

**השתתפות בפעילות תנועת נוער משלבת – 'כנפיים של קרמבו' - כבסיס
לקידום תחושת השייכות החברתית.**

דורלי רוזנשטיין
מנהלת פיתוח מקצועי
'כנפיים של קרמבו'

תוכן עניינים

3 תקציר

4 מבוא

סקירה ספרותית

פרק 1 : הכלה במסגרות חינוכיות :

5-8 1.1 תאוריות הכלה

8-9 1.2 מסגרות בלתי פורמליות

9-11 1.3 תנועת הנוער כמסגרת חינוך בלתי פורמלית

11-14 פרק 2 : תנועות נוער משלבות

14-15 2.1 'כנפיים של קרמבו' – מודל להכלה והשתייכות

16-18 2.2 השתייכות (Belonging) ומקומה בתהליך החברתי של תנועת הנוער

18-19 דיון וסיכום

20-21 בבליוגרפיה

תקציר

בשנים האחרונות עוסקים גורמים רבים במערכת החינוך בפתרונות שונים לשילוב והכלה של ילדים ובני נוער עם צרכים ייחודיים במסגרות הפורמליות השונות (מנדל-לוי נ. ארצי א. (2016)). חיי היום-יום, מתרחשים גם מחוץ לכותלי המסגרות החינוכיות הפורמליות: בשכונה, במתנ"ס, בחוגים שונים, באירועים קהילתיים ובתנועות הנוער. מכאן, שהתקשורת החברתית בין בני נוער מתפתחת גם במקומות אלו ותורמת לתחושת העצמאות והאוטונומיה של בוגרים עם צרכים ייחודיים ולשילובם בחיי היום יום בחברה.

תנועות הנוער מהוות חלק חשוב ומשמעותי ממסגרות החינוך הבלתי פורמלי ובחלקן מתקיימת פעילות של מסגרות ייחודיות המשלבות בני נוער עם וללא צרכים ייחודיים בפעילות.

ההכרה בחינוך הבלתי פורמלי ובתרומתו הולכת וגוברת בעשור האחרון – בארץ ובעולם כולו. האיחוד האירופאי הדגיש בשנת 2017 כי לחינוך הבלתי פורמלי יש תרומה חזקה לגישה של צעירים לגבי חינוך, הכשרה וחיי עבודה (Council of Europe, 2017).

תנועות הנוער נחשבות לחלק אינטגרלי וגדול של מסגרות החינוך הבלתי פורמלי. כיום, לוקחים חלק בפעילות בתנועות הנוער חניכים עם וללא צרכים ייחודיים. חלקם במסגרות המותאמות באופן ייעודי והמוגני לצרכים שלהם- קבוצות הצמי"ד (צרכים מיוחדים) במרבית תנועות הנוער, אך קיימות גם מסגרות ייחודיות, שבהן מתקיימת פעילות המבוססת כל גישה מכילה, הדוגלת בשילוב מלא שעל פיו, בני נוער עם וללא מוגבלות לוקחים חלק שווה בפעילות ומקיימים אותה בקבוצות מעורבות תוך התאמת הצרכים לכלל החניכים. (טוינה, ע. 2012). המיקוד בפעילות תנועת הנוער 'כנפיים של קרמבו' מביא תיאור והסבר להסללת דגם של הכלה והשתייכות בקהילה.

מטרת סקירה זו הינה לבדוק תחילה את מקומן של תנועות הנוער בכלל ושל תנועת 'כנפיים של קרמבו' בפרט. תנועות הנוער המהוות חלק מפעילות החינוך הבלתי פורמלי, וברובן מתקיים תהליך מסוים של שילוב ילדים ובני נוער עם צרכים ייחודיים. המודלים השונים הקיימים להכלה והשתייכות ויישומם בפעילות תנועות הנוער מהווים ניסיון למתן מענה בתחום שילוב הפרט עם המוגבלות בחברה ופיתוח תחושת השייכות שלו. הסקירה תעסוק בתרומתה של פעילות ייחודית זו, בתנועת הנוער, לפיתוח השייכות החברתית בקרב בני הנוער (עם וללא מוגבלויות) הלוקים בה חלק.

מבוא

"ציפור שיר ודג כי יתאהבו זה בזה – היכן יבנו את ביתם?"

בשאלה זו מנסה טוביה, במחזמר "כנר על הגג", להסביר לבנותיו כי לכל אחד מאתנו מקום מיוחד, מותאם ומתאים לו ולצרכיו, וכי אין לערבב מין בשאינו מינו (בן דוד 2011). מסלול החיים "הנורמטיבי", המקובל בחברה הישראלית, עובר דרך תחנות ברורות של זמן ומקום: המשפחה, גן-הילדים, בית הספר, הצבא; בתוך מסלול זה אנו בונים מסגרות מוגדרות עבור אנשים שונים שהמסלול ה"רגיל" אינו בהכרח מתאים או מותאם לצורכיהם. מסגרות אלה מתבססות על זהות ושייכות שאנו מעניקים לקבוצות שונות על פי מאפיינים המבדלים אותם מהנורמה.

במהלך העשורים האחרונים, חל שינוי בתפיסה זו וקבוצות שונות באוכלוסיה (בארץ ובעולם) קמו והביעו התנגדות לתפיסת "ההתאמה לצרכים". הורים ואנשי חינוך החלו להפעיל לחץ על המערכת לפעול לשילובם של ילדים ובני נוער עם מוגבלויות בתוך מערכת החינוך הכללית ולחשוף אותם יותר ויותר לאותו "מסלול חיים נורמטיבי".

תנועת 'כנפיים של קרמבו' מובילה כיום את האג'נדה להכלה והשתייכות בפעילות משותפת של בני נוער עם וללא מוגבלויות ואף זכתה, בשל כך, להכרה של האו"ם כארגון מייעץ בינלאומי בנושא שילוב והכלה.

פעילות משותפת של בני נוער עם וללא מוגבלויות אינה דבר של מה בכך. היא כרוכה באתגרים רבים. אנו חיים בעולם שבו מושגים חברתיים רבים משתנים כל העת ומושפעים גם מהאמצעים שהקידמה והטכנולוגיה מזמנות לנו: רשתות חברתיות שמחליפות לעיתים את המפגשים הפרונטליים, מסכים שמאפשרים לבני הנוער חלופות לקשרים חברתיים ואמצעי תקשורת דיגיטליים שמחליפים פעמים רבות את השיח הרוך בשפת גוף, אינטונציה ותקשורת בין-אישית. בנוסף לאלו, אנו חיים בשנה האחרונה תחת מגיפת הקורונה שזימנה לבני הנוער מציאות שבה ניתנת לגיטימציה לחיים חברתיים כמעט טוטליים בתוך הפלטפורמות הדיגיטליות. גם בתוך תנועות הנוער השונות, נערך שימוש באמצעים אלו, על מנת לשמור על קשר בין החברים בתנועה. הפעילים המשתלבים בתנועות הנוער נחשפים לאמצעי תקשורת אלו ככל אדם אחר ועולה השאלה האם אמצעי אלו מהווים כלי מסייע להשתלבותם או מונעים אותה? האם ניתן למצוא את הדרך על מנת לאפשר להם הבעה ותחושת שוויון ושייכות בפעילות המתבצעת בתנועה בימים אלו?

סקירה ספרותית

פרק 1 – הכלה במסגרות חינוכיות

1.1 תאוריות הכלה

המושג הכלה, במשמעותו המילונית, הוא מעט מורכב, שכן פרושו הוא "החזקה בתוך (containing)", "שמירה בפנים", "לטמון בתוך" ומקורו במילה מיכל (פלט 2017). בבואנו להתייחס לביטוי "הכלה חינוכית", בהקשר המוכר לאנשי חינוך, הוא מקבל משמעות שונה. בהסתכלות החינוכית אנו מתייחסים הן להקשר הפיזי של המושג: פינוי מקום במטרה לאפשר לגוף נוסף להצטרף אלינו ובהקשר השני – שיתוף (including) – קבלה משתפת, המחייבת מעורבות פעילה של שני צדדים. קיימת הרחבה של המושג המהווה מרכיב חשוב בראיית הכלה החינוכית והחברתית: התמודדות עם בעיה מבלי למנוע או לפתור אותה". חשיבות רחבה זו טמונה בכך שהיא מחייבת פעולה אך אינה מתיימרת לפתור בעיה – כלומר, אנו מכירים בבעיה מסוימת, לומדים אותה, בודקים אפשרויות לקיום שיתוף ומנסים "להתייחד" עם הסיטואציה, להפוך אותה לחלק מהשלם – להכיל אותה (פישל 2014).

הכלה חינוכית, שואבת את מקורותיה ממספר גישות חברתיות וחינוכיות ומכוונת לערכים המובילים להשרשת נורמות חברתיות מתוך הקשר ערכי-מוסרי התואם את רוח התקופה והזמן בו הוא מתקיים. נראה כי המקור לדיון בסוגיית השילוב והכלה, עולה מתוך הבעייתיות הטמונה ביכולת של כולנו לקבל את האחר והשונה באופן טבעי (טימור 2013). ההיסטוריה מעידה על כך כי מאז ומתמיד, אנשים שנתפסו על ידי סביבתם כ"שונים" – חיו בבידול ובריחוק חברתי, בשל העובדה כי הקהילה לא היתה מעוניינת או מסוגלת להתמודד עם השונות. הסביבה נמצאה כאחראית, במידה רבה, לאופן בו התפתחה "ראיית האחר" (ראזר 2013). תנועת השילוב שמה לעצמה כמטרה לחנך את הציבור לקבל אנשים עם מוגבלויות ולהרחיב את זכויותיהם באמצעות חקיקה שוויונית. העמדה הערכית הבסיסית של נושא הכלה נעוצה במחויבות הסביבה כלפי הפרט תוך יצירת תשתית חינוכית לקבלתו על ידי הציבור (פישל 2014).

