מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ו**

כרך יג

המכללה האקדמית לחינוך
גבעת ושינגטון

עורכת כתב העת:
ד״ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:
פרופ׳ משה צפור
פרופ׳ שמואל ורגון
פרופ׳ אסתר עדי-יפה
פרופ׳ שונית רייטר
פרופ׳ ריקי טסלר
ד״ר רחל קולנדר
ד״ר פלג דור חיים
ד״ר היידי פלביאן

עריכה לשונית
עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: יראת מעודה
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ״ו 2026
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד״נ אבטח 79239, טל׳ 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא״ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

דבר נשיא המכללה		5
דבר העורכת		7
רשימת כותבי המאמרים		11

שער ראשון | יהדות

רחל וולפיש	"המדרש הפסיכולוגי" כאופציה הרמנויטית עכשווית בלימוד טקסט	17
שי מאמו	לא רק פוסק הלכה - מבט על תפיסת תפקיד הרב לר' כלפון משה הכהן מג'רבה	37
חנה קהת	מתהומות הייאוש לאמונה הנשגבת - בין איוב לאתי הילסום	57

שער שני | חינוך והוראה

אורלי שי	מֵעֵבֶר לטיפול התרופתי: תפקידן של תחושת מסוגלות ועמדות מורים בהצלחת שילוב תלמידים עם ADHD. מחקר משולב	79
אליעזר יריב	הידע והתובנות שסטודנטיות הפיקו מהוראה בשיטת UDL בכיתה משלבת	107
דנה ברק הראל	אימון פדגוגי כמנגנון מתווך בין הכשרת מורים לפיתוח תחושת מסוגלות להוראה מכלילה	129
אליסיה גרינבנק	"בונים ביחד את התמונה המלאה" - עבודת צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוכיות שבהן לומדים תלמידים עם מוגבלות	145
דולי אליהו לוי ואבי גבורה	בין שייכות להדרה: חוויות של גזענות ואי שוויון בקרב מורות ערביות בבתי ספר עבריים	167

עארף אבו-גוידר	"בין שיתוף לשיבוש": תפיסות מורים על מעורבות הורית בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית-בדואית	189
ענת בארט, לי כהנר ושניאור רוכברגר	תפיסות של אנשי חינוך בלתי-פורמלי חרדים את השימוש בכלי החינוך הבלתי-פורמלי בהתמודדות עם משברים	207
דבורה חדד-עפג'ין ויעקב סגל	"...ואמרתי, את טיפשה..." - תוקפנות מילולית בגן הילדים - ביטויים ודרכי התמודדות	229
שרית שוסהיים ויהודית חסידה	מה חסר, מה עוזר ומה מחזיק? התמודדות מורים חדשים במערכת החינוך בזמן מלחמת 'חרבות ברזל'	253

שער שלישי | בריאות ורווחה

כרמית יוקל ואליסיה גרינבנק	קולות מן השבר: השפעת מלחמת "חרבות ברזל" על עולמם של ילדים ומתבגרים	279
מרדכי סופר וריקי טסלר	קידום בריאות ורווחה בריאותית בקהילה היהודית הדתית: סקירת ספרות המשלבת מקורות תורה ומחקר בריאות עכשווי - מאמר דעה	301

שער רביעי | מאמרים באנגלית

Klarina Priborkin	The Curious Incident of Ableism: Deconstructing Haddon's Portrayal of Autism in *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*	E9

תקצירים מתורגמים E23

מחברי המאמרים

ד"ר אבו גוידר עארף
החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה
arefgweder@gmail.com

פרופ' אליהו-לוי דולי
ראש המכון לחקר מדיניות חינוך בישראל, ראש היחידה להערכה ובקרת איכות אקדמית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
Doly.levi@l-w.ac.il

ד"ר בארט ענת
החוג לניהול וארגון מערכות חינוך וראש רשות המחקר, מכללת ירושלים
anatbarth@gmail.com

ד"ר ברק הראל דנה
החוג לחינוך מיוחד, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
danabarakharel@gmail.com

ד"ר גבורה אבי
ראש החוג ללשון עברית ומדריך פדגוגי במסלול היסודי, המכללה האקדמית בית ברל
avi.gvura@beitberl.ac.il

ד"ר גרינבנק אליסיה
ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

ד"ר וולפיש רחל
מנהלת מכון כרם לחינוך הומניסטי-יהודי, מכללת דוד ילין
rtwalfish@gmail.com

ד"ר חדד-עפג'ין דבורה
החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד״ר חסידה יהודית
רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי, מכללת הרצוג
chassida@herzog.ac.il

פרופ׳ טסלר ריקי
המחלקה לניהול מערכות בריאות, הפקולטה למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
riki.tesler@gmail.com

ד״ר יוקל כרמית
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
carmityokel@gmail.com

פרופ׳ יריב אליעזר
ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
elyariv@gmail.com

ד״ר כהנר לי
ראשת החוג לגיאוגרפיה ולימודי סביבה, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
lee_c@oranim.ac.il

ד״ר מאמו שי
החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת
shaim310@gmail.com

ד״ר סגל יעקב
ראש החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
kobisegal@gmail.com

מר סופר מרדכי
החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
sopherfitness@gmail.com

ד״ר פריבורקין קלרינה
ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

פרופ׳ קהת חנה
ראשת התוכנית לתואר שני במקרא וראשת רשות המחקר, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
hanakeh@gmail.com

ד״ר שוסהיים שרית
ראשת יחידת ההתמחות וכניסה להוראה, מכללת הרצוג
sarits@herzog.ac.il

ד״ר שי אורלי
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
orlyshai1@gmail.com

מר שניאור רוכברגר
מינהל חברה ונוער, משרד החינוך;
המחלקה למינהל ומדיניות ציבורית, אוניברסיטת חיפה
shneori770@gmail.com

https://doi.org/10.5281/zenodo.21701806

תפיסות של אנשי חינוך בלתי פורמלי חרדים בנוגע לשימוש בכלי החינוך הבלתי פורמלי בהתמודדות עם משברים[1]

ענת בארט, לי כהנר ושניאור רוכברגר

תקציר

מטרת המחקר היא לבחון את תפיסותיהם של אנשי חינוך בלתי פורמלי מהמגזר החרדי בנוגע למשברים בקהילה החרדית ולשימוש בכלי החינוך הבלתי פורמלי להתמודדות עם מצבי משבר. חינוך בלתי פורמלי, שהוא גישה יצירתית וגמישה להנחלת ערכים מתוך רגישות לצרכים קהילתיים ורגשיים, הוכח ככלי יעיל להתמודדות עם משברים, אולם גישה זו מיושמת בצורה הססנית וחלקית בתת-תרבויות קולקטיביסטיות בישראל, כמו החברה הערבית והחרדית, והדבר מקשה על השימוש בה בעת משבר. המחקר האיכותני-פנומנולוגי הנוכחי בוחן את תפיסותיהם של אנשי חינוך בלתי פורמלי בנוגע למקומם של כלי החינוך הבלתי פורמלי בהתמודדות עם מציאות משברית חמורה ומתמשכת. במחקר נערכו קבוצות מיקוד ל-14 אנשי חינוך בלתי פורמלי מהמגזר החרדי. ממצאי המחקר שופכים אור על תפיסות המשתתפים בנוגע למשברים החברתיים-משפחתיים הפנימיים, לצד משברים הנובעים מקונפליקטים בין-תרבותיים ומתעצמים לאור משברים חיצוניים אקוטיים. כלי החינוך הבלתי פורמליים היעילים להתמודדות עם משברים אלו הם העלאת המודעות והידע בקרב מורים, פיתוח שיח זהותי, ושימוש בתנועות נוער והתנדבויות לחיזוק ערכי וגישור תרבותי. מסקנות המחקר הן שכדי לייעל את ההתמודדות עם מצבי משבר בציבור החרדי, יש צורך בהאצת תהליכי ההטמעה של החינוך הבלתי פורמלי. הכלי הזה אומנם מאתגר נורמות חרדיות, אך אם תיעשה הטמעה מותאמת תרבותית, הוא עשוי לשמש כגשר ולסייע באיחוי קרעים מהותיים וכואבים בציבוריות הישראלית והחרדית.

תארנים: חינוך בלתי פורמלי, חרדים, משבר.

---

1 מחקר זה נערך בתמיכת הקרן למחקר יישומי בהכשרה להוראה וחינוך במכון מופ״ת.

מבוא

חינוך בלתי פורמלי, שהוא חינוך גמיש ויצירתי, התפתח בשנים האחרונות בישראל במערכת הכשרת המורים ובמערכת החינוך (גולדרט, 2024). חינוך זה נושא בחובו יתרונות לימודיים, חברתיים ותעסוקתיים למשתתפיו (Asiyai, 2018; Rodrigues et al., 2023), ומוכח כיעיל בעיקר במצבי משבר בריאותיים או ביטחוניים (גולדרט ואחרים, 2024; גולדרט ועמרם-אשרוב, 2023). עם זאת, יישומה של גישת החינוך הבלתי פורמלית אינו זהה בתתי-תרבויות שונות, כמו התרבות הערבית והחרדית (בארט ואחרים, 2024; חדאד חאג׳ יחיא ורודניצקי, 2023), ולכן שימוש בה בשעת משבר עשוי להיתקל בקשיים.

