

הכשרה לחינוך בלתי פורמלי במגזר החרדי בישראל

ענת בארט, יצחק טרכטינגוט, ניר פאל, איתי אופזהר, שניאור רוכברגר

תקציר

המודעות הגוברת להשפעות החיוביות של החינוך הבלתי פורמלי וליכולתו לצמצם פערים הביאה להכללת תחום זה במסגרות ההכשרה להוראה - אם באמצעות פתיחת מסלולי לימוד ייחודיים ואם בהוראת קורסים העוסקים בחינוך הבלתי פורמלי. תהליך זה אינו קיים כמעט במסגרות להכשרת מורים בחברה החרדית בישראל. פיתוח הכשרות מורים שיתמקדו בחינוך בלתי פורמלי עשוי לתרום לקידום החינוך החרדי ולמניעת נשירה ממנו. המחקר המתואר במאמר זה בחן את תפיסת צורכי ההכשרה בתחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית. המחקר האיכותני-פנומנולוגי כולל 131 משתתפים - הורים, אנשי חינוך, נציגי משרד החינוך ונציגי רשויות מקומיות. הממצאים מצביעים על שלושה צרכים עיקריים בהכשרת עובדי חינוך חרדים בתחום החינוך הבלתי פורמלי: הוראת קורסים בתחום זה בתוכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי של גברים ונשים במגזר החרדי; פיתוח הכשרה פסיכו-פדגוגית וחברתית-קהילתית לגברים חרדים, כמו גם מתן מענים טיפוליים לתלמידים במוסדות חינוך לבנים חרדים; והקמת מערך הכשרה ייעודי בתחום החינוך הבלתי פורמלי אשר יספק תשתית מקצועית למורים, לעובדי נוער ולעובדים במרכזים קהילתיים. מהמחקר עולה הצורך בפיתוח הכשרה אשר תגלה רגישות תרבותית לחינוך הבלתי פורמלי במסגרות הכשרת המורים הקיימות במגזר החרדי ובמסלולים ייעודיים, וזאת על מנת לקדם את החינוך הבלתי פורמלי כפי שנעשה בתחום החינוך המיוחד בחברה החרדית.

מילות מפתח: החברה החרדית, הכשרת מורים, חינוך בלתי פורמלי

מבוא

מערכת החינוך החרדית מהווה גורם יסודי בתהליך החברות (סוציאליזציה) של הילד החרדי לתרבות החרדית. התמקדותה של התרבות החרדית במטרות חברתיות יוצרת מרחק כוח רב (הפער בין רמות בתוך החברה, כמו למשל הפער בין גדולי הדור לבין האדם הפשוט), קושי להתמודד עם מצבי אי-ודאות ותפקידים מגדריים מוגדרים (Hofstede, 1980), ולפיכך החינוך הפורמלי החרדי משמר שיטות למידה והוראה מסורתיות (Barth & Benoliel, 2019). מרכזיותו וחישיבותו של תחום החינוך בחברה החרדית מתבטאות בכך ש-39.5% מהנשים החרדיות ו-27% מהגברים החרדים בשוק העבודה עוסקים בתחום זה (כהנר ומלאך, 2021). הדומיננטיות הזו ניכרת בעיקר בקרב נשים, ורוב הנשים החרדיות מוכשרות להוראה (בארט ואחרים, 2020). בקרב

הגברים החרדים הכשרה להוראה אינה תנאי הכרחי כדי לעבוד בתחום, ולכן שיעור נמוך יותר שלהם משתתפים במסגרות הכשרה להוראה; עם זאת, ניכר כי בשנים האחרונות כמות הגברים המוכשרים להוראה גדלה (כנען, 2014). הפיתוח המקצועי של מרבית המורים החרדים מצומצם, וזאת בשל השתייכותם אל "העולם הישן" (העסקתם במסגרות שלא הנהיגו את הרפורמות אופק חדש ועוז לתמורה) (ריזי ובארט, 2021).

אופי ההכשרה להוראה והפיתוח המקצועי בקרב החרדים מתבסס על תפיסות עולם ועל שיטות הוראה מסורתיות, ואלו מתנגשות עם תפיסות חינוכיות בלתי פורמליות המעודדות שוויון, חקרנות ופנאי (גולדרט, 2020). ממצא דומה נמצא במחקר שבחן את תפיסת החינוך הבלתי פורמלי במגזר הערבי, מגזר אשר רווחות בו תפיסות קולקטיביסטיות דומות לאלו הקיימות במגזר החרדי (חדאד חאג'י-יחיא ורודניצקי, 2018). נוסף על כך עובדים בתחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית, כמו למשל עובדים במרכזים קהילתיים, אינם נדרשים כמעט להכשרה ייעודית; התנהלותם מבוססת על נורמות קהילתיות-חברתיות, על דרישות המרכז הקהילתי ועל אינטואיציה אישית. אפשר להניח כי בהיעדר הכשרה העקרונית אשר מנחים את העובדים הקהילתיים החרדים מבוססים על אותם הערכים ועל אותן תפיסות מסורתיות. המחקר הנוכחי בחן את מקומו של החינוך הבלתי פורמלי בהכשרה ובפיתוח המקצועי של מורים ועובדי חינוך בלתי פורמלי חרדים, וזאת על מנת לעורר חשיבה על דרכים לשיפורו.

סקירת ספרות

החינוך הבלתי פורמלי

החינוך הבלתי פורמלי נתפס כיום כגורם חינוכי מרכזי ולא כחינוך תחליפי או משלים לחינוך הניתן במסגרות הפורמליות (Romi & Schmida, 2009). זהו חינוך ערכי המתבסס על תפיסות עולם ודרכי פעולה המעודדות שוויון, חופש, יצירתיות וחקרנות (גולדרט, 2020). חינוך בלתי פורמלי מוגדר כחינוך שההשתתפות בו וולונטרית, כלומר המשתתפים אינם מחויבים להשתתף בפעילות החינוכית אלא מתנדבים לעשות זאת. הפעילות החינוכית בתחום זה היא רב-ממדית ונעשית במגוון ערוצים ומתודות, וזאת תוך כדי קיום סימטריה בין המשתתפים והקניית משמעות סמלית לפעילות החינוכית עצמה. פעילות זו מאפשרת למשתתפים בה לפתח את זהותם האישית (מורטוריום) באמצעות חקירה עצמית. כמו כן אפשר לשנות את הפעילות ולהרכיבה מחדש; היא הפגתית ויצרנית, ואף מאפשרת את קיומה של דואליות ערכית (Kahane, 1997). נמצא כי החינוך הבלתי פורמלי מקדם את ביצועי התלמידים בחינוך הפורמלי: התלמידים מגלים מוטיבציה רבה יותר ללמוד ומעורבות רבה יותר בלמידה (Tăbăcaru, 2018). כמו כן החינוך הבלתי פורמלי תורם להתפתחות אישית, לפיתוח מיומנויות של הפרט (Asiyai, 2018) ואף להתפתחות לאומית (Ololube & Egbezor, 2012). לחינוך בלתי פורמלי יש השפעות חיוביות ארוכות טווח על השכלה, כלכלה ובריאות נפשית (Simac et al., 2021). נוסף על כך נמצא כי הוא מסייע בצמצום פערים בקרב אוכלוסיות מוחלשות (גולדרט, 2020).

השפעת החינוך הבלתי פורמלי ועוצמתה נגזרות ממגוון גורמים. כך למשל תרבות יכולה להמריץ או לעכב הטמעה של חינוך בלתי פורמלי: בתרבות טוטליטרית השלטון קובע את תוכני החינוך הבלתי פורמלי (Dascalu, 2017), והדבר מעקר את היכולת של חינוך זה לפתח חופש, שוויון וחקרנות. בתרבויות קולקטיביסטיות, כמו למשל אלו שקיימות במדינות ערב, החינוך הבלתי פורמלי מתמקד בעיקר בלמידה בסיסית; לעומת זאת בתרבויות אינדיבידואליסטיות, כמו למשל אלו שקיימות במדינות רבות באירופה, החינוך הבלתי פורמלי מתמקד בפנאי ובפיתוח כישורי עבודה (Latchem, 2014). בהתאם לכך נמצא כי תפיסות תרבותיות מסורתיות וקולקטיביסטיות הקיימות בחברה הערבית בישראל, מהוות חסם בפני הטמעת החינוך הבלתי פורמלי בחברה זו (חדאד חאג' - יחיא ורודניצקי, 2018).

הכשרת עובדים בתחום החינוך הבלתי פורמלי

למרות חשיבותו הרבה של תחום החינוך הבלתי פורמלי - ואולי דווקא בשל הגמישות הרבה שהוא מאפשר - ההכרה בתחום זה היא בעיה עולמית, ועקב כך גם ההכשרה המסודרת של עובדים בתחום מעטה. עם זאת, בשנים האחרונות יש יותר ויותר קורסי הכשרה בתחום זה בתוכניות הפיתוח המקצועי של מורים ושל עובדים קהילתיים. המשתתפים בתוכניות אלו סבורים כי הן רלוונטיות, משפרות את הידע ואת המיומנויות ומשפיעות חיובית על ניהול פרויקטים קהילתיים (Kotzé, 2012). מחקר שבדק את ההשפעה של תוכניות הכשרה בתחום החינוך הבלתי פורמלי על תפקודם האישי של העובדים בתחום זה, מצא כי ההכשרה מגבירה את ביטחונם העצמי של העובדים, מסייעת להם ליצור תוכניות עתידיות ומאפשרת להם ללמד בצורה טובה יותר בשל רכישת אסטרטגיות הוראה חדשות ועיצוב מחדש של יחסם לתלמידים (Andersson & Svensson, 2011). מנהלי תוכניות להכשרת מורים, כמו גם המורים עצמם, מעוניינים להרחיב את תוכניות ההכשרה הפורמליות ולשלב בהן תכנים בלתי פורמליים ושיטות הוראה בלתי פורמליות (Melnic & Botez, 2014).