לתפיסת הכלה קיימת גם נקודת מבט אקולוגית, אשר שמה דגש על יצירת סביבה המחויבת הנגשה (פיזית, חינוכית וחברתית), שמטרתה מתן הזדמנויות ומימוש יכולות של כלל השותפים בה. הפרט מוזמן הן להצטרף כשותף פעיל הן לשתף, לידע ולעצב את סביבתו בהתאם לצרכיו (פישל 2015).

ניכר כי לתפיסת הכלה יש גם השפעות תרבותיות והיא משתנה ממדינה למדינה (Makoelle, 2014). במקומות שונים בעולם ההתייחסות לכלה מחייבת ארגון מחדש של הסביבה על מנת להפוך אותה למותאמת לצרכי כלל המשתתפים בפעילות במקום (Ainscow, 2010). אחרים, מפרשים הכלה חינוכית כחלק ממהלך חברתי רחב יותר – כהליך מתפתח הדורש משך זמן, תהליך חינוכי אשר איננו תלוי דווקא בהתאמות סביבתיות, תהליך דו-כיווני, תורם ונתרם (Artiles & Kozleski, 2007).

הגישות השונות מובילות, מן הסתם, ליישומים שונים. במערכת החינוך הפורמלית נראה מצד אחד, גישות התומכות בשימוש במגוון שיטות הוראה, חלקן מן החינוך המיוחד בתוך בית

הספר הרגיל במטרה לאפשר שיתוף פעיל ומימוש יכולות של כלל התלמידים (Rief & Heimburge, 2006). לעומת גישות אלו, קיימות גישות אחרות הרואות בהכלה חינוכית חלופה לחינוך המיוחד, ודרך לקדם ולעודד את יצירתיותו של המורה במטרה לקדם למידה משמעותית (Ainscow, 2010). גישות שונות אלו משפיעות גם על תהליכי שילוב והכלה מחוץ למערכת החינוך הפורמלית.

ההכלה החינוכית נעה בין ראייה מצומצמת לבין ראייה חברתית רחבה יותר, שלרוב ממוקמת ומייצגת את התפיסה החברתית של הקהילה והמדינה שבה היא מיושמת. הכלה חינוכית מחייבת תהליך מתמשך ומתמיד שבה הארגון, הקהילה, והמדינה בוחנים, מעדכנים ומשפרים בהתמדה את עשייתם במטרה לקדם שוב ושוב אפשרויות שיתוף וקבלת כלל החברים שבה תוך הערכת שונותם (Makoelle & Van der Merwe 2014; Florian, 2007).

גישת ההכלה המקובלת בישראל, מופיעה בספר שפרסם משרד החינוך בשנת 2012 במטרה להנגיש את המושג "הכלה" לציבור המחנכים. יעד ההכלה הוגדר כך: "שילוב הלומדים וקידום בחינוך הרגיל תוך הרחבת יכולת הכלתם ומתן מענים מגוונים" (ספר ההכלה, עמ' 12). במקומות שונים בעולם, מתייחסים לתהליך ההכלה באופן רחב יותר. ההגדרה של אונסקו (Unesco, 2005) שהוא אחד הגופים הבין-לאומיים המובילים בתחומים חברתיים המגדירים את עקרונות היסוד לקידום הכלה חינוכית בעולם באמצעות ארבעה מאפיינים:

1. הכלה כתהליך חינוכי כולל המתייחס לכל מערכת החינוך ולא לאוכלוסיות מודרות או מתקשות דווקא.
2. הכלה העוסקת בהורדת חסמים ומגבלות באופן יצירתי במטרה לאפשר לתלמידים בעלי מגוון יכולות להשתתף באופן פעיל ומשמעותי בתהליכים חינוכיים במסגרת כיתתם ובמסגרת בית הספר ובמסגרות חינוכיות אחרות.
3. המונח מתייחס לנוכחות, להשתתפות ולהישגים לכלל התלמידים ולא לאוכלוסייה מסוימת.
4. דגש מיוחד ניתן ללומדים הנמצאים בסכנת הדרה או בידול (לא רק בשל הישגים נמוכים). (Unesco 2005).

עקרונות אלו מדגישים את הצורך בגמישות ובפתוחות, בהצבת יעדים המובילים לשוויון הזדמנויות מיטביות לחינוך ולהתפתחות – כל אחד בהתאם לצרכיו ומבלי להתמקד בקבוצה מסוימת או ברצון ליצור שינוי וקידום של תלמידים ספציפיים. לא הפרט מתאים את עצמו אל המערכת אלא המערכת מנסה להגמיש את עצמה במטרה לתת מענים לצרכים מגוונים בתוך מסגרת של נורמות חברתיות המקובלות בקהילה.

הכלה חינוכית מדגישה את קבלת הפרט באשר הוא באמצעות מתן מרחב ואפשרות להציג את צרכיו ולקבל את התנאים המיטביים למימוש יכולותיו גם כשיכולות אלו שונות משל שאר העמיתים בקבוצת הגיל שלו או במסגרת החינוכית בה הוא לוקח חלק. אמירה זו מצד אחד נוגעת לכלל התלמידים: מצוינים, בינוניים ומתקשים, מכל המגדרים ובעלי כל הלקויות. היא מחייבת נקודת מבט חדשה, שבה יש יותר מ"סרגל הערכה" אחד ומצד שני היא אינה מתעלמת מצורכי החברה, כגון: הצורך באזרחים המוקירים ומוכנים לתרום לקהילתם באמצעות שיתוף ביכולותיהם. חשוב

לשמור גם על מטרות כלל חברתיות, כגון: התחשבות בזולת, כבוד וסובלנות לעמדה או לדעה שונה תוך בחינתם לאור של צרכים חברתיים של קהילה או של מערכת. גישה זו מקובלת היום גם במערכות שאינן חינוכיות שאינן שייכות למערכת החינוך הפורמלית, כגון ארגונים, מקומות עבודה, קהילות – ומכלל זה גם תנועות נוער. (O'mara & Richter, 2014).

על מנת ליישם גישה זו של הכלה בקהילה/מסגרת מסוימת, חשוב לבדוק עד כמה יש עניין בכך ובמה זה כרוך מבחינת הפרטים הלוקחים חלק במסגרת. שתי שאלות המרכזיות עולות בתהליך ההכלה האחת, מהם הרווחים העשויים לנבוע מאימוץ גישה זו? והשניה, כיצד יוצרים או מקדמים גישה של קבלת האחר שלא במטרה לשנותו בהכרח, אלא לאפשר לו השתתפות פעילה ומשמעותית במסגרת שבה הוא נמצא באמצעות מימוש יכולות בתוך מערכת גמישה תוך שמירה על זכויות שאר השותפים ובכך לאפשר לו השתייכות שיוויונית באותה קהילה.

ראזר ועמיתים (2013) ובדומה להם גם טימור(2013), רואים בגישה המכילה צורך חינוכי-ערכי המחייב שינוי. הם מקשרים זאת להצבת יעדים עדכניים הן בהקשר לזכויות הפרט והן בהקשר ליעדים עתידיים שהחברה והמדינה מציינים לעצמם בהקשר זה. כלומר, ההכלה שהיא חלק ממימוש יעד ה"חינוך לכול", הופכת למצב ששואפים אליו והוא אף הכרחי בחברה מודרנית.

לכל חברה חוקים משלה, ערכים משלה, נורמות ומנהגים. תהליכים חברתיים בין גורמים בקהילה משפיעים על עיצובה וכל אלו מתרחשים גם מחוץ למסגרות הפרומליות (יחזקאלי 2017).

לאורך השנים התרחשו שינויים ביחס החברה לאנשים עם מוגבלות, וכתוצאה מכך גם באופי השירותים שהוצעו עבורם. בעבר, שלט בעולם המודל הרפואי שראה בנכות ליקוי ומחלה שאינם בגדר הנורמה ולעיתים אף פתולוגיים. עם הזמן, התפתחו תנועות הנכים בארץ ובעולם שדחפו לשינוי התפיסה ולהטמעת המודל החברתי לפיו, המוגבלות נתפסת כמצב חיים, והאדם עם המוגבלות הוא קודם כל אדם שווה זכויות. על החברה מוטלת האחריות לאפשר לו לממש את זכויותיו, לקבלו כפי שהוא, לייצר עבורו תנאים שיסייעו לו בתהליך קבלת החלטות ויסייעו לחברה לקבל את החלטותיו בנוגע לחייו וליצור עבורו מרחב בחירה ואפשרויות פעולה - בדומה לאדם ללא מוגבלות.

שינויים חברתיים אלה משתקפים כיום בחוקים שנחקקו בארץ ובעולם, באמנה הבינלאומית לזכויות אנשים עם מוגבלות שמדינת ישראל חתומה עליה וכן בכיווני פעולה של משרדי הממשלה והארגונים החברתיים. בניגוד לנטייה ששלטה בעבר, שדגלה בהבניית שירותים הרחק מהקהילה ובנפרד, מושקעים היום משאבים בפיתוח השירותים בתוך הקהילה, ובניסיון להנגיש שירותים אוניברסליים כך שיתנו מענה גם לאנשים עם מוגבלות (קרני וקליין 2013).