המחקר הנוכחי מבקש להתחקות אחר תפיסת השימוש בכלי חינוך בלתי פורמלי בקרב אנשי חינוך מהמגזר החרדי בזמן משבר. מערכת החינוך החרדית חווה משבר המורכב ממספר תהליכים מתמשכים הכרוכים בשינויים חברתיים-משפחתיים וטכנולוגיים, בהטמעה חלקית של גישת החינוך הבלתי פורמלי במערכת החינוך החרדי (בארט ואחרים, 2024; Rosenberg & Blondheim, 2021), ובהשתלבות בעולם התעסוקה (Kalagy et al., 2022). משברים אלו הועצמו בתקופת מגפת הקורונה ובמלחמת חרבות ברזל - הן בשל התהליכים החיצוניים כשלעצמם, שאיימו על שלמותם ובריאותם הפיזית והנפשית של אזרחי ישראל (ובהם האזרחים החרדים), והן מפני שבזמן מגפת הקורונה ומלחמת חרבות ברזל נוצר קונפליקט בין הציבור החרדי לציבור הכללי (שטרן ואחרים, 2024; שמוע-ניר ואחרים, 2021). השימוש בכלי חינוך בלתי פורמליים עשוי להיות יעיל במיוחד במצבים אלו.

סקירת ספרות

חינוך בלתי פורמלי

חינוך פורמלי, חינוך בלתי פורמלי וחינוך א-פורמלי הן שלוש צורות חינוכיות הנבדלות במסגרות המבניות שבהן הן מתקיימות, בתוכניות שעל פיהן הן פעולות ובדרכי הערכתן (Gross & Rutland, 2017). חינוך פורמלי מתקיים במסגרות ממסדיות הפועלות בהתאם לתוכנית לימודים סדורה בפיקוח משרד החינוך. יעדי הלמידה והקריטריונים להערכת הלמידה בחינוך הפורמלי קבועים מראש, ובכך יוצרים בעיקר הנעה חיצונית של הלומדים. חינוך א-פורמלי הוא למידה שמתחוללת באופן אקראי שאינו מוסדר מראש, אין בה יעדים או קריטריונים למדידה, והיא תוצר של הנעה פנימית של הלומד. חינוך בלתי פורמלי מתקיים במסגרות ממסדיות וחוץ-ממסדיות, פועל לפי תוכניות ברורות ומובנות אך גמישות, ואין בו תהליכי הערכה חיצוניים מפני שמטרתו היא להביא לצמיחה אישית ולפתח מוטיבציה פנימית (Tisza, et al., 2020).

בניגוד לתפיסות עבר שראו בו חינוך משלים, כיום החינוך הבלתי פורמלי מבטא שיטה

חינוכית עצמאית המתאפיינת בגמישות, חקרנות ויצירתיות (Goldratt & Cohen, 2016). המושג 'חינוך משלים' מכונה גם 'חינוך חלופי' או 'חינוך נוסף', ומטרתו היא לספק תוכניות חינוכיות המוסיפות על תוכנית הלימודים הבית ספרית. תוכניות אלו אינן מתקיימות בדרך כלל במבני ההוראה במוסד החינוכי. כמו כן, חינוך משלים יכול להיות חינוך חלופי, כלומר להחליף את תוכניות הלימוד של משרד החינוך (גולדרט, 2024). החינוך הבלתי פורמלי הוגדר על ידי כהנא (Kahane, 1997) וכולל: מאפייני השתתפות - המתבטאים בהשתתפות התנדבותית בהתאם לרצון הפרט וסימטריה בין המשתתפים והאחראים; מאפייני פעילות - המתבטאים ברב-ממדיות (כגון ריבוי תחומים), מודולריות (גמישות במבנה הפעילות), אינסטרומנטליזם (הפגתיות ולמידה), וסמליות (הנבנית מהפעילות עצמה); וכן מאפיינים ערכיים הכוללים תהליכי פיתוח זהות (מורטוריום) ויכולת לשאת דואליות ערכית. בישראל, החינוך הבלתי פורמלי מתקיים בארבע צורות: הצורה הראשונה מתקיימת בתוך בתי הספר ונקראת חינוך חברתי. במסגרת זו, למשל, תלמידים מקיימים פעילות של מועצות תלמידים (כלפון, 2022). הצורה השנייה מתקיימת במסגרות מאורגנות מחוץ לבית הספר, כמו למשל החברה למתנ"סים, או במסגרות פרטיות כמו חוגים פרטיים (רייכל, 2009). הצורה השלישית מתקיימת במסגרת פעילות תנועות וארגוני הנוער, והפעילות מועברת על ידי נוער עבור נוער (בקר ורפופורט, 2024). הצורה הרביעית מתקיימת במסגרות ייחודיות לקידום נוער, כמו למשל תוכנית היל"ה של משרד החינוך - המיועדת לבני נוער שנשרו ממסגרות חינוכיות, ומטרתה היא השלמת לימודים לקראת תעודת בגרות. התוכנית מופעלת על ידי זכיינים חיצונים הנותנים שירות למשרד החינוך (קלמרו ואחרים, 2021).

לחינוך בלתי פורמלי יש השלכות חיוביות המתבטאות בהתפתחות הפרט בכמה היבטים: היבטים אקדמיים, כמו שיפור הישגי תלמידים ויכולת לסיים 12 שנות לימוד (Rodrigues et al., 2023); היבטים רגשיים, כמו העצמה פסיכולוגית (Yeasmin et al., 2022); היבטים קוגניטיביים, כמו חשיבה יצירתית; היבטים חברתיים, כמו מיומנויות תקשורת ועבודת צוות, וכן היבטים מוטיבציוניים, כמו יוזמה וניהול זמן (Asiyai, 2018). כמו כן, להשתתפות בתוכניות חינוך בלתי פורמליות יש השפעות לטווח הארוך בכמה מובנים: טיוב החינוך - כלומר השתתפות בתוכניות חינוך בלתי פורמליות מביאות להישגים אקדמיים גבוהים יותר של המשתתפים בהמשך הלמידה שלהם; השפעה כלכלית - בקרב בוגרי תוכניות חינוך בלתי פורמליות נראה שיש בחירה רבה יותר בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה והשתלבות בשוק העבודה; והשפעה על בריאותם הנפשית של המשתתפים - המתבטאת בערך עצמי גבוה יותר ויכולת טובה יותר לקבל החלטות, וכן בביטחון החברתי של בוגרי התוכניות (Simac, et al., 2021).

חינוך בלתי פורמלי הוא כלי בעל חשיבות רבה בעיתות שגרה, אך חשיבותו בולטת בעיקר בזמני משבר. במדינות מתפתחות המתמודדות עם משבר מתמשך ועם פערים חברתיים גדולים בנגישות לחינוך, יוזמות חינוכיות בלתי פורמליות מתמקדות ביוזמות מעשיות היוצרות שותפות, מעורבות והתנדבות בקהילה. שני נושאים נוספים שמאפיינים יוזמות חינוכיות בלתי פורמליות אלו הם העצמה וקיימות (Almeida & Morais, 2024). גם

בתקופת משבר מגפת הקורונה, מיזמי חינוך בלתי פורמלי הפכו להיות כלי קהילתי הישרדותי ומעצים. מיזמים אלו התמקדו בפיתוח, תכנון, פעולה ורפורמה חברתיים (גולדרט ועמרם-אשרוב, 2023). מורים העוסקים בחינוך בלתי פורמלי המשיכו לפעול גם בבתי הספר בזמן המגפה, למרות ההפרעות להתנהלות הסדירה של בתי הספר. מורים אלו נשענו על שימוש במעורבות חברתית, יצירתיות, גמישות, זמינות ויצירת שותפויות באמצעות תפיסה קוהרנטית של המצב שיצרה חוסן ערכי (גולדרט, 2024). בזמן מלחמת חרבות ברזל נראה כי בני נוער שהשתתפו בתוכניות חינוך בלתי פורמלי השתמשו ברשתות החברתיות פחות מבני נוער שלא השתתפו בפעילויות כאלה, וזאת אף שהתלמידים שהשתתפו בתוכניות נחשפו לתכנים קשים במסגרת פעילותם החינוכית הבלתי פורמלית. כמו כן, בני נוער שהשתתפו בתוכניות אלו התמקדו בערכים של פתיחות והתעלות עצמית, ותחושת החוסן שלהם הייתה חזקה יותר לעומת בני נוער שלא השתתפו בפעילויות אלו והתמקדו בערכים שמרניים (גולדרט ואחרים, 2024).

חינוך בלתי פורמלי מעוצב במידה רבה על ידי התרבות שבה הוא פועל. בתרבויות קולקטיביסטיות, תרבויות שבהן המטרה החברתית המרכזית היא שימור החברה, החינוך הבלתי פורמלי נוטה להתמקד בפיתוח מיומנויות תעסוקתיות ובפעילויות הפגה. לעומת זאת, בתרבויות אינדיבידואליסטיות, תרבויות שבהן המטרה החברתית המרכזית היא מימוש עצמי של הפרט, החינוך הבלתי פורמלי רחב יותר (Latchem, 2014). מניתוח של 24 מדינות אירופיות עולה כי משתתפי חינוך בלתי פורמלי למבוגרים חשו רווחה אישית גדולה יותר בתרבויות קולקטיביסטיות מאשר בתרבויות אינדיבידואליסטיות (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2024). במחקר נוסף, שנערך בקרב סטודנטים המשתתפים בתוכניות חינוך בלתי פורמלי באוניברסיטאות בגאנה, בקניה ובארה״ב, נמצא כי הסטודנטים מגאנה וקניה הציגו תפיסה בעלת אוריינטציה קהילתית, חיברו את המודעות העצמית שלהם לתפקידם בקבוצה והתמקדו בשיתופי פעולה. סטודנטים מגאנה הדגישו את הביטחון במיומנויות הלמידה והמנהיגות שלהם, בעוד סטודנטים מקניה התייחסו בעיקר לצורך באיזון באמצעות הגבלת השיפור האישי וההשתלבות החברתית. סטודנטים מארה״ב הדגישו את המודעות העצמית האינדיבידואלית והתמקדו בהתמודדות עם קשיים אישיים כמו קושי בלימודים (Jones et al., 2025). דוגמאות אלו מלמדות על התפקיד השונה שמקבלות תוכניות חינוך בלתי פורמלי בתרבויות שונות.