דומה כי בישראל אין תיעוד ברמה האקדמית של התפתחות תחום החינוך הבלתי פורמלי. מספר הפרסומים בנושא קטן, ורובם לא עברו שיפוט אקדמי; אלה בעיקר דוחות ועבודות של סטודנטים לתואר שני או שלישי, ומרביתם מתמקדים בנושאים ארגוניים וטכניים גרידא. בעיה נוספת היא הנטייה להתמקד במחקרים יישומיים ובהכנת ניירות עמדה; אלה מעקרים את הדיון המחקרי ה"טהור" ומכוונים אך ורק להמלצות מעשיות (מנדל-לוי וארצי, 2016). בשנים האחרונות נפתחו מסלולי הכשרה לתואר ראשון בחינוך בלתי פורמלי ב-11 מתוך 21 המכללות לחינוך בישראל (סמינר הקיבוצים, בית ברל, אורנים, דוד ילין, קיי, אורות ישראל, הרצוג, אפרתה, שאנן, גורדון ואלקאסמי). כמו כן באוניברסיטת בר-אילן מתקיימים לימודים לתארים מתקדמים בניהול ופיתוח מערכות חינוך בלתי פורמליות. לעומת זאת, במסגרות ההכשרה להוראה במגזר החרדי אין קורסים העוסקים בתחום החינוך הבלתי פורמלי, ורק בשנים האחרונות נפתחו מסלולים ייעודיים לחינוך בלתי פורמלי במגזר החרדי במכללת גורדון (בשנת תש"פ) ובמכללת שאנן (בשנת תשפ"א, עבור מכללת בית רבקה השייכת לחסידות חב"ד).

החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית

החברה החרדית בישראל מונה כ-12.6% מכלל אזרחי ישראל (כהנר ומלאך, 2021). בראון (2017) הגדיר את העקרונות המבנים של החברה החרדית: אמונת חכמים, קרי ציות לגדולי הדור; ירידת הדורות - זו מתבטאת בירידה בחוכמה, ביראת שמיים ובמידות של כל דור בהשוואה לקודמו; שמרנות הלכתית - זו מתבטאת בהתנגדות לרפורמה בהלכה; שמרנות אמונית, כלומר התבססות על אמונה תמימה; שלילת המודרנה, החילון והציונות; סתגרות, כלומר התבדלות מחברת הרוב; התמקדות בחינוך ובשימור הישיבות מתוך תפיסה ש"אין שיור רק התורה הזאת"; ומהותנות - זו מתבטאת בתפיסה טבעית כי קיימים פערים בין קבוצות ובנטייה להחמרה דתית ולהתמקדות בפיתוח יראָה.

מערכת החינוך החרדית נפרדת ממערכת החינוך הרשמית של מדינת ישראל ומוגדרת כחינוך מופך שאינו רשמי (Perry-Hazan, 2015). מתקיימת בה הפרדה מגדרית, והיא מתאפיינת בקיומם של מעמדות משפטיים שונים המאפשרים רמות שונות של אוטונומיה פדגוגית ותקצוב ממשלתי - ככל שרמת האוטונומיה עולה, רמת התקצוב הממשלתי יורדת (בארט ואחרים, 2020). מערכת החינוך החרדית מהווה מוקד חברתי חשוב ברמה האישית, שכן הלמידה במסגרת חינוכית מסוימת מעידה על השתייכות לקבוצת משנה בחברה החרדית, על מעמד חברתי ועל יכולות לימודיות. ברמה החברתית היא מאפשרת שימור ערכים וחברות לעולם החרדי (Goldfarb, 2018), והעבודה בה נתפסת כמקובלת ורצויה בעיקר עבור נשים (Freund et al., 2019).

לחינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית הוקדשה תשומת לב אקדמית מועטה (סער וחושן, 2018; Alkather et al., 2018). אפשר ללמוד מכך כי מערכות החינוך החרדיות הפורמליות דומיננטיות בחיי הפרט והקהילה, שכן המטרה היא לבסס חינוך וחברות (סוציאליזציה) לערכי הקהילה (בארט ואחרים, 2020). בקרב הבנים הלימוד התורני הוא העיקר, וכל פעילות אחרת נתפסת כשלילית ונחשבת לביטול תורה (טיקוצ'ינסקי, 2007); לפיכך האפשרות ליישם תוכניות חינוך בלתי פורמליות בקרבם היא מוגבלת. לעומת זאת, בקרב הבנות ההתמקדות היא בהכוונה לערכי הקהילה ולפרנסה (Goldfarb, 2018), אך יש גם חשיפה לתכנים ולפעילות פנאי ורכישת כישורים ומיומנויות (ליוש, 2015); הדבר מאפשר לקיים פעילות חינוך בלתי פורמלית, גם אם באופן מוגבל. תחום תנועות הנוער, כפי שהוא מוגדר על ידי המדינה, אינו קיים כמעט בחברה החרדית בגיל הנעורים (Goldman et al., 2020). חלק מהנערות החרדיות משתתפות בארגון הנוער בתיה אשר אינו עומד בקריטריונים של תנועת נוער, וזאת בשל התנהלותו במוסדות חינוך פורמליים (בתי ספר של רשת החינוך החרדית בית יעקב). עבור נערים חרדים קיימים ארגוני נוער מעטים דוגמת ארגון הנוער של חסידות חב"ד או ארגון הנוער יחדיו הפועל בפריפריה (שילה, 2022). בחינת הנושא מעלה כי החברה החרדית מתקשה לקבל את המושג תנועת נוער:

החינוך הבלתי פורמלי בכלל, ותנועות הנוער בפרט, מכוונים להדגשת הייחודי בתקופת הנעורים ולעצב זהות, עצמאות ואותנטיות בקרב בני הנוער. דומני, כי כבר מתוך דברים

אלו ניתן להבין כי תנועת נוער אינה מתאימה לתפיסה החינוכית החרדית של ימינו.
(שטיינברגר, 2022)

נדרשת תפיסה רגישה תרבותית כדי לקיים חינוך בלתי פורמלי בחברות סגורות ומסורתיות, כמו החברה הערבית בישראל. לפיכך חשוב לפתח מנגנונים מקצועיים אשר יהיו מותאמים תרבותית לאוכלוסיית היעד (חדאד חאג'-יחיא ורודניצקי, 2018).

הכשרה לחינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית

ההכשרה להוראה בחברה החרדית בישראל כוללת 2,700 שעות לימוד ועבודה מעשית. חשוב לציין כי מילוי תנאים אלה נדרש בהכשרה של נשים להוראה (ריזי ובארט, 2021); לעומת זאת, בהכשרתם להוראה של גברים חרדים, אוכלוסייה שמרביתה לומדת במקביל לעבודה בשטח, העבודה והלימודים התורניים ב"כולל" נחשבים לחלק מההכשרה, ולפיכך מתקצר משך ההכשרה להוראה (כנען, 2014). הכשרת המורים החרדים, כמו גם ההוראה בפועל, היא ברובה הוראה מסורתית המתמקדת בתוכן לימודי ונוקטת שיטות הוראה מסורתיות (בארט ואיזק, 2023). נוסף על כך ההכשרה אינה חובה שעל כלל המורים החרדים למלא: רק מורים העובדים ברשתות "החינוך העצמאי" ו"בני יוסף", במוסדות מופרים שאינם רשמיים או בבתי ספר ממלכתיים-חרדיים (ממ"ח), מחויבים בתעודת הוראה; במוסדות הפטור בחינוך החרדי או במוסדות תרבות ייחודיים המורים אינם מחויבים בתעודת הוראה או בהכשרה פדגוגית כלשהי (בארט ואחרים, 2020). גם נוכחותם של גורמי ייעוץ וטיפול, כלומר גורמים שעשויים לקדם חינוך חברתי, מצומצמת למדי - בבתי ספר חרדיים אשר אינם משתייכים לממ"ח אין תקנים למערך ייעוץ חינוכי. אם בבתי ספר לבנות יש מגמה של עלייה ניכרת בהכנסת שירותי ייעוץ חינוכי, הרי בבתי ספר לבנים השינוי מועט ואיטי (Erhard & Erhard-Weiss, 2007).

במסגרות ההכשרה החרדיות יש מסלולים רבים, אך אין מסלול לחינוך בלתי פורמלי. יש לציין כי קיימים חילוקי דעות בנושא הצורך בהכשרה לחינוך הבלתי פורמלי, שכן אין סטנדרטים מוסכמים לעבודה בתחום גמיש וספונטני זה. עם זאת, אין ספק כי הכשרת אנשי מקצוע בעלי ידע אקדמי ומקצועי מסייעת בבניית הפרופסיה ובמתן שירות טוב יותר המותאם ללקוחות (מנדל-לוי וארצי, 2016).

