את זה. בגלל שאחד המדריכים לא תמיד הצליח להגיע, הורים או אחים גדולים התנדבו לעזור. הייתה תחושה של "ביחד". (מרואינת 1.5)

גם ביישוב שבו ממוקם המרכז הקהילתי הייתה תחושה דומה: "למרות שהיישוב גדל בשנים האחרונות, אנחנו עדיין משפחה. כולם פה קרובים. גם פיזית זה עדיין יישוב קטן, ודי מרוחק מיישובים אחרים. זה הרבה אנחנו לעצמנו, וכשאתה עושה משהו זה כמעט תמיד למישהו שאתה מכיר. כשנפטר מישהו מהקורונה זה היה אבל משותף, ואנשים רצו רק לעזור ולתמוך" (מרואינת 2.7). או למשל: "הרבה לא עבדו. יכלו לשבת בבית לנוח. אבל אנשים קמו ויצאו וחלק הלכו וישבו עם ילדים שההורים שלהם חולים ושיחקו איתם. וברשתות של ווטסאפ כל הזמן - מי צריך עזרה" (מרואינת 2.12). הרצון לעזור ולהיות חלק מהקהילה התבטא גם בהרחבת קהל היעד של המרכזים בהשוואה לימים של טרום הקורונה.

הרחבת ההשתתפות של חברי הקהילה משמעותה הגברת הנגישות לאוכלוסיות נוספות שלא היו שותפות לפעילויות במרכזים במצבי שגרה. במרכז החברתי זה בא לידי ביטוי בילדים שהצטרפו לפעילויות של החינוך הבלתי פורמלי, ואילו במרכז הקהילתי זה בא לידי ביטוי בהתייחסות לאוכלוסיות שהשתמשו פחות בשירותי המרכז לפני מגפת הקורונה. המרואינת הבאה תיארה את משמעות ההצטרפות למרכז החברתי דווקא בתקופה של בידוד וסגר: "הם יוצרים קשרים חדשים או מחזקים קשרים עם ילדים נוספים. לפעמים יש גם ילדים שהם לא מהיישוב ונמצאים במרכזים החברתיים, וככה הם גם יוצרים קשרים עם ילדים מחוץ ליישוב שלהם" (מרואינת 1.1). האתגר במרכז הקהילתי בא לידי ביטוי בדברים אלה: "היה צריך לראות איך משמרים את כלי העבודה, כי יש כאן מציאות משתנה, היכולת של המרכז הקהילתי לצאת

החוצה ולהגיע לשכונות, להגיע לבתים, לתת מענה פרטני, לתת מענה בשכונה. האתגר הגדול לזהות מיהם נפגעי הקורונה ואיך אנחנו כקהילה מגיעים אליהם" (מרואיין 2.6).

הרחבת ההשתתפות באה לידי ביטוי גם בהפצת מידע ובחשיפה מקרוב של ההורים והקהילה לפעילות שנעשתה במרכזים החברתיים והקהילתיים, לתרומתם וליכולתם לפעול למען הקהילה. העשייה בתקופת החירום הייתה אינטנסיבית ומורכבת, ולצוותים היה חשוב שהפעילות והעשייה גם יוודעו ויסייעו לכלל התושבים. כך למשל תיארה מרואינת מהמרכז החברתי: "הרבה מהם חיזקו קשרים חברתיים. ראינו את זה המון בזום - כשהיינו מתחברים ופתאום הם היו רואים אחד את השני, ופתאום רואים את כולם והם מדברים אחד עם השני, ואצלי זה גם גיבש את הילדים ובני הנוער בעיקר" (מרואינת 1.2). בהשוואה למרכז החברתי שבו הנראות באה לידי ביטוי דרך חשיפה של הילדים עצמם בזום, הנראות במרכז הקהילתי התבטאה בערוצי תקשורת נוספים עם הקהילה, למשל:

אני חושב שהעובדה שיצרנו קשר עם הקהילה במשך כל תקופת הקורונה והנגשנו את המידע ופנינו לתושבים והקמנו ערוץ קהילתי, פעילות וטלפונים, זה בעצם גרם לתושב דבר אחד, להרגיש שהמרכז הקהילתי בא אליו, מחובר אליו, לא היה איזה נתק, לא היה נתק מהתושבים שיושבים בבתיים אלא חיבור, והדבר הזה גרם לחיבור מאוד מאוד משמעותי בין הקהילה לבין המרכז הקהילתי". (מרואיין 2.8)

ניתן למצוא קשר בין שתי שאלות המחקר ולהראות שתפקוד המרכזים והיענותם לצורכי הקהילה באמצעות יצירת חיבורים חדשים בין שחקנים והיכולת להתגמש בתפקיד, בתפקוד ובפעילויות הובילו גם לחיזוק ממדים שונים בקהילה.

דיון וסיכום

המחקר הנוכחי בחן את השינויים שחלו בתקופת משבר הקורונה בייעודם ובהתנהלותם של מרכז חברתי ומרכז קהילתי המהווים חלק מהחינוך הבלתי פורמלי בשני יישובים בפריפריה הצפונית בישראל. במחקר ניתן דגש לקשר בין הקהילה, מערכות החינוך הבלתי פורמלי ומשבר הקורונה תוך התייחסות להקשר הפריפריאלי ולמאפייניו הייחודיים. ניתוח הנתונים העלה מאפיינים משותפים לגבי תפקוד המרכזים בתקופת הקורונה, האופן שבו שירתו את הקהילה, וכיצד היא התעצבה במהלך תקופה זו.

בדיון נתמקד בשלושה ממצאים מרכזיים שעלו במחקר, ושאפשר לבחון את משמעותם בהשוואה למערכות חינוך נוספות: (1) חיבורים חדשים בין שחקנים קיימים וגמישות תפקידית; (2) זיהוי צרכים חדשים ויוזמות מקומיות; (3) הדגשת ערכי נתינה והרחבת ההשתתפות של חברי הקהילה. ממצא מרכזי במחקר הנוכחי הוא חיבורים חדשים בין שחקנים קיימים וגמישות תפקידית. נראה כי תקופת הקורונה הובילה לכך שהמערכת הבלתי פורמלית נדרשה למלא תפקידים שבימי שגרה נמצאים בסמכותה של המערכת הפורמלית. מדובר בתהליכי למידה וכן בתהליכים חברתיים בסיסיים וסדירים שנמנעו מהילדים ומבני הנוער בשל הסגר והבידוד.

מערכות בלתי פורמליות נחשבות למערכות שעומדות בפני עצמן, אך מוגדרות ככאלה שנחשבות רשות ומתמקדות בעיקר בפעילויות פנאי. בנוסף לכך הן נמצאות בהלימה או ברצף עם החינוך הפורמלי (סילברמן-קלר, 2007). אף על פי שבשתי הזירות נהוגים כללים שונים ומאפייניהן מוגדרים באופן נבדל, בשנים האחרונות החלה התקרבות ביניהן (גרופר ואחרים, 2014). משבר הקורונה חיזק את חשיבות שיתוף הפעולה בין המערכות ואת הצורך בהתמקצעות של המערכות הבלתי פורמליות, כדי שיוכלו לספק את התמיכה הנדרשת לילדים ולבני נוער גם בשגרה וגם בחירום (זיוון, 2020; רומי, 2009). ממצאים קודמים הצביעו על כך שמערכות חינוך פורמליות הן ריכוזיות יותר ומתקשות להוביל תהליכי שינוי באופן מיידי (איזנברג וזליבנסקי אדן, 2019), גם כאשר מדובר בשינויים שנכפים עליהם (ניר, 2017). השינוי המתואר לפנינו הוא שינוי של מצב חירום שנכפה על האוכלוסייה כולה בפרק זמן קצר יחסית מבלי יכולת ממשית להיערך או להתארגן אליו. נראה כי המערכות הבלתי פורמליות שמלכתחילה הן מצומצמות יותר בגודלן, אוטונומיות יותר ונוקשות פחות במאפייניהן (נתן וסלקובסקי, 2015; Goldman et al., 2017), הצליחו להסתגל באופן יעיל ודינמי יותר לאתגרים שנוצרו. יכולת הסתגלות זו נתמכת במחקרים שמצביעים על מודולריות (גמישות מבנית) של החינוך הבלתי פורמלי, שבו קשרי פעילויות ניתנים להחלפה זה בזה (גולדרט, 2020), וכך מתאפשרות גמישות והסתגלות מהירה (כהנא, 2007).