החברה הישראלית ומערכת החינוך שלה מוגדרות מבחינה תרבותית כבעלות תרבות אינדיבידואליסטיות (Goldratt & Cohen, 2016). עם זאת, בתוך החברה הישראלית מתקיימות תת-תרבויות קולקטיביסטיות, שתופסות את החינוך הבלתי פורמלי בצורה מובנית והסכנית יותר, ולא כפי שזו מוגדרת בהגדרות המערביות. ניתן לראות דפוס זה בקרב עולי ברית המועצות לשעבר (ארדריך ואחרים, 2023), בחברה הערבית (גולדרט, 2023) ובחברה החרדית (בארט ואחרים, 2024).

נושא החינוך הבלתי פורמלי אינו מקבל מקום מרכזי בעולם החרדי, ומורים חרדים אינם מקבלים שום הכשרה בנושא, כלומר ידע ומיומנויות של חינוך בלתי פורמלי לא נכללו

בהכשרת מורים חרדים עד לשנה הנוכחית (בארט ואחרים, 2022). ניתן לראות כי בבתי הספר החרדיים קיים מערך חינוך בלתי פורמלי בעיקר במוסדות החינוך לבנות. התלמידות משתתפות בתוכניות חינוך בלתי פורמליות בתחומי פנאי והפגה, בנושאים כלליים, וגם בנושאים דתיים כמו חיזוק רוחני או פעילויות סביב חגים. תחום נוסף הוא התחום החברתי, הכולל היבטים של פיתוח חברתי, פיתוח אישי והתנדבות בקהילה. כמו כן, המערכת מספקת תוכני למידה נוספים במסגרות חינוכיות בלתי פורמליות, ואלה כוללים תחומים שאינם נלמדים במסגרת הפורמלית, כגון דיגיטציה, אומנויות הבמה או אומנות פלסטית. נוסף על כך, לקראת סיום הלימודים והיציאה לעולם העבודה, הסמינרים מקיימים פעילויות חינוכיות בלתי פורמליות כהכנה להשתלבות בעולם התעסוקה. ראוי לציין כי פעילות תנועות הנוער, הקיימת בעיקר לבנות בתנועת 'בתיה', מתקיימת במסגרת הכיתתית הבית ספרית. במוסדות החינוך לבנים כמעט שאין חינוך בלתי פורמלי, וכאשר הוא מתקיים הוא מתמקד בתכנים דתיים כמו טישים או התוועדויות (טיש הוא אירוע חסידי שבו מתקבצים החסידים אצל האדמו"ר לשמוע דברי תורה ולשיר, והוא מתקיים בעיקר בשבתות או בזמנים מיוחדים או לרגל אירוע מיוחד. התוועדות היא התאספות של חסידים לשמיעת דברי תורה וניגונים חסידיים עם האדמו"ר, לעיתים ללא נוכחות האדמו"ר). בשנים האחרונות נראה כי ישנן ישיבות שמוציאות את תלמידיהן לטיולים. במסגרות בלתי פורמליות בחופשים, התלמידים נהנים מ"ישיבות בין הזמנים" שבהן משלבים לימודים תורניים עם פעילות הפגתית, בעיקר טיולים (בארט ואחרים, 2024). המחקר בנושא נוגע בעיקר להערכת תוכניות הפועלות בשטח בתחום המדעים (STEM: Science, Technology, Engineering & Mathematics), ומתמקדות בהטמעת הידע דרך חוגים, פעילויות קהילתיות וביקור במוסדות תרבות (מוזיאונים) (סער וחושן, 2023); בתחום האוריינות - בהטמעת גישות אוריינות למורים באמצעות שימוש בטקסטים דתיים ובשילוב מיומנויות של פרזנטציה (טרכטינגוט וטבילה, 2023); בתחום הקיימות - בתוכניות חינוכיות בלתי פורמליות הפועלות באמצעות רשויות מקומיות להרחבת הידע והפעילות בתחום המחזור (Alkaher et al., 2018); וכן בתחום החינוך הפיננסי - בהקניית ידע כלכלי בסיסי במסגרת ישיבתית לתלמידים בוגרים מאורסים, כלומר לפני חתונתם (Barth, & Trachtengot, 2022).

החברה החרדית בישראל

החברה החרדית מוגדרת כחברה קולקטיביסטית-דתית (Goldfinger et al., 2025), והיא תת-תרבות הכוללת כ-14% מכלל תושבי ישראל (מלאך וכהנר, 2024). אופייה הקולקטיביסטי מתבטא בהצבת המטרות החברתיות בראש סדר העדיפויות, מבנה הירכי מעמדי, גילאי ומגדרי ברור, קושי לשאת אי-ודאות והתנהלות בהפרדה מגדרית במרבית תחומי החיים (Goldfinger et al., 2025; Kook & Harel-Shalev, 2020). חברה זו מאופיינת באמצעות כפיפות להנהגה רוחנית, שמרנות בענייני הלכה ואמונה, ודחייה של תפיסות מודרניות ותנועת החילון. אפיונים אלו מביאים אותה להתבדל מחברת הרוב במגוון תחומי חיים, מתוך רצון לשמור על עולם הישיבות (בראון, 2017).

עם התעצמות וגדילת הציבור החרדי, ההתבדלות החרדית עומדת בפני אתגרים פנים-קהילתיים ואתגרים חוץ-קהילתיים. ברמה הפנים-קהילתית, השיח על התמודדות עם שינויים מתקיים בשנים האחרונות ביתר שאת. שיח זה מתייחס לשילוב עולם הטכנולוגיה בציבור החרדי (Rosenberg & Blondheim, 2021) והשתלבות בעולם התעסוקה הישראלי (Kalagy et al., 2022; Perelman et al., 2024). במקביל, משברים חוץ-קהילתיים כמו משבר הקורונה או מלחמת חרבות ברזל, חידדו את הפערים בין קבוצת המיעוט לקבוצת הרוב. משבר הקורונה אִתגר את עקרונות החברה החרדית ואת תפיסת ההתבדלות מרצון מהחברה הכללית, והביא לתגובות סותרות של הקצנה מצד אחד ושל ערעור סמכות מהצד השני (שמריהו-ישורון ושטרן, 2021). ברמה החברתית, הקורונה יצרה תחושת איום מהתקשורת הכללית שהביעה ביקורת כלפי החרדים. בשיח הפנימי היה פיצול - הציבור השמרני תמך בעמדת הרבנים, והציבור המודרני פקפק ביכולתם לנהל את המצב (שמוע-ניר ואחרים, 2021). ברמה הבריאותית, שימוש של חרדים במדיה הדיגיטלית שיפר את השמירה על ההנחיות (Shomron & David, 2024). ברמה הטכנולוגית, הקורונה הביאה לנקודת רתיחה את המשבר הטכנולוגי. השימוש הזהיר של החברה החרדית באינטרנט וההתנגדות לשימוש ברשתות חברתיות בחברה זו, הקשו במידה רבה על המשך התפקוד הקהילתי והתעסוקתי של חברי הקהילה החרדית בעידן הקורונה, והמשבר הביא לשינויים בדפוסי הצריכה ובכניסה של האינטרנט לבתים של חברי הקהילה, תופעה שהתרחבה מאוד בשל המגפה (Levine & Gazit, 2025).

מלחמת חרבות ברזל הוסיפה למתחים הקיימים. מרבית החרדים הרגישו איום אישי שהוביל לתחושת שותפות גורל עם שאר חלקי החברה בישראל. הפחד הממשי לחיי הפרט בשל ירי הטילים והמתקפה על יישובים, לרבות יישובים שמתגוררת בהם אוכלוסייה חרדית, יצר תחושה דומה במגזרים שונים, והחרדים חשו שותפות גורל עם כל תושבי ישראל. הביטוי המעשי לתחושות אלה היה התגייסות אזרחית של החברה החרדית להתנדבות בארגוני סיוע, כמו זיהוי קורבנות אסון (זק״א) או איחוד הצלה. אך בה-בעת, התפיסה של חשיבות ההתבדלות ותחושת הקיפוח נשארו בעינן, והציבור החרדי חווה דחייה חברתית על רקע הדיון המורכב בנוגע לגיוס לצבא, מצב שהביא להעצמת המתח בין הקבוצות (שטרן ואחרים, 2024). עם זאת, מחקר שבחן חוסן בזמן המלחמה הראה כי השתייכות קהילתית חרדית קשורה בחוסן גבוה יותר. כלומר האמונה הדתית, החוויה הקהילתית התומכת והמעורבות המרוחקת של רוב הקהילה במצב המלחמה, מאפשרות שימור של חוסן גבוה (Kaim et al., 2024).