בשל מבנה מערכת החינוך החרדית דרך העסקת המורים בה שונה מזו שבחינוך הרשמי. המורים החרדים אינם מקבלים את משכורתם ממשד החינוך: המשד מעביר סכום גלובלי לרשתות המפעילות של מוסדות החינוך, ואלו משלמות למורים לפי התנאים שנקבעו בכל מוסד (Oplatka & Erlanger, 2020). בהתאם לכך גם הפיתוח המקצועי של מורים חרדים הוא מוגבל. מורים בישראל מחויבים בפיתוח מקצועי לאורך הקריירה שלהם כחלק מהשתייכותם של בתי הספר לרפורמות אופק חדש או עוז לתמורה (Avidov-Ungar & Reingold, 2018). לעומת זאת, רוב המורים החרדים אינם מלמדים במסגרות שהנהיגו את הרפורמות האלו, מוגדרים כ"עולם ישן" ומקבלים לכל היותר 16 גמולי השתלמות (תוספות שכר עבור מאמץ

או תפקיד אחראי מיוחד) לאורך הקריירה שלהם. מורים חרדים (גברים) גם מקבלים הכרה בלמידה תורנית שלהם לצורך קבלת גמולים (בארט ואחרים, 2020). מצב זה מקשה על הפיתוח המקצועי של מורים אלה, שכן על המורה להשקיע זמן וכסף כדי להתפתח מקצועית בלי שלהשקעתו יהיה ערך מוסף כלכלי הולם.

שיטות ההוראה וההכשרה המסורתיות, היעדר פיתוח מקצועי לאורך הקריירה וחוסר מודעות לעולם החינוך הבלתי פורמלי מקשים על פיתוח חינוך בלתי פורמלי בעל ערך בחברה החרדית. אחת הדרכים המומלצות לחיזוק החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית עשויה להיות פיתוח הכשרה ספציפית לחינוך בלתי פורמלי המותאמת תרבותית לצורכי החברה החרדית. לפיכך המחקר המתואר להלן בחן את צורכי ההכשרה בתחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית, כפי שאלה נתפסים בעיני צרכני חינוך ואנשי חינוך במגזר החרדי.

מתודולוגיה

המחקר התבסס על פרדיגמה איכותנית-פנומנולוגית, גישה המאפשרת להציג מבחר נקודות מבט של מגוון שחקנים המעורבים בחינוך הבלתי פורמלי. גישה זו מאפשרת בחינה מעמיקה של תופעה כפי שהיא נחוות על ידי האנשים השותפים לה, וכפי שהם מפרשים אותה, מעניקים לה משמעות ומקיימים אינטראקציות על סמך המשמעויות שהוענקו (שקדי, 2003). המחקר המתואר במאמר זה הוא חלק מפרויקט מחקר רחב יותר של עמותת ג'וינט-אשלים אשר בחן את תופעת החינוך הבלתי פורמלי בקרב נוער חרדי. במחקר הרחב נבחנו תפיסת המושג "חינוך בלתי פורמלי" בחברה החרדית והתאמתה להגדרות המערביות של המושג. נוסף על כך עסק המחקר במיון הפעילויות הבלתי פורמליות אשר בני נוער, בנים ובנות, עוסקים בהן במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות. החוסר בהכשרה לחינוך הבלתי פורמלי התבלט בדברי המשתתפים, והם הקדישו לכך חלק חשוב מסקירתם.

המשתתפים

המחקר כלל 131 משתתפים: הורים, מנהלי סמינרים חרדיים, נציגי רשויות מקומיות, אנשי חינוך חרדים, נציגי ישיבות ונציגים חרדים של מרכזי חינוך בלתי פורמלי. בלוח 1 שלהלן מוצגים מאפיינים עיקריים של המשתתפים במחקר.

לוח 1: מאפייני המשתתפים במחקר

הקבוצה	מספר	אפיוני הקבוצה
הורים	72	52% מהם היו הורים לבנים ו-48% הורים לבנות. הורים אלו מייצגים את הפסיפס הפנים-תרבותי בציר המוצא (42% ליטאים, 35% חסידיים, 23% ספרדים), בציר השמרנות (79% שמרנים ו-21% מודרנים) ¹ ובציר הסוציו-אקונומי (4% גבוה, 88% בינוני ו-8% נמוך, לפי תפיסתם העצמית). ²
מנהלי סמינרים	15	53% מהם היו מירושלים ומבני ברק, ערים אשר מרוכזים בהן 60% מהסמינרים החרדיים בישראל. ב-93% מהסמינרים הייתה רכזת חברתית האחראית לפעילויות חינוכיות בלתי פורמליות.
נציגי רשויות מקומיות	14	הנציגים היו מרשויות של ערים חרדיות (ביתר עילית, בית שמש), של ערים שהקהילות החרדיות המרכזיות נמצאות בהן (ירושלים), של ערים מעורבות (חולון, רחובות) ושל יישובים בפריפריה (זכרון יעקב, צפת, רכסים).
אנשי חינוך חרדים	13	אנשי חינוך אלה כללו מנהלי בתי ספר, רכזות חברתיות, מורים, מפקחים ואנשי החינוך הבלתי פורמלי.
נציגי ישיבות	2	נציגי הישיבות היו משגיח בישיבה חסידית וראש ישיבה ליטאית.
נציגים של מרכזי חינוך בלתי פורמליים חרדיים	15	במחקר השתתפו 15 נציגות של מתנ"סים ומרכזים קהילתיים עירוניים ברחבי הארץ.

1 החלוקה הפנימית של ההורים אינה מייצגת במדויק את המצב בחברה החרדית בישראל בציר המוצא (29% ליטאים, 36% חסידיים ו-35% ספרדים) (רגב, 2017) ובציר השמרנות (60% שמרנים ו-40% מודרנים) (כהנר, 2020), וזאת בשל הבחירה במדגם נוחות לצורכי המחקר הנוכחי.

2 לפי כהנר ומלאך (2021), 42% מהמשפחות בחברה החרדית נמצאות מתחת לקו העוני, ולכן ההגדרה העצמית של המשתתפים אינה עולה בקנה אחד עם הנתונים הכלליים. בהקשר הזה כדאי לציין שבמחקרם של קלינר קסיר ורומנוב (2018) נמצא כי אף שההכנסה הממוצעת לנפש בציר החרדי היא רק 3,942 ש"ח, 71% מהחרדים מביעים שביעות רצון ממצבם הכלכלי; בניגוד לכך בקרב האוכלוסייה היהודית הלא-חרדית ממוצע ההכנסה לנפש הוא 7,010 ש"ח, אולם רק 63% מהלא-חרדים מביעים שביעות רצון ממצבם הכלכלי.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בכמה כלים איכותניים. בראיונות עומק חצי מובנים מתאפשר למראיינים לתאר חוויות שלהם, להעניק להן פרשנות אישית, ללמוד על הרגשות והמחשבות שעיצבו את תפיסת עולמם, וגם לחשוף היבטים חדשים אשר לא היו צפויים בתחילת הריאיון (שקדי, 2003). הראיונות האישיים נערכו עם נציגי הישיבות; הם התמקדו בהגדרת המושג חינוך בלתי פורמלי ובמציאות בפועל בתחום זה, כמו גם בהתמודדות של צוותי ההוראה עם הנושא. כלי נוסף היה שאלוני מחקר מקוונים. היתרונות העיקריים של השאלון המקוון הם קלות הפצתו והאנונימיות שהוא מאפשר למשתתפים. למרות החשש מפני הקושי המסוים הכרוך במילוי שאלונים מקוונים בחברה החרדית, חברה המגבילה את השימוש באינטרנט, שיתוף הפעולה היה רב בדומה לממצאי מחקרים קודמים (Sharabi & Kay, 2021): ההורים, מנהלי הסמינרים ונציגי הרשויות המקומיות ענו על שאלונים אלה שבחנו את תפיסת המושג חינוך בלתי פורמלי ואת המציאות בפועל בתחום זה. כמו כן נאספו נתונים בקבוצות מיקוד (focus groups) - הנתונים האיכותניים נאספו במהלך אינטראקציה קבוצתית מונחית, אינטראקציה אשר מספקת ידע מערכתית ורב יותר מזה המתקבל בריאיון האישי. בקבוצות מיקוד המשתתפים מוזמנים לבחון יחד את תפיסותיהם באשר לתופעה הנחקרת (Kalagy, 2020). בקבוצות המיקוד השתתפו אנשי חינוך חרדים (גברים ונשים) ונציגי רשויות מקומיות. לצד אלה נעשה שימוש בתצפיות שהן מקורות משניים, כיוון שאת ההתרחשות מפרש החוקר ולא המשתתפים עצמם. במחקר הנוכחי התצפית הייתה תצפית טהורה (שקדי, 2003); הוקלטו מפגשי זום בין נציגות מרכזים קהילתיים, והחוקרת צפתה בהם לאחר התרחשותם. התפלגות המשתתפים לפי כלי המחקר מוצגת בלוח 2 שלהלן.

