# "סוג של קסם": מכינות קדם צבאיות בישראל כמודל לחינוך בלתי פורמלי

מתרחש איזשהו סוג של קסם, שמה שהם לא היו מוכנים לשמוע עליו בבית ספר, פה העיניים שלהם אומרות: רק תיתן לי עוד. (גואל, ראש מכינה).

מה שמשותף לכל המכינות זה איזושהי הבנה שבבתי הספר, בחינוך הפורמלי, הנער לא מקבל את מה שהוא זקוק לו כדי לעצב את השקפת עולמו. (גבריאל, ראש מכינה).

## מבוא

המכינות הקדם-צבאיות בישראל הן מסגרות חינוכיות לנערים ולנערות בטרם שירותם הצבאי. בישראל השירות הצבאי הוא חובה לכלל האוכלוסייה, ומשכך המסגרות הללו פתוחות לכולם. הן זוכות להצלחה רבה, שמתבטאת בצמיחה עקבית במספר התלמידים, ולהערכה רבה, שמתבטאת בהענקת פרס ישראל למפעל המכינות.

המחקרים המעטים שנעשו עד היום בהקשר לפעילות המכינות עסקו בתהליכי הבניית זהות (Rosman-Stollman, 2005; Halevy, 2012; Shamama, 2013), בתפיסות הלמידה והמוטיבציה (דרורי, 2019), ובתפקידן החברתי (בן ארי-אמזלג, 2015). מעבר לכך נעשו בעיקר סקרים ודו"חות פעילות (רוזן ועמיתיו, 1996; הכהן וולף, אמזלג-באהר ויפה-ארגז, 2006; מני-איקן ורוזן, 2018). המאמר הנוכחי מבקש לבחון את המכינות מהיבט חינוכי ולנסח את הרעיון שמתוכו הן פועלות. אין הכוונה לרעיון האידאולוגי או הסוציולוגי שעליו הן מצהירות, אלא לרעיון החינוכי העולה ממאפייני הפעילות שלהן. ההנחה היא שקיים רעיון שכזה, ושהוא משותף לרוב של המכינות.

המחקר הנוכחי נעשה במתודה האיכותנית, והצורך בו עולה מתוך הראיונות. מסתבר כי למכינות אין משנה חינוכית מוגדרת. הצוותים מציינים ערכים שמנחים אותם ('להקים דור חדש של הנהגה', אלון; 'לבנות להם עולם פנימי עמוק', יואל; 'לייצר מפגש בין אנשים', נגה), ומתארים את תחומי פעילותם (לימודים, התנדבות, כושר והכנה לצה"ל, טיולים, חיי קהילה), אך חסר ניסוח ברור של הרעיון החינוכי שמתוכו הם פועלים. לרוב תשובותיהם תיאוריות, והם אינם יודעים לנמק את דרכי פעולתם. לרובם חסרה פרספקטיבה חינוכית רחבה וכוללת, והם מודעים לכך. הם עצמם ביקשו ללמוד ממחקר זה.

טענת המחקר היא שהמכינות מציגות רעיון חינוכי ברור ומודל ייחודי. הצגתם תוכל לשרת את המכינות בפרט ואת מערכת החינוך בכלל.

## המכינות הקדם צבאיות

מכינות קדם-צבאיות הן מסגרות ייחודיות, שהתפתחו בישראל בדור האחרון. משתתפים בהם צעירים שדוחים לשם כך את שירותם הצבאי. המכינה הראשונה הוקמה בשנת 1987 ולמדו בה 67 נערים דתיים. מאז הוקמו למעלה מ- 50 מכינות שבהן לומדים כיום קרוב ל- 3500 חניכים: נערים ונערות, דתיים וחילוניים, יהודים ושאינם יהודים, ותיקים, עולים חדשים ותושבי חו"ל. המכינות פרושות בכל אזורי הארץ ובכל סוגי היישובים. יש שמזוהות עם הימין, יש שמזוהות עם השמאל ויש שאינן מזוהות (בן ארי-אמזלג, 2015, עמ' 44). השתתפות בהן וולונטרית, ומשך זמן השהות בהן משתנה בין מסגרת למסגרת. לרוב מדובר בתקופה של 22-6 חודשים. על אף הגידול המתמשך במספר המכינות והחניכים, עדיין מספר המבקשים להתקבל למכינות גדול פי כמה מההיצע (הורוביץ, 2018; מזומן, 2018). בנוסף, ישנן מכינות ייעודיות לאוכלוסייה מיישובי פריפריה ולאוכלוסייה של נוער בסיכון, ובהן לומדים כ-700 חניכים. התוכניות שלהן קצרות והן אינן מוכרות על פי חוק המכינות (וינינגר, 2017; מני-איקן ורוזן, 2018). הדיון לא יעסוק במכינות אלו.

המכינות הראשונות נבנו על פי המודל הישיבתי, מתוך מטרה לגבש זהות דתית, להגביר את המוטיבציה לשירות הצבאי, וליצור אחריות חברתית (רוזן ועמיתיו, 1996; רוסמן-סטולמן, 2005). על רקע רצח ראש הממשלה – יצחק רבין – יוסדו מכינות גם לנוער שאיננו דתי (רייכנר, 2016, עמ' 219-218), מתוך ניסיון להתגבר על משבר ערכים, פערים חברתיים ובעיות מנהיגות. המסגרות החדשות ראו עצמן כ'מדרשות למנהיגות חברתית', ומטרתן 'היתה ליצור אליטה ציונית יהודית משרתת'. רק לצורך תקצוב ממשלתי הן הגדירו את עצמן כמכינות קדם-צבאיות (רייכנר, 2016, עמ' 219).

בשנת 2008 התקבל בכנסת חוק המכינות הקדם צבאיות: נקבע עבורן תקציב ייעודי, הוגדרו מטרותיהן, וכך גם התקנות שעל פיהן הן פועלות (רייכנר, 2016, 242-241; וינינגר, 2017). החוק מגדיר את מטרת המכינות כ'הכנת החניכים לשירות מלא בצה"ל וחינוך למעורבות חברתית ואזרחית'. אולם, משיחות עם ראשי מכינות עולה כי ההכנה הצבאית אינה עומדת בראש מעיינם. פעמים רבות הם קובעים לעצמם מטרות שונות ורחבות יותר (רוסמן-סטולמן, 2005, עמ' 155; בן ארי-אמזלג, 2015, עמ' 22-21, 29; הורוביץ, 2018). אכן נמצא כי איכות השירות הצבאי של בוגרי המכינות כמו גם משך השירות שלהם אינו שונה במובהק משיעור כלל האוכלוסייה, וכי עם הגידול במספרי המכינות והחניכים ישנה ירידה בשיעור תרומת הבוגרים לצה"ל (אבנשפנגר, 2011, 2014). מבעד להגדרת משרדי הממשלה ניתן לראות בכך כישלון, אולם מבחינת ראשי המכינות עצמן אין זה בהכרח המצב. אם כן, מטרת המכינות והרעיון שאותו הן מקדמות אינם ברורים. מה גם שכל מכינה פועלת באופן עצמאי ופונה לקהל יעד שונה (בן ארי-אמזלג, 2015, עמ' 22-21; הורוביץ, 2018). על מנת להצליח בכל זאת להגדיר את הרעיון החינוכי של המכינות נתבונן באופן הפעולה שמשותף לרובן הגדול. רובן משלבות במינונים שונים לימודים, פעילות בקהילה, טיולים והכנה לצבא (בן ארי-אמזלג, 2015, עמ' 59). משכך נראה שהרעיון החינוכי שעומד בבסיסן דומה במהותו.