חשוב להדגיש כי היחסים שנוצרו בין המערכות הפורמלית והבלתי פורמליות אינם יחסים סימטריים במהותם. במובן זה החינוך הבלתי פורמלי נתפס בעיני חלק מבעלי התפקידים כ"נותן שירות" או כ"משלים" של מערכות החינוך הפורמליות. לצד תפיסתו ככזה הוא היווה גורם חשוב ואף קריטי במילוי חסכים שנוצרו בקהילות שהוא משרת, ואפשר אף לראות את התהליך שהתרחש בו כרצון לממש את זכותם של ילדים למפגשים רבי ערך על רקע החסך שנוצר וכהתעקשות לייצב תהליך של חיזוק הקהילה (למפרט, 2009).

ממצא נוסף מדגיש זיהוי צרכים חדשים ויוזמות מקומיות. הצלחה זו ניתנת לניתוח במונחי המושג התאורטי אגיליות (גמישות - agility). משמעותו היא היכולת להתחדש, להסתגל, להשתנות במהירות ולהצליח בסביבה סוערת, דינמית ולא ודאית (Van et al., 2006). יכולת זו עשויה להתבטא ביתר שאת בתקופת משבר הקורונה (Janssen & van der Voort, 2020). המחקר בנושא זה מתרחב בשנים האחרונות מתחומי שיווק והתנהגות ארגונית לתחומי חינוך (ברק מדינה, 2020), אך עדיין, ככל הידוע, לא נחקר בהרחבה בתחום החינוך הבלתי פורמלי. אגיליות גבוהה מאפשרת להגיב מיידי ולתמוודד בהצלחה עם שינויים ובעיות מורכבות, וכך להפוך אותם מסיכון להזדמנות (Braun et al., 2017). ניתן לראות כי המערכות הבלתי פורמליות זיהו צרכים חדשים והובילו יוזמות מקומיות שונות שאפשרו מתן מענה לצרכים אלה, כפי שעולה מתפיסותיהם של שותפים לתהליך ממעגלי התייחסות שונים. הצלחה זו נתנה מענה לחברי הקהילה השונים במהלך תקופה מתמשכת של כאוס ואי-ודאות. ממצא זה נתמך במחקר אחר שבחן בהרחבה בני נוער בתנועות נוער בתקופת הקורונה, ומצא כי לתנועות אלה

יש יכולת מגוונת להתמודד בצורה יצירתית ויעילה עם השלכות משבר הקורונה. מהמחקר עלו גמישות והתאמה מהירה של פרקטיקות החינוך בתנועות הנוער מבחינת היחסים, התכנים והארגון הכללי (רפפורט ואחרים, 2021).