לוח 2: התפלגות אוכלוסיית המחקר על פי כלי המחקר השונים

הקבוצה	מספר	כלי המחקר
הורים	72	שאלונים מקוונים איכותניים
מנהלי סמינרים	15	שאלונים מקוונים איכותניים
נציגי רשויות מקומיות	14	שאלונים מקוונים איכותניים (שבעה משתתפים), קבוצת מיקוד (שבעה משתתפים)
אנשי חינוך חרדים	13	קבוצות מיקוד (בהפרדה מגדרית)
נציגי ישיבות	2	ראיונות עומק חצי מובנים
נציגים של מרכזי חינוך בלתי פורמלי חרדיים	15	ארבע תצפיות (16 שעות) בהשתלמות מקצועית, חמש קבוצות מיקוד

הליך המחקר

המחקר נערך בחודשים אפריל עד יוני של שנת 2021. בשימוש בכל כלי המחקר נשמרו כללי האתיקה: המשתתפים התבקשו לאשר את השתתפותם במחקר, והובטח להם כי פרטיהם והחומרים שנאספו לא ייחשפו (אנונימיות). הפצת השאלונים המקוונים להורים נעשתה באמצעות "מדגם כדור שלג": החוקרת פנתה לאנשי קשר חרדים וביקשה מהם לשלוח את השאלונים בדואר אלקטרוני להורים חרדים. הפצת השאלונים המקוונים למנהלי הסמינרים נעשתה באמצעות הפיקוח על הכשרת המורים - הודעה בדואר האלקטרוני נשלחה לכל הסמינרים, והיא כללה בקשה למלא את השאלון המצורף. שיעור ההיענות של מנהלי הסמינרים לפנייה היה 33%. הפצת השאלונים המקוונים לרשויות המקומיות נעשתה באמצעות שליחתם לכתובות דואר אלקטרוני של נציגי מחלקות החינוך והתרבות המפורסמות באתר הרשות המקומית; שיעור ההיענות של נציגים אלה לפנייה היה 25%. המשתתפים בקבוצות המיקוד אותרו על ידי צוות המחקר, ונשלחה אליהם בקשה בדואר האלקטרוני להשתתף בקבוצת דיון; כ-60% מהפניות הללו נענו בחיוב. קבוצות הדיון נערכו במפגשי זום; כל מפגש כזה ארך בין שעה וחצי לשעתיים. שני המשתתפים בראיונות אותרו על ידי צוות המחקר, ונעשתה פנייה טלפונית אליהם בבקשה לקיים עימם ראיון טלפוני או ראיון פנים אל פנים; בהתאם לבחירת המרואיינים נערך עם אחד מהם מפגש פנים אל פנים, ועם האחר נערך ראיון טלפוני (כל אחד מהראיונות ארך כשעה). הקלטות מפגשי הזום בין נציגות המרכזים הקהילתיים הועברו לחוקרת, והיא ניתחה אותן.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה לפי שיטת הניתוח הנושאת (שקדי, 2003) והתבסס על שימוש בנרלייזר, תוכנה המסייעת בארגון ובניתוח של ממצאים איכותניים. בשלב הראשון הוקלדו כל חומרי המחקר המוקלטים, ולאחר מכן הם נקראו כדי לאפשר בחינת-על של כלל הרכיבים. בהמשך חולקו החומרים ליחידות משמעות (פסקאות המתמקדות בנושאים מסוימים), ואז מוינו כלל יחידות המשמעות לקטגוריות שעלו מחומר המחקר. השלב הבא התמקד בקטגוריות העיקריות אשר רלוונטיות לנושא המחקר. לבסוף נערך "חיבור תְּמַתִּי" בין הקטגוריות שנוצרו לתפיסה המושגית.

ממצאים

על מנת לפתח את תחום החינוך הבלתי פורמלי נדרשת תשתית מקצועית שתספק לעובדים בתחום זה ידע, כישורים ומיומנויות להשתמש בגישות ובשיטות חינוך בלתי פורמליות. בשל ייחודיותן של שיטות אלו והשוני בינן לבין גישות ההוראה הפורמלית, למידתן מחייבת הבנה, הפנמה ותרגול. אף שמוסדות וארגונים רבים סבורים כי אין צורך בהכשרה לחינוך בלתי פורמלי, ניכר כי ידע בתחום זה תורם רבות ללומדים אותו ולאנשים שהם מפעילים (מנדל-לוי וארצי, 2016).

הקטגוריות שעלו מממצאי המחקר מלמדות כי קיימים שלושה נושאים מרכזיים בחינוך הבלתי פורמלי אשר נדרש בהם שיפור במגזר החרדי. הקטגוריה הראשונה היא חשיפה לתחום

החינוך הבלתי פורמלי במסגרת ההכשרה ללימודי הוראה והפיתוח המקצועי של המורים. ככלל נמצא שעבור מרבית המורות והמורים החרדים החשיפה לתחום החינוך הבלתי פורמלי מצומצמת ביותר ואף אינה קיימת כמעט. הקטגוריה השנייה היא הצורך להשתמש בכלים חינוכיים בלתי פורמליים אשר מאפשרים גמישות ופיתוח זהות, ובדרך זו מספקים מענים רגשיים חינוכיים ללומדים במסגרות הפורמליות. צורך זה ניכר בעיקר בישיבות הקטנות והגדולות, כלומר בארגונים העוסקים בחינוך העל-יסודי של הבנים. הקטגוריה השלישית היא הצורך להתמקצע בחינוך בלתי פורמלי באמצעות פיתוח מסלולי הכשרה ייעודיים לתחום זה בחברה החרדית. מסלולי הכשרה אלה מיועדים לאנשי חינוך בלתי פורמלי שעובדים במסגרות לא פורמליות (כמו למשל מרכזים קהילתיים) ועם נוער נושר.

הכשרות והשתלמויות של מורים בתחום החינוך הבלתי פורמלי בשנים האחרונות גברה המודעות של מחלקות לחינוך במכללות ובאוניברסיטאות בישראל לחשיבות החינוך הבלתי פורמלי. מודעות זו תורגמה לשילובם בתוכניות ההכשרה של קורסים החושפים את הסטודנטים לגישות חינוכיות ולשיטות הוראה בלתי פורמליות, כמו גם להתפתחות לימודים לתארים ייעודיים בחינוך בלתי פורמלי (כפי שצוין לעיל, אלה קיימים ב-11 מתוך 21 המכללות לחינוך בישראל). גם במסגרות הפיתוח המקצועי של מורים בישראל גברה המודעות לחינוך הבלתי פורמלי, וזו התבטאה בהנהגת השתלמויות בתחום זה; בניגוד לכך נושא החינוך הבלתי פורמלי לא מהווה חלק מהסילבוסים של הכשרת המורים החרדים. בהקשר הזה אמרה המפקחת על הפיתוח המקצועי החרדי במשרד החינוך כי

אני חושבת שהעיסוק במתודה של הבלתי פורמלי ובעיסוק בתרומה של הבלתי פורמלי [...] יכול להיות מאוד שצריך להיכנס לשיעורי החינוך בהכשרה, שאנחנו לא מספיק נותנים על זה את הדעת. זה נכון, בתוכנית ההכשרה אין התייחסות לחינוך הבלתי פורמלי בפורמלי.

כיוון שנושא החינוך הבלתי פורמלי אינו נדון ונלמד בתוכניות להכשרת המורים החרדים, מרביתם אינם מודעים לתוכנו, לחשיבותו ולדרכי הפעלתו. נוסף על כך ישנם רכיבים רבים בהגדרות החינוך הבלתי פורמלי שאינם עולים בקנה אחד עם הערכים המוצהרים של החברה החרדית. החשש מכך שהגדרות החינוך הבלתי פורמלי עלולות לגרום להתנגדות של המורים לרכוש את החומר הנלמד, מעודדת את חוסר העשייה בתחום. יתרה מזאת, העיסוק בחינוך הבלתי פורמלי מתמקד בערכים; אם הנהלות המוסדות החינוכיים אינן בטוחות ביכולתן של צוות המורים להתמודד עם שאלות ערכיות מורכבות, נוצרת רתיעה מפיתוח התחום הבלתי פורמלי. תפיסה זו עולה מדבריו של איש משרד החינוך:

מנהל/ת רואה עם מי יש לו עסק. אם הוא רואה שהבן אדם מבוסס, עולם ערכים מגובש, אז הוא יכול לסמוך עליו. ואם הוא רואה שעומדת מולו איזה בחורה צעירה או אברכית צעירה, שהשנייה התחנתה ובקעה מהביצה, והיא לא יודעת - העולם שלה רועד, וכל

שאלה יכולה לערער אותה - ברור שתהיה כאן בעיה. הוא לא יסמוך עליה, הוא לא ייתן לה להיפגש עם האנשים בחוץ. הוא גם לא ייתן לה ללכת להשתלמות מהסוג שאנחנו [מערכת ההכשרה לתחום החינוך הבלתי פורמלי במשרד החינוך] עושים.