החוקים הבולטים שנחקקו בישראל בנושאים אלו הם: חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות, חוק הנגישות ובימים אלו מיושם חוק החינוך המיוחד החדש שעל פיו, הורי התלמיד יבחרו את המסגרת החינוכית עבורו מבין אפשרויות קיימות – ואף אם זו אינה מוגדרת כמסגרת חינוך מיוחד – יהיה זכאי התלמיד לשירותי חינוך מיוחד בכל מסגרת. מטרת התיקון לחוק היתה, בין היתר, לתת לתלמידים מענה שילובי – חברתי ולימודי – ולקדם את מקומם השוויוני בחברה. ההחלטה ליזום את השינוי בחוק נבעה, בין היתר, מהעובדה כי בשנת 2013, הצביע הדו"ח של נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות על פערים משמעותיים בין האנשים עם המוגבלות והחברה הכללית. על פי הדו"ח: " 30% מהאנשים עם מוגבלות חמורה מדווחים על היעדר חברים, לעומת 8% ביתר

האוכלוסייה... 30% מהם מדווחים על תחושת בדידות יום יומית, לעומת 5% ביהר האוכלוסייה. 30%-35% מהאנשים ללא מוגבלות, שיש להם חברים, מדווחים על קשר יום יומי, לעומת 9%-10% מהאנשים הם מוגבלות" (משרד המשפטים 2013). תדירות הקשרים החברתיים של אנשים עם מוגבלות עשויה להעיד על מידת השתלבותם והכלתם בקהילה, או לחילופין, ביחס לבידוד החברתי. נראה כי בידוד חברתי זה מהווה תופעה קבועה ומדאיגה בקרב אנשים עם מוגבלות.

כיום, ניכרת במסגרות החינוכיות, מגמה ברורה המצביעה על הרחבת השילוב בבתי ספר רגילים, בין אם מדובר בשילוב יחידני ובין אם מדובר בכיתות של חינוך מיוחד. בעבר, מרבית הילדים עם מוגבלות נהגו ללמוד בחינוך המיוחד ומכאן שהם לא היו חשופים לפעילות בתנועות הנוער. כיום, רבים מהם לומדים בחינוך הרגיל וחשופים לפעילות של התנועות השונות. למרות זאת, חלקם הגדול עדיין מתקשה להשתלב בהן, אם בגלל ההדרה החברתית של בני גילם ואם בגלל היעדר נגישות פיזית או היעדר תכנית לפעילות התואמת את צרכיהם.

1.2 מסגרות בלתי פורמליות

חינוך בלתי פורמלי מוגדר כפעילות חינוכית מאורגנת ושיטתית המתקיימת מחוץ למערכת החינוך הפורמלית ומספקת דפוסים ייחודיים של חינוך לקבוצות מגוונות באוכלוסייה, מתוך כוונה להשיג מטרות חינוכיות מוגדרות – רכישת ידע ומיומנויות (כגון טיפוח או אימון כשרים ויכולות אישיות), חינוך לפנאי ופעילויות נופש או חינוך אידאולוגי (קליבנסקי, 2007). זוהי דרך חינוך ייחודית, המדגישה התאמה למשתתפים ודרכי פעולה ההולמות את המטרות. זאת ועוד, החינוך הבלתי פורמלי הוא תלוי נסיבות ולכן התפקידים שהוא ממלא והאוכלוסיות הנהנות משירותיו קשורים למצבים הייחודיים לכל חברה ותקופה (LaBelle, 2000). המונח 'מסגרות בלתי פורמליות' מאחד בתוכו סוגים רבים של תכניות ופעילויות, הנפרשות על רצף שבין מסגרות בעלות כיוון מעשי-עיתידי לבין מסגרות שהדגש בהן הוא הפגתי-הנאתי (יאיר, 2006). פעילויות החינוך הבלתי פורמלי מתרחשות לרוב בזמנם הפנוי של המשתתפים ולכן נתפסות כפעילויות פנאי. בשל העובדה כי החינוך הבלתי-פורמלי מעוצב בהתאם לצורכי האוכלוסייה שבה הוא פועל, ניתן לתארו כ'חינוך מותאם' (Rogers, 2004).

בחירה, גמישות, גיוון ומרכזיות המשתתף (Mohanty, 2002) הן בין התכונות העיקריות המאפיינות את החינוך הבלתי פורמלי. חופש בחירה הוא יסוד מהותי בחוויית המשתתפים בפעילויות שונות במסגרות אלו (יאיר, 2006). הבחירה החופשית מבוססת על ההנחה כי לפרטים יש צרכים, רצונות וכישורים שונים, ואין מוסד חינוכי אחד או שיטה חינוכית אחת המתאימים לכל. לפיכך, יעדה המרכזי של הבחירה הוא לאפשר מתן מענה לצרכים ולרצונות המגוונים של פרטים וקבוצות בחברה. הגיוון בא לידי ביטוי בארגון, בתכנים ובדרכי הפעולה (קלר, 1996), והוא תנאי לבחירה, שכן הוא מעמיד חלופות, מאפשר מתן מענה בהתאם לנסיבות, לרצונות ולצורכי המשתתפים, ומאפשר גם התנסויות חדשות ואפשרות ביטוי ליחידים ולקבוצות שונות בחברה. מטבעו, החינוך הבלתי פורמלי משתנה ומגיב לצרכים, רצונות וחלומות שנותרו ללא מענה או כאלו העונים על נסיבות ספציפיות של המשתתף. מדובר בתהליכים הדורשים גמישות, השתנות והתאמות ולכן קשה לתחום אותם בגבולות חד משמעיים וברורים. אי לכך, קשה מאוד לתת לחינוך הבלתי-פורמלי הגדרה אחידה ומוחלטת והוא יכול להיות מוגדר רק ביחס לתפקיד, לצרכים ולנסיבות של אוכלוסיית היעד הלוקחת בו חלק (Hamadache, 1991). בנוסף, חשוב להבין כי הגדרה קשיחה מדי

של החינוך הבלתי פורמלי יכולה להוביל לתהליך של מיסוד-יתר, שבעקבותיו יכול לעלות הצורך לפורמליזציה של התחום. מגמה כזאת עלולה לעמוד בסתירה למהותו ולרוחו של סוג חינוך זה, שהוא גמיש ויכול להגיב לשינויים חברתיים ואידאולוגיים ולתת מענה לצרכים ספציפיים, במיוחד בחברה הפוסט-מודרנית, המתאפיינת בבחירה בין אפשרויות רבות והסתגלות מתמדת לשינוי (כהנא, 2007). כתוצאה מן הקושי בהגדרת המושג עצמו, דבק בחינוך הבלתי פורמלי דימוי "רופף" ולא רציני, של עניין משני בחשיבותו ומעמדו. בנוסף, עצם קיומו של החינוך הבלתי פורמלי אינו מובטח, מפני שהוא מותנה בנסיבות פוליטיות. בדרך כלל חינוך בלתי פורמלי יכול להתקיים ולפעול כמענה לצרכים רק כאשר המדינה אינה נותנת החסות הבלעדית שלו, אלא היא מאפשרת מרחב ליוזמות חינוכיות של גורמים מקומיים ואחרים, מבלי להגביל את תוכני הפעילויות (קלר, 1996). לאכן, בישראל ובכל העולם, אנו עדים למגמה של מסגרות חינוך בלתי-פורמלי הפועלות תחת חסותן של עמותות פרטיות, אידאולוגיות שאינן כפופות לתקציבי המדינה.

מחקרים מייחסים יתרונות רבים להשתתפות במסגרות החינוך הבלתי פורמלי, ביניהם רכישת מיומנויות אישיות וחברתיות, כישורי חיים בתחומים שונים, תחושת שייכות, ביטוי עצמי, שימוש באינטליגנציות שונות, יצירת קשרי חברות, וכן מפגש עם מגוון רחב של אנשים בעלי עניין משותף, לעתים אף עם אחר משמעותי (Vandell, et al., 2005; Deschenes, 2010).

בשני העשורים האחרונים עלה העניין שמגלה הציבור בחינוך הבלתי פורמלי, בעיקר במדינות המערב וזאת מתוך המודעות לצורך בחינוך נוסף ואחר, מעבר לזה הניתן על ידי המערכת הפורמלית (Rogers, 2004), וכן מתוך ההכרח להתמודד עם בעיות חברתיות שעל סדר היום – אלימות, סמים, הגירה, שוק העבודה ועוד. בנוסף, גם הרצון לקדם אזרחות פעילה, על רקע עליית כוחם של ארגונים חברתיים והתחזקות החברה האזרחית, חלחול של תפיסות חדשות כגון 'חינוך לאורך החיים' כאמצעי להשגת צמיחה כלכלית – תרמו רבות לפיתוח הפוטנציאל של פעילויות חינוך בלתי פורמלי ולהבנת תרומתן להתפתחות האישית של הפרט (המנחם ורומי, 1997).

בישראל, החינוך הבלתי פורמלי מאופיין בקווים מסוימים. קליבנסקי (2008) מציינת כי מאפיין מרכזי הוא תפיסה של החינוך הבלתי פורמלי כפעילות המיועדת בעיקר לאוכלוסיית ילדים ובני נוער (עד גיל 18). הדגש הניתן לגילים הצעירים נובע מהתפיסה המקובלת שרואה בתקופת הילדות והנערות את תקופת החינוך המעצבת והמשמעותית, אך גם משום שבתקופת היישוב עוצב החינוך הבלתי פורמלי בעיקר בידי תנועות הנוער ולאחר מכן הפך להיות לחלק ממשרד החינוך. מאפיין נוסף הוא ריבוי וגיוון מצד אחד והיעדר מרכז מצד שני. כלומר, בישראל יש שפע של יוזמות ויוזמים בתחום החינוך הבלתי פורמלי והשונות ניכרת כמעט בכל היבט וממד: מטרות ותכנים, דרכי פעולה, חסויות ומקורות מימון, רקע אקדמי וניסיון מקצועי של העוסקים בתחום, סוג הכשרת עובדים ואופניה, היקף הפעילות והפריסה. הריבוי והגיוון מגדילים את חופש הבחירה של הפרט, מרחיבים את ההיצע לאוכלוסיות שונות בעלות צרכים שונים.