ממצא שלישי מתמקד בתהליכים שהתרחשו בקהילה עקב תפקוד המרכזים בדרך שתוארה לעיל. ההקפדה על מניעת התפרקות של מוטיבים קהילתיים בדרכים שונות הובילה לחיזוק תחושת המסוגלות והשייכות שבאו לידי ביטוי בהדגשת ערכי נתינה והרחבת ההשתתפות של חברי הקהילה. לתהליך זה ערך רב גם על רקע ההקשר הפריפריאלי של היישובים, כפי שעלה גם בדברי בעלי התפקידים השונים בשני המרכזים. יישובים קטנים הממוקמים בפריפריה, כמו אלה שנבדקו במחקר, המאופיינים בריחוק מהמרכז, בקשרי חברות קרובים וברמת קהילתיות גבוהה (McShane & Smarick, 2018; Mtika & Kistler, 2017), נאלצו להתמודד בפתאומיות עם סגר, בדידות וריחוק חברתי. הקיטוב בין תופעות חברתיות קיצוניות אלה לבין מאפייני הקהילה חשפו את התושבים בבת אחת למציאות מורכבת, שבה נמנעים מהם חיי הקהילה שאליהם הורגלו. לצד זאת, נדרשו פתרונות יצירתיים באילוץ זמן, כוח אדם ומשאבים כדי להחזיר לתושבים את תחושת הקהילתיות. חלק מהותי מהקשיים היה קשור לא רק לריחוק בין אנשים אלא גם לריחוק בין יישובים, שנובע מהמיקום של היישוב שבו פועל המרכז (למ"ס, 2019b) ומהקושי להתנייד לצורך מפגשים וקיום פעילויות משותפות. באופן פרדוקסלי על אף המרחק, ואולי בזכותו, מאפייני המקום הקטן והערבות ההדדית הם אלה שגם אפשרו לצוותי העבודה להחזיר את הכוח הקהילתי ואת תחושת החוסן והביטחון לתושבים. נראה כי בפריפריה, ביישובים קטנים, אנשים מבטאים את רצונם במשמעות של הקהילה ובהיזוקה (גרינשטיין, 2022; Flora et al., 2016; Raggl, 2020). מצב החירום הדגיש רצון זה ואת הנטייה לחיפוש קרבה וקשרים חמים גם כאשר אלה נמנעים מהפרט בנסיבות רפואיות. רצון זה בא לידי ביטוי גם באופן אקטיבי באמצעות חיפוש אפיקי נתינה והתנדבות כמו גם הצטרפות למרכזים החברתיים ולפעילות שלהם.

לסיכום, מהמחקר הנוכחי עולה כי חשיבותם של מרכזים חברתיים וקהילתיים באזורי הפריפריה שנחקרו בלטה מאוד בתקופת משבר הקורונה. מרכזים אלה חיזקו את משמעותה ואת כוחה של הקהילה והדגישו את הצורך בחיבור בין מערכות שונות בתוך יישובים (מנדל'לוי וארצי, 2016; Epstein, 2018), לצד החוזקות של מאפייני הקהילה, בעיקר ביישובים קטנים יותר (Raggl, 2020). אף שמשבר הקורונה נחשב למצב חירום שהוביל להתמודדויות מורכבות, הוא יצר הזדמנויות לבחינה מחדש של תפקידם ומשמעותם של מרכזים חברתיים וקהילתיים עבור מי שחיים בקהילות אלה, והדגיש את השירות שמוענק לאוכלוסייה הטרוגנית במציאות של פריפריה המאופיינת במיעוט של הזדמנויות חברתיות וחינוכיות (גולדשטיין, 2008; Putnam, 2015).

תרומת המחקר ומגבלותיו

למחקר הנוכחי מספר תרומות. ברמה התאורטית המחקר מציג היבטים מסוימים של שני סוגי מרכזים חברתיים שהם חלק מהמסגרת הכללית של חינוך בלתי פורמלי, ובכך מתאפשרת