עוד עולה מהדברים כי בחברה החרדית ישנו סוג אחד של השתלמויות בחינוך בלתי פורמלי אשר קיים במסגרות הפורמליות: השתלמויות לרכזות חברתיות הנערכות בסמינרים. השתלמויות אלו מועברות על ידי משרד החינוך ועומדות בסטנדרטים אקדמיים; הן אינן נחלתן של כלל המורות או של מורות המתעניינות בנושא, אלא של מורות הנבחרות בקפידה על ידי מנהלי המוסדות החינוכיים לצורך שמירה על התפיסות הערכיות של אותם המוסדות. השתלמויות אלו אינן מוצעות כלל לצוותים בשיבות. מרבית אנשי החינוך טענו כי תכנים של חינוך בלתי פורמלי אינם נגישים לצוותי החינוך החרדים, ולכן חשוב ליצור השתלמויות ייעודיות בנושא זה ולהנגיש אותן לבתי הספר החרדיים בהיבטים של תכנים, צוותי הוראה ועלות. התובנה כי מתן כלים אלה לצוות החינוכי יוכל להיות יעיל יותר מאשר התערבות ברמת התלמידים, עולה מדברי אחד מאנשי החינוך החרדים:

ברגע שהרבנים מקבלים את הכלי [הכשרה לחינוך בלתי פורמלי], כי הם יכולים לרוץ עם זה קדימה [...] במפגש פשוט עשרות חבר'ה [רבנים] מגיעים, והם חוזרים ומספרים לי נפלאות. למי שמעז לעשות את זה, ואני כל הזמן דוחף אותם שיעזו. לפעמים קוראים לי "בוא, תעשה אתה", אבל אני לא מאמין בזה באמת [...] כי ברגע שאני יוצא, הגעתי לשעתיים-שלוש. עשיתי משהו נפלא, אבל האימפקט הוא חלש מאוד. ברגע שהצוות עושה את זה, והוא מעורב בזה והוא חי את זה, אז הדברים נראים אחרת.

יש להדגיש כי השתלמויות של מורים חרדים הן סוגיה בעייתית בפני עצמה, וזאת בגלל השתייכותם של מורים אלה אל "העולם הישן". בשל השתייכות זו אותם המורים אינם מתפתחים מקצועית כמעט, ובפרט לא בתחומים מעוררי מחלוקת. בניגוד לגורמים הרואים חשיבות בהשתלמויות בתחום החינוך הבלתי פורמלי, גורמים אחרים בחברה החרדית אינם סבורים כי נדרש פיתוח של מיומנויות החינוך הבלתי פורמלי בקרב צוות המורים. אותם הגורמים טוענים כי יש די מורים אשר מתמחים בתחום זה, ואלה יכולים להדריך את שאר המורים. בהקשר הזה כדאי לציין כי בחברה החרדית התמקצעות של חברי צוות אינה ייחודית לתחום החינוך הבלתי פורמלי אלא קיימת במגוון תחומים, וייתכן שחוסר היכרות עם התחום מביא לאי-הבנה של ההתמחות בו. נוסף על כך דומה כי התמקצעות יתר מאיימת על הישיבות, כפי שעולה מדבריו של ראש ישיבה אשר השתתף במחקר:

כמעט בכל הישיבות הר"מים הולכים להדרכה מקצועית. לא בגלל שמישהו מחייב אותם, מאוד רוצים את זה. סתם בני נוער שיש להם בעיות קשב וריכוז ורוצים לדעת. לי יש ר"מ בישיבה שבעצמו הלך לקורסים, הלך למקומות. בסוף הוא איש מקצועי. אמרתי לו יום אחד: "תראה, אה, שאני לקחתי אותך לישיבה כי אני סמכתי על האינטואיציות שלך. עכשיו אתה נהיית לי מקצועי מדי. בגלל שאתה מקצועי מדי, אז כל דבר אתה רואה בעיניים של מקצועי. לא תמיד זה טוב". היום כמעט בכל הישיבות יש אנשי

צוות שהולכים, ויש להם את הרצון לפתח את האנשים המקצועיים של הציבור החרדי שאמונים על הציבור. ויש אנשים מעולים שנותנים המון תובנות לר"מים וראשי ישיבות, משהו שפעם לא היה, ייהרג ובל יעבור לעלות את זה על שפתיך בכלל.

לסיכום, במסגרות ההכשרה הפורמליות במגזר החרדי אין הכשרה ייעודית לחינוך בלתי פורמלי. תחום זה אינו נדון בתהליכי ההכשרה המקובלים לחינוך, וגם בהשתלמויות המורים אין התמקדות בו. הניסיון לשלב את תחום החינוך הבלתי פורמלי בהכשרה להוראה נתקל בשלושה סוגי תגובות: חוסר אמון ביכולתו של צוות ההוראה להתמודד עם סוגיות ערכיות; חוסר הבנה של התחום ושל היותו חלק מעולם רחב של מיומנויות חברתיות ורגשיות שמורים צריכים לפתח; רצון להטמיע כלי חינוך בלתי פורמלי בדרכי ההוראה של המורים החרדים כאמצעי לחולל שינוי אפקטיבי. ההשתלמויות הקיימות הן מצומצמות ומיועדות רק לרכזות החינוך החברתי בסמינרים. להשתלמויות אלו נשלחת אשת צוות אחת במוסדות החינוך של הבנות, ולכן השפעתן מינורית.

הצורך בפיתוח מענים חברתיים-רגשיים

חלק חשוב בחינוך הבלתי פורמלי הוא יכולתו של המחנך לאפשר התפתחות רגשית, צמיחה והעצמה אישית של התלמיד תוך כדי עיסוק של האחרון בשאלות זהות. המורות החרדיות מוכשרות לכך במסגרות המקנות להן כלים פסיכו-פדגוגיים בסיסיים. במרבית מוסדות החינוך החרדיים לבנות גם קיימת מערכת תמיכה של ייעוץ חינוכי; מטרתה של מערכת זו היא לסייע לתלמידות המתמודדות עם קשיים רגשיים, חברתיים ולימודיים. לעומת זאת, במערכת החינוך החרדית לבנים מרבית המורים אינם מחויבים להיות בעלי תעודת הוראה, ורובם לא רכשו את המקצוע בצורה פורמלית. גם אלה מהם שעשו זאת, קיבלו כלים מוגבלים בלבד להתמודד עם סוגיות פסיכו-פדגוגיות. במרבית בתי הספר לבנים אין מערך ייעוץ חינוכי, ואין איש מקצוע שיעזור לכוון את התלמידים, את הצוות החינוכי ואת ההנהלה בעת התמודדות עם סוגיות רגשיות. במחקר הנוכחי עלתה קריאה לשפר את מערך הייעוץ החינוכי בכל מערכת החינוך לבנים ולתת מענים חינוכיים-רגשיים לתלמידים, לצוות ולהנהלה במוסדות החינוך החרדיים, ובפרט בישיבות (שם מענה כזה איננו קיים כלל). בהקשר הזה אמר איש חינוך חרדי כי בישיבות קטנות וגדולות, בניגוד לתלמודי תורה, כמעט ואין אנשי מקצוע [...] בתלמודי תורה כבר התקדמו ומבינים שיש ילדים עם קשיים. גם בפטור³ להרבה מנהלים יש יועצים גם אם אין יועצים, יודעים להפנות את ההורים לכתובות הנכונות. בישיבות הקטנות והגדולות זה כמעט ולא קיים. זה מין איזה יוזמה אישית של אחד הר"מים או המחנכים שמפנה בחור. יכול להיות שגם לא ישימו לב לזה שיש בחור שקשה לו - שהוא בדיכאון, ב"משבר", איך שזה נקרא. זה דבר קריטי בישיבות קטנות וגדולות. זה הגיל עם הכי הרבה משברים וקשיים, הכניסה לחיים והעיצוב של האישיות. זה בדיוק הזמן לתת

3 מעמד משפטי הקובע כי המוסד החינוכי יתוקצב ב-55% ויחויב בלימודי ליבה באחוז זהה.

איש מקצוע שתומך ונותן ועוזר. אם היה פרויקט יועצים, להיכנס לשיבות בבחירה של הראשי ישיבה, זה היה דבר אדיר.

הצורך בכלים מקצועיים המאפשרים שיח רגשי ופתוח מורגש יותר בישיבות בשל חוסר ההכשרה המקצועית של המורים הגברים, כמו גם בגלל התמקדותה של דרך השיח המקובלת בישיבות לא ברגשות אלא בפן הקוגניטיבי. בהקשר הזה הדגיש איש מינהל חברה ונוער שבמשרד החינוך כי "הישיבות לא יודעות אפילו מה חסר להן", כיוון שהן לא מכירות את חשיבות העולם הרגשי (בגלל חוסר הידע המקצועי של אנשי החינוך אשר מתחילים ללמד בהן):

"אחיה", "מכון למורים" ומקומות כאלה - בסופו של דבר, הבן אדם לומד שלוש שנים. הוא נחשף לאנשים, הוא נחשף למרצים, הוא נחשף ליועצים חינוכיים, הוא נחשף לפסיכולוג אחד ופסיכותרפיסט פה ושם. הוא כבר מבין שיש אנשי מקצוע שאם הוא מסתמך [עליהם], אז אפשר. בישיבות אף אחד לא עובר תהליך של הכשרה, אין שום תהליך של הכשרה. אז זה לא רק שאין להם למי לפנות, הם לא מבינים את הפונקציות. זה אתגר גדול שאין לנו איך לשנות אותו, אבל אנחנו צריכים להתמודד איתו.