ההנחה היא שהרעיון החינוכי יכול להסביר את הצלחת המכינות ואת הביקוש הגבוה אליהן. אמנם יש בוגרים שמדווחים כי חוו את המכינה באופן שלילי ואף כסוג של טראומה (בן ארי-אמזלג, 2015, 37), אך רוב ברור של החניכים מעיד על שביעות רצון, לא רק במסגרת הזמן שבו הם שוהים במכינות, אלא גם במבט רטרוספקטיבי (רוזן ועמיתיו, 1996; דושינק וקלינברג 2012; בן ארי-אמזלג, 2015, עמ' 24, 35, 38; מני-איקן ורוזן, 2018). מהו אפוא סוד הצלחת המכינות? החניכים נדרשים בהן ללמידה אינטנסיבית (לפחות 50 שעות שבועיות על פי **הוראת משרד הביטחון**, 2012), הלימודים בהן עולה כסף רב (ביחס ללימודים בבתי הספר התיכוניים) והן לא מקנות תעודה או הכשרה מקצועית. כיצד דווקא מוסדות אלו מעוררים תחושה של אנרגיה ופעילות וזאת לעומת התיכונים שבהם התחושה הדומיננטית היא חוסר עניין ובינוניות (בן ארי-אמזלג, 2015, עמ' 45-44; דרורי, 2019, 19-18)? ייתכן לטעון כי מראש מגיעים אליהם חניכים חדורי מוטיבציה, אולם מהמחקרים עולה כי המוטיבציה ללמידה מתגברת תוך כדי הפעילות במכינה (דרורי, 2019, עמ' 20). נמצא כי הגורם לשביעות הרצון טמון במתרחש במכינה. הבנת הרעיון החינוכי של ההתרחשות יוכל לסייע בפענוח סוד ההצלחה.

## מהו 'רעיון חינוכי'?

צבי לם הציג שלוש רעיונות יסודיים שמערכת החינוך בנויה עליהם, 'הגיונות' בלשונו: א. **'ההיגיון הסוציאלי'** – חינוך שמעמיד במרכזו את צרכי החברה, ומטרתו היא העברת ידע והקניית מיומנויות. ב. **'ההיגיון האקולטוראלי'** – חינוך שמעמיד במרכזו את הישגי התרבות, ומטרתו היא הנחלת ערכים. ג. **'ההיגיון האינדיבידואלי'** – חינוך פלורליסטי שמבקש לתמוך בהתפתחות האישית של האינדיבידואל (לם, 1973, 2002). קירן איגן הציג חלוקה דומה וטען כי החינוך הממסדי ניזון משלושה רעיונות גדולים: **'הרעיון האקדמי'**, הגורס כי חינוך הוא תהליך למידה רציונלי. **'הרעיון הסוציאלי'**, הגורס כי חינוך נועד להקנות נורמות וערכים. ו**'הרעיון הרוסויאני'** שלפיו החינוך נועד לסייע במימוש הפוטנציאל הייחודי של כל פרט ([Egan](https://en.wikipedia.org/wiki/Kieran_Egan_(educationist)), 1998, p. 21-26). לם ואיגן טוענים כי מערכת החינוך המודרנית מתקשה לממש את יעדיה משום שהרעיונות העומדים בבסיסה מכשילים זה את זה, וכריכתם יחד מובילה למצב שאף אחת ממטרות החינוך אינה מושגת (לם, 1973; 2002; (Egan, 1998, p. 26)

איתור הרעיון החינוכי שאותו מקדמות המכינות, עשוי להסביר לא רק לגלות את סוד הצלחתן, אלא גם להציע פתרון לקונפליקט הפנימי שבו לכודה מערכת החינוך.

## מתודולוגית המחקר

במחקר זה ננקטה גישת המחקר האיכותני. גישה זו מתאימה במקום שבו מבקשים לשרטט מציאות מורכבת ולבחון אותה בצורה הוליסטית, מבלי לנסות ולנבא תופעה ספציפית. הגישה האיכותנית נועדה לפתח גוף ידע עשיר במקומות בהם הקשרים בין תופעות אינם סיבתיים אלא מעגליים (Lincoln & Guba, 1985).

נושא המחקר הנו כאמור הרעיון החינוכי של המכינות. רעיון חינוכי טמון בעיקרו בתודעה ובחוויה הפנימית, ולמחקר אודות פרשנות וחוויה פנימית מתאימה גישה איכותנית (Hitchcock & Hughes, 1989; דיין, 2003). באמצעותה נוכל לבחון את נקודת המבט של הפעילים במכינות, ואת האופן שבו הם מפרשים את המתרחש במכינה. בהתאם נבחרו אנשים מוסרי מידע (informants), שלהם תובנות, רגישות ומוכנות לחלוק במידע, ולא אוכלוסיית מדגם מייצגת (Krathwohl, 1993; Stake, 1995). במכוון נבחרו אנשים בעלי נקודות מבט שונות.

29 המרואיינים הגיעו ממכינות חילוניות, דתיות ומעורבות: 11 - ראשי מכינות בעבר או בהווה, 5 – מדריכים או מורים במכינות, 10 – בוגרי מכינות, 2 – הורים לבוגרי מכינות, 1 – יוזמת מכינה. 18 גברים, 9 נשים וזוג הורים שהתראיין במשותף. 11 מגדירים עצמם כחילוניים, 13 כדתיים ו- 5 כמסורתיים. 28 יהודים ודרוזי אחד. המרואיינים בני ערים, מושבים, קיבוצים והתנחלויות, ובסך הכול הם מייצגים 25 מכינות.

רוב הראיונות נעשו דרך אפליקציית זום, מיעוטן נעשה בשיחות טלפון ובמפגשים פנים אל פנים. הראיונות נעשו במודל מובנה למחצה, בהתאם להצעתו של גולדשטיין ( ) לפיו החלק הפותח בריאיון נעשה באופן פתוח ולאחריו מגיע מיקוד באמצעות שאלות מנחות. כך ניתנת למרואיין ההזדמנות להתבטא באופן חופשי, ולמראיין הזמנות למקד את הדיון בנושא המחקר.

הראיונות הוקלטו ושוכתבו, והנתונים נותחו מתוך ניסיון לזהות קטעים רלוונטיים, לקודד אותם ליחידות בעלות משמעות מבחינת שאלת המחקר (Miles & Huberman, 1994, p. 56), ולהגדיר קטגוריות (Strauss & Corbin, 1990). @@ עם סיום התהליך נמצאו קרוב ל- 20 קטגוריות ייחודיות המאפיינות את הפעילות במכינות. רובן אינן קיימות במוסדות החינוך הפורמליים. הקטגוריות חולקו ל- 4 תמות עיקריות:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **זהות** | **אוטונומיה** | **קבוצתיות** | **מבנה לא פורמלי** |
| בניית זהות | אוטונומיה – ניהול עצמי | קבוצה / משפחתיות | מבנה לא פורמלי |
| משמעות | חופש ובחירה | אינטימיות | אינטנסיביות / טלטלה |
| מורטוריום | הנעה פנימית | שותפות ומעורבות | חוויות קצה |
| למידה | עצמאות ואחריות | היכרות |  |
|  | פעילות ויוזמה | קשר אישי |  |
|  | תחושת מסוגלות | התנדבות |  |

עם סיום התהליך הומשג מודל המכינות והוצג הקשר כולל לפעילותן. מתברר כי הפעילות במכינות היא הוליסטית, וכי מתקיימים קשרים סינרגטיים רבים בין הקטגוריות השונות. כך למשל ניכר בדבריה של מרים (כל השמות בדויים), ראשת מכינה לבנות דתיות, שמתארת את מטרת המכינה (כל ההדגשות שלי א.נ.):

...לתת בשנה הזאת כלים ו**מרחב של חופש**... לתת מקום שבו אפשר בשקט לגדול מבחינה אישיותית... לאפשר להם **לימוד** ברמה גבוהה עם מורים שיפתחו להם את הראש לעולם הרוחני ולעולם הישראלי – זה היה פינה אחת. פינה שנייה הייתה לקיחת **אחריות** – זה היה **מרחב להתנסויות**, שהם יוכלו לעמוד על **הכוחות העצמאיים** שלהם. והמרחב השלישי – זה קורה בתוך **חיי הקבוצה**.. בתוך האחריות על החיים, בתוך **המשימות** שהם מקבלות או **שהן מייצרות עבור עצמן**. [...] זה **המפגשים** בתוך החברה הישראלית, שהם באמת מקום גידול למחשבה, למרחב הסובלנות. עכשיו, שלושת הפינות האלה מזינות אחת את השנייה מאוד חזק.

הקטגוריות השונות מודגשות ב- BOLD ויידונו בהמשך. כאן ברצוני להדגיש את התמונה ההוליסטית העולה מהציטוט, ואת הקשר הסינרגטי בין הקטגוריות השונות. קשר שכזה עולה גם מדבריה של עדנה, בוגרת מכינה חילונית:

מה שבעיקר היה משמעותי עבורי במכינה, זה הנושא של **חיי קבוצה** ואיך להסתדר עם המערכת שהיא פתאום מאוד **אינטנסיבית**, נותנת במה לתת את האינפוט שלך, את הדעות שלך, בשונה ממה שהיה בבית ספר. בבית ספר הרגשתי שזה לא היה מקום לבוא ולבטא את עצמי, ופתאום במכינה נתנו במה. זה היה תקופה של **חיפוש עצמי**... תהליך של לנסות להבין מה מעניין אותי, למה אני מתחברת, עם מה קשה לי. היו הרבה דברים שהיו לי מאוד מאוד קשים במכינה **באינטנסיביות** הזאת... מצד שני, איזה חיבור כזה של בני נוער ביחד שחיים באופן מאוד **אינטנסיבי**, אז יש בזה איזה אפשרות גם **להיחשף למגוון של אנשים**, ... **להחליט למי אני רוצה להיות דומה** יותר, למי פחות... איך אני רואה את העתיד שלי.