האתגרים שעימם מתמודדת החברה החרדית מתבטאים גם במערכת החינוך החרדית. ברמה הפנים-חרדית, מערכת החינוך מתמודדת עם קושי של נשירת תלמידים וסובלת מ-2.1% נשירה. זאת לעומת 1.0% נשירה במוסדות ממלכתיים ו-0.9% נשירה במוסדות ממלכתיים-דתיים. בקרב הבנים החרדים שיעורי הנשירה גבוהים יותר, 3.2%, ואילו אצל הבנות השיעור הוא 1.0% (ויניגר, 2025). יש לתת את הדעת על כך שבחברה זו הנשירה מהלימודים אינה מוגבלת לתחום זה בלבד, אלא עשויה לבטא יציאה כללית מהחברה החרדית, תהליך שמכונה ״יציאה בשאלה׳ (קלי ואחרים, 2019). שילוב לימודי ליבה

עבור בנים חרדים (גלב, 2020) הוא אתגר נוסף, היוצר תהליכים פנימיים המקדמים שינוי 'מלמטה'. בשל התמיכה הממשלתית החלקית בלבד בזרם החינוך הממלכתי-חרדי, הציבור החרדי האקטיביסטי חש כי המדינה אינה תומכת בצורה מספקת בתהליכי שילוב לימודי הליבה בבתי הספר (קציר ופרי-חזן, 2025). נוסף על כך, ההוראה החרדית נוטה להשתמש בשיטות ודרכי הוראה מסורתיות. הרצון והצורך להשתלב בעולם העבודה, בעיקר מצד התלמידות החרדיות, מחייבים שינוי בגישות אלו ומעבר להוראה מכוונת מיומנויות המאה ה-21 (Westerlund et al., 2021). המשברים החיצוניים זימנו למערכת החינוך החרדית אתגרים חדשים. כך למשל, מגפת הקורונה חייבה מעבר ללמידה מרחוק, שנעשתה בעיקר באמצעות מערכות טלפוניות, למידה שהקשתה מאוד על המורים ועל התלמידים (בארט, 2023). הקורונה הביאה גם לשינויים ארוכי טווח כמו עלייה בכמות הסטודנטים החרדים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, מה שהיווה אתגר נוסף עבור מערכת החינוך החרדית (גריינימן, 2024). יש לציין כי התנדבות היא פעילות חשובה ומרכזית בחברה החרדית, המתקיימת בעיקר למילוי צרכים תוך-קהילתיים ומכונה "חסד". ארגוני התנדבות חרדיים כמו 'יד שרה', 'עזר מציון', 'זק"א' (זיהוי קורבנות אסון) או 'איחוד הצלה', הפכו להיות מקור לשירותים ולהתנדבות כלל-ישראליים בשנים האחרונות, אך הערבוב בין האוכלוסיות עדיין נתפס כמכשול במערכת החינוך החרדי (בארט, 2021).

ההתבדלות החרדית מתבטאת בצורה מרכזית במערכת החינוך. החברה החרדית מקיימת מערכת חינוך עצמאית, הפועלת במערכות מגדריות מופרדות ובמערכות ארגוניות שונות המפעילות מוסדות חינוך וממומנות על ידי המדינה בהתאם ללימודי הליבה שנלמדים בהן (בארט ואחרים, 2020). מערכת החינוך היא סוכן הסוציאליזציה המרכזי, והיא פועלת בשיטות עבודה מסורתיות ומשקפת מעמדות חברתים של התלמידים ומשפחותיהם (Goldfarb, 2018; Westerlund, et al., 2021). לבתי הספר החרדיים יש שליטה במרחב ובזמן הלמידה, כלומר ישנה שליטה רבה של המורה וצוות ההנהלה בהתנהגות התלמידים במסגרת החינוכית, וכן מחוץ לזמן הלמידה - לבתי הספר ישנם כללים המחייבים את התלמידים ואת משפחותיהם להתנהלות מסוימת גם מעבר לשעות הלימודים. שליטה זו מתבטאת למשל בבחירת חוגים לאחר הלימודים, באיסור נהיגה על נשים (אימהות) או בתחומי העיסוק של ההורים (Almog & Perry-Hazan, 2013), וכמובן גם של המורים, שהם חלק מהקהילה, ועובדים תחת ההנהלה שהיא הגורם המפקח על תחושותיהם והתנהגותם (Oplatka & Erlanger, 2020).

המחקר הנוכחי בוחן את המפגש בין התהליכים הפנים-קהילתיים והחוץ-קהילתיים המעצבים מחדש את החברה החרדית, לבין מקומו של החינוך הבלתי פורמלי, שנמצא במגמת התרחבות בחברה זו, ויש לו פוטנציאל להשלכות חיוביות על הפרט והחברה. שאלת המחקר היא: כיצד אנשי חינוך בלתי פורמלי מהמגזר החרדי תופסים את המשברים הפוקדים את הקהילה החרדית ואת השימוש בכלי החינוך הבלתי פורמלי להתמודדות עם מצבי משבר?

שיטה

גישת המחקר

בניגוד להרמנויטיקה, שבוחנת מילים, או לאקזיסטנציאליזם, שבוחן קיום, גישת המחקר האיכותנית-פנומנולוגית בוחנת את המהות של תופעות. היא מתייחסת למשמעות שאנשים נותנים לחוויות, לא פשוט לסיפור על ניסיון אישי מתוך התבוננות ללא דעות קדומות או שיפוטיות, והפנומנולוגיה נעה בין הסיפור של המשיבים על החוויה שלהם לבין המהות שהם נותנים לחוויה, כאשר בדרך זו ניתן להסביר את המשמעות של התופעה (שחר, 2024).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 14 אנשי חינוך בקבוצות המיקוד. המשתתפים הם בוגרי קורס מיוחד לקהילה החרדית של מינהל חברה ונוער של משרד החינוך, שבמסגרתו הם לומדים 180 שעות בתחום החינוך הבלתי פורמלי. בקבוצת המיקוד השתתפו שבעה גברים בשנות ה-30 וה-40 לחייהם, כולם עובדים במוסדות חינוך חרדיים לבנים כמורים וכרכזים חינוכיים. המורים עובדים במוסדות חרדיים על הרצף החרדי, בהם ישיבות קטנות לצד מוסדות קירוב. כמו כן, בקבוצות המיקוד השתתפו שבע נשים, שגילן נע מתחילת שנות ה-30 לחייהן עד לאמצע שנות ה-60 לחייהן. המשתתפות עובדות במסגרות חרדיות כרכזות חברתיות, כמה מהן גם מורות.

כלי המחקר

כלי המחקר היה קבוצת מיקוד (focus group), שהיא שיטה לאיסוף מידע באמצעות ראיונות קבוצתיים. קבוצת מיקוד מתייחסת לתכנים הנאמרים על ידי משתתפי הקבוצה, ומדגישה את התקשורת בין המשתתפים. החוקרים נדרשים לנווט את השיח בין המשתתפים, תוך שילוב מיומנויות מעולם הראיונות האישיים ותצפיות משתתפות או מתערבות. קבוצת המיקוד מיוחדת בכך שהיא יוצרת מידע סינרגטי העולה מהתקשורת בין המשתתפים. האתגר העיקרי של החוקר הוא לאפשר לכל אחד המשתתפים להביע דעה ולמנוע השתלטות של משתתף מסוים על השיח (שקדי, 2003).

במחקר הנוכחי המשתתפים בקבוצת המיקוד נחשפו לממצאי מחקר קודם בנוגע לתפיסות של מורים חרדים בנוגע למושג ׳חינוך בלתי פורמלי׳ וביטויו במסגרת הבית ספרית (בארט ואחרים, 2025א). המחקר הראה כי מורים חרדים מפרידים את החינוך הפורמלי מהחינוך הבלתי פורמלי בהיבטים של זמן, מקום ואופי ההוראה. התפיסה של המושג ׳חינוך בלתי פורמלי׳ בקרב מורים חרדים מתחלקת לתפיסה שלילית, תפיסה של חינוך משלים, ובמיעוט

מהמקרים תפיסה חיובית. תפיסת המושג אינה עולה בקנה אחד עם הגדרת החינוך הבלתי פורמלי (Kahane, 1997).

הליך המחקר ואתיקה

מדגם המחקר היה מדגם קריטריון. מדגם זה ממוקד באוכלוסייה מסוימת הנבחרת על פי קריטריון קבוע מראש שיכול לספק מבט עמוק על התופעה (Stratton, 2024). המשתתפים היו בוגרי קורס הכשרה של 180 שעות בתחום החינוך הבלתי פורמלי במינהל חברה ונוער במשרד החינוך. הבחירה בקבוצה זו נובעת מההיכרות של הקבוצה עם המושג, ומהיכולת של קבוצה זו ליצור שיח על הנושא מתוך ראייה הוליסטית של מערכות החינוך החרדיות, וזאת בניגוד למורים ולהורים שעל פי רוב אינם מכירים את המושג או שהם תופסים אותו בצורה שגויה (בארט ואחרים, 2022; בארט ואחרים, 2025א). הקורס פותח על ידי השלוחה החרדית של מינהל חברה ונוער של משרד החינוך, ופונה באופן נפרד לנשים ולגברים חרדים שהם אנשי חינוך במסגרות חרדיות, ומאפשר להם לקבל תעודת רכז חברתי. תפקיד הרכז החברתי, במיוחד בבתי ספר לבנות, הופך להיות תפקיד מקובל ומחויב בהתאם להוראות משרד החינוך. תוכני הקורס כוללים עיסוק בזהות המחנך ותפקידו, פיתוח מוטיבציה באמצעות חינוך לערכים, יצירת מעגלי השפעה במערכת הבית ספרית, פיתוח כישורי הנחיה, והקניית מיומנויות לבניית תוכניות חברתיות-חינוכיות במוסדות חינוך לצד פיתוח תהליכי הערכה וסיכום של פעילויות חינוכיות בלתי פורמליות. הקורס כולל 30 מפגשים (אתר מינהל חברה ונוער: מרכז הדרכה מחוז חרדי, 2025).