מהדברים שלעיל עולה כי הצוות החינוכי החרדי אינו מודע כלל לכלים שהחינוך הבלתי פורמלי מציע. נוסף על חוסר המודעות הזו של מורים בישיבות ועל היעדר כלים לתמיכה ולפיתוח רגשי, גם התמיכה הרגשית של צוותי ההוראה בישיבות בבני הנוער פחותה. הדבר נובע ממבנה הלימודים בישיבות - לימוד עצמי או לימוד בחברותות ולא לימודים במסגרת כיתה. עדות לכך מספקים דבריו של איש חינוך חרדי:

צריך גם לזכור בישיבות [...] בניגוד לתלמוד תורה שהתלמיד נמצא אצל מחנך, שנמצא אצלו מ-8:30 בבוקר עד 17:00 אחר-הצוהריים ברציפות. הוא יודע מה קורה אצלו בבית, אם רע לו, אם טוב לו, מה קורה עם ההורים, הוא מתעניין. אם זה מחנך אכפתי, אז יש לו את כל האפשרות לדעת מה קורה ולעקוב אחרי התלמיד שלו. בישיבות אנחנו מדברים על תלמיד שבגיל 13 עוד היה אצל המחנך, ובגיל 14 כבר עבר לישיבה. זה כבר ר"מ. ר"מ הוא לא נמצא עם התלמיד את כל השעות האלה: הוא מוסר שיעור מ-9:00 עד 11:00, ופה פחות או יותר נגמר הקשר עם התלמיד. לתלמיד כמעט אין גישה לר"מ.

לחוסר הקשר בין תלמיד הישיבה לבין הר"מ מתווסף היעדר כלים פסיכו-פדגוגיים שהר"מ יכול להשתמש בהם. בהקשר הזה אמר רב בישיבה קטנה כי "יש הרבה דברים שנופלים בין הכיסאות. לפעמים ר"מ מעדיף לא להעביר למשיגח בעיות משמעת, כי הוא בסוף יצא אשם. אם היה אפשר להעמיק את זה יותר, לצאת לשליחות, שכל ר"מ יקבל את הכלים לידיים שלו, זה היה יותר חזק". השילוב בין תפיסת הר"מים כגורם אשר מעביר ידע בלבד ואינו עוסק בהיבטים חברתיים ורגשיים, לבין החוסר בכלים פסיכו-פדגוגיים, במודעות להם ולחשיבותם, מגביר את הצורך לפתח את הכלים האלה בישיבות. הדברים שלהלן של מטפל רגשי מדגישים את חשיבותם של הכלים הפסיכו-פדגוגיים הניתנים למגידי שיעורים:

מעגל שמאפשר בצורה הכי קלילה, וכל הזמן עם דגש על הכבוד - שהוא מגיד שיעור, והוא לא עכשיו בא לשחק. לאפשר מעגלים כאלה שהם מאפשרים לכל תלמיד להגיד

משהו, להתבטות ולהיות חלק מהמעגל. לא לאבד אף אחד, כי מה שכואב לי שבחורים יושבים בתוך שיעור בשקט: אין אף אחד ששומע אותם, מה שהם אומרים זה לא חשוב, וכל הדברים האלה באמצעות משחקים ורעיונות פשוטים, מאוד ישימים [...] ברגע שהרבנים מקבלים את הכלי, הם יכולים לרוץ עם זה קדימה.

לסיכום, התחום של פיתוח מענים חברתיים-רגשיים בכלל, ושל ייעוץ חינוכי בפרט, אינו קיים כמעט בישיבות. כדי לאפשר התפתחות תקינה של הנערים חשוב לספק מענים כאלה, אך למורים ולישיבה אין מודעות לכך וגם לא כלים לעשות זאת. פיתוח מענים חברתיים-רגשיים חשוב גם לתלמידים עם מצוקות אקוטיות, אך בעיקר לתלמידים נורמטיביים שאינם מקבלים מענים רגשיים בסיסיים הנדרשים לנער בגיל ההתבגרות.

הקמת מסלולים ייעודיים להכשרה לחינוך בלתי פורמלי במגזר החרדי בחברה החרדית אנשי חינוך בלתי פורמלי פועלים בעיקר במרכזים קהילתיים. רוב אנשי החינוך הללו הם נשים; תחומי ההכשרה שלהן מגוונים, והן אינן בעלות הכשרה ייעודית לחינוך בלתי פורמלי. חוסר הידע והמימוניות בתחום יוצר פער בין תפיסת המטרות לבין מידת ההצלחה של פעילויות בלתי פורמליות. חוסר בהכשרה מתאימה גורם לכך שאנשי המקצוע מתחילים בתהליכי התפתחות מקצועית אישיים-אינטואיטיביים, ולא תמיד אלה מבשילים ומניבים את הפירות הרצויים. כך למשל סיפרה אחת מרכזות המתנ"סים כי

אני בתור בן אדם פרטי ניגשת, מבקשת, מדדה בחושך. אני הרגשתי שבתור רכזת זרקו אותי לבריקה, "ככה תלמדי לשחות". אז אני מנסה לבקש עזרה, כל מיני דברים שפשוט למדתי אותם לבד. וגם היום בעירייה אני מתמודדת לבד עם הרבה דברים. אפילו גם כמו שאתן מדברות מול הציבור הכללי, להסביר להם למה אני, איך אני, מה הגבולות שלי. אני לא אעזוב את זה [את החינוך הבלתי פורמלי], אבל אני חושבת שאני כל הזמן מרגישה אבודה. אני מרגישה שבאיזשהו מקום אני מתקדמת לבד עם עצמי, אני מכשירה את עצמי. הבאתי יום אחד הרצאה של מישהי בנושא שיווק ופרסום, שתכשיר אותי ואת העובדת שלי. כי אם אני לא אדאג לעצמי, איך אני אתקדם?

אנשי מקצוע בתחום החינוך הבלתי פורמלי רוצים שעבודתם תהיה איכותית, מקצועית וטובה. הם מאמינים בערכי המקצוע ורוצים לעשות את עבודתם נאמנה, אך אין להם די מודעות, ידע וכלים לכך. תחושת התלישות האישית וחוסר ההבנה של תפקודן במרחב החינוך הבלתי פורמלי גורמים לכך שרכזות המתנ"סים משוועות להכשרה מקצועית ולפיתוח מקצועי מתמשך אשר יעזרו להן בפעילות היום-יומית, כמו גם בראיית-העל הנדרשת בעבודה בתחום החינוך הבלתי פורמלי: "גם הכשרה מקצועית. זאת אומרת שגם אם היה איזה גג, מישהו שבאמת היה בא, נותן לנו הכשרה מקצועית ממש: איך להעביר באמת, איך להעביר תהליכים משמעותיים? איך להשתמש בכסף נכון? כל כך הרבה נושאים צריכים".

לצורך של הרכזות במרכזים הקהילתיים החרדיים בהכשרה מקצועית מתלווים חששות מפני הכשרה שלא תהיה מותאמת תרבותית. ההתנגשות עם העולם החילוני מקשה על הרכזות בפעולות היום-יומיות, ולכן הן מעוניינות שההכשרה תהיה מותאמת לערכיהן ולשפתן:

אני מדברת על משהו יותר מערכתי, אם באמת היה איזשהו גג שמבין את הציבור החרדי. שלא יביאו לנו עכשיו דווקא את החברה למתנ"סים, ואז יהיו לנו בעיות איתם. משהו שהוא מקובל באמת בציבור שלנו, ואיזשהו גג שמכשיר את הרכוזות ומוביל אותן. עושה איזשהם תהליכים, יש נראות, יש חשיבה משותפת של כולם.

נשות החינוך הבלתי פורמלי החרדי אינן מקבלות תמיכה מקצועית מספקת מהארגונים המפעילים שלהן, ממשרד החינוך או מגופים עירוניים, וזאת למרות תחושתן כי תמיכה כזו נדרשת מאוד. ההתכנסות של הרכוזות בפורום לצורכי למידה בתחום החינוך הבלתי פורמלי, פורום שהיוזמה להקמתו הייתה של ג'וינט-אשלים וג'וינט-תבת, הייתה כמים רעננים לנפש עייפה. הרכוזות דיברו על הצרכים החשובים שהפורום מילא עבורן. הן הזכירו את הצורך שלהן בידע, בהתמקצעות, בקהילה לומדת תומכת ובאיגום משאבים:

המודל היה ממש מחכים ביותר. כדאי מאוד להיצמד אליו, לבדוק באיזה נקודות אני נוגעת בפעם הבאה ובאיזה לא. אני גם רוצה לשאול: איפה הייתם עד היום? כאילו אני מרגישה שכמעט אין פעילות שהייתי משאירה אותו דבר, בהחלט הרבה [פעילויות] אחרות הייתי מכניסה בהן עוד נופך. כמה כוחות יש לנו בעקבות ההרצאה, כמה מיומנויות אפשר עוד לתת ולרכוש. אני באמת רוצה להגיד לכם תודה, לא בשמי אלא בשם כל התושבים של כל אחת מאיתנו. כל משפט פנינה.

הצורך להקים מסגרת מקצועית להכשרה בתחום החינוך הבלתי פורמלי כבר עלה בעבר בקבוצת רכוזות המרכזים הקהילתיים. למרות הרצון והניסיונות להוציא לפועל את התוכנית, הדבר לא צלח:

זה היה לפני שלוש שנים. פנו אליי ממרכז ההשתלמויות של הסמינר החדש ואמרו לי: בואי נקים קורס לרכוזות קהילה יחד עם החברה למתנ"סים. מה שעניין אותם שזה יהיה יחד עם החברה למתנ"סים. התחלתי לדבר עם מחלקת הכשרות של החברה למתנ"סים. זה לא קרה, וזה גם לא יקרה. החברה למתנ"סים היא גוף מרובע, גוף שלא יודע לעבוד עם חרדים.