קטגוריות של קבוצתיות ובניית זהות, מורטריום ובחירה, עצמאות והיכרות – מופיעות בדבריה באופן סימביוטי. מעבר לכך עולה מדבריה קטגוריה של אינטנסיביות. נראה שקטגוריות רבות שמתקיימות בו זמנית יוצרות עומס, שמהווה חלק אינטגרלי מהפעילות במכינות. עתה ניגש לבחון כל קטגוריה בפני עצמה:

## תמת הזהות (קטגוריות: זהות, משמעות, מורטוריום, למידה).

תמת הזהות היא הבולטת ביותר בראיונות עם ראשי המכינות. רבים מהם מזהים אותה כמטרת על: "...היעדים הם לא הכשרה למשהו מסוים... אלא עיקר העניין הוא בעיצוב הזהות" (רותם). "המכינות בגדול מנסות לייצר זהות ציונית ויהודית" (גבריאל). גם בוגרי המכינות מתארים תהליך של חיפוש זהות: "באותו שלב הייתי צריכה מקום שהוא קצת יותר בשביל עצמי – להבין מי אני, מה אני רוצה, איפה החוזקות שלי, ללמוד להיות בקבוצה גדולה..." (עדי). ניתן לראות כי חיפוש הזהות מתקשר כאן לחוויה הקבוצתית. כפי שצוין, יש קשר בין הקטגוריות השונות.

יואל, שעומד בראש אשכול מכינות, מצרף למרכיב הזהות את מרכיב המשמעות: "חניך בא כדי לעבור תהליך עם עצמו... הוא רוצה גם לחקור את הזהות היהודית ציונית שלו. הוא רוצה להבין... מה המשמעות של היהדות בחיים שלו". מאפיין המשמעות עולה גם מדברי הבוגרים, כך למשל שיר: "המכינה הכניסה בי רצון שהחיים שלי יהיו משמעותיים, עם רצון להתקדם וללמוד ולהתפתח כל הזמן".

במכינות הדתיות קטגוריות הזהות והמשמעות נושאים אופי דתי, אולם ביסודו של דבר הם אינם בהכרח כאלה. כך זוכר עומר, בוגר מכינה דתית, משנותיו במכינה: "הדתיות הייתה אולי המטרה המוצהרת כלפי חוץ, כלפינו אני לא זוכר שזה מה שנאמר. נאמר לנו תהיו אנשים טובים..., תשקיעו בלבנות את הנפש שלכם. זה הייתה המטרה יותר מאשר תהיו דתיים".

בניית זהות קשורה למעטפת רחבה שבתוכה מגוון רחב של קטגוריות, כפי שמתאר נבו: "מטרת המכינה היא להעביר את התלמיד תהליך כזה שהוא קודם כל יכיר את עצמו... זה בא לידי ביטוי שיהיה לו **פתיחות**, יהיה לו **בר שיח** אמתי, יהיה לו **אחריות**, יסמכו עליו. רק **המעטפת של הפתיחות, של האחריות**... היא זאת שתחולל את התהליך העצמי שהאדם יעשה...".

הקשר בין חיפוש זהות ליצירת מעטפת פתוחה מוסבר באמצעות תיאורית שלבי ההתפתחות של אריקסון (1956, 1968, 1977).[[1]](#footnote-1) אריקסון טען שלצורך יצירת זהות ופיתוח נאמנות (**Identity and** Fidelity) יש לספק לנער תקופת 'מורטוריום' שתאפשר מרחב התנסויות. בראיונות עולה שהמכינות עושות זאת באמצעות פתיחות, שיח ומרחב. מעבר לכך הן דורשות אחריות ומציבות אתגרים. הצורך בתקופה זו מתואר על ידי הרב אליעזר (ראש מכינה): "לבחור שגדל בתוך בית, ככה מפונק למדי, לעבור מתיכון לצבא, זה נפילה שמפחידה אותם. הם מרגישים צורך קצת להתבגר". בוגרי המכינות מתארים גם הם: "הרגשתי שאני עוד לא מוכנה לכללים של צבא... עוד לא בנויה להגיע לשלב הזה בחיים" (שירה). "הרגשתי לא כל כך מוכנה לצבא... הרגשתי כל כך לא מגובשת, כל כך אין לי מושג ובחיים לא שאלו אותי על דעתי שום דבר כמעט, אז הרגיש לי מהר מדי" (עדנה). מתברר שרבים לא מיצו שלב זה במהלך התיכון. המרחב לא היה מספיק פתוח ומאפשר, לא הייתה מהם ציפייה לקחת אחריות והם לא ניצבו בפני אתגר משמעותי.

היבט מרכזי שמאפיין את תקופת המוטוריום הוא החופש. מרים, ראשת מכינה מציינת כי זה מה שהמכינה מנסה ליצור: "לייצר איזשהו מרחב... לתת איזשהו מקום שבו אפשר בשקט לגדול מבחינה אישיותית". בוגרי המכינות אכן מתארים תחושת חופש שאיפשרה להם לגבש את זהותם: "לי זה נתן מה שהייתי צריך באותו זמן, זה נתן לי חופש... למדתי מה שעניין אותי" (עומר). "ככל שהתקדמה השנה, ככל שהיה יותר הזדמנויות להביא את עצמי... הרגשתי שיש לי את המקום ואת הגב ליצור... מה שאולי בסוף הוביל אותי ללמוד עיצוב תעשייתי..." (עדי).

הלמידה במכינות נעשית בהקשר המוריטורי ונתפסת כחלק מקטגוריות הזהות. היא שונה באופיה ובמטרותיה מהלמידה האקדמית. אלי, שמלמד הן במכינות והן בתיכונים, מסביר: "בתיכון יש את החומר שאני צריך ללמד. אני בודק מהם שאלות הבגרות שישאלו אותם. השיעור בנוי קודם כל על זה... שיעור במכינה מתחיל אצלי בשאלה מהו הרעיון הגדול שאני רוצה שהם יצאו ממנו, שהם יהרהרו אחריו... מה יפתח להם את העיניים". את הלמידה במכינה הוא מחלק לשלושה מעגלים: "למידה קלאסית: חבר'ה בכיתה עם מורה, עם טקסט, לומדים דנים וחושבים. מעגל נוסף זה מעגל של הסדרות – זה החבר'ה מכינים, הם מכינים טקסטים. ויש מעגל שלישי... – תוך כדי טיול בשטח, תוך כדי התנדבות חקלאית וחברתית... אין מורים ואין טקסטים". אם כן, הלמידה במכינה היא מרובת רבדים, וחלקים רבים ממנה הנם ישירים ואישיים. מרים, אימא של בוגר מכינה, מגדירה היטב את ייחודיות הלמידה במכינה ומסבירה: "כשאתה הולך למכינה, אתה לא הולך בשביל ללמוד – אתה הולך בעצם למקום שיבנה את האישיות שלך, למקום פתוח, למקום שמקבל אותך כמו שאתה. **זה משהו אחר לחלוטין**".