1.3 תנועת הנוער כמסגרת חינוך בלתי-פורמלית

"תנועת נוער היא ארגון לא פורמאלי של צעירים למען צעירים, שיש לה 'אני מאמין' מוגדר ואשר חבריה באים אליה מתוך בחירה... כארגון כזה משלימה פעילות תנועת הנוער את הפעילות החינוכית הנעשית במסגרת הפורמאלית. תנועת נוער כארגון בלתי פורמאלי של בני נוער עוסקת בעיקר בעשייה חינוכית בהתאם לאני מאמין האידאולוגי אשר מהווה את הבסיס לתפיסתה. עם

זאת, נדרשת תנועת הנוער במסגרת עבודתה לפעול כגוף חינוכי המסייע ותורם לשימור ולפיתוח ערכים חברתיים וממלכתיים... וליחס של כבוד לזכויות האדם, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת. התנועה היא גוף התורם לסביבה ולקהילה שבה הוא פועל, והמחנך לאור ערכים הייחודיים לה כגוף העשוי להעצים את החניך כפרט וכחבר בקבוצה תוך דגש על היות התנועה - תנועה של צעירים למען צעירים. הפעילות לאור ערכים אלה צריכה להיעשות ברמת ההצהרה, ברמת ההדרכה וברמת ההפעלה היומיומית" (דו"ח הוועדה לבדיקת מאפייני תנועות הנוער כבסיס לקריטריוני הקצאה, ירושלים, ספטמבר 2013).

מערכת החינוך הבלתי-פורמלי, ובתוכה תנועות הנוער, היוותה מאז ומתמיד אלטרנטיבה לחינוך בני הנוער. בתחילת שנות ה-20 החלו לקום ברחבי העולם תנועות נוער ששימשו, בין היתר, להנחלת אידיאולוגיה של גופים שונים. עצם השתתפותם של בני נוער בפעילויות אלו סייע להרחיב את מודעותם למצב החברתי שבו הם חיים ולעורר בהם את הרצון לקחת חלק ולהיות מעורבים בעיצוב פני החברה. מבחינה תרבותית, תנועות הנוער הושפעה רבות מן הרומנטיציזם האירופי והייתה שותפה לו במאפיינים רבים: חשיבות הביטוי העצמי של הפרט, ביסוס ערכי התרבות והחינוך, אידיאליזציה של הטבע והנוף. מבחינה פסיכולוגית, ההשתתפות בפעילות תנועת הנוער מקלה את התמודדותם של בני הנוער את מול חבלי גיל ההתבגרות, שכן היא העניקה לגיטימציה לשאיפה למגע חברתי בין מינים ומגדרים שונים, סיפקה לבני הנוער תמיכה חברתית עם קבוצת שווים מחוץ למסגרת המשפחתית והפורמלית. חשוב לציין כי עד היום, מרבית בני הנוער אינם משתתפים באופן קבוע בפעילות תנועת נוער, אך מאז המתמיד, מיעוט זה היווה לרב אליטה ערכית אשר הובילה, ייצגה ועיצבה השקפת עולם ערכית. מכאן אנו עדים לכך כי מרבית ממנהיגי העם והצבא, מעצבי דעת קהל ובעלי משרות בכירות הם בוגרי תנועות נוער שונות ששאבו את תפיסת העולם שלהם מתוך החוויות שספגו בתנועת הנוער. מלבד למימוש אידיאולוגיה כזו או אחרת, מהוות תנועות הנוער מסגרת בלתי-פורמלית המאפשרת לבני הנוער להשתמש בכלים ומיומנויות לחיים עצמאיים: עבודת צוות, התחשבות בזולת, ארגון, לוגיסטיקה ועוד.

במהלך השנים חלו שינויים בתפיסת תנועת הנוער ע"י בני הנוער עצמם. ראובן כהנא, בספרו "נעורים והקוד הבלתי-פורמלי" (כהנא 2007), מתאר את השינוי והמעבר שחל בין שתי תפיסות מרכזיות. כהנא מצביע על מעבר מתפיסה אידיאולוגית לתפיסת "חברותא" (כלומר, פעילות שאינה מונעת ממניעים אידיאולוגיים אלא חברתיים). על פי מחקריו, השתנה המאזן לטובת ה"חברותא". במחקר נוסף (פייר 2002), מצוינים שלושה מניעים מרכזיים בבחירתם של בני הנוער להצטרף לפעילות: מניעים אידיאולוגיים, מניעים חוויתיים ומניעי זמינות ונוחות. עם זאת, עדיין העשייה החברתית עצמה מהווה ערך חשוב ומשמעותי ותנועות הנוער נתפסות כפלטפורמה מצוינת למימוש צעיר שהגיע לתנועת נוער ומצא עצמו שותף לפעילות חברתית-קהילתית תורמת, יספוג ערכים מתוך החוויה גם אם הגיע מתוך מניעים אחרים. קשר זה של מחויבות הנוער כלפי החברה בא לידי ביטוי בפעילותם של בוגרי תנועות נוער במסגרת שנת שירות ומספרם הגדול יחסית של בוגרי תנועות נוער החוזרים לפעול במסגרות אלו לאחר שירותם הצבאי.

למרות מיעוטם של מחקרים אקדמיים, קיימות עדויות רבות להשפעתן החיובית של תנועות הנוער על התודעה. ובעיקר על פעילות לפתרון בעיות חברתיות שונות במדינה: קליטת עליה, התיישבות ושנת שירות, ולצד אלו ניתן להצביע על השתתפותם של בני נוער עם צרכים מיוחדים בפעילות – גם

כמדריכים, חונכים ורכזים – פעילות המזמנת להם חוויות של הצלחה ומאפשרת להם להשתלב בחברה ולתרום לה, למרות קשייהם (יצחק, שמיר, כרמלי 1999).

ניתן לסכם ולומר כי החברות בתנועת נוער מהווה קרקע ייחודית לחווייה של התפתחות אישית, העצמה, תחושת שייכות לקהילה ולחברה וחינוך לשירות משמעותי ותרומה למדינה. זו גם תשתית משמעותית ביותר לרישות חברתי רחב שמסוגל לקדם את המוביליות החברתית, האישית והמקצועית של בני הנוער.

מתוך הבנה של קהילות וארגונים שונים בחברה, עלה הצורך לאפשר גם לבני נוער עם מוגבלויות להנות מתרומה משמעותית זו ובמהלך 18 השנים האחרונות חדרה המודעות לשילוב ולהכלה גם אל תנועות הנוער.

פרק 2 – תנועות נוער משלבות

פנאי נחשב כתחום מרכזי היכול להעניק לאנשים משמעות בחיים. תקופת הנעורים היא זמן שיא של צריכת פנאי, ועבור בני הנוער, עם מוגבלות או בלעדיה והשתתפות בה מהווה גורם חיוני. מחקרים מלמדים כי פעילויות פנאי הן הזדמנויות לבדיקה ולטיפול של יכולות פיזיות וחברתיות, לשיפור תחושת רווחה ואיכות חיים ולהתפתחות הזהות העצמית (Schreuer, Sachs & Rosenblum, 2014).

פעילויות פנאי תורמות לגיבוש זהות, ביטוי עצמי, תחושת סיפוק מתמשכת ושייכות חברתית. אף שפעמים רבות הפנאי נתפס כמיועד לחוויות שעשוע ובידור, נמצא כי פעילויות "פנאי רציני" במסגרות החינוך הבלתי פורמלי מותירות רישום משמעותי על המשתתפים ומספקות הזדמנות ייחודית לבחינת יכולות ולהתנסות חברתית.

פעילויות מסוג זה מאפשרות לאנשים - עם וללא מוגבלויות - למצוא משמעות בחיים. אנשים עם מוגבלות נוטים להשתתף פחות בפעילויות פנאי, בשל מחסומים אישיים וסביבתיים (גילור, קליבנסקי, כפיר 2015). עם זאת, נוער עם מוגבלות רואה בהשתלבות בפעילות פנאי שהוא אוהב מידה שווה של חשיבות לאושר והצלחה בחיים. שני דברים מבקשים נערים ונערות עם מוגבלות לעצמם: פעילות חברתית רבה יותר ופעילות פיזית רבה יותר. בראש סדר העדיפויות שלהם נמצאות פעילויות שיש בהם מעורבות בקהילה ופעילויות המזמנות יצירת חברויות חדשות. בני נוער אלה מבקשים פעילות פנאי שתספק להם איכות חיים, ועל כן עליה להיות מאתגרת, מרתקת ובעלת היבט חברתי ולהתאפיין בהכלה על ידי המשתתפים האחרים. ניכר כי הם מעדיפים פעילויות פנאי התורמות להבנת העצמי והעולם ומאפשרות הזדמנות לשילוב בקהילה (גילור, קליבנסקי וכפיר 2015).

תנועות הנוער מפעילות תכניות חינוכיות- תנועתיות הפועלות מספר פעמים בשבוע, ומטרתן חינוך משתתפי התנועה באמצעות המתודה של נוער מחנך נוער. לצד מתודות הפעילות של החינוך הבלתי פורמלי (טיולים, סמינרים, פעולות שיגרה ועוד), מפעילות חלק מתנועות הנוער גם תכניות הנותנות מענים מגוונים לאוכלוסיות שונות, מתוך מטרה שתהיה לכך השפעה על כלל החניכים המשתתפים בפעילות התנועה ונחשפים לידע, ערכים והתנסויות חדשות.