לסיכום, רכוזות המרכזים הקהילתיים, קבוצה המהווה כוח משמעותי בקהילה החרדית, מתקשות למלא את תפקידן - הן בשל חוסר בידע ובכלים בעת הכשרתן הן בשל חוסר בהתמקצעות ובכלי עבודה. הדבר מסרב את עבודתן ומאלץ אותן להשקיע משאבים רבים. נדרשת אם כן התגייסות של גופי-על במערכת לפעול לפיתוח מקצועי של רכוזות המרכזים הקהילתיים בחברה החרדית ולתמיכה בהן.

דיון וסיכום

חינוך בלתי פורמלי נחשב לכלי בעל ערך המסייע בקידום הישגים לימודיים, התפתחותיים והתנהגותיים של תלמידים ומוסדות חינוך (Asiyai, 2018; Ololube & Egbezor, 2012; Simac et al., 2021; Tăbăcaru, 2018) ובצמצום פערים חברתיים (גולדרט, 2020). הטמעת תוכניות חינוכיות בלתי פורמליות מצריכה הכרה של תרבות הקהילה שהתוכניות מוטמעות

בה, ועליה להיעשות תוך כדי גילוי הבנה ורגישות לתרבות זו (חדאד חאג'יחיא ורודניצקי, 2018; Latchem, 2014). כדי לפתח תוכניות חינוך בלתי פורמליות, ובפרט כאלה המותאמות לתרבותית, יש להקנות מודעות, ידע, מיומנויות וכישורים באמצעות הכשרת עובדים מומחים (Andersson & Svensson, 2011; Kotzé, 2012; Melnic & Botez, 2014) מתמשך שלהם בתחום החינוך הבלתי פורמלי (Casmudi et al., 2019; Garzón Artacho et al., 2020). אף שבמערכת החינוך הכללית בישראל ההכשרה לחינוך בלתי פורמלי צוברת תאוצה (דוגמאות לכך הן שילוב תחום זה בלימודי ההכשרה לחינוך ופתיחת מסלולים ייעודיים במכללות רבות לחינוך), שוליותו של התחום מתבטאת במיעוט פרסומים ובהיעדר כתב עת ייעודי (מנדל-לוי וארצי, 2016). בחברה החרדית העיסוק בתחום החינוך הבלתי פורמלי אינו קיים כמעט במסגרות ההכשרה להוראה והפיתוח המקצועי של מורים. המחקר הנוכחי ניסה לבחון תפיסות של ההכשרה והפיתוח המקצועי בתחום החינוך הבלתי פורמלי במגזר החרדי ולהצביע על אפשרויות לשפר את המצב הקיים.

מממצאי המחקר עולה שבפועל העיסוק בתחום בחברה החרדית הוא מזערי. העדות היחידה להתמחות בתחום היא השתתפותן של רכזות חינוך חברתי בהשתלמות של מינהל חברה ונוער במשרד החינוך, אם כי גם זו מצטמצמת לסמינרים בלבד. המרואיינים העידו שעבור חלקם, בייחוד אלה הנמצאים בצד השמרני של המפה החרדית, קיימת עמימות של המושג "חינוך בלתי פורמלי"; מושג זה נתפס כחלק נוסף של פיתוח יכולות פסיכו-פדגוגיות ולא כתחום ייחודי. השיח עורר מודעות של אנשי חינוך חרדים לנושא, ודומה כי מרביתם רואים חשיבות בהטמעת תכנים בלתי פורמליים בתוכניות ההכשרה הרגילות לחינוך במגזר החרדי, כמו גם בפיתוח השתלמויות בתחום.

עוד עולה מהממצאים כי יש כמיהה להקמת מסלולים ייעודיים להכשרה אשר יוכלו לשמש את המורים, אך בעיקר עובדים קהילתיים בתחום. עובדים אלה אינם נדרשים כיום להכשרה מיוחדת, אינם משתתפים בפיתוח מקצועי ספציפי בתחום החינוך הבלתי פורמלי ואינם חלק מקבוצות למידה מקצועיות. השתייכותם לגופים מוסדיים ורשותיים גורמת להם "ליפול בין הכיסאות" בהיבט של הכשרה ופיתוח מקצועי. עובדים אלה כמהים להכשרה מקצועית בתחום החינוך הבלתי פורמלי שתותאם לצורכי הציבור החרדי. אפשר ללמוד על היכולת לפתח את תחום החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית מתיאור מקרה מקביל של פיתוח החינוך המיוחד בחברה זו. עד לפני שלושה עשורים החינוך המיוחד לא היה קיים בחברה החרדית, וילדים עם צרכים מיוחדים נאלצו לקבל מענים בחברה הכללית (Manor-Binyamini, 2012). הגידול הדמוגרפי שהביא להגברת הצורך בפיתוח חינוך מיוחד ייחודי לחברה החרדית, הכרה של משרד החינוך בצורך זה, שינוי תפיסתי בתחום ובייחוד פיתוח תוכניות הכשרה ייעודיות לחינוך מיוחד, שינו את פני התחום, וכיום הוא מפותח ומהווה מקצוע מבוקש לגברים ונשים בחברה החרדית (הורוביץ, 2012; קורקוס וקורקוס, 2016).

צורך אקוטי נוסף שעלה מממצאי המחקר הוא פיתוח מערך תמיכה חברתי-טיפולי בבתי הספר לבנים ובישיבות. הטיפול בקשיים אישיים, נושא שבמשך שנים רבות הודחק בציבור

החרדי, זוכה בשנים האחרונות להכרה ולקבלה (ארהרד, 2014; Freund & Band-Winterstein, 2017). תהליך ההכרה מלווה בחששות רבים מפני מודרניזציה וכניסה של תכנים לא מותאמים תרבותית לבתי הספר (Podolsky-Krupper & Goldner, 2021). בפועל אין תקנים לייעוץ חינוכי בבתי ספר חרדיים, אם כי רבים מהם - בעיקר בתי ספר לבנות - מקיימים מערך תמיכה כזה בכוחות עצמם. פיתוח מערך התמיכה באמצעות החינוך הבלתי פורמלי עשוי להיות פתרון יעיל אשר יתאים תרבותית למסגרות החינוך השמרניות יותר של הבנים ובייחוד של הישיבות (מור ואחרות, 2020).

ממצאי המחקר אפשר להסיק כי אף שתוכניות חינוך בלתי פורמלי מוטמעות יותר ויותר בעולם החרדי, בעיקר באמצעות המתנ"סים (סער וחושן, 2018; Alkahr et al., 2018), ההכשרה וההשתלמויות בתחום זה אינן מספקות. מורים בחינוך הפורמלי ועובדים בחינוך הבלתי פורמלי הם חסרי מודעות, ידע וכלים לעבודה בגישות חינוכיות בלתי פורמליות. הדרך לאפשר התפתחות כמותית ואיכותית של תוכניות חינוכיות בלתי פורמליות במגזר החרדי היא לספק הכשרה ייעודית לכמות נרחבת של אנשי חינוך, ובד בבד למקצע את עובדי החינוך הפורמלי באמצעות הכשרה והשתלמויות. כמו כן יש צורך בפיתוח מענים חברתיים-טיפוליים בישיבות אשר אפשר לפתחם באמצעות הערוץ הבלתי פורמלי.

ההמלצות היישומיות לקדם את החינוך הבלתי פורמלי בסדר העדיפויות של החברה החרדית מופנות לראשי הסמינרים ומכוני ההוראה לגברים (קריאה פנים-מגזרית), כמו גם לפיקוח על ההכשרה המקצועית, למינהל חברה ונוער ולפיקוח על הפיתוח המקצועי במחוז החרדי במשרד החינוך (קריאה חוץ-מגזרית). ראשית, יש לדון עם אנשי החינוך בחברה החרדית בקווי העבודה המשותפים ולהגדיר יחדיו מהו חינוך בלתי פורמלי המותאם לחברה זו. תהליך זה חיוני להמשך פיתוח התחום, שכן החברה החרדית לא תאפשר להטמיע נושאים שאינם מותאמים תרבותית למערכת החינוך שלה. שנית, עבודה משותפת של הגופים הפנים-מגזריים והחוץ-מגזריים צריכה לחתור להקמת מסלולי הכשרה ייעודיים בתוך המסגרות החרדיות, וזאת תוך כדי שילוב של אנשי מקצוע מהשורה הראשונה בבניית תוכנית מותאמת תרבותית. שלישיית, על המחוז החרדי במשרד החינוך לשתף פעולה עם הפיקוח הפנימי של רשתות החינוך החרדיות ולפתח השתלמויות מותאמות תרבות בתחום החינוך הבלתי פורמלי המיועדות למורים. רביעית, מומלץ לאנשי החינוך הבלתי פורמלי, לנציגי הייעוץ החינוכי ולנציגי השירות הפסיכולוגי החינוכי לשתף פעולה עם ראשי הישיבות בבניית מערך חברתי-טיפולי אשר יספק מענה "כשר", מותאם ורגיש תרבותית לבני הישיבות החרדים.