החוקרים פנו לקבוצת מסיימים של גברים וקבוצת מסיימות של נשים. הפנייה לקבוצת הגברים נעשתה בקרב קבוצה שסיימה את הלימודים שנה לפני עריכת המחקר (20 אנשים), ושבעה מהם הסכימו ויכלו להשתתף בתאריך המוצע. בקרב הנשים נעשתה פנייה לקבוצה של רכזות חברתיות (50 נשים), ושבע מהן הסכימו ויכלו להשתתף בתאריך המוצע. קבוצות המיקוד נערכו באמצעות מפגש בזום במהלך חודש ספטמבר 2024. המפגשים הוקלטו ותומללו. במחקר נשמרו כללי האתיקה המקובלים: הנושא הוסבר למשתתפים, ניתנה להם הזדמנות לשאול שאלות, והובטחה שמירת סודיותם. המשתתפים נתנו את הסכמתם להשתתפות במחקר. המחקר קיבל את אישור המדען הראשי של משרד החינוך (אישור מספר: 13756). כל השמות המובאים במחקר הם שמות בדויים.

עיבוד נתונים

עיבוד הנתונים נערך באמצעות המודל הקטגוריאלי (שקדי, 2003) וכלל ארבעה שלבים מרכזיים. ראשית, מכלול הנתונים פורק ליחידות משמעות לשם הבנת התכנים. שנית, יחידות המשמעות מופו וקובצו לקטגוריות ולתתי-הקטגוריות תוך מציאת קשרים מבניים ביניהן. שלישית, נעשה ניתוח ממוקד שבחן את מרכזיות הנושאים ביחס לשאלות המחקר

שעלו, וסידר אותם במארג הגיוני ומלוכד. לבסוף, נערכה העלאה תמתית שבה המוקדים שעלו נבחנו וחוברו לתיאוריה ולידע הקיים בתחום.

ממצאים

מניתוח השיח בקבוצות המיקוד עלו שתי תמות עיקריות. האחת ממוקדת במשברים החינוכיים, והשנייה במענים שכלי החינוך הבלתי פורמלי מספקים לנוער החרדי.

תמה ראשונה: משברים חינוכיים

אנשי החינוך הבלתי פורמלי שהשתתפו בקבוצות המיקוד זיהו מספר משברים שעימם מתמודדים תלמידי החינוך החרדי. ברמה החברתית-משפחתית: ניכרת היחלשות של המודל ההורי המסורתי, ההורים מתקשים כיום לשמר את ההיררכיה המוכרת ולהנחיל ערכים מול אתגרי החשיפה למדיה. ברמה הזהות התרבותית: קיים קושי בגיבוש הזהות החרדית, הנע בין הציפייה החברתית ל"תכנות אנושי" (ציות וקונפורמיות) הקיים בחברה זו לצורך במענה על שאלות של זהות תרבותית. ברמת המקרו: התמודדות עם מצבי לחץ חיצוניים ואירועי קיצון המשפיעים על החברה הישראלית כולה ומערערים את המרקם החברתי החרדי.

ברמה החברתית-משפחתית עלו שני נושאים מרכזיים. הנושא הראשון עוסק בחינוך בבית ההורים, שנתפס כמנגנון שנחלש עם השנים ומתקשה להעביר ערכים ולשמור על היררכיה שהייתה בעבר. ניתן ללמוד על כך מדבריו של דוד:

> ולצערנו, אפשר להגיד שבדור של פעם, התלמידים היו מקבלים חינוך מהבית, אבל היום זה לא סוד שפחות מקבלים חינוך מהבית. פחות מקבלים חינוך בבית, ההורים יותר עסוקים, ההורים בסגנון שונה, לא מקבלים ערכים כמו שצריך בבית.

משבר נוסף שעלה מדברי המשתתפים מתמקד בעידן הטכנולוגי, החשיפה הגבוהה של ילדים לתכנים דיגיטליים והעיסוק הרב שלהם בתכנים אלו, כפי שעולה מהדברים של שרה: "במיוחד היום שכל כך קל להישאר כל היום בבית מול מסכים גם בציבור החרדי". הדבר מביא לסגירות וחוסר מעורבות של בני נוער, כפי שאומר אברהם: "שלצערנו היום נמצאים מה שנקרא בבדידות ובארבע אמות שלהם".

ברמה הזהותית דנים אנשי חינוך הבלתי פורמלי בסגירות המחשבתית של התלמידים בנוגע לשאלות של זהות. הם מתארים תהליך אוטומטיזציה של תשובות מקובלות ומוכנות מראש

בנוגע לשאלות זהות חרדית, תשובות שלא משאירות מקום לחיבור אותנטי של התלמידים לזהותם הקהילתית, כמו שאומרת רבקה:

> המון מדברים על חיבור ועל זהות, ולא להיות רובוט. הרבה פעמים אנחנו גם בחינוך החרדי שומעים תלמידות מצטטות, מדקלמות, כאילו, הן אומרות מה שאנחנו רוצים שיגידו, אבל אני לא יודעת כמה באמת יש חיבור פנימי לעולם שלהן, כמה זה שלהן.

נוסף על כך, המורים מדגישים את הצורך הדחוף בפיתוח שיח זהות רחב, במיוחד עבור תלמידות שעומדות לפני השתלבות בשוק העבודה הישראלי וזקוקות לעמוד שדרה זהותי-אמוני להתמודדות עם משבר ההיברידיות בין העולמות, משבר המתבטא בניעות בין החיים בקהילה החרדית והעבודה עם הציבור הכללי ובתוכו. כפי שדבורה טוענת:

> אני אגיד יותר מזה, מורה קשה לה, פעם היה קשה לשחרר, זאת אומרת, היא אומרת משהו, וזה המילה שלה, אם היא שואלת שאלה, אז היא צריכה לקבל את התשובה שהיא רוצה, ולא לאפשר עם התשובה שהיא לא אוהבת. לא שאלו שאלות בהשקפה, אני חושבת על זה, נגיד שאלות אמוניות, לא העזו לשאול.

המציאות של הקושי בבניית עמוד שדרה זהותי-אמוני היא תוצר של הדרך שבה מערכת החינוך החרדי התמודדה עם שאלות אלו עד לתקופה האחרונה, כפי שמציגה זאת לאה:

> בגלל כל המציאות הדינמית, כל השינויים, כל הקונפליקטים שבני נוער מתמודדים איתם, אני חושבת שתמיד ברחנו ולא התעסקנו איתם. וכשרואים יותר ויותר שהשילוב שלנו גם בעולם התעסוקה, בתקשורת, בטכנולוגיה, כל הדברים האלה, התמורות שאנחנו נמצאים שם גם, ותופסים באמת חלקים לא פשוטים.

ברמת המקרו, ההתמודדות עם משברים בין-לאומיים (כמו מגפת הקורונה) ומשברים לאומיים (כמו מלחמת חרבות ברזל) היו חוויות עוצמתיות ששינו את מערכת החינוך החרדית. תקופת הקורונה זעזעה את כל מערכת החינוך החרדית, כפי שמציגה שפרה: "וכמובן עוד יותר ביתר שאת שראינו מה קורה בקורונה (החוסן שהפעילות החינוכית הבלתי פורמלית מספקת בקורונה)". הקושי בקורונה התבטא ב"הפגת מתח בקורונה כאשר הבנות לא יצאו במשך חודש", או בקרב הבנים - "יש עקב הקורונה הרבה שיחה על נוער חרדי מתמודד, דווקא בחורי ישיבות שבעבר לא התעסקנו איתם, היה לנו רק את הנוער המנותק". גם חוויית המלחמה הייתה מטלטלת והביאה למשבר אמוני של הצעירים, כפי שאומרת דבורה: "והיא יכולה להגיד לה, את אומרת משהו, אין אלוקים במלחמה? היא אומרת, את לא מתכוונת שאין אלוקים, את אומרת, איך אלוקים כזה אב רחום וחנון?

איך זה לא בא לידי ביטוי?". מעבר לטלטלה, המשברים הללו העמיקו את הפערים בין קבוצות בתוך החברה הישראלית. העמקת הפערים מתבטאת בביקורת וניכור כלפי החברה החרדית, כפי שמספרת שרה:

> איך אחרים רואים אותי, כן? למה בעצם, שהרעיונות התעצם בקורונה, כן? לא פעם, אמרו לי, גם רק רכזות, וגם תלמידות אמרו לי, שתפסו אותם בכל מיני מקומות שהם יצאו, אם זה לטיולים או הפגה או התנדבויות, והפנו אליהם זעם שהוא לא היה פשוט בכלל.

ומוסיפה לדברים חוה: "זה גם שילוב. ככה כשהם יוצאים למקומות עבודה, אז הם רואים שהינה, והחרדים תורמים ושותפים, והאתגרים שיש בקיום של שותפות, כן?".

תמה שנייה: כלי חינוך בלתי פורמליים כמענה למשברים חינוכיים

המשתתפים במחקר זיהו מספר ערוצים שבהם כלי החינוך הבלתי פורמלי מסייעים להתמודדות עם משברים בקהילה החרדית. ערוץ אחד מתייחס להקניית כלי חינוך בלתי פורמלי למורים בבתי ספר חרדיים במטרה לאפשר התמודדות מקדמת שיח עם התלמידים. ערוץ שני מתמקד בפיתוח דיאלוג פתוח ולא שיפוטי במסגרות החינוך הבלתי פורמלי על מנת לפתח מענה זהותי למשברים חברתיים וסביבתיים בחברה החרדית והישראלית. ערוץ נוסף פונה לשימוש בפעילויות חינוכיות בלתי פורמליות כמו התנדבויות או פעילות תנועות נוער לשם התמודדות עם המשברים.

כלי מידע ומודעות

בראש ובראשונה משתתפי המחקר רואים בהעברת הידע ובהגברת המודעות בנוגע לחינוך הבלתי פורמלי למורים חרדים תהליך מתמשך שיוצר שינוי ונותן כלים להתמודדות עם משברים. שפרה מציגה את התפיסה המשתנה של החינוך הבלתי פורמלי להתמודדות זו:

> אם פעם אמרו שהחינוך הבלתי פורמלי זה האקסטוריז, או שזה המותרות, והפדגוגיה, התחומי דעת זה הלמידה הרגילה, היא בעצם הלחם. היום אנחנו אומרים שהחינוך הבלתי פורמלי הוכיח את עצמו שהוא הלחם, וכמובן עוד יותר ביתר שאת שראינו מה קורה בקורונה, ראינו מה קורה במלחמה, ראינו איזה חוסן זה נותן.

אנשי החינוך הבלתי פורמלי מכירים בחשיבות ההכשרה והפיתוח המקצועי הממוקד בחינוך בלתי פורמלי ככלי חשוב להקניית ערכים שהם בסיס להתמודדות עם משברים, כפי שאומר דוד: "בקורס אני חושב שא' זה חודד, הנושא הזה שזה חשוב קודם כל להקנות

ערכים, וזה התפקיד שלנו, ואין לנו איפה לברוח עם זה. וב', איך לעשות את זה. ולא הרבה מורים יודעים להקנות ערכים". אנשי החינוך הבלתי פורמלי מבינים את הצורך בפעולה פרו-אקטיבית שתעלה נושאים קונפליקטואליים לדיון בהתאמה תרבותית המתייחסת לכל קבוצה והייחודיות שלה, כפי שמציינת חוה:

> בכיתות יג-יד שאני מלווה, אין כמעט נושא שלא עולה, גם אנחנו מביאים אותו, מנגישים אותו... כל זרם, כל מקום, כל מוסד עם הניואנסים המאוד מדוקדקים ומדויקים שלו, מי יכול לומר את הכול, על מה בעצם אפשר לדבר ואיך.

לפי תפיסת המשתתפים, מורים חרדים צריכים לשנות תפיסות תרבותיות בסיסיות בנוגע להירכיה וכבוד כדי לאפשר שיח שבו המורה יכול להודות בחוסר ידיעה, כפי שטוענת דבורה:

> והיום תלמידה שואלת שאלה באמונה, אז מורה, היא נותנת לה את המקום, בלי אחר כך לקחת מזה ולתת מטעמים בחוץ, אלא שהיא מרגישה שהיא יכולה באמת לפתוח את ליבה, ומורה לא מפחדת גם לומר, אני לא יודעת, אני אשאל, אני אברר, כן?

כלי פיתוח זהות

הערוץ השני שבו נעשה שימוש בכלי חינוך בלתי פורמלי הוא דרך פיתוח הזהות של התלמידים. בתהליך פיתוח הזהות של הצעיר החרדי נדרשת התמודדות עם דפוסים מסורתיים של גיבוש זהות בטרם עת, שאינה מאפשרת תהליך מורטוריום בריא. כלי החינוך הבלתי פורמלי מאפשרים למורים לסייע לתלמידים ליצור תהליך פיתוח זהות פתוח ומאפשר במידה רבה יותר, כפי שמסבירה רבקה:

> אנחנו לא רוצים רובוטים... (המורה) מזמן השיח, מזמן הדיונים, מזמן החוויות, התנסויות, זאת אומרת להמשיג להם, מה העולם הפנימי שלי, מה מפעיל אותי, כן? איפה זה פוגש אותי... בעצם לתת להם, לאפשר להם להתמודד עם דברים, להתמודד עם העולם, כן? לא להיות פסיביים.

המרואיינים מדגישים את החשיבות של חוסר השיפוטיות של דמויות סמכות כחלק ממתן האפשרות לבנות את הזהות האישית של הפרט, מתוך התחשבות באינדיבידואל ובמורכבות הסביבה ומשבריה, כפי שאומרת רבקה:

> כל אחד להתאים, חינוך לנוער על פי דרכו, אבל באמת מתוך הכול לגיטימציה שיש שונות ושאפשר לטעות ולא להיות שיפוטיים, ולאפשר

> להם הרבה יותר, לתת להם, אני חושבת, כוחות, במיוחד צורכי השעה, צורכי הדור, איך להתמודד מול האתגרים הלא פשוטים שהם נמצאים בעולמנו, פשוט.

מעבר לתובנות הראשוניות שיאפשרו פיתוח זהות, המרואיינים מצביעים על הצורך בתהליך אקטיבי לבניית הזהות החרדית של התלמידים. המרואיינים מציעים להיכנס לעיסוק בנושא הזהות של הפרט החרדי ככלי ומכשיר להתמודדות של הצעירים עם הסביבה, מתוך ההבנה כי התפיסה העצמית והתפיסה החיצונית אינן זהות ואף מנוגדות, מצב שמחייב הכנה של תלמידים, כפי שטוענת לאה:

> מה זה זהות? למה בכלל צריך זהות? מי אנחנו החרדים? מה מיוחד? מה מייחד אותנו? כן? ומשם בעצם אני חושבת, לעבור על כל מיני התמודדויות עם סטריאוטיפיים. איך אחרים רואים אותי, כן?

שרה מדגישה את הצורך במיוחד ככלי להתגוננות ממתקפות של האוכלוסייה הכללית כלפי פרטים חרדים, הנובעות מהמתח בין הציבורים לאור סוגיות לאומיות ופוליטיות כתוצאה ממשבר המלחמה:

> כשקורה כזה שיח פוגעני כלפיהם, אז שידעו על מה זה יושב, מה הצורך הפסיכולוגי הבסיסי, כן? מה זה... לתת להם כלים להתמודדות, אני חושבת שזה משהו שזה נורא... ונדבר איתם אחר כך על מה זה בעצם השייכות שלי, וגם אצלי, שיש הטרוגניות, וזה לא כל צבע אחד ומקשה אחת, אני חושבת שזה דברים שהם מאסט בתקופה הזאת.

כלי התערבות פעילים

הערוץ השלישי שהזכירו המרואיינים ככלי חינוכי בלתי פורמלי שמסייע בהתמודדות של מערכת החינוך החרדית עם המשברים, הוא פעילות חינוכית בלתי פורמלית שנמצאת מחוץ למערכת הפורמלית ובתוכה בו-בזמן. המרואיינים מציינים שני כלים עיקריים: הראשון הוא פעילות תנועות הנוער, המשמשת כלי לחיזוק ערכים וזהות פנים-חברתית, כפי שאומרת שרה:

> (תנועות נוער זה) חשוב מאוד וחבל שאין הרבה מקומות שיש את זה כי לדעת לתרום לקהילה, ולהיות חלק ממשהו מחוץ למסגרת הלימודים זה נורא חשוב... כשילד יוצא ומשתתף בדברים אחרים הוא מרגיש חלק ממשהו יותר גדול וזה נותן משמעות וזה נותן המון כלים בחיים וזה גם נותן את הכלי של להיות מעורב בדברים אחרים חוץ ממה שרק שלך.

הכלי השני הוא השתתפות בפעילויות התנדבותיות של בני נוער חרדים במרחב הכלל-ישראלי. אברהם מציג את ההתנדבות במרחב הכלל-ישראלי ככלי להתמודדות עם משבר המלחמה, לצד התמודדות עם המשבר החברתי-משפחתי (כפי שהוצג בתמה הקודמת) בחברה החרדית:

> בנוסף, הנושא של השביעי לאוקטובר, אפרופו, היינו בזה חזק, והשתתפנו גם בכמה פעילויות של עזרה בהתנדבות שנה שעברה בחקלאות. אמרתי, ודיברנו על זה היום, הייתה לנו רפלקציה על החבר'ה שדיברנו, מה זה השפיע על כל אחד, איך זה דיבר, אז רובם דיברו על הנושא של הרוח ההתנדבות, והיציאה מהמקום שלהם לטובת הכלל ולטובת עם ישראל. שזה אני לא יודע אם זה היה קורה, אם לא היה (השביעי באוקטובר).

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון עמדות ותפיסות של אנשי חינוך בלתי פורמלי מהמגזר החרדי בנוגע למשברים בקהילה החרדית ולשימוש בכלי חינוך בלתי פורמלי להתמודדות עם מצבי משבר. חינוך בלתי פורמלי, בהיותו גישה חינוכית גמישה ויצירתית (Goldratt & Cohen, 2016), מאפשר התמודדות עם משברים (גולדרט, 2024; גולדרט ואחרים, 2024). הטמעתו בבתי ספר בישראל (גולדרט, 2020) מספקת לעובדי הוראה כלי יישומי, בעיקר בעת משבר. מרכיבים תרבותיים משפיעים על הטמעה חלקית של חינוך זה בחברות מיעוט כמו בחברה הערבית (חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2023) ובחברה החרדית (בארט ואחרים, 2022; בארט ואחרים, 2024). לכן היכולת לעשות שימוש בכלים אלו בשעת משבר נמוכה.

מן הממצאים עולה תיאור של המשברים שעימם מערכת החינוך החרדית מתמודדת וכן תיאור של השימוש בכלי חינוך בלתי פורמליים כאמצעי התמודדות עם משברים אלו. המשברים נובעים משלושה מקורות מצטלבים: שינויים פנים-חברתיים, הקונפליקט הבין-תרבותי ומשברים חיצוניים כזרזים. השינויים הפנימיים מתבטאים בהיחלשות הכוח של התא המשפחתי בהקניית ערכים ובהשפעה של החיים בסביבה הדיגיטלית על ציר המעורבות-ניתוק החברתי של התלמידים. הקונפליקט המתמשך בין החברה החרדית והכללית בנוגע לסוגיות של שייכות, מחייב את מערכת החינוך החרדית להתמודד עם שאלות זהותיות תרבותיות. המשברים החיצוניים החמורים פועלים כזרזים ומגבירים את עוצמת הלחץ של המשברים הפנים-חברתיים והבין-תרבותיים. המתחים הבין-תרבותיים התחזקו בזמן מגפת הקורונה בשל התפשטות המגפה, ואתגרים טכנולוגיים הביאו להפרת הנחיות ממשלתיות וביקורת על המנהיגות החרדית. לצד זאת, היו גם מתחים פנים-חברתיים הקשורים בניהול חיים בתנאי קורונה בתא המשפחתי החרדי הצפוף, וביקורת פנימית על ההנהגה החרדית. במלחמת חרבות ברזל החברה החרדית חשה שותפות גורל עם החברה הישראלית, אך ניכר כי המלחמה העמיקה את הקרע בין החברה החרדית לחברת הרוב.

המשתתפים מזכירים שלושה ערוצים עיקריים להתמודדות עם משברים אלו, שבהם שימוש בכלי חינוך בלתי פורמלי יכול לסייע: הכשרת עובדי הוראה, התמודדות עם בעיות ערכיות-זהותיות, ושימוש בפרקטיקות של חינוך בלתי פורמלי ליצירת הנעה פנימית וגישור בין-תרבותי. בערוץ הראשון, המשתתפים מדגישים את חשיבות הטמעת כלי החינוך הבלתי פורמלי בקרב מורים ואת השינוי שחל בשנים האחרונות בתחום כגורם שיכול לסייע בהתמודדות עם משברים. הערוץ השני הוא פיתוח מודעות ושיח בנוגע לזהות החרדית באמצעות עקרונות החינוך הבלתי פורמלי והכלים שהוא מציע. הציטוט בנוגע להפיכת כלי החינוך הבלתי פורמלי מ׳האקסוריז׳ ל׳לחם׳ ממחיש את החשיבות שהמשתתפים מעניקים לכלים אלו, ועשוי להעיד על שיתוף הפעולה של המוסדות בנוגע לשימוש בהם. הערוץ השלישי נוגע לעשייה חינוכית בלתי פורמלית שמתקיימת ומפוקחת על ידי מוסדות החינוך הפורמליים, אך אינה חלק אינהרנטי מהתנהלותם הרציפה. הפעילות בתנועות נוער עולה ככלי מרכזי להתמודדות עם המשברים החברתיים והזהותיים. בהקשר הזה יצוין כי בציבור החרדי פועלת תנועת נוער אחת, ושאר הפעילות לנוער מתקיימת באמצעות ארגוני נוער. הגדרות אלו מתייחסות למיצוב ארגונים אלו על ידי משרד החינוך ולא מלמדות על הבדל מהותי בפעילות, ולכן ההתייחסות במחקר זה היא למושג תנועות נוער. נוסף על כך, כלי ההתנדבות משמש כמקור ליצירת קשרים עם האחר בצורה מפוקחת ומדורגת, תהליך שיכול לייצר גשר בין-תרבותי.

הדיון בממצאים מעלה שתי תהיות. האחת, ברמת המיקרו, נוגעת לקושי של מערכת החינוך החרדי לספק מענים חינוכיים בלתי פורמליים במסגרת הפורמליות. השנייה, ברמת המקרו, מתייחסת להבדלים בחינוך הבלתי פורמלי בתרבויות קולקטיביסטיות לעומת תרבויות אינדיבידואליסטיות. העיסוק בקושי של מערכת החינוך החרדי לספק מענים חינוכיים בלתי פורמליים במסגרות הפורמליות נובע מחסמים תרבותיים המשולבים בחוסר ידע ומודעות. החסמים התרבותיים כוללים שלושה צרכים מרכזיים: הצורך הראשון הוא הצורך לשמר היררכיה, צורך הנובע מהמבנה החברתי המאופיין במרחק כוח רב ומתבטא בפערים מעמדיים על בסיס תפקיד, מגדר וגיל (Goldfinger et al., 2025), ומונחל לילדים מבחינה ערכית ומעשית במסגרות החינוך הפורמליות. הצורך השני הוא הצורך של מערכות החינוך הפורמליות לפקח על חשיפה למידע. הצורך הזה נובע מתפיסת האיום שהחברה החרדית חשה מול האיום על ערכיה ועל שלמות הקהילה (שטדלר, 2003). מידע שאינו מפוקח עשוי לערער את עולמם של התלמידים אם ייחשפו אליו (בארט ואחרים, 2024). הצורך השלישי הוא הצורך למנוע קידום פיתוח זהות בטרם עת. צורך זה נובע מהרצון למנוע חקירה עצמית שיכולה להוביל את הצעירים לבחון עמדות שונות ובכך להשפיע לרעה על הסביבה (בארט, 2021). צרכים אלו מקשים על יישום כלי חינוך בלתי פורמלי הנשענים על עקרונות הפוכים, ולעיתים קרובות עוסקים בשוויוניות, רב-ממדיות ומורטוריום (Kahane, 1997). הניסיון ליישב קונפליקטים אלו דורש פיתוח מתוחכם ועדין של כלים חינוכיים בלתי פורמליים, הממוקדים במרחב הפעולה המשותף בין צורכי החברה החרדית לאפשרויות הקיימות בחינוך הבלתי פורמלי. שילוב מדורג ומצומצם עשוי לאפשר הרחבה והתאמה מתמשכת שתגמיש את הגבולות התרבותיים הקיימים.

בה-בעת, חוסר המודעות והידע של המורים החרדים בתחומי החינוך הבלתי פורמלי מקשה על הטמעה. הקושי נובע מהיעדר חשיפה למתודות בלתי פורמליות בזמן ההכשרה להוראה (בארט ואחרים, 2022), וכן מקיום פעילויות חינוכיות בלתי פורמליות (כמו טיולים) או מערכים חיצוניים (כמו מערכי כישורי חיים מוכנים) כרכיב טכני במערכת, ולא כחלק מעולם ההוראה של מורים חרדים (בארט ואחרים, 2025ב). קשיי היישום של כלי החינוך הבלתי פורמלי במסגרות פורמליות נתקלים במציאות המשברית שמשמשת זרז לשימוש בכלים אלו, בעיקר בשל הקונפליקט החברתי-תרבותי שנוצר בעקבות משבר הקורונה ומלחמת חרבות ברזל, ומחייב מענה חינוכי.

בהסתכלות ברמת המקרו, נראה כי תרבויות אינדיבידואליסטיות מאמצות את החינוך הבלתי פורמלי כחלק מעולם החינוך, והשימוש בכלים אלו הוא רחב ומרכזי בעולם (Rodrigues et al., 2023) ובישראל (גולדרט, 2020). השימוש בכלים חינוכיים בלתי פורמליים קיבל חשיבות בזמן משבר הקורונה כמקור לשמירה והעצמה של צעירים בעולם (Almeida & Morais, 2024) ובישראל (גולדרט ועמרם-אשרוב, 2023). כמו כן, במלחמת חרבות ברזל החינוך הבלתי פורמלי שימש כגורם חוסן לצעירים (גולדרט ואחרים, 2024). תרבויות קולקטיביסטיות נוטות לאימוץ חלקי והססני של כלים אלו בשל הקונפליקטים הערכיים הקיימים בין תרבויות אלו לערכי החינוך הבלתי פורמלי. הן מתמקדות בצדדים של שייכות חברתית, העולים בקנה אחד עם מיקוד במטרות קהילתיות שחברות אלו נוטות לקדש, ובלמידה פורמלית, המספקת לבני קהילות אלו אפשרות להשתלב בצורה יעילה יותר בשוק העבודה המערבי (Jones et al., 2025). ממצאי המחקר הנוכחי מעידים כי בעת משבר מתגבר הצורך בשימוש בכלי החינוך הבלתי פורמלי, והוא משמש כפתרון לקשיים שמתעצמים בזמן משבר כמו בדידות וניכור. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאים שנבחנו בחברות קולקטיביסטיות אחרות המתמודדות עם משבר, כמו מזרח אסיה ודרום-אסיה (KP et al., 2025). הממצאים מלמדים כי גם בחברה קולקטיביסטית-דתית כמו החברה החרדית, המתנגדת לשינויים כעיקרון חברתי מארגן לפי המוטו "חדש אסור מן התורה" (סמט, 2005), מתרחשים שינויים, והם מתגברים בעיקר בשל משברים ומאפשרים תהליך חשיפה והטמעה רבה יותר של חינוך בלתי פורמלי.

מגבלות מחקר, המלצות למחקרי המשך והמלצות יישומיות

למחקר הנוכחי מספר מגבלות. ראשית, הוא חלק ממחקר גדול יותר שעסק בהבנת המושג חינוך בלתי פורמלי בחינוך החרדי ובהצגת עוצמת הפעילות במסגרות החינוכיות הממוסדות. העיסוק במשבר עלה מתוך הנתונים, אך נכון וראוי להקדיש לנושא מחקר עצמאי שירחיב את הבנת הנושא. שנית, כלי המחקר התמקדו בקבוצות מיקוד של אנשי חינוך בלתי פורמלי. למרות יעילותן של קבוצות המיקוד, שילובן עם כלים איכותניים או כמותיים אחרים יכול לתת תמונה רחבה ומלאה יותר של הנושא. כמו כן, השיח עם אנשי חינוך בלתי פורמלי מתמקד במי שמכיר ומוקיר את התחום ובחר בו כעיסוק מרכזי בחייו הבוגרים. מחקרי המשך צריכים לחקור את הנושא מנקודות מבט נוספות - של מורים,

מנהלים ומפקחים בחינוך החרדי - כדי לספק תמונה מקיפה ומורכבת של שילוב כלים אלו כמענה לתנאי משבר. לסיום, המחקר נערך בנקודת זמן אחת במהלך מלחמת חרבות ברזל, אך מכיוון שהמשברים הנזכרים הם מתמשכים, נכון היה להמשיך לעקוב ולבחון את התפתחות התופעה לאורך זמן ולבחון אותה גם בתקופות שגרה.

ברמה הפרקטית, המחקר מדגיש את חשיבות הטמעת נושא החינוך הבלתי פורמלי במסגרות חינוך חרדיות. ברמת המקרו, בהתאם לשינוי המתרחש בימים אלו בעקבות המתווה להכשרת עובדי הוראה חרדים (וגה ואחרים, 2025), נושא החינוך הבלתי פורמלי יוטמע בהכשרה לעובדי הוראה חרדים. רצוי כי משרד החינוך והמחוז החרדי ידאגו ליישומו בתוך בית הספר ובתהליכי הפיתוח המקצועי של המורים החרדים. ברמת המיקרו, חשיפה של מנהלי בתי ספר לתחום החינוך הבלתי פורמלי ולחשיבותו בהתמודדות עם מצבי משבר, עשויה לקדם את השפעתו. מתן כלים ותקציבים למנהלי בתי ספר לשם יישום תוכניות חינוכיות בלתי פורמליות בבית הספר, ובמיוחד בתחומי הבניית זהות, התנדבויות והבניית שיח, יכולים לשרת התמודדות עם מצבי משבר אקוטיים ומשברים מתמשכים.

רשימת מקורות

ארדריך, ל׳ רוברמן, ס׳ וגולדן, ד׳ (2023). חינוך בלתי פורמלי בעיניהן של אימהות: השוואה בין-תרבותית. מתוך ח׳ קליבנסקי, א׳ הישראלי וא׳ שפר (עורכים), *התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי* (עמ׳ 260-279). מכון מופ״ת.

בארט, ע׳ (2021). *החינוך הבלתי-פורמלי לנוער חרדי*. ג׳וינט-אשלים.

בארט, ע׳ (2023). למידה מרחוק במוסדות להכשרת מורים חרדים במשבר הקורונה. *מכלול, 35*, 129-154.

בארט, ע׳, טרכטינגוט, י׳, פאל, נ׳, אופזהר, א׳ ורוכברג, ש׳ (2022). חינוך בלתי-פורמלי לבני נוער חרדים: השוואה מגדרית. *כעת, ז׳*, 221-256.

בארט, ע׳, טרכטינגוט, י׳, פאל, נ׳, אופזהר, א׳ ורוכברג, ש׳ (2024). הכשרה לחינוך בלתי-פורמלי במגזר החרדי בישראל. *דפים, 80*, 13-33.

בארט, ע׳, כהנר, ל׳ ורוכברגר, ש׳ (2025א). מה זה חינוך בלתי-פורמלי?: הסתכלות של מורים חרדים. *חמדעת, 18*, 48-74.

בארט, ע׳, כהנר, ל׳ ורוכברגר, ש׳ (ב2025). פעילויות חינוכיות בלתי-פורמליות במגזר החרדי: פעילויות מצויות ורצויות מנקודת מבטם של מורים בחינוך הפורמלי. *מכלול, ל״ז*, 100-125.

בארט, ע׳, שפיגל, א׳ ומלאך, ג׳ (2020). *אחד מחמישה תלמידים: מערכת החינוך החרדי בישראל*. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

בקר, י׳ ורפופורט, ת׳ (2024). ״סדר כאוטי״: הצעה לפיתוח תיאורטי של הצופן הבלתי פורמלי. *עיונים בחינוך: כתב עת לעיון ומחקר בחינוך, 24*, 223-238.

בראון, ב׳ (2017). *מדריך לחברה החרדית*. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

גולדרט, מ׳ (2024). ״העוגן, המצפן וההגה בתוך ים סוער״: החוסן הערכי של החינוך החברתי-קהילתי בעת משבר הקורונה. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, ל״ב(57), 43-64.

גולדרט, מ׳ (2023). ״להיות או לא להיות האי הירוק בים?״ המפגש בין חינוך פורמלי לחינוך בלתי פורמלי מנקודת מבטם של רכזי ורכזות נוער. מתוך ח׳ קליבנסקי, א׳ הישראלי וא׳ שפר (עורכים), *התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי* (עמ׳ 69-88). מכון מופ״ת.

גולדרט, מ׳ (2020). חינוך בלתי-פורמלי. *לקסי קיי, 14*, 22-25.

גולדרט, מ׳, כנפו-נעם, א׳, סלע, י׳, קייזר-הלר, ש׳ וקצוטי, ד׳ (2024). *החוסן הפסיכולוגי של מתבגרים ומתבגרות במלחמת ׳חרבות ברזל׳: חקר משווה בין המשתתפים והלא משתתפים בתוכניות מנהיגות נוער במרכז הארץ ליישובים מפונים (0-7 ק״מ)*. לשכת המדענית הראשית של משרד החינוך.

גולדרט, מ׳ ועמרם-אשרוב, ע׳ (2023). בין ציר השינוי לציר ההעצמה - מיזמי החינוך הבלתי פורמלי בעת מגפת הקורונה. *דפים, 79*, 189-210.

גלב, י׳ (2020). תהליכי גיבוש זהות בקרב בני-נוער חרדיים המשלבים לימודי-קודש וחול בישיבה התיכונית-חרדית ״שבי ציון״: חקר מקרה. *כתב העת לחקר החברה החרדית, 7*, 1-28.

גריינימן, ת׳ (2024). ממשבר לפריחה: השפעת הקורונה על השתלבות סטודנטים חרדים באקדמיה. *עיונים בחינוך: כתב עת לעיון ומחקר בחינוך, 24*, 286-299.

וגה, נ׳, שטיינברג, ח׳ ובארט, ע׳ (2025). *מתווה להכשרת עובדי הוראה במוסדות ההכשרה להוראה במגזר החרדי (גרסה 1.0)*. משרד החינוך.

ויניגר, א׳ (2025). *נתונים על נשירת תלמידים חרדים ממערכת החינוך*. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

חדאד חאג׳ יחיא, נ׳ ורודניצקי, א׳ (2023). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית בישראל: תמונת מצב. מתוך ח׳ קליבנסקי, א׳ הישראלי וא׳ שפר (עורכים), *התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי* (עמ׳ 46-68). מכון מופ״ת.

טרכטינגוט, י׳ וטבילה, ב׳ (2023). הקניית אוריינות בישיבות חרדיות: מסקנות ביניים מפיילוט חדשני. בתוך: א׳ שפיגל וע׳ בארט (עורכים). *הצלחות קטנות: הפעלת פרויקטים בחינוך החרדי*. (עמ׳ 59-86). מכון ירושלים למחקרי מדיניות.

כלפון, א׳ (2022). המשגה של מבנה מועצות התלמידים הבית-ספריות בישראל: אפיון רמת פעילותן במגוון תחומי תוכן וזירות פעולה. *דפים, 76*, 13-37.

מלאך, ג׳ וכהנר, ל׳ (2024). *שנתון החברה החרדית 2024*. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

סמט, מ׳ (2005). *החדש אסור מן התורה: פרקים בתולדות האורתודוקסיה*. מרכז דינור לחקר תולדות ישראל.

סער, א׳ וחושן, מ׳ (2023). הנגשת מדע לחרדים: תובנות מתוך מחקר הערכה. בתוך: א׳ שפיגל וע׳ בארט (עורכים). *הצלחות קטנות: הפעלת פרויקטים בחינוך החרדי*. (עמ׳ 31-57). מכון ירושלים למחקרי מדיניות.

קלי, ע', רומי, ש' וקורט, ד' (2019). חוויותיהם של מתבגרים במצוקה ובסיכון בחברה החרדית. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, כ"ז(50/49), 29-56.

קלמרו, י', שמש, א' וסלור, צ' (2021). חמישים שנה לקידום נוער: בין אקטיביזם חברתי לפרופסיה ממוסדת. *מניתוק לשילוב*, *22*, 29-38.

קציר, ש' ופרי-חזן, ל' (2025). השוואה בין דפוסים שונים של אקטיביזם חרדי לקידום לימודי ליבה: זהות, אידיאולוגיה וטקטיקות. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, *39*, 31-61.

רייכל, נ' (2009). חינוך בלתי-פורמלי - למה הכוונה? *ירחון מכון מופ"ת*, *37*, 5-8.

שחר, ח' (2024). *איכויותיו של מחקר איכותני: פילוסופיה, תיאוריה ופרקטיקה*. רסלינג.

שטדלר, נ' (2003). להתפרנס או לחכות לנס : המלכוד החרדי והשתקפותו ביחסי תורה ועבודה. ק' קפלן וע' סיון (עורכים), *חרדים ישראליים: השתלבות בלא טמיעה?* (עמ' 32-55). מכון ון ליר בירושלים הקיבוץ המאוחד.

שטרן, ש', שהינו-קסלר, ש', זוסמן-אפרתי, ש', גולדברג, ד' ומילצקי, י' (2024). *הציבור החרדי במלחמת חרבות ברזל: מגמות ותובנות ראשוניות*. המכון החרדי למחקרי מדיניות.

שמוע-ניר, ל', כהן, ד' ורזפורקר-אפפלד, א' (2021). משבר קורונה או משבר אמון? תרומתו של אירוע הקורונה לספקנות בחברה החרדית כלפי הממסד החילוני והמנהיגות הרבנית. *סוציולוגיה ישראלית: כתב-עת לחקר החברה הישראלית*, *21*(2), 40-47.

שמריהו-ישורון, י' ושטרן, ש' (2021). נקודת מפנה? השפעת משבר הקורונה על תפיסות ערכיות בחברה החרדית. *סוציולוגיה ישראלית: כתב עת לחקר החברה בישראל*, *21*(2), 48-54.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת*. הוצאת רמות.

Alkaher, I., Goldman, D., & Sagy, G. (2018). Culturally based education for sustainability—Insights from a pioneering ultraorthodox city in Israel. *