ישנן תנועות נוער שכלל אינן פועלות בתחום שילוב ילדים ובני נוער עם צרכים מיוחדים או כאלו המפעילות פרויקטים התנדבותיים מסוימים לצד פעילותם הסדירה – אך השילוב אינו מהווה חלק

סדיר ומובנה בפעילותן היום-יומית. בתנועות אחרות, אוכלוסיית הילדים עם מוגבלויות מקבלת מענה כחלק מובנה מתנועת הנוער אשר גם מלווה מקצועית. פעילות זו מתבצעת מתוך רצון לתת מענה לצרכים חברתיים ותקשורתיים וממוקדת בשילובם בתוך הקהילה בה הם חיים.

ילדים עם מוגבלויות מהווים בשנים האחרונות, חלק מ"קהל היעד" של תנועות הנוער – ומכאן שהפעילות בנויה כך שהיא מתאימה – באופן זה או אחר – לצרכיהם ולשילובם בפעילות.

"בשנת 2015 חיו בישראל 1.5 מיליון אנשים עם מוגבלות – 21% מהאוכלוסייה. 330,000 מתוכם ילדים". (סיכום לשנת 2015, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות, משרד המשפטים).

השתלבות של ילדים ובני נוער עם מוגבלויות ברמות תפקוד שונות בתנועות הנוער היא בעלת חשיבות רבה, הן לפרט והן לחברה. באשר לפרט, ההשתלבות עשויה להפחית מצבים של בדידות ומחסור בקשרים חברתיים. בנוסף, היא מאפשרת לו התנסות ושכלול של מיומנויות חברתיות ומיומנויות עצמאות. מצב זה יוצר מענה נורמטיבי לפעילות בשעות הפנאי ומצמצם תחושה של הדרה וניכור.

באשר לחברה, רבים מקשיי ההשתלבות של ילדים ובוגרים עם מוגבלות בחברה: השתלבות חברתית, השתלבות תעסוקתית - נובעים מדעות קדומות ועמדות שגויות של החברה. חניכי התנועה, שנחשפים לילדים עם צרכים ייחודיים ומכירים אותם, מפתחים עמדות חברתיות סובלניות יותר. ההשפעה שלהם מתחילה על הסביבה הקרובה: המשפחה המצומצמת והמורחבת, חברים לכיתה ולשכונה ומשם מתפתחת מעגלי שיח ציבורי חיובי.

פעילות פנאי אינטגרטיבית מסוג זה עונה על הצורך של בני נוער עם מוגבלות להיפגש עם בני גילם ללא מוגבלות ולהתנסות בפעילויות משותפות. הפעילויות האינטגרטיביות מאפשרות גם להפגיש ילדים ונוער ללא מוגבלות עם עמיתיהם המוגבלים, ובכך לחנך את הראשונים להכיל את השונים (כהן 2004).

תנועות הנוער עוסקות כיום, בהיקפים שונים, בהכלה והשתלבות של ילדים ובני נוער עם מוגבלויות. עם זאת, רק בחלק קטן מתנועות הנוער אנו מוצאים מנגנונים מקצועיים העוסקים בנושא ברמת המטה של התנועה. במרביתן, האחריות על נושא השתלבות ילדים ובני נוער עם מוגבלויות מוטלת על בעלי תפקידים הקשורים לנושאים אחרים בתנועה, כמו רכזי ההדרכה או הרכזים הבוגרים. סיטואציה זו יוצרת מצב בו פעמים רבות אין מענה שילובי מלא ומתאים לילדים ובני נוער שונים והדבר מוביל לעזיבתם – מחוסר ברירה – את הפעילות. במקרים אחרים, משלבת התנועה, בני נוער עם מוגבלויות מסוימות המאפשרות להם לקחת חלק משמעותי יותר בפעילות אך מצד שני, מונעת מילדים ובני נוער עם מוגבלויות משמעותיות לקחת חלק בפעילות.

ניכר שחשוב לבסס את ההבנה כי לכל אדם, עם ובלי מוגבלויות יש מאפיינים ייחודיים משלו. חלק מעוניינים בקבוצת שווים שלהם – קבוצת הגיל, קבוצת הלקות, קבוצת אתניות וכי לכל השתייכות יש מעלות וחסרונות. במקרה של ילדים ונוער עם לקויות תפקודיות שונות, ההשתתפות בקבוצות מיוחדות מאפשרת אמנם הנגשה מיטבית אם כי עלולה לתייג. מנגד, השילוב היחידני דורש לעתים התאמות מקצועיות שבחלקן עלולות להיות קשות ליישום, אך מאפשר השתייכות והתנסות נורמטיבית עם בני הגיל. אחד הגורמים המשפיעים על העדפת אחת מהאפשרויות הוא סוג הלקות וחומרתה, על אף שבכל לקות קיימים שיקולים לכאן ולכאן, ילדים עם הנמכה קוגניטיבית בינונית

ועמוקה או עם אוטיזם בתפקוד בינוני ונמוך, יתקשו להשתלב חברתית בקבוצה רגילה אך ישתלבו בקלות יחסית בפעילות התנועתית מבחינת נגישות פיזית. לעומתם, ילדים עם אינטליגנציה תקינה ונכות פיזית ישתלבו חברתית בקבוצה רגילה בקלות יחסית, אך יגלו קשיים להשתלבות בפעילות התנועתית (פעילות במרחב, מסעות, מחנות וכו').

ניכרת אם כך, הנטייה לבחור בין שני הסוגים: קבוצות שווים של לקות (קבוצות נפרדות) וקבוצות שווים של גיל (שילוב יחידני), למרות שיש כיום תנועות נוער ייחודיות הפועלות לשילוב ביניהן. כדאי לזכור כי ישנם אילוצים הנוגעים למאפיינים וליכולות של התנועה, לקבוצה הכללית ולילד או נער עצמו ולמשפחתו אשר נמצאים בשלבים שונים של השלמה ומודעות (קרני וקליין 2013).

הניסיון בתנועות נוער המתמחות בשילוב ילדים ובני נוער עם ובלי צרכים מיוחדים (כנפיים של קרמבו), מצביע על כך כי יש צורך בליווי מקצועי צמוד במרחבי הפעילות, הנחיה והכשרת של בני הנוער ללא מוגבלויות ובניית מודל שילובי מתאים הן ברמה היחידנית והן ברמה הקבוצתית על מנת לסייע בהשתלבות וליצור שיתופי פעולה (קובי 2016).

ההשתלבות המיטבית כוללת הכנה נכונה של הקבוצה או מערך הקבוצות. ההכנה משתנה ממקום למקום וממקרה למקרה ותלויה בצוות המקומי, במערך הארצי, במסרים של התנועה, בכלים הקיימים והזמינות ליעוץ, בשיתוף הפעולה של ההורים, בסוג המוגבלות של החניכים ובחומרתה. על ההכנה לנוע בין שתי נקודות התייחסות על רצף: התייחסות כללית והתייחסות קונקרטית. בצד אחד של הרצף ממוקמות פעולות כלליות על נושא קבלת השונה, ללא התייחסות מיוחדת לאנשים עם מוגבלות. בצד השני של הרצף, ממוקמות פעולות הכנה לשילובם של חניכים מסוימים שבמסגרתם, ילמדו החניכים על המאפיינים של אותם ילדים, על הלקויות השונות ועל הצרכים שהן מעלות - תוך התייחסות מפורטת למה שיידרש מהם בחלק מתהליך השילוב וההכלה.

השאיפה היא להגיע למצב שבו החניכים מביעים נכונות לקבלת האחר כמשתתף שווה בין שווים, ונערכים להתאמות שדורשות מהם לעיתים הקרבה מסוימת. בניגוד לתהליכי שילוב במערכת החינוך הפורמלית – בה מגיעים התלמידים אל מציאות קיימת הנכפת עליהם, בתנועות הנוער ההשתתפות היא וולנטרית. על אחת כמה וכמה, בתנועות נוער שיעודן הוא השילוב. בתנועות אלו, החניכים בוחרים לקחת חלק בפעילות שאחד מערכיה הוא תהליך ההכלה. מציאות זו יוצרת נכונות מצידם ודרישה בסיסית לקבלת השונה ולהקרבה על מנת שתהליך זה יצליח. תהליכים אלו משפיעים גם על תחושת המסוגלות והדימוי העצמי של החניכים בלי הצרכים המיוחדים (בן אבו, 2015).

בקרב בני הנוער בתנועה קיימת הפנטזיה שהקושי והמגבלה של החניך עם מוגבלות הינם זמניים ושייעלמו, תוך רצון להגיע למצב של happy end. חשוב שההכנה, בעיקר למדריכים, תתן מקום להבנה שהמגבלה איננה זמנית ואיננה ניתנת לתיקון. על המחסומים החברתיים לעומת זאת, יש למדריכים ולחניכים אפשרות להשפיע. גישה כזו מסייעת למנוע תחושת תסכול ואכזבה בסוף התהליך, כאשר המדריכים עשויים לחוש שההשקעה ב'תיקון', לא הניבה תוצאות והחניך יוצא מהתנועה ונשאר עם התמודדויות רבות (מונק 2009).