למחקר הנוכחי יש כמה מגבלות. אף שהוא נערך בקרב גופים מגוונים, מטרתו העיקרית הייתה להבין את מנגנון החינוך הבלתי פורמלי בחברה החרדית. סוגיית ההכשרה הייתה תמה מרכזית שעלתה מדברי המראיינים, אך לא הייתה הציר המרכזי של המחקר המקורי. רצוי כי מחקר המשך יעסוק בסוגיה הספציפית של הכשרה, ולשם כך יכלול השתתפות של ראשי סמינרים וראשי מכוני הכשרה לגברים, כמו גם של מומחים בתחום ואף סטודנטים להוראה כדי

לקבל תמונה מדויקת יותר של הצרכים. כמו כן המחקר הנוכחי נערך בכלים איכותניים שחשפו את הצורך בהכשרה ראויה. ייתכן כי מחקר המשך בכלים כמותיים יספק תמונה כוללת יותר של העמדות באשר להכשרת מורים חרדים בתחום החינוך הבלתי פורמלי. מחקרי המשך גם יצטרכו להצביע על הדרך להתאמת עקרונות החינוך הבלתי פורמלי לערכי החברה החרדית, שכן רוב העקרונות האלה מסתמכים על שאיפה לחופש ושוויון - ערכים אשר אינם תואמים את ערכי הקהילה החרדית.

מקורות

- ארהרד, ר' (2014). ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות. מכון מופ"ת.
 בארט, ע' ואיזק, י' (2023). סמינר-כיתה: מחקר הערכה בנושא שינוי שיטת הכשרת מורים בציבור החרדי. רב-גוונים: מחקר ושיח, 23, 101-126.
 בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
 בראון, ב' (2017). מדריך לחברה החרדית: אמונות וזרמים. המכון הישראלי לדמוקרטיה ועם עובד. גולדרט, מ' (2020). חינוך בלתי-פורמלי. לקסי-קיי, 14, 22-25.
 הורוביץ, נ' (2012). תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל. אגורא מדיניות.
 חדאד חאג'-יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2018). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: חזון ומעשה. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
 טיקוצ'ינסקי, ש' (2007). לכודים ב"עיון". ארץ אחרת, 41, 74-79.
 כהנר, ל' (2020). החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
 כהנר, ל' ומלאך, ג' (2021). שנתון החברה החרדית בישראל 2021. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
 כנען, ר' (2014). הכשרת סגלי חינוך ב'אָחְיָה': נחשונים בחדר. גדיש, יד, 96-102.
 ליוש, ב' (2015). דרכי התמודדות של נשים חרדיות עם שינויים המתחוללים בחברתן בתחומי ההשכלה, התעסוקה והפנאי. חקר החברה החרדית, 3, 26-55.
 מור, פ', סלואן, מ' ופאר, א' (2020). התערבות פסיכו-חינוכית כמענה מיטבי לילדי בית הספר בחברה החרדית - תובנות מהעבודה בשטח. כעת, ה, 21-36.
 מנדל-לוי, נ' וארצי, א' (עורכים) (2016). חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
 סער, א' וחושן, מ' (2018). הנגשת מדע לחרדים: מחקר הערכה מסכם. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
 קורקוס, א' וקורקוס, ע' (2016). עמדות היועצת החינוכית כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ותפיסתה את ביצוע הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית הספר, במסגרות חינוך בחברה החרדית בישראל. הייעוץ החינוכי, יט, 256-270.
 קלינר קסיר, נ' ורומנוב, ד' (2018). איכות החיים של אוכלוסיות בחברה הישראלית: מבט השוואתי. המכון החרדי למחקרי מדיניות.

- רגב, א' (2017). דפוסי השתלבות החרדים בשוק העבודה: ניתוח פנים-חרדי והשוואה רב-מגזרית. בתוך א' וייס (עורך), *דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2017* (עמ' 41-82). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- ריז"י, ש' ובארט, ע' (2021). העצמת עובדות הוראה חרדיות במסגרת השתלמויות בגופים מבצעים. *מכלול, לד*, 115-136.
- שטיינברגר, נ' (2022, 15 במרץ). תנועת נוער חרדית לבנים - אכן אוקסימורון! *צריך עיון*, הבית היהודי. <https://iyun.org.il/sedersheni/haredi-youth-movement-for-boys-indeed-an-oxymoron>
- שילה, י' (2022, 3 במרץ). תנועת נוער חרדית - האמנם אוקסימורון? *צריך עיון*, קהילה וזהות יהודית. [/https://iyun.org.il/sedersheni/haredi-youth-movement](https://iyun.org.il/sedersheni/haredi-youth-movement)
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. רמות.
- Alkahr, I., Goldman, D., & Sagy, G. (2018). Culturally based education for sustainability – insights from a pioneering ultraorthodox city in Israel. *Sustainability*, 10(10).
- Andersson, M., & Svensson, D. (2011). *Impacts on teachers' lives of a capacity building course: A case study in rural Rajasthan, India*. Linnaeus University.
- Asiyai, R. I. (2018). Exploring the contributions of non-formal education to the development of human capital in Southern Nigeria. *Sokoto Educational Review*, 18(1), 63-73.
- Avidov-Ungar, O., & Reingold, R. (2018). Israeli Ministry of Education's district managers' and superintendents' role as educational leaders – implementing the new policy for teachers' professional development. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 293-309.
- Barth, A., & Benoliel, P. (2019). School religious-cultural attributes and school principals' leadership styles in Israel. *Religious Education*, 114(4), 470-485.
- Casmudi, C., Nuryana, Z., Miharja, D., Gunawan, I. G. D., & Muhja, Z. A. (2019). Teaching methods of educating support and options for non-formal lifelong learner. *International Journal of Higher Education*, 8(8), 30-33.
- Dascalu, D. I. (2017). The principle of collectivism in the *totalitarian educational systems*. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 9(1), 9-16.
- Erhard, R. L., & Erhard-Weiss, D. (2007). The emergence of counseling in traditional cultures: Ultra-Orthodox Jewish and Arab communities in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29(3-4), 149-158.
- Freund, A., & Band-Winterstein, T. (2017). Cultural psychiatry: A spotlight on the experience of clinical social workers' encounter with Jewish ultra-Orthodox mental health clients. *Community Mental Health Journal*, 53(5), 613-625.
- Freund, A., Zriker, A., & Shor, E. (2019). "All Glorious is the Princess within Her Chamber": Ideological-spiritual fulfillment of Israeli ultra-Orthodox Jewish women

- in the changing employment environment. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 38(2), 140-160.
- Garzón Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martín, J. L., Marín Marín, J. A., & Gómez García, G. (2020). Teacher training in lifelong learning – the importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7).
- Goldfarb, Y. (2018). Does God want me to be a teacher? Motives behind occupational choice of Israeli ultraorthodox women. *Journal of Career Development*, 45(4), 303-314.
- Goldman, D., Pe'er, S., & Yavetz, B. (2020). Sociocultural anchors for incorporating sustainability in youth movements: Comparison among secular, religious, and ultraorthodox movements. *The Journal of Environmental Education*, 51(3), 183-199.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. Walter de Gruyter.
- Kalagy, T. (2020). "Enclave in transition": Ways of coping of academics from ultra-Orthodox (Haredim) minority group with challenges of integration into the workforce. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7).
- Kotzé, D. A. (2012). The impact of non-formal education on skills and knowledge of community development workers: A case study. *Africa Development*, 37(2), 1-14.
- Latchem, C. R. (2014). Informal learning and non-formal education for development. *Journal of Learning for Development*, 1(1).
- Manor-Binyamini, I. (2012). Parental coping with developmental disorders in adolescents within the ultraorthodox Jewish community in Israel. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 815-826.
- Melnic, A. S., & Botez, N. (2014). Formal, non-formal and informal interdependence in education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 17(1), 113-118.
- Ololube, N. P., & Egbezor, D. E. (2012). A critical assessment of the role/importance of non-formal education to human and national development in Nigeria: Future trends. *International Journal of Scientific Research in Education*, 5(2), 71-93.
- Oplatka, I., & Erlanger, C. (2020). Cultural identity and fear: The case of Ultra-Orthodox Jewish teachers in primary education. In E. A. Samier & P. Milley (Eds), *Educational administration and leadership identity formation: International theories, problems and challenges* (pp. 153-168). Routledge.
- Perry-Hazan, L. (2015). Court-led educational reforms in political third rails: Lessons from the litigation over ultra-religious Jewish schools in Israel. *Journal of Education Policy*, 30(5), 713-746.

- Podolsky-Krupper, C., & Goldner, L. (2021). "God is a painter": How Jewish Ultra-Orthodox art therapists and clients perceive mental health treatment. *Transcultural Psychiatry*, 58(6), 731-744.
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273.
- Sharabi, M., & Kay, A. (2021). The relative centrality of life domains among secular, traditionalist and Ultra-Orthodox (Haredi) men in Israel. *Community, Work & Family*, 24(1), 60-76.
- Simac, J., Marcus, R., & Harper, C. (2021). Does non-formal education have lasting effects? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), 706-724.
- Tâbâcâru, C. D. (2018). Impact of non-formal education on the efficacy of school learning. *Studia Universitatis Moldaviae*, 119(9), 229-233.