הבנה רחבה יותר של תהליכי התנהלות משותפים במסגרות שמאפיינייהן מעט שונים. ברמה המתודולוגית חשוב להדגיש כי איסוף הנתונים במחקר נעשה במהלך תקופת החירום עצמה, ויש בכך כדי להציג את הדברים בזמן אמת במהלך התרחשותם. ברמה היישומית ניתן להטמיע דרכי התמודדות שנמצאו יעילות, ואשר תוארו במחקר הנוכחי כחלק מהמדיניות ביישובים קטנים המפעילים מערכות חינוכיות בלתי פורמליות, כמו למשל יצירת חיבורים בין שחקנים בזירות השונות, יכולת להתגמש מבחינת מהות התפקיד ומציאת דרכים לחזק ערכי התנדבות ונתינה. לצד התרומות של מחקר זה חשוב להתייחס למסגרת המצומצמת שבה הוא נערך. ראשית, במחקר לא השתתפו תלמידים. בעתיד אפשר להציע מחקרים רחבי היקף מבחינת גיוון משתתפי המחקר ותפיסותיהם לגבי ההתמודדות של מערכות אלה עם משבר הקורונה המתמשך. זאת ועוד, חשוב לבחון גם את מיסודם של תהליכים שהוטמעו בתקופת החירום שכללה סגרים ממושכים. לסיום ובהמשך להמלצות קודמות (זיוון, 2020), חשוב לחזק את המחקר בנושא החינוך הבלתי פורמלי על מסגרותיו השונות בקרב אוכלוסיות ייחודיות, כמו למשל ילדים ובני נוער בסביבות פריפריאליות. ניתן לבצע זאת באמצעות מחקרים שיבחנו במבט רטרוספקטיבי את החלק שמילאו המרכזים הבלתי פורמליים בעיצוב חיי חניכיהם בתקופה המתמשכת של הקורונה.

מקורות

- איזנברג, א' וזליבנסקי אדן, ע' (2019). התאמת מערכת החינוך למאה ה-21, מחקר מדיניות 130. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בוטוש, נ' (2020). פערי תעסוקה ושכר בין פריפריה ומרכז - נתונים וכלי מדיניות אפשריים. כנסת ישראל. מתוך אתר הכנסת: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/64f30c05-0b0e-eb11-811a-00155d0af32a/2_64f30c05-0b0e-eb11-811a-00155d0af32a_11_16406.pdf
- בלינדר, ג' (2020). חינוך ופדגוגיה במציאות קורונית. בתוך א' פוטרמן (עורך), מכל מלמדי: מורות ומורים מעוררי השראה (עמ' 187-216). ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- בלס, נ' (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה: מבט-על. מכון טאוב. ברק מדינה, ע' (2020). זמישות (AGILITY) במערכת החינוך: אסטרטגיות לחיזוק "שריר" ההשתנות וההסתגלות של בית הספר. המינהל הפדגוגי, אגף מו"פ ניסויי ויזמות. <https://www.mop.education/wp-content/uploads/zmishut.pdf>
- גוטמן, ע' וכצלנסון, ע' (2021). הורים ומערכת החינוך בימי הקורונה: דלת הבית ודלת הכיתה נפתחות. פסיכואקטואליה, 81, 33-41.
- גולדרט, מ' (2020). חינוך בלתי פורמלי. לקסי-קיי: אנשים חושבים חינוך, שיח על הוראה, חינוך וחברה, 14, 22-26.
- גולדשטיין, א' (2008). לגור בפריפריה, להרגיש במרכז. פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 42, 56-62.
- גרוס, ז' וגולדרט, מ' (2017). סקירת ספרות המוגשת ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך: השפעת החינוך הבלתי-פורמלי על משתתפיו. אוניברסיטת בר-אילן.