הקשיים שמעלה תהליך הפעילות המשותפת של ילדים ובני נוער – עם וללא מוגבלויות – מדגיש את הצורך שתנועות הנוער צריכות לשים בנושאים של: בניית מערך הכוונה ויעוץ, חיבורים ושיתופי פעולה עם גופים מקצועיים חיצוניים, הכשרה מקדימה של בני הנוער. בנוסף, יש מקום לגיוס

משאבים שיאפשרו פעילות זו לאורך זמן במקביל להדרכת בני הנוער, כתיבת חזון תנועתי שנושא ההשתלבות וההכלה של ילדים ובני נוער עם צרכים ייחודיים ולפתח ראייה ארגונית רחבה בנושא. עם זאת, ניכר כי לתנועות הנוער יש יתרון יחסי בתהליכי הכלה והשתלבות על המערכת הפורמלית. יתרון זה בא לידי ביטוי בהיבטים הבאים:

- עולם הנוער לעומת עולם המבוגרים כאמור, העקרונות המשמעותיים בתנועות מסתמכים על הרעיון שלפיו 'נוער מדריך נוער' ושפעילות בתנועה היא פעילות וולונטרית שמגיעים אליה מבחירה. בני הנוער, שלא כמו רוב המבוגרים, לא עוסקים בחסמים. כשההשתלבות נעשית נכון היא טבעית ומעמידה את הילדים עם המוגבלות במקום של שווים בין שווים.
- הקניית מיומנויות והזדמנות להציג התנהלות אחרת - תנועת נוער היא מקום שמזמן התמודדויות חברתיות שאינן באות לידי ביטוי בבית הספר. בתנועה יש גמישות רבה, מרחב למציאת פתרונות יצירתיים, הזדמנויות להתנסות במנהיגות והובלה, וכל זאת ממקום חינוכי, ערכי ומכבד. זו מסגרת שמעצם פעילותה המגוונת בשעות פנאי הינה בעלת פוטנציאל להשפעה על תחומי חיים נרחבים ולאורך זמן.
- חינוך בלתי פורמלי לעומת חינוך/טיפול - התנועה כמסגרת חינוכית בלתי פורמלית מאתגרת את החניכים להתקדם ומעמידה להם דמויות ומודלים לחיקוי. ילד עם מוגבלות יכול לשאוף להתפתח לתפקיד עם אחריות בתנועה ולהשיג הישגים של עצמאות. זאת, בשונה לבית הספר או מסגרת טיפולית שבהם תפקידו של המורה/המטפל משאיר את החניך תמיד בעמדת מקבל ולומד והאפשרות להתפתח לתפקיד עצמאי ומשמעותי מצומצמת יותר ותלויה בציונים.
- השפעה על כלל בני הנוער - רכזי תנועות נוער מצביעים על ההשפעה החיובית של השתלבות ילדים עם מוגבלות על כלל החניכים. בסניפים המשלבים יש יותר סבלנות וסובלנות, יותר תקשורת חיובית ומאפשרת וכן פחות אלימות (קרני וקליין 2013).

2.1 'כנפיים של קרמבו' – מודל להכלה והשתייכות

בתנועת הנוער 'כנפיים של קרמבו' המושג 'הכלה והשתלבות' הינו עמוד תווך בהקמת התנועה והזרז המרכזי לפעילותה.

הגדרות שונות מתייחסות ל'השתלבות' בהקשר של הכלת אדם עם מוגבלויות, מילוי אחר זכותו של אדם עם מוגבלות להיות שייך ועוד. ב'כנפיים של קרמבו' מושגים אלו עוברים כחוט השני בכל מעגלי החיים של התנועה- החל בהטמעת האידיאולוגיה ודרך הגדרת הפרקטיקה של התאמת הסביבה, המתודות, ההתנהלות, הליווי והתמיכה לצרכים הייחודיים של האדם, כך שהוא משמעותי, שותף בתהליך השתלבותו ואקטיבי בו (קובי 2016).

'כנפיים של קרמבו' היא תנועת נוער(ע"ר) המהווה מסגרת חברתית- חינוכית בלתי פורמלית לילדים עם וללא מוגבלויות שיחדיו מובילים שינוי חברתי. התנועה פועלת מ-2002. נכון להיום מפעילה התנועה 78 סניפים ברחבי הארץ. פעילים בתנועה כ- 6000 חניכים בגילאי 7-21 עם וללא מוגבלויות, ביניהם חניכים, חונכים, צוותים מובילי סניפים ובני נוער בעלי תפקידים שונים בתנועה, המגיעים מכלל החברה בישראל ומכלל המגזרים ללא אבחנת דת, גזע ומין.

התנועה מציעה חדשנות תפיסתית ופלטפורמה יחידה מסוגה, למימוש שילוב והכלת ילדים ונוער עם ובלי מוגבלויות, בחיים חברתיים עשירים, מתוך בחירה לעבור תהליכי סוציאליזציה לחברה הישראלית ביחד, ברוח אידיאולוגית היוצרת מקום ומשמעות לכל אדם.

"כנפיים של קרמבו" נוסדה מתוך אמונה כי יצירת בסיס למפגשים משותפים, בין צעירים עם מוגבלויות לצעירים ללא מוגבלויות, בני אותו גיל, תוביל להבנה הדדית האחד את השני, תיצור הזדמנות לקשרים חברתיים ולשינויי תפיסות ועמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות הן של צעירים בני אותו גיל והן של הציבור בכלל, תפתח כישורים חברתיים בקרב הילדים עם המוגבלויות ותוציא אותם מהבידוד החברתי מאוכלוסיית השווים שלהם, שכפתה עליהן המוגבלות. באמצעות הפעילויות, המתקיימות אחת לשבוע, הילדים ובני הנוער חווים יחדיו פעילות חברתית שדרכה הם מכירים זה את זה, את החזקות ואת הקשיים זה של זה ולומדים כיצד לתווך ולאפשר לכל אחד מהם להיות שותף פעיל בפעילות החברתית. בני הנוער המשמשים כחונכים עבור החניכים עם המוגבלויות, רואים עצמם פעילים בתנועת נוער המשלבת ילדים ונוער עם ובלי מוגבלויות. תפקידם הינו לתווך ולהנגיש את הפעילויות לנוער עם מוגבלויות. הם פועלים יחד, חווים יחד את הפעילות ואת החברות בתנועה משלבת, יוצרים מקום ומשמעות לכל חבר בקבוצה, ומממשים יחד את ערכי התנועה. הקבוצה ההטרוגנית, הינה סך כל חבריה, ולכן מכלילה ילדים ונוער עם מוגבלויות שונות - תקשורתיות, קוגניטיביות, פיזיות, חושיות. תהליך השילוב הוא הכרות גם עם מוגבלויות השונות משלך (קובי 2016)

כפי שהוזכר בפרקים הקודמים, בישראל קיימת מסורת רבת שנים של השתתפות צעירים בפעילות תנועות נוער, ארגוני בני נוער העוסקים בחינוך בלתי פורמלי, מערכות עצמאיות בעלות תרבות, אידיאולוגיה וסמלים העוסקים בשילוב של בני נוער עם מוגבלויות בפעילות התנועה. עם זאת, ייחודה של התנועה 'כנפיים של קרמבו' בכך שכל הפעילות סובבת סביב הכלה והשתייכות. התנועה מאפשרת שילוב נרטיבים חדשים ושונים בתהליכי ההתבגרות של הנוער הישראלי, שעד כה לא הכיל נוער עם מוגבלויות מורכבות. תהליך הכלה וההשתייכות ב'כנפיים של קרמבו' – במשמעות של שיתוף/הכללה/הכלה, מורכב משלושה אלמנטים מרכזיים המוציאים אותו מהכח אל הפועל – מתיאוריה לפרקטיקה:

א. "הרחבת המושגים" – תפיסה חינוכית

ב. רוח קרמבו כבסיס לפיתוח שפה קרמבואית ייחודית

ג. תורת הפעלה – גישה מקצועית ובניית מסגרת תומכת

הפעילים בתנועה פועלים על פי גישת הכלה של התנועה, המהווה אסטרטגייה ליישום ומאפשרת תרגום של התיאוריה לפרקטיקה (קובי 2016).

2.2 השתייכות (Belonging) ומקומה בתהליך החברתי של תנועת הנוער

האדם הוא יצור חברתי והצורך בהשתייכות חברתית הוא חלק מתשוקותיו האישיות. הצורך בהשתייכות נחשב בפסיכולוגיה לצורך אנושי בסיסי ולמניע עיקרי לפעולה. האדם חותר להיות קרוב לבני אדם אחרים ולקיים איתם קשר בעל משמעות שבמסגרתו יקבל מהם אהבה ואהבה. הדבר מתבטא הן בצורך באהבה רומנטית, הן בצורך בהשתייכות לקבוצה חברתית והן בקשרים עם צאצאים, קרובי משפחה וידידים (אדלר 2009).

היכולת לפתח תחושת שייכות לקבוצה חברתית באופן תואם, מסתגל ואף מהנה הינה אחת המשימות ההתפתחותיות המשמעותיות אצל ילדים. כאשר תהליך זה אינו מתרחש באופן תקין, הערכתו העצמית ורווחתו הנפשית של הילד נפגעות, ובמקרים מסוימים עלולה להיות לכך השפעה מזיקה על תחומי התפתחות נוספים: לימודיים, רגשיים, תקשורתיים. לפיכך, במקרים בהם ההשתייכות החברתית אינה מתרחשת באופן ספונטני, ישנה חשיבות להתערבות שתסייע לילד לחזק או לרכוש את הכישורים החברתיים המרכזיים: היכולת להצטרף לקבוצה, לבנות ולקיים חברויות לאורך זמן, לפתור בעיות וסכסוכים בחברה ולקרוא "מפה חברתית" (שטרנברג, מיטלמן 2014).

מחקרים שנערכו לאורך השנים בנושא זה מצביעים כי השייכות לקבוצה הטרוגנית, הכוללת ילדים עם וללא מוגבלויות, מאפשרת לילדים הזדמנויות ללמוד זה מזה ולהיעזר בדוגמה האישית של חבריהם לקבוצה (modeling). לדוגמה, ילדים עם קשיים בתקשורת ובמיומנויות חברתיות יכולים להיחשף ליוזמה ולהעזה מצד חבריהם לקבוצה, וילדים המתקשים לקחת חלק במשחק יוכלו ללמוד, בעזרת תווך והתאמה נכונה - שגם להם יש מקום במשחק הקבוצתי. ככלל, ילדים המוצאים את עצמם מחוץ למעגל החברתי של קבוצה הטרוגנית באשר הם, צפויים להיתרם מן השייכות לקבוצה תומכת, אשר מחזקת את תחושת ההערכה העצמית של המשתתפים ומאפשרת להם חוויה מתקנת ומיטיבה של השתייכות חברתית.

מעבר ליתרונות הספציפיים של הפעילות הקבוצתית עבור ילדים עם צרכים ייחודיים, קיימים יתרונות אוניברסליים הנובעים מעצם ההשתייכות לקבוצה והתחושה שהשתייכות זו מעוררת. הקבוצה מהווה מקום שבו ניתן לפתח תחושה של רווחה נפשית וצמיחה אישית. מציאתם של מכנים משותפים (ערכים, פעילויות, חוויות, תלבושת, ועוד) מקטינים את תחושת הבדידות ומעניקים תחושת לכידות, הזדהות ותקווה.

קיומה של אווירה משותפת, מאפשרת ותומכת מעודדת שיתופיות קוגניטיבית ורגשית. הקבוצה מאפשרת בחינה וגיבוש של אמונות וערכים, תורמת להעלאת המודעות ומקדמת את חבריה בתהליכי התפתחות מרכזיים של פיתוח זהות עצמית וחברתית – בין היתר בעזרת התקשורת הנדרשת בין החברים בקבוצה (שטרנברג, מיטלמן 2014). שילוב, הינו תהליך שבו הקבוצה עוסקת בפיתוח ויישום אמצעים המאפשרים לאנשים בעלי מאפיינים ייחודיים מכל הסוגים למצוא את דרכם להשתלבות פעילה בחברה (בן דוד 2011).

מקומו של החינוך הבלתי פורמלי בשילוב החברתי נובע מ-4 אבני היסוד המגבשות את מטרותיו: חיבור לזהות, חיבור לאדם, חיי חברה וקהילה וחיבור למקום. אבני יסוד אלה, הן מניעים למעורבות חברתית פעילה למען הכלל ולעידוד ביטוי עצמי של הפרט.

מאפיינים רבים של תנועת הנוער, הופכים אותה לכר אידיאלי שבו ניתן ליישם את עקרונות ההשתייכות החברתית. עקרונות אלו מאפשרים פיתוח יחסים ללא הבדל ניכר של כוח ושל סמכות בין חברי הקבוצה ובינם לבין האחראים עליהם. כתוצאה מכך, היחסים מבוססים על עקרונות ועל ציפיות מוסכמים והדדיים. ממד זה חשוב ביותר בשיח ההשתייכות החברתית של בני נוער ומאפשר להם מרחב השפעה ושכנוע ללא שימוש בסמכות ובכוח. ממד זה חיוני גם לטיפול מנהיגות צעירה ולשילובה במילוי תפקידים בחברה, וכתוצאה מכך ליצירת הזדמנויות להרחבת מניפת ההשפעה והפעילות של בני הנוער השונים (כהנא 2007).

מטרת מודל ההשתייכות, כפי שהוא בא לידי ביטוי ב'כנפיים של קרמבו' הינו לאפשר לילדים ובני נוער עם מוגבלויות לממש את זכותם, לפעילות פנאי ולחינוך לעקרונות תנועות הנוער. במקביל, תהליך זה מייצר מפגש בין אוכלוסיות שונות ומחנך את כלל החניכים לקבלת האחר כשווה בחברה. מחקרים שונים בנושא זה מצביעים על כך שילדים שהשתתפו בפעילויות מכילות בתנועת הנוער, באופן קבוע, ביטאו תחושת בדידות קבוצתית נמוכה, רמה נמוכה של התנהגויות מוחצנות ומופנמות ורמה נמוכה של תוקפנות (גרוס, 2017). בנוסף, מצביעים המחקרים על שינוי עמדות וגישות הן בקרב המדריכים והן בקרב החניכים (עם וללא מוגבלויות), כאשר אלו לוקחים חלק בתהליכי השתייכות חברתית המתבצעים בתנועת הנוער. בניתוחים איכותניים וכמותיים במחקרים שונים נמצא שהחניכים (עם וללא מוגבלויות) מביעים דימוי עצמי חיובי גבוה. זאת בהלימה למחקרים שהוכיחו שחניכים בתנועת נוער חווים התפתחות ברמה האישית; החניכים מפתחים עם הזמן מידה של עצמאות והשתייכות למסגרת הרגילה התורמת להעלאת הדימוי העצמי ותחושת הגאווה שלהם (מונק וקליבנסקי, 2009). במחקרים נוספים נמצא כי תחושת המסוגלות של חניכים בעלי לקות אינטלקטואלית החברים בתנועת נוער גבוהה יותר מזו של נערים שאינם משתתפים בפעילות בתנועת נוער (בן אבו, 2015).

נמצא כי התרומה של פעילות תנועת הנוער משמעותית עוד יותר כאשר בני נוער עם וללא מוגבלויות פועלים ביחד, במסגרת אחת משותפת. נמצא כי בקרב בני נוער ללא מוגבלויות עולה תחושה כללית של טרנספורמציה במעבר מהשלב שלפני הפעילות המשותפת לשלב הבא אחריה - גם בקרב בני הנוער הלוקחים חלק בפעילות אך גם בהשלכה כללית לחיי המסגרת, הן בתפיסת העצמי, הערכת המסוגלות העצמית של הבני הנוער לתרום ולהשפיע באופן משמעותי על הסובבים אותם, והן באחריות האישית שיש להם כמבוגרים, קבלת תפקידי מבוגר במסגרות, וכתוצאה מכך אי היכולת שלהם "לעשות טעויות". הפעילות בתנועת הנוער, במחקרים אלו, מתוארת כמשמעותית ליצירת תהליך חיברות ולהשתלבות בחברה. התפיסה העולה בקרב אנשי החינוך היא כי פעילות זו מהווה שלב ראשון בתפיסת בני הנוער את עצמם כמבוגרים בעלי אחריות ומסוגלות לפעול בחברה ובקהילה. ניצול חיובי של זמן פנוי בקרב בני נוער, כאלמנט אשר עשוי להשפיע לטובה על תהליך ההתבגרות שלהם. אחת הדרכים שנמצאה כתורמת משמעותית למתבגרים בפיתוח זהותם האישית והחברתית היא המוכנות לתרום לזולת ולחברה (Damon, 2004).

במסגרת התגמולים האפשריים הנלווים לתהליך זה, ישנן שתי קבוצות תגמולים עיקריות - תגמולים אינטרינזיים ותגמולים אקסטרינזיים (קליין, 2013). התגמולים האינטרינזיים מתייחסים למאפיינים הנובעים מאופי הפעילות עצמה, כגון מידת העניין או האתגר שיש בפעילות שאותה מבצע הפעיל בתנועה. התגמולים האקסטרינזיים אינם קשורים לתהליך עצמו ומתמקדים בהיבטים כגון רכישת מיומנות מסוימת והיכרות עם אנשים מסוימים. הפעילות המשותפת עוזרת לבני הנוער לפתח הרגשת שייכות לקבוצה ולקהילה מצד אחד, ומעניקה להם תחושה של נתינה ותרומה מצד שני.

פעילות במסגרת תנועת נוער נחשבת לפעילות פנאי אינטגרטיבית. פעילות פנאי אינטגרטיבית עונה על הצורך של בני נוער עם מוגבלות להיפגש עם בני גילם ללא מוגבלות ולהתנסות בפעילויות משותפות. הפעילויות האינטגרטיביות מאפשרות גם להפגיש ילדים ונוער ללא מוגבלות עם עמיתיהם המוגבלים, ובכך לחנך את הראשונים להכיל את האחרים. זכויותיהם של בעלי הצרכים הייחודיים להיות חלק מהחברה, מוסכמות על הכול וזו הזדמנות לחנך להנחלת זכות זו.

השתייכות לתנועת נוער מהווה השתייכות לקהילה המאופיינת כמערכת חברתית וולונטרית, המשמשת לחברים בה מוקד הזדהות ומשמעות. קהילה זו כוללת רשת של התארגנויות ומגוון של תפקידים מוגדרים שהם חלק מהרשת היוצרת את תפקודה. יש בה מערכות יחסים, דפוסי תקשורת אישיים ומתמשכים, ערוצי תקשורת מוסכמים ויחסי גומלין בתחומי תפקוד ואחריות שונים. היא נותנת מענה לצרכים של יחידים ושל קבוצות ומאפשרת להם לממש את השתתפותם ואת שותפותם במרחב הקהילתי שנוצר. השתייכות לקהילה היא צורך בסיסי של בני אדם. תנועת הנוער, כקהילה ייחודית, היא מקום שבו החניך רוכש זהות מסוימת ובעזרת הפעילות בה הוא הופך, עם השנים, למבוגר תורם לחברה.

במחקרים שבדקו את הפעילות האינטגרטיבית נמצא כי הפעילויות המיועדות למשתתפים עם מוגבלות וללא מוגבלות נחשבת כנותנת מענה לצורך החברתי, וזאת מעבר לתרומתן החינוכית, הלימודית והשיקומית. (גילור, 2015). פעילות בתנועת הנוער הינה משאב העשוי לסייע בשינוי מבנה

דיון וסיכום

לאורך מעגל החיים, להשתתפות במסגרת חברתית, יש תרומה חשובה לבריאות ולתחושת הרווחה הנפשית בקרב ילדים, נוער ומבוגרים. במהלך הילדות והבגרות, להשתתפות בפעילות חברתית סדירה יש השפעה חשובה על ההתפתחות כאשר הדחף ההתפתחותי מעורר ומניע את הילד לחקור את סביבתו ולהשתתף בפעילויות יומיומיות מגוונות. ההשתתפות בפעילויות חברתיות מספקת לילד הזדמנויות לרכישת ידע ומיומנויות בתחום המוטורי, הקוגניטיבי, התקשורתי, החברתי והרגשי (אדלר 2009). מגוון האפשרויות של ילדים עם מוגבלויות להיתרם מתהליך זה, מצומצם יותר משל ילדים ללא מוגבלויות. שכן, חלקם הגדול אינו לוקח חלק בהן באופן ספונטני – קשיים בפעילות חברתית ספונטנית בשל מוגבלות שפתית תקשורתית, קשיים בפעילות ספורט ספונטנית או בפעילות בגן שעשועים בשל מוגבלות פיסית וכד'. המודעות למגבלה זו, הובילה אנשי מקצוע והורים ופעול לקידום תחום ההכלה וההשתייכות בארץ ובעולם כולו. המושג השתתפות חברתית מכיל בתוכו שני אלמנטים: נוכחות ומעורבות. נוכחותם של בני הנוער עם מוגבלויות בפעילות תנועת הנוער עדיין אינה מעידה על מעורבותם בה, שכן, מעורבות, מתייחסת לחוויה הסובייקטיבית של הפרט במהלך הפעילות עצמה או בפעילויות שהינן פועל יוצא של פעילות זו שבחלקן מתקיימות מעבר לשעות הקבועות בהן בני הנוער מתראים בתנועה עצמה (גילור 2015).

בסקירה זו נבחנו תאוריות הכלה לצד מבנה המערכת הבלתי פורמלית וכיצד תאוריות אלו באות לידי ביטוי במערכת זו, במטרה לבדוק באילו דרכים ואמצעים ניתן להשתמש במערכת הבלתי פורמלית בכלל ובתנועת נוער מכילה בפרט - על מנת לבנות תחושת שייכות בבני נוער עם מוגבלויות בחברה, במטרה שהם יקחו חלק בפעילות הקבוצתית כמו כל בני הנוער האחרים המשתתפים בה, יתרמו את חלקם השיויוני ויסייעו לפיתוחה של חברה הטרוגנית מכילה.

חשוב לזכור כי הכלה והשתייכות הינם תהליכים בעלי מטרה מרכזית עתידית: לעזור לילדים עם מוגבלויות להיות חלק מחברה שיויונית – בהווה לילדים וכבני נוער ובעתיד כבוגרים. מכיוון שלרוב מדובר בילדים ובני נוער בעלי מוגבלויות מגוונות, חשוב שתהליך ההכלה וההשתייכות שלהם יתקיים בקהילה, במערכות וארגונים בהם הם באים במגע חברתי עם בני גילם שאינם בעלי מגבלה. התהליך המתמשך מסייע לילדים בעלי לקויות להשתלב בחברה כבוגרים, ובה בעת מלמד את בני גילם לקבלם אל תוך החברה ולראות בהם חלק ממנה (פרטהאוס-סופר 2011).

בתנועת 'כנפיים של קרמבו, תחום ההכלה וההשתייכות הינו תחום ייעודי. תכני הפעילות עוסקים בנושאים החברתיים המשותפים לכלל החברים בתנועה – ובהם לוקחים חלק בני הנוער עם המוגבלויות באופן שווה ככל חבריהם. ההכרות עם בני הנוער ללא המוגבלויות, מתוך הפעילות המשותפת בתנועת הנוער המכילה, מאפשרת להם מרחב יותר בטוח ומעודד שיח תוך קבלת תמיכה מהסביבה. היכולת להיות חלק משיח חברתי בזמינות מיידית, היכולת להביע דעה ולהשמיעה במרחב קבוצתי – מעבים את הנוכחות החברתית של בני הנוער עם המוגבלויות ומאפשרים להם להיות שווים בתוך הקבוצה המכילה.

הפעילות בתנועת נוער מכילה מאפשרת לבני הנוער לחיות ב"מיקרוקוסמוס" שמהווה חלק מהכנתם לחיים מחוץ למערכת החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית, מחוץ לקבוצת השווים שלהם – "בעולם האמיתי".

המשך תהליך זה, השרשתו במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות יוביל בעתיד להכלתם והשתייכותם של ילדים, בני נוער ומבוגרים בחברה. 'כנפיים של קרמבו' מהווה דגם לשימוש בפעילות חברתית מכילה בחיי היום יום של הקהילה. מעבר לכך, לכל אחד ואחת עומדת הזכות לשוויון שחלקו בא לידי ביטוי ביכולת להביע את עצמו/ה בכל מרחב: בשעות הלימודים ובשעות הפנאי, במסגרת פורמלית ובלתי פורמלית, באינטראקציה חברתית פרונטלית ווירטואלית. ההתנסות והחשיפה המתאפשרות במהלך הפעילות מהוות חלק ממימוש זכות זו ומאפשרות מקום ומשמעות לכל אדם.

בבליוגרפיה

- אדלר, א. (2009). 'משמעות חיינו'. הוצאת דביר, תל אביב.
- בן אבו-אליהו, מ. (2015). דימוי עצמי ותחושת המסוגלות של חניכים בעלי לקות אינטלקטואלית המשתתפים בפעילות פנאי בשבט "יובל" בתנועת הנוער. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- בן דוד, ל. (2011). שילוב והשתלבות. בתוך "עט השדה" – כתב עט, גיליון מספר 6 ינואר 2011.
- גילור, א. קליבנסקי, ח. כפיר, ד. (2015). פעילות פנאי של נוער עם מוגבלות בישראל – סקר מקוון. בתוך "מפגש" – כתב עת לעבודה חינוכית-סוציאלית, דצמבר 2015, ע"מ 61-79.
- גרוס, ז. גולדרט, מ. (2017). השפעת החינוך הבלתי פורמלי על משתתפיו - ההתמחות לניהול ופיתוח מערכות חינוך בלתי-פורמליות, אוניברסיטת בר-אילן.
- טוינה, ע. (2012). קבוצות צמי"ד בצופים, לילדים עם צרכים מיוחדים. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- כהן, ר. (2004). הקשר בין השתתפות של קבוצת מנהיגות נוער בתוכנית לשינוי עמדות כלפי אנשים עם נכויות, לבין שינוי עמדות, דימוי עצמי ומיקוד שליטה. עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר 'מוסמך', בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר-אילן.
- כהנא, ה. (2007). בהשתתפות ת' רפפורט, נעורים והקוד הבלתי-פורמלי: תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים. מוסד ביאליק והמכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- מונק, מ. וקליבנסקי, ח. (2009). שילוב חניכים עם צרכים מיוחדים בצופים. היחידה למחקר והערכה, המכללה האקדמית בית ברל.
- מרום, מ. בר-סימן טוב, ק. קרון, א. וקורן, פ. (2006). שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. המרכז לחקר מוגבלויות ואוכלוסיות מיוחדות, מכון ברוקדייל, אשלים.
- מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (עורכים) (2016), חינוך בלתי-פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל, עדויות מן השדה וסיכום תהליך למידה. דוח פעילות, ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- משרד המשפטים, (2013), נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות – דו"ח פעילות 2013-14, ירושלים.
- פרטהאוס-סופר, פ' (2011), שילוב מלא לבעלי תפקוד נמוך – תרומה לתלמיד ולחברה. עט השדה, ינואר 2011, ע"מ 57-63.
- קובי, ק'. בועז, מ'. זייגר-קובר, מ'. (2016), 'כנפיים של קרמבו' מודל שילוב – מתפיסה חינוכית לגישה מקצועית. עט השדה, 17, 148-162, קרן שלם.

- קליבנסקי, ח' (2011). *החינוך הבלתי פורמלי כזירת שילוב*. בתוך ג' אבישר, י' לייזר ושי' רייטר (עורכים), שילובים : מערכות חיים וחברה (עמ' 211-241). חיפה : אחוה.
- קליין, י. קרני ד. (2013) . *שילוב והשתלבות של ילדים ונוער עם מוגבלות בתנועות הנוער*. אשלים, גיוינט ישראל.
- רפפורט, ת., וכהנא, ר. (עורכים), (2012). *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי*. תל-אביב : רסלינג.
- שמידע, מ., ורומי, ש. (2008). *מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תיאורטיות והגדרות*. בתוך ש. רומי, ומ. שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמודים 11-28). ירושלים : מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- Damon, W. (2004). *What is positive youth development?* Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591, 13-23
- Greiman, B. C., & Addington, L. S. (2008). *Youth leadership development self-efficacy: An exploratory study involving a new construct*. Journal of Leadership Education, 7(1), 1-23
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). *What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences*. Journal of Research on Adolescence, 13(1), 25-55
- Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2013). *Youth movements as educational settings promoting personal development: Comparing motivation and identity formation in formal and non-formal education contexts*. International Journal of Educational Research, 62, 162-174
- Schreuer N, Sachs D, Rosenblum S (2014). *Participation in leisure activities: differences between children with and without physical disabilities*. NCBI, Jan 2014