חלק מצוותי המכינות ביקורתיים כלפי למידה זו, שאותה הם מגדירים כ"למידה מלהיבה, מעוררת, אבל לא מעמיקה" (אלון), 'למידה בינונית' (ישי). גואל, שהקים ועמד בראש מכינה, אומר: "במכינות מסוימות, הלימוד הוא עמוק ומשמעותי, אבל ברובן לא". חלק מהבוגרים מודים שעיקר המטרה שלהם במכינה לא הייתה עיון אינטלקטואלי – "הרבה שיעורים ישבתי וציירתי בעיקר ולא כל כך הקשבתי, במיוחד שידעתי שאין מבחן בסוף... זה לא אומר שלא הייתה למידה. הרבה חבר'ה מהמחזור שלי יגידו שהם למדו דברים מאוד משמעותיים, בשבילי זה לא היה כך...". עם זאת, היא ממשיכה, "למדתי המון המון על עצמי. ההתמודדות עם הקשיים... ממנה למדתי המון. אז לא הייתי מוותרת על הלמידה הזאת – על עצמי בעצם" (עדנה). נראה שהלמידה במכינה יוצרת חוויה אחרת, כך מתארת אחת הבוגרות:

"...פתאום במכינה מצאתי את עצמי נכנסת לשיעורים ומקשיבה ומרותקת. אז זה היה כיף ממש!... זה גורם לפתוח את המחשבה, זה מרחיב אופקים, וזה כיף לראות את המרצים שבאים עם תשוקה מאוד גדולה לזה... זה שונה מהמורים בתיכון. בבית ספר המורה מלמדת לבגרות... מאוד טכני... והחבר'ה לא שם כי הם רוצים להקשיב לזה, אלא כי צריך... במכינה אנחנו שם כי אנחנו בוחרים להיות שם... והמרצים מגיעים לשם כי הם רוצים להרצות על מה שהם רוצים, אז הכול פשוט נהיה יותר מעניין... תמיד היו נוצרים דיונים – מה שבתיכון לא כל כך קורה... ואם השיעור סוטה מהנתיב שלו, אז לא קרה כלום, כי אין על זה מבחן אחר כך... - היו שם שיעורים מרתקים!" (עדי).

## תמת האוטונומיה (קטגוריות: ניהול עצמי, עצמאות, אחריות, בחירה, מחויבות, מוטיבציה, יוזמה ותחושת מסוגלות)

בשונה מבתי הספר המכינות מתנהלות בלא רגולציה חינוכית (אלא רק רגולציה כלכלית), אלא מתנהלות באופן עצמאי. את התחושה מתארים מנהלי מכינות, שהגיעו לתפקידם לאחר ניהול בתי ספר תיכוניים. הרב אליעזר: "מערכת החינוך היא מערכת שכפויה עליי כמנהל... למורה אומרים מה תוכני הלימוד... התלמיד חייב ללמוד את החומר, לעמוד ביעדים [...]. נקודת המוצא במכינה היא הבחירה, (ואילו) נקודת המוצא של מערכת החינוך היא כפייה. זה לדעתי הבדל מהותי...". גואל מוסיף שיפוט ערכי: "הבעיה העיקרית של בית ספר – ...זה בעיקר העובדה שהצוותים החינוכיים לא מסוגלים לממש את השאיפות הפדגוגיות שלהם... המנהלים כל כך קבורים בתוך המטלות הבירוקרטיות של משרד החינוך, שאין להם שנייה אחת של פניות לחשוב, לייצר איזה חזון. [...] שם (=במכינות) אתה יכול לעשות..., זה בדיוק הסיפור של **הניהול העצמי**...". לדבריהם, ניהול עצמי יוצר מוטיבציה. אכן כך מתארים המורים במכינות את המצב: "מי שמרצה במכינות לא מלמד לפי איזה תכנית לימודים... הוא מביא את מה שהוא מלמד הכי טוב והכי מלהיב... כי אין איזה תוכנית לימודים שהוא צריך להתאים את עצמו אליה. זה מייצר משהו אחר לגמרי ממה שקיים בבית הספר" (שלמה). נגה, מורה צעירה שמלמדת גם במכינה וגם בתיכון, מעידה על תחושותיה: "לא מספק אותי לפגוש נערים וללמוד איתם מתמטיקה או לשון. פי אלף מספק אותי ללמוד איתם היסטוריה, וללמוד איתם היסטוריה כמו שלומדים במכינה – להבין מה ההיסטוריה שלהם, מה הם חושבים על ההיסטוריה... זה שווה לי אפילו... אם יש לי פחות שעות שינה". עוד על הקשר בין ניהול עצמי ומוטיבציה – בהמשך.

ניהול עצמי מאפיין גם את הדרך שבה החניכים מופעלים. ברוב המכינות החניכים אחראים על ניקיון ותחזוקה, ארגון הארוחות ומיזמים שונים. יש להם יד גם בקביעת חלק מנושאי הלמידה ובהזמנת המרצים. על אופן הפעלתם ניתן ללמוד מהציטוטים הבאים: "כל אחד מתנדב לועדה. ועדת מורים, ועדת כושר, ועדת סדרות. הם בעצם מכינים הכל, הצוות רק עוטף" (אלי, מורה במכינות). "במכינה יש כל מיני ועדות: ועדת תרבות, ועדת התנדבות... כל ועדה אחראית על פרויקטים. נגיד, הוועדה שאחראית על ההכנה לצה"ל, אז הם אחראים להביא מרצים, לעשות כל מיני פעילויות שהן הכנה לצבא, להביא כושר קרבי, לאמן למרתונים..." (עדי, בוגרת מכינה).

יואל, שעומד בראש רשת מכינות, מסביר כי מטרת הניהול העצמי היא להוביל את החניכים לאחריות ועצמאות: "...לחנך אותם **לעצמאות**... הם לא צרכנים אלא עושים בעצמם... יותר קל לי שהמנהל יארגן את הטיול אבל זה לא האירוע. אני שולח אותם לטיול הכנה. הם בונים לעצמם את התפריט לפי תקציב... החניכים שותפים ולוקחים **אחריות**...". אהוד, מנהל מכינה, מסביר: "לתת לחניכים סמכות ולדרוש מהם **אחריות** הוא אחד הכלים החינוכיים הכי חשובים שיש במכינה... הוא מאוד תורם ליצירת דמות בוגר מעורב, אחראי".

אחריות יוצרת מחויבות, וזו מופיעה עוד לפני כניסת החניך למכינה, אז נעשית בחירה הדדית: מצד החניך ומצד המסגרת, כפי שמתאר רותם, מנהל מכינה: "(המכינה) זה מסגרת ממיינת, ובניגוד לבתי ספר סטנדרטיים, אנשים שמגיעים לשם, רוצים להגיע לשם, והם נבחרו מתוך אנשים אחרים. וזה משהו שמשפיע מאוד על התהליך החינוכי". לדבריו, הבחירה ההדדית יוצרת מחויבות: **"**עצם זה שהוא התקבל מתוך אלפים, כבר הוא מרגיש **מחויב** להראות שהוא מצליח".

אחריות ומחויבות שמגיעות מתוך בחירה יוצרות מוטיבציה. כך מתאר נבו, בוגר מכינה: "בתיכון הייתי רשום אבל לא הייתי שם בפועל... לא סיימתי עם תעודת בגרות, הרבה שטויות, הרבה הברזות, ים, טיולים... במכינה זה הרבה אחריות, הרגשתי שאני משמעותי ואז הייתי תלמיד שמשקיע, שרוצה, ששואל שאלות, שחותר לאמת, שמתנדב...", "כל השנים שלפני זה הייתי הקטן... ופתאום מתייחסים אליך בצורה הפוכה ב- 180 מעלות. פתאום אתה הבוגר, אתה האחראי... זה משהו שמאוד מאוד בנה". אלי, מורה ותיק במכינות, מסכם: "זה אחד הדברים שעולם המכינות גילה – יש מוטיבציה".

על הקשר בין מוטיבציה ללמידה וחינוך ניתן ללמוד מדבריו של צבי לם, שטען כי 'המוטיבציה היא הרכיב החשוב ביותר בתהליך החינוכי' (הרפז, 2000, עמ' 28). הרפז (2019, עמ' 29) טוען כי כיום 'זו הבעיה העיקרית עם בית הספר... מוטיבציה ללמידה'. מסתבר כי ניהול עצמי מעורר מוטיבציה אצל מנהלים, מורים, וחניכים גם יחד. נסיים בדבריו של יורם, בוגר מכינה: "(הלמידה במכינה) זה משהו שבא ממך, ו(הלמידה בתיכון) זה משהו חיצוני. (הלמידה בתיכון) זה משהו שאתה נבחן עליו בעל כרחך כמעט, ו(הלמידה במכינה) זה משהו שאתה רוצה להעמיק, זה מעניין אותך...".

בנוסף לקטגוריות העצמאות, האחריות והמחויבות שמאפיינת את החינוך במכינות, יש להוסיף קטגוריה של פעילות ויוזמה שמובילה לתחושת מסוגלות. עדי, מקימת מכינה, מתארת: "הם קובעים עם מי מדברים, כמה כסף מביאים... הדבר שהכי משפיע, זה העובדה שמציבים להם כמה כללים בסיסיים, ואומרים להם: אתם בוחרים, אתם מנהלים את הכול." עדן, בוגרת מכינה, מתארת זאת מהזווית שלה: "בעיקר התחברתי **לעשייה** – לזה שכל אחד יכול לבוא עם רעיון ולהפוך את זה לפרויקט... היה המון מקום לזה. הרגשתי שיש לנו את החופש לחלום – דברים שלפני כן לא יצא... הרגיש שזה כמו חממה כזאת שמאפשרת את הדבר הזה".

אילעי, מחנך במכינה, מסביר כי הציפייה מהחניכים לפעילות ויוזמה מכוונת אותם ל'יציאה מאזור הנוחות'. ואכן, שתי בוגרות ממכינות שונות מתארות יציאה שכזו, שהובילה אותן לתחושת מסוגלות:

במכינה למדתי להיות עצמאית ולא לפחד מלהיות לבד, ואחר כך זה הוביל אותי לטייל לבד כמעט שנה ולגור בחול ולהיות במקומות. [...] לא התיכון ולא הצבא הביאו אותי להבנה **שאני מסוגלת** לעשות משהו. במכינה, אחד הדברים הראשונים שעשינו, זה להתאמן לחצי מרתון... ומבחינתי, זה שעשיתי את זה, זה היה כאילו ווואו! מטורף!... מבחינתי זו הייתה הצלחה מאוד מאוד גדולה, וזה דחק אותי לקיצון הרבה פעמים. אחר כך היו עוד הרבה נקודות כאלה, שכל פעם אתה חושב שאתה לא יכול לעשות משהו, ואתה מגלה על עצמך שאתה יכול, ולא רק שאתה יכול, גם אחר כך אתה מסתכל על זה ואומר: וואי, זה היה ממש כיף כאילו! גם נהניתי מזה. (עדן).

בסוף שנה היה לנו טיול של שבועיים... אנחנו אחראים על התכנון שלו והכול. זה הטיול הכי ארוך שעשיתי עד אז... ואני ממש זוכרת את התחושה שכאילו כבר הרגליים כואבות ואיך כוח ואתה לא רוצה להמשיך, אבל אתה ממשיך כי אין ברירה. ואני ממש זוכרת שתוך כדי ההליכה, חשבתי: וואי, פעם ראשונה שאני נמצאת באיזשהו כאב ובמקום שלא נוח לי, ואני ממשיכה כאילו. בסופו של דבר, זאת הייתה חוויה שממש נהניתי ממנה.... גם שבוע ניווט שמאוד פחדתי ממנו... ובסוף עשיתי את זה, וזה היה חוויה ממש מעצימה – כאילו להגיד: וואי, עשיתי את זה! (פאר).

מסתבר שיש קשר בין אוטונומיה, תחושת מסוגלות ומוטיבציה. כך מציעה תיאורית ההכוונה העצמית Self-Determination Theory (SDT) Deci & Ryan, 1980, 1985, 1991, 2000b).התיאוריה גורסת כי האדם הוא אורגניזם בעל נטייה מולדת להתפתח. [[2]](#footnote-2) [[3]](#footnote-3) כלומר ישנה מוטיבציה פנימית, שמופיעה כאשר נענים שלושה צרכים נפשיים בסיסים (Basic psychological need): אוטונומיה, תחושת מסוגלות ויחסי קרבה (competence, relatedness, and autonomy). (Ryan & Deci, 2000a,b). קטגוריות האוטונומיה ותחושת המסוגלות הוזכרו בתמה הנוכחית, בקטגוריות יחסי הקירבה נעסוק בתמה הבאה.

## תמת הקבוצתיות (קטגוריות: קבוצה/ משפחה, אינטימיות, שותפות, מעורבות, התנדבות, היכרות, קשר אישי, תרומה)

תמה מרכזית שעולה מן הראיונות היא תמת הקבוצה. זהו מאפיין בולט שמייחד את המכינות כפי שמשתמע מדבריו של רותם, ראש מכינה: "בית ספר לא באמת יכול להחליף מכינה... זו השוואה לא הוגנת. **האינטימיות** שיש **בקבוצה** הקטנה במכינה, שהיא חיה ביחד 24/7...". מרכיב הקבוצתיות והתחושה האינטימית הכרוכה בו מתקיים גם במכינות הדתיות, כפי שמתאר את אופי המכינה שלו אילעי, איש צוות במכינה דתית: "זה מכינה יחסית קטנה ואנחנו רוצים שהיא תישאר ביתית. כל החניכים מגיעים לבתים של הר"מים, לפעמים ממש לבית של ראש המכינה". נבו, בוגר מכינה דתית אחרת, מעיד: "הייתי **בקבוצה** מאוד קטנה והקשר הקרוב עם הרב תרם לי". גם מרים, שעומדת בראש מכינה דתית מתארת: "יש המון המון דגש אצלנו על התהליך הקבוצתי... ". מדבריה נלמד על ההיבטים הפיזיים-מבניים של הקבוצה: "מטבח, חדר אוכל שצמוד אליו, ארבעה קרוונים של מגורים, עוד קרוון של המשרד שמחולק בין המגורים של המדריכה והמשרד, והבית מדרש מאחורה. זה מה שיש". מובן כי קרבה שכזו יוצרת קשר קרוב וקבוצה אינטימית. לדברי מרים, גם כאשר הביקוש למכינה גדל הם הקפידו לשמר את מבנה הקבוצה, ולפיכך הם פתחו קבוצה נוספת: "יש להם את הפנימייה שלהם ואת הכיתה שלהם ואת בית המדרש שלהם, את הצוות שלהם, את המטבח שלהם, ואם פותחים עוד קבוצה, פותחים עוד מבנה כזה...". גואל שעמד בראש מכינה מעורבת מתאר התפתחות דומה: "רציתי מכינה קטנה, כי מבחינה חינוכית זה דבר יותר נכון. ואמרתי: אם יהיה אצלנו 60 חניכים, אז נעשה שתי קבוצות... והיום החזון הזה מתגשם, יש שתי קבוצות בשדה בוקר ואחת בחולית, ושנה הבאה פותחים עוד אחת בצאלים".

הקבוצה האינטימית מזמינה את מאפייני העצמאות והאחריות שהוזכרו לעיל: "קבוצה שחיה ביחד 24/7, בצורה מאוד מאוד אינטימית... היא **אחראית** על עצמה, זה מאוד משפיע על התהליך החינוכי. אם חניכי המכינה לא דאגו בלילה לירקות, אז בבוקר אין סלט בארוחת בוקר... **הניהול שלהם את עצמם** הוא רכיב מרכזי בשיטה החינוכית" (רותם). מדבריו של נבו, בוגר מכינה, ניתן ללמוד כי תחושת השייכות לקבוצה מקדמת גם למידה: "הגיבוש, זה מאוד נתן לי מקור להאחז בו, ואז מתוך זה הייתי מאוד חזק בכל העניין של המכינה, שיעורים, סיכומים, התמדה...".

מסתבר שהשתייכות לקבוצה אינטימית היא צורך שלא זוכה למענה במסגרות הפורמליות. כך מספרת מרים, אימא של בוגר מכינה: "הוא פשוט חיפש איזושהי מסגרת... הוא חיפש מכינה ש(...)תהיה יותר **אינטימית**. הוא לא רצה ללכת למקום המוני וגדול, אלא דווקא חיפש את המקום המשפחתי יותר...". לדבריה, בתיכון "אין את הזמן ואין את המעטפת הזאת".

חיי הקבוצה האינטימיים מזמינים את החניכים ל**שותפות, למעורבות ולהתנדבות**. כך מתאר יואל, ראש אשכול מכינות, את מקום החניך במכינה: "התפקיד של החניכים בניהול היום-יום (...) הוא גדול. זאת אומרת, אתה לא לקוח, אתה **שותף**". שלמה, מורה במכינות, מוסיף לכך את קטגורית **ההתנדבות**: "אחד הדברים שהמכינות מאוד מנסות לעשות זה להפוך את החניכים מקליינטים **לשותפים**... אתה לא בא כדי לקדם את עצמך... זה ממש משנה את העמדה של חבר'ה בעולם, את היחס שלהם כלפי המציאות, ואז זה מייצר את רוח **ההתנדבות**...". לדבריו, "הבוגרים יוצאים חבר'ה מאוד אחראים... והם יהיו אלה **שמתנדבים** בצבא...".

קבוצתיות, אינטימיות ומעורבות מעודדים היכרות עם אוכלוסיות נוספות: "זה היה פעם ראשונה של מפגש עם אנשים מכל מיני מקומות... קודם לא נפגשתי עם הרבה חברה מכל מיני מקומות, וזה היה מאוד מעניין... הדמויות היו אחרות... הדמויות היו מאוד משמעותיות" (עומר). "אהבתי את זה שיש ממש מגוון רחב של אנשים. [...] – לא יצא לי להכיר דתיים... לא יצא לי להכיר אתיופים, לא יצא לי להכיר רוסים... ופתאום כאילו הרגשתי שיש מקום למלא אנשים, שאפשר להיות שונים" (עדן). גם במכינות הדתיות שאוכלוסיית החניכים בהן הומוגנית בהגדרה יש פתיחות ומגמה של היכרות. הרב אליעזר, העומד בראש מכינה לבנים דתיים טוען שהמכינה "פתוחה לתוך עולמות דעת רחבים: ספרות, פילוסופיה כללית, פעילויות". במקביל, גם במכינה חילונית במובהק מתארת אימא של בוגר: "הם שמים לעצמם מטרה מוצהרת לייצר תמהיל מסוים... להתנסות בחוויה של להיות עם כאלה שהם פחות בתחומים מסוימים, או שיש להם נכות מסוימת" (ציונה).

קבוצתיות, אינטימית, מעורבות והיכרות יוצרים קשרים חזקים בין החניכים. כך מתארת עדן במבט רטרוספקטיבי: "אני מסתכלת על החבורה שלנו מהמכינה, אז זה מאוד חזק... זה מטורף! **הגיבוש** של הקבוצה... אם אצטרך עזרה – הם כולם יבואו לעזור..." . תחושה זו נובעת גם מהקשר האישי והצמוד עם אנשי הצוות. אלון, ממקימי המכינות, מתאר את תהליך התכנון של המכינות המעורבות והחילוניות. לדבריו, היה זה מסע למידה: "יוצאים לכמה חודשים לאוקספורד, לקיימברידג', לראות איך במקומות האלה הקימו את ההנהגה שיצרה את הדמוקרטיה הבריטית. שם מגלים את היחסים בין האישי לבין תלמיד... שגודל הקבוצה הוא מדריך ביחס לשישה או לשבעה תלמידים". יחס זה אכן מיושם במרבית המכינות, שכל אחת מהן כוללת בממוצע 45-35 חניכים ומונה לרוב 5 אנשי צוות: ראש מכינה, מנהל ושלושה מדריכים צעירים בגילאי 22-27. ראשי המכינות מסבירים: "המדריכים מלווים ביום יום, הם חונכים את הוועדות, הם קרובים אליהם בגיל. הם מין גורם מתווך, הם יותר קרובים לעולם שלהם". (יואל). הקשר של החניכים עם אנשי הצוות מאוד אינטנסיבי: "זה בערך משבע בבוקר עד 10:30 בלילה. המדריכות נמצאות בכל היחידות, כולל בשיעורים – נוכחות חזקה מאוד" (מרים). שובל, כחניכה, מתארת זאת מהצד שלה: "... מי ששם, הוא משוגע לדבר... הם כמעט שם 24/7. הם חייבים להיות אנשים כאלו עם אש בעיניים, כי זה בא מאוד על חשבון חייהם הפרטיים...".

המסירות הרבה והקשר האינטנסיבי יוצרים חווית למידה ייחודית, כפי שמתאר אלי, מורה ותיק במכינות: "אני פוגש את החברה בכל שעות היום. אני פוגש חבר'ה בשמונה בבוקר, 11, 18. 20 בערב או 12 בלילה – אלו השעות הכי טובות. הם עירניים אז... – לא יושבים בכיתה, יושבים בדשא, על הספות... זה שיעורים הכי טובים... אני לא מביא למידה מהטקסט אלא למידה מהחיים", בהמשך הוא מוסיף: "אני עושה איתם שיחות אישיות ונשאר [...] לשיחות עד אמצע הלילה וגם נשאר לישון שם". מובן אפוא כיצד נוצר קשר אישי ותחושת אינטימיות בין אנשי הצוות ותלמידי המכינה.

המדריכים והצוות נתפסים כמי שעושים מעל ומעבר, מה שיוצר את קטגוריות **התרומה** (וולטריזם). הגישה הכללית של המכינות היא גישה של התנדבות, וזו שוזרת את הפעילות לאורך כל השנה, כפי שמתאר רותם, ראש מכינה: "התרומה לקהילה, ההתנדבות זה משהו שנוכח מאוד ומשפיע מאוד על הצד של החינוך לאקטיביזם וכו'. זה מאוד נדיר למצוא היום מכינה כללית שזה לא קיים בה כרכיב של 20% מהלו"ז." קטגוריה זו דומיננטית יותר במכינות הכלליות, אולם היא קיימת גם בחלק נרחב מהמכינות הדתיות. אילעי, רב ומדריך במכינה דתית, מגדיר את התפיסה החינוכית של המכינה שלו: "לשלב בין לימוד תורה לבין נתינה". לפי עדותו, "יש פה מספר ענק של פעילויות התנדבות שעושים...". עומר, בוגר מכינה דתית, מעיד: "היתה עוד אמירה שחלחלה מאוד חזק וזה דאגה לכלל. חשיבה על הכלל... אצלנו זה היה מאוד מאוד מודגש".

לסיכום, תמת הקבוצה מורכבת ממספר קטגוריות שמעצימות זו את זו: קבוצתיות, אינטימיות, שותפות ומעורבות, היכרות, קשר אישי ותרומה.

## תמת המבנה לא פורמלי (קטגוריות: אינטנסיביות, חוויות קצה, טלטלה)

קטגוריות רבות זיהינו עד כה שמאפיינות את פעילות המכינות. הכיצד הן מצליחות לשכון יחד זו לצד זו? רותם, ראש מכינה, מסביר: "המרחב **הלא פורמלי** שהמכינות נמצאות בו מאפשר להם לעשות דברים מאוד מאוד שונים... וזה משפיע מאוד על התהליך החינוכי". מוסא, ראש מכינה דרוזית, מדגיש את הייחודיות שבכך: "בתי הספר הם מוכווני משימה, מוכווני בגרויות והישגים וציונים... כל הדברים האלה פחות נוגעים בעולם הפנימי של החניך... אבל הפרק המשלים [...] **והבלתי פורמלי** לוקה בחסר. לכן זה התפקיד של מכינות".

הגישה הבלתי פורמלית של המכינות באה לידי ביטוי במגוון הקטגוריות שהוזכרו: אוטונומיה וניהול עצמי, מורטיוריום, היכרות וקשר האישי. הגישה הבלתי פורמלית ניכרת בתחושת החופש, בלמידה שנעשית ללא סילבוס קבוע וללא מבחנים ועוד. היא באה לידי ביטוי בישיבה בקבוצה שדומה לעיתים לישיבה במועדון נוער (ספות, פופים וכסאות נוח), ביציאות הרבות לשטח (טיולים, התנדבויות, סדרות חוץ) ובדרכים נוספות (ראו דרורי, 2019, עמ' 5, 74). אין לזהות גישה זו עם קלילות ונחת. אדרבה, סדר היום במכינות עמוס ביותר "בערך משבע בבוקר עד 10:30 בלילה" (מרים), ובחלק מהמכינות אף יותר.

יש שעבורם האינטנסיביות הזו זכורה כחוויה קשה: "האינטנסיביות שם הייתה לי מאוד קשה... שממש כל היום כל היום נמצאים ביחד, ואין פרטיות ואין איזה שנייה להתרחק מהדברים, ויש ימים מאוד ארוכים, אז זה מאוד מעייף... עומס מאוד מאוד גדול של המון דברים חדשים שנחשפתי אליהם פתאום, ולא היה איזה דרך יעילה בעיניי לעבד את הדברים..." (עדנה). נראה שהעומס נוצר בכוונה תחילה. גואל, ראש מכינה בעבר, טוען כי מטרת המכינות היא ליצור טלטלה:

"לחניכים זה תקופה מאוד מאוד מטלטלת בחיים... היא אמורה גם להיות מטלטלת. [...] בחינוך, כדי שבן אדם יזוז מהמקום שבו הוא נמצא, ייפתח לדברים חדשים, יסתכל על עצמו בדרך אחרת – הוא צריך גם לחוות טלטלות. [...] זה הכול לחץ נורא גדול, ותעשו עוד ותעשו עוד! והצוות לוחץ וכולם לוחצים, ויש ציפייה...".

קטגורית **האינטנסיביות** נוצרת מכריכתן יחד של שאר הקטגוריות: זהות, אוטונומיה, קבוצתיות, מעורבות, יוזמה ועוד. בשיאה היא מובילה לקטגוריה נוספת שאותה אכנה: **חוויות קצה**. מרואיינים שהתבקשו לציין אירוע במכינה שטבע בהם חותם מיוחד השיבו:

"היה לנו שבוע הישרדות, שאני חושבת שלכולם זה היה השבוע אולי הכי קשה בחיים. לי בוודאות! שבוע שהוא מאוד מאוד קשה פיזית, מאוד קשה מנטלית. מתחלקים לחוליות של 4-5 אנשים, ומקבלים חצי קילו אורז, שלושה תמרים לשבוע וקצת עדשים – אוכל מועט ברמה קיצונית, וצריך לסחוב הכול על הגב, ושבוע הולכים ומנווטים במדבר... מגיעים לנקודות מאוד מאוד קיצוניות, וגם קר, גם אתה הולך המון, אתה רעב, עייף, ישן בלי שק"ש... לא אני בחרתי את האנשים שיהיו איתי בחוליה, ואתה חייב להסתדר עם מי שאיתך... ולרגע אתה למטה ולרגע אתה למעלה, וזה היה שבוע מטורף ממש בעיניי! כאילו זכור מאוד" (עדן).

"היה לנו סדרת שטח, שזה ממש היה חוויה שאני מסתכלת עליה לאחור, ואני אומרת: וואו! כאילו הייתי בסיטואציה כזאת, וזה ממש קשה... אבל בונה לגמרי. [...] התפצלנו לחוליות וניווטנו ממש לבד... היה לנו כמות מצומצמת של אוכל לכל אחת כדי שלא נסחב הרבה. אנחנו היינו צריכות לבנות את המחסה בלילה, להדליק מדורה לבד... 30 ק"מ כל יום ללכת. זה היה ממש חוויה שהיא חזקה וקשה מאוד... וזה דברים שבסוף הם מאוד בונים". (שרית).

חוויות קיצון יוצרות טלטלה ובונות את האישיות של החניך. החניך נפגש בקצה האופק שלו גם ברמה הפיזית וגם ברמה החברתית והתרבותית: "פגשנו אנשים שלא הייתי פוגשת בחברה הרגילה שאני חיה בה, אז זה ממש להרחיב אופקים. היינו כאילו בהמון סיטואציות שזה לא היה קורה במקום אחר" (שרית).

## דיון

מהראיונות עלו קרוב ל-20 קטגוריות בפעילות המכינות, ואלו חולקו לארבע תמות: זהות, אוטונומיה, קבוצתיות ומבנה לא פורמלי.[[4]](#footnote-4) התמות כרוכות זו בזו: הזהות מעוצבת על ידי הקבוצה ומתעצבת ממנה, אוטונומיה מתאפשרת בזכות מבנה לא פורמלי, והיא זו גם שמעצבת אותה. ייחודיות החינוך במכינות מתבטאת ביכולת לשלב מאפיינים מנוגדים: יחיד וקבוצה, חופש ואחריות, אינטימיות והיכרות. מתברר כי המכינות משלבות בהצלחה בין רעיונות אינדיבידואלים (אוטונומיה), סוציאליים (קבוצתיות) ואקולטורים (משמעות, אחריות), אך מתעלמות מרעיון החינוך המדעי.

את הצלחת המכינות נראה שצריך לזקוף למבנה הבלתי פורמלי שלהן. מבנה חינוכי זה זכה לתשומת לב מחקרית בסוף המאה הקודמת בכמה הקשרים. לוין חקר את מבנה החינוך בגיל הרך והצביע על כך שלמידה בתקופה זו היא תהליך מאוד אישי שאינו מתנהל באופן פורמלי, אלא מושג באמצעות התנסות, תהליכים חברתיים ודרך דמויות שאותן הילד מחכה (לוין, 1995, עמ' 29-27). לדעתו אב הטיפוס לדגם החינוך הבלתי פורמלי הוא המשפחה (שם, 34).

רפופורט וכהנא התמקדו בגיל הנעורים. רפופורט (1993, עמ' 66) מצאה כי למסגרות לא פורמליות תפקיד חשוב בפיתוח מודעות מוסרית ותחושת אחריות. לדבריה, מסגרות אלו מתאפיינות במידה רבה של אוטונומיה (autonomy), השתתפות על בסיס וולונטרי, יחסי גומלין סימטריים, מרחב פעילויות המאפשר ביטוי למגוון כישרונות ותחומי ענין, עידוד להתנסויות שונות ומתן לגיטימציה לטעות ולחריגה זמנית מנורמות. מסגרות אלו מהוות זירה חברתית שבה הצעירים בוחנים את האמונות, תחומי העניין והכישורים שלהם, וכך מתפתחת אצלם אוריינטציה חברתית, אמון ויוזמה. כהנא (Kahane & Rapoport, 1997, 26-30) ניסח קוד החינוך בלתי פורמלי ומנה בו שמונה מרכיבים, ביניהם: Voluntarism, Multiplexity, Dualism and Moratorium , בנוסף הוא הזכיר מרכיבים כמו מעורבות חברתית, אקטיביות, שותפות ואחריות. כל אלו מאפשרים לפרט לרכוש מיומנויות וכישורי חיים שאינם מוקנים במסגרת פורמלית. הם תורמים לעצמאותו, לדימויו העצמי ולכישוריו המנהיגותיים.

במכינות משתלבות אבחנותיו של לוין (מבנה משפחתי, קשר אישי, ודמויות לחיקוי) עם אבחנותיהם של רפופורט וכהנא (אוטונומיה, בחירה, מורטריום, מעורבות, אקטביות, שותפות ואחריות). מעבר לכך המכינות מציגות מרכיבים כמו: משמעות, אינטנסיביות, חוויות קצה ועוד. למעשה הן מציגות מודל מקורי ומורכב של חינוך בלתי פורמלי, שיכול להסביר את רמת המוטיבציה הגבוהה של החניכים. כפי שציין הרפז (2019, עמ' 24), בעוד שתלמידים מתייחסים בדרך כלל למסגרת הפורמלית כסביבה לא נעימה, מנוכרת ודלת משמעות, הרי שלמסגרות בלתי פורמליות, כגון: תנועת נוער, קבוצת ספורט וחוגים, הם מתייחסים כמסגרות משמעותיות, תובעניות לעיתים אך סוחפות. אכן נמצא שכך מתייחסים החניכים למכינות – מסגרות תובעניות אך משמעותיות. אם כן, מבנה החינוך הבלתי פורמלי יכול להסביר את סוד הצלחתן.

הצגת קטגוריות הפעילות של המכינות על רקע מודל החינוך הבלתי פורמלי יכול להבהיר את פעילותן, ולסייע גם למסגרות החינוך הפורמליות, שמנסות ללא הצלחה לשלב בין רעיונות חינוכיים שונים. מסתבר כי מסגרת פורמלית מתקשות ליצור שילוב שכזה. טוב יהיה כי מסגרות אלו יתרכזו ברעיון האקדמי, תחום שמסגרות החינוך הבלתי פורמליות אינן מצליחות לתת לו מענה.

## לסיכום

המכינות הקדם צבאיות בישראל הן יוזמה חינוכית חדשנית ומוצלחת. באמצעות ראיונות פתוחים נחשפו עשרים קטגוריות פעילות שחולקו לארבע תמות: זהות, אוטונומיה, קבוצתיות ומבנה לא פורמלי. אלו משקפות רעיונות חינוכיים סוציאליים, אקולטוריים ואינדיבידואליים. נראה כי אלו משתלבים יחד בזכות המבנה הלא פורמלי של המכינות. עוד הסתבר כי מן המכינות נעדר רעיון החינוך המדעי.

הגדרת הרעיונות החינוכיים של המכינות מגלה כי אלו רעיונות הומניים ואוניברסליים, הם אינם קשורים בהכרח לשירות צבאי או לעמדה אידאולוגית ספציפית. משכך הם יכולים להיות מועתקים לחברות נוספות.

מסקנות המחקר עשויות למקד את פעילות המכינות ולעזור להם להתמודד אל מול ביקורות פנימיות וחיצוניות. המבקרים מבקשים למדוד את המכינות בקריטריונים כגון משך השירות הצבאי של הבוגרים, או איכות הלמידה האקדמית במכינות (אבנשפנגר, 2011, 2014; דורטל, 2020). קריטריונים אלו אינם תואמים את הרעיונות החינוכיים של המכינות ולפיכך הם אינם רלוונטיים. המכינות, למרות שונותן זו מזו, מנסות ברובן לעודד גיבוש זהות, להקנות תחושת משמעות, להגביר מסוגלות וליצור תחושת שייכות. בסופו של דבר הן פועלות על פי אותו דגם – יצירת מרחב לא פורמלי שבו הפרט מוזמן לבנות את אישיותו בתוך הקשר קבוצתי ותרבותי.

## ביבליוגרפיה

אבנשפנגר, אפריל 2011 = נעמי אבנשפנגר, ‏'מכינות במבחן', **מערכות** 436, עמ' 69-62.

אבנשפנגר, אוקטובר 2014 = נעמי אבנשפנגר, 'תרומה הולכת ופוחתת'. **מערכות** 457, עמ' 50-54.

בן ארי-אמזלג, 2015 = נועם בן ארי-אמזלג, **"ההקדמה לספר היא לא הספר עצמו". המכינות הקדם צבאיות הכלליות והחברה האזרחית בישראל**. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך בניהול מלכ"רים וארגונים קהילתיים, האוניברסיטה העברית בירושלים.

דורטל, 2020 = רותם דורטל, ראיון עם אראל סג"ל מתאריך 14.10.2020 בכתובת:

<https://103fm.maariv.co.il/programs/media.aspx?ZrqvnVq=IDMGEM&c41t4nzVQ=FJE>

ראיון המשך מתאריך 20.10.20 בכתובת:

<https://103fm.maariv.co.il/programs/media.aspx?ZrqvnVq=IDMMHG&c41t4nzVQ=FJE>

דושינק וקלינברג, 2012 = לירון דושינק ואלי קלינברג, **מידע על חניכים ובוגרים במכינות קדם צבאיות בתמיכת קרן אבי חי**, ירושלים, קרן אבי חי ישראל.

דיין, 2003 = יעל דיין, 'המתודולוגיה של מחקר איכותני – מקרה פרטי', בתוך: שי, א' ובר-שלום י', **המחקר האיכותני בחקר החינוך**, ירושלים, עמ' 96-79.

הוראת משרד הביטחון (2012) = הוראת משרד הביטחון מספר 59.27: **מכינות קדם צבאיות – יעדים, כללי הכרה וסיוע**. אגף מינהל ומשאבי אנוש, משרד הביטחון. אוחזר בתאריך 13.7.21 מתוך אתר משרד הביטחון: <https://www.mod.gov.il/Pages/default.aspx>

הורוביץ, 2018 = אריאל הורוביץ, "כאן תצמח העתודה המנהיגותית של מדינת ישראל", **מקור ראשון**, גיליון מתאריך 27.11.2018. נמצא בכתובת: <https://www.makorrishon.co.il/judaism/95125> /

הכהן וולף, אמזלג-באהר ויפה-ארגז, 2006 = חגית הכהן וולף, חיה אמזלג-באהר, דגנית יפה-ארגז, **המכינות והתוכניות הקדם צבאיות לקידום האחדות בישראל – מחקר והערכה**. ירושלים: מתווה.

הרפז, 2000 = יורם הרפז (עורך), **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**, ספרית פועלים: תל אביב.

הרפז, 2019 = יורם הרפז, **פרט אחד קטן: מטרת החינוך**, תל-אביב: ספריית פועלים.

וינינגר, 2017 = אסף וינינגר, **מכינות קדם-צבאיות**, ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

ורדי־ראט ובלום־קולקה 2005 = אסתר ורדי־ראט ושושנה בלום־קולקה, "השיעור כאירוע דיבור א־סימטרי: מבט על מבנה ההשתתפות". בתוך: עירית קופפרברג ועלית אולשטיין (עורכות), **שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר**. תל־אביב: מופ"ת. 418-315.

לוין, 1995 = גדעון לוין, **לומדים בגיל הגן: על הלמידה הלא-פורמלית**. אוח: קריית ביאליק.

לם, 1973 = צבי לם, **ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה**, ספרית פועלים: רעננה.

לם, 2002 = צבי לם, **במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**, מאגנס: ירושלים.

מזומן, 2018 = יואל מזומן, ‏"מנהיגות ציונית: האתגר וההבטחה של המכינות", **השילוח** 8, עמ' .

מני-איקן ורוזן, 2018 = עדנה מני-איקן ודנה רוזן, דוח סיכום הערכת מכינה קדם צבאית לנוער בסיכון: מכינה בצמיחה – ממכינה בהקמה למכינה מוכרת, המוסד לביטוח לאומי, ישראל.

עשור, 2001 = אבי עשור. 'טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר', **חינוך החשיבה** 20, 190-167.

רוזן ועמיתיו, 1996 = ישראל רוזן, אורי דסברג ועזרא רוזנפלד, **מכינות קדם צבאיות: סקר מאפיינים ושביעות רצון**, אלון שבות: מכון צומת, תשע"ו.

Rosman-Stollman, E. (2005). *Religion and the Military as Greedy Frameworks: Religious Zionism and the Israel Defense Forces*, Ph.D. diss. Bar-Ilan University. (Hebrew)

רייכנר, 2016 = אלישיב רייכנר, **כאן חיים יחד: סיפורן של מסגרות החינוך המשלב והקהילות המשותפות**, ראשון לציון: ידיעות אחרונות וספרי חמד.

רפופורט, 1993 = ת' רפופורט, 'תהליכי חיברות במסגרות לא פורמאליות: השוואה בין חמש תנועות נוער בישראל'. בתוך: א' איכילוב (עורך), **חינוך וחברה – חינוך לאזרחות בדמוקרטיה**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב והוצאת מסדה, עמ' 65-86.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). "The empirical exploration of intrinsic motivational processes". In: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39–80). New York: Academic

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration impersonality. In: R. Dienstbier (Ed.), Nebraskasy mposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press..

Deci & Ryan, 2000a = Deci, E. L., & Ryan, R. M., Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology,* *25*, 54–67.

Deci & Ryan, 2000b = Edward L. Deci, & Richard M. Ryan. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Drori, 2019 = Ayelet Drori, *Concepts of Learning and Motivations in Pre IDF-Leadership Program ("Mechina")*, M.A diss. Ben-Gurion University, 2019. (Hebrew)

[Egan](https://en.wikipedia.org/wiki/Kieran_Egan_(educationist)), 1998 = Kieran Egan. (1998). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. University of Chicago Press.

Erikson, 1956 = Erikson E. H. 'Ego Identity and the Psychosocial Moratorium', In: H.L. Winter and R. Kotinsky (eds.), *New Perspectives for Research in Juvenile Delinquency*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Erikson, 1968 = Erikson E. H. *Identity: Youth and Crisis*. New-York: Norton.

Erikson, 1977 = Erikson E. H. *Childhood and Society*. New-York: Norton.

Halevy, 2012 = Gai Halevy, *Religious, Ethnic and Masculine Identity Formation Process among Students in Religious* *Pre-Army Preparatory Courses in Israel*, Ph.D. diss. Bar-Ilan University, 2012. (Hebrew)

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989), *A Qualitative Introduction to School-based Research*, Longman, New York.

Kahane, R., & Rapoport, T. (1997). *The Origins of Postmodern Youth: Informal Youth Movements in a Comparative Perspective* / Reuven Kahane. (Reprint 2015). Berlin: De Gruyter,.

Krathwohl D.R. (1993), *Methods of Educational and Social Science Research*, Longman, New York.

Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publication, Beverley Hills.

Ryan & Deci (2000) = 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.

Shamama, 2013 = Ohad Shamama, *Identity formation of students in the general pre-military service preparatory programs (Mechinot) in Israel*, M.A diss. Ben-Gurion University, 2013. (Hebrew)

Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage Publications. Thousand Oaks.

1. [theory on psychological development](https://en.wikipedia.org/wiki/Erikson%27s_stages_of_psychosocial_development) **Erik Erikson**  [↑](#footnote-ref-1)
2. an active organism. People are actively growing, striving to overcome challenges [↑](#footnote-ref-2)
3. natural, inherent drive, that humans are active, growth-oriented organisms [↑](#footnote-ref-3)
4. מאפיינים דומים, אם כי לא זהים, עלו גם מתוך המחקר של בן ארי-אמזלג (2015, עמ' 57-48). [↑](#footnote-ref-4)