- גרופר, ע', סלקובסקי, מ' ורומי, ש' (2014). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון: הגדרות, התפתחויות ודרכי התערבות. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה** (כרך א, עמ' 19-53). מכון מופ"ת.
- גרינשטיין, י' (2022). "דברים שרואים מאן...": "חויית ההוראה של מורות ומורים שהיגרו ממרכז הארץ לפריפריה הצפונית. **סוגיות חברתיות בישראל**, 31(1), 177-206.
- דרור, י' (2015). תרומת תולדות החינוך הבלתי פורמאלי של הנוער בישראל למדיניות התחום בארץ ובעולם: דגם בלתי פורמאלי מבוסס מחקר היסטורי, כולל וגמיש ביישום. **דור לדור, מט'** 11-61. החברה למתנ"סים (2008). **השפעת ההתמודדות של מנהלי המתנ"סים על תפיסת המסוגלות העצמית בעת מלחמת לבנון השנייה**. החברה למתנ"סים. מתוך http://www.matnasim.org.il/_Uploads/3138warserch0708.pdf
- הישראל, א' (2020). פדגוגיה בלתי פורמלית של חירום: 20 שנות פעילות של תנועות הנוער במצבי חירום. בתוך נ' מיכאלי וג' גרטל (עורכים), **תנועות הנוער בישראל: ייחודיות חינוכית בת מאה** (עמ' 161-179). מכון מופ"ת.
- וייסבלאי, א' (2012). **מעורבות ממשלתית במתן מסגרות משלימות ושירותי חינוך בלתי פורמלי לבני-נוער - סקירה משווה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- וייסבלאי, א' (2020). **למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות החינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה - מבט משווה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- וייסבלאי, א' (2020). **דיפרנציאליות בתקצוב משרד החינוך של חינוך בלתי פורמלי**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- וייסבלאי, א' (2020). **פעילות החינוך הבלתי פורמלי בצל נגיף הקורונה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- זיוון, ש' (2020). **החינוך הבלתי פורמלי: ממדים משותפים ודרכי ביטוי**. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- חדאד חאג' יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2018). **החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: חזון ומעשה**. **מחקר מדיניות**, 122. התכנית לחברה ערבית בישראל.
- ינאי, א' (1989). **מרכזים קהילתיים כמרכזי שירות - יתרונות ומגבלות**. **חברה ורווחה**, ט, 207-224.
- כהנא, ר' (2007). **נעורים והקוד הבלתי-פורמלי: תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים**. מוסד ביאליק.
- למפרט, ח' (2009). **על הצורך בביטול ההבחנה בין חינוך פורמלי לבלתי פורמלי**. **ירחון מכון מופ"ת**, 37, 3-4.
- לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2019). **פערים בין מרכז לפריפריה, 2016-2017** (דוח מס' 11). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2019). **מדד פריפריאליות של יישובים ושל רשויות מקומיות - 2015**. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- מאי, א' (2009). **מרכזים קהילתיים בישראל בע"מ (חל"צ)**. החברה למתנ"סים. מתוך <https://www.matnasim.org.il>
- מוכתר, ע' (2019). **עשייה חינוכית-טיפולית בחוגי קפוארה לבני נוער בפריפריה: ממצאי מחקר**. **אפשר: ביטאון לעובדי החינוכי-הסוציאלי**, 29, 25-27.

- מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (עורכים). (2016). *חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה, דוח פעילות. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, ירושלים.*
- נר, א' (2017). *שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד. פרדס.*
- נתן, ש' וסלקובסקי, מ' (2015). *שילוב הקוד הבלתי-פורמלי בסביבה טיפולית: טריאלוג - מודל להתערבות חינוכית-טיפולית עבור מתבגרים במצבי סיכון. ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של עובדים בשדה החינוכי (כרך ב, עמ' 260-291). מכון מופ"ת.*
- סבירסקי, ש', קונור-אטיאס, א', סבירסקי, ב', בר-און ממך, ש', הופמן-דישון, י' וליברמן, א' (2022). *תמונת מצב חברתית 2022. מכון אדווה. מתוך <https://adva.org/wp-content/uploads/2022/05/socialreport2022.pdf>*
- סילברמן-קלר, ד' (2007). *הפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 97-120). מאגנס.*
- קוממי, י' ויבלברג, י' (2019). *בלתי פורמלי ולא במקרה. תמונת מצב עדכנית של החינוך הבלתי פורמלי. מכון דו-עת. מתוך <https://www.do-et.com/images/articles/informal-education-in-israel-current-status.pdf>*
- קינן, ע' (2020). *חינוך בימי קורונה: דעה על היבטים במערכת החינוך הישראלית בראי משבר הקורונה. מחקרי הנגב, ים המלח והערבה, 12(2), 50-55.*
- קליבנסקי, ח' (2008). *מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי פורמלי לכל. מפנה, 59, 33-38.*
- רומי, ש' (2009). *החינוך הבלתי פורמלי: בין מיסוד לארעיות מובנית. ירחון מכון מופ"ת, 37, 18-21.*
- רן, ע' (2017). *מדיניות בחינוך בלתי פורמלי בעולם: אוסטרליה, אירלנד, אסטוניה, בריטניה, צרפת וספרד. סקירה. מכון מופ"ת.*
- רפפורט, ת', בארי בן ישי, א', קפלן, ר' ואבו חג'אג', א' (2021). *עושים תנועה בסגר- גמישות בפעולה הפרקטיקות החינוכיות בתנועות הנוער בעת הקורונה. מחקר המוגש למשרד המדען הראשי, משרד החינוך.*
- שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). *מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תיאורטיות והגדרות. בתוך מ' שמידע וש' רומי (עורכים). החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 11-28). מאגנס.*
- Bazeley, P. (2021). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Sage.
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education, 66*(5-6), 635-655.
- Braun, T., Hayes, B., DeMuth, R., & Taran, O. (2017). The development, validation, and practical application of an employee agility and resilience measure to facilitate organizational change. *Industrial and Organizational Psychology, 10*(4), 703-723.
- Dhawan S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems, 49*(1), 5-22.

- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406.
- Flora, C. B., Flora, J. L., & Gasteyer, S. P. (2016). *Rural communities*. Routledge.
- Gavaravarapu, S. M., & Pavarala, V. (2014). Communicating nutrition in community settings: Case studies in critical examination of institutional approaches in India. *Journal of Creative Communications*, 9(1), 23–48.
- Goldman, D., Pe'er, S., & Yavetz, B. (2017). Environmental literacy of youth movement members – Is environmentalism a component of their social activism? *Environmental Education Research*, 23(4), 486-514.
- Guest, G., MacQueen, K. A., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage.
- Holton, J. A., & Walsh, I. (2017). *Classic grounded theory: Applications with qualitative and quantitative data*. Sage.
- Janssen, M., & Van Der Voort, H. (2020). Agile and adaptive governance in crisis response: Lessons from the COVID-19 pandemic. *International Journal of Information Management*, 55(1), 102180.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research quantitative qualitative and mixed method approaches*. Sage.
- Kedrayate, A. (2012). Non-Formal education: Is it relevant or obsolete? *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(4), 11-15.
- Kühn, M. (2015). Peripheralization: Theoretical concepts explaining socio-spatial inequalities. *European Planning Studies*, 23(2), 367-378.
- Lareau, A. (2021). *Listening to people*. Chicago University Press.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Matthewman, S., & Huppertz, K. (2020). A sociology of Covid-19. *Journal of Sociology*, 56(4), 675-683.
- McShane, M. Q., & Smarick, A. (Eds.). (2018). *No longer forgotten: The triumph and struggles of rural education in America*. Rowman & Littlefield.
- Mtika, M. M., & Kistler, M. (2017). Contiguous community development. *Journal of Rural Studies*, 51, 83-92.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Phelps, C., & Sperry, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological trauma: Theory, research, practice, and policy*, 12(S1), S73–S75.
- Putnam, R. D. (2015). *Our kids – The American dream in crisis*. Simon & Schuster.
- Raggl, A. (2020). Small rural primary schools in Austria: Places of innovation? In C. Gristy, L. Hargreaves, & S. R. Kucerova (Eds.), *Educational research and schooling in rural Europe* (pp. 199-216). Information Age Publishing.

- Shils, E. (1961). Centre and periphery. In *The logic of personal knowledge: Essays presented to Michael Polanyi* (pp. 117-131). Routledge & Kegan Paul.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Tönnies, F. (1957). *Community and society (Gemeinschaft and Gesellschaft)* (C.P. Loomis, trans. and ed.). Harper & Row. (Originally published 1887)
- Van, M. O., Waarts, E., & Van, J. H. (2006). Change factors requiring agility and implications for it. *European Journal of Information Systems*, 15(2), 132-145.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications – Design and method* (6th ed.). Sage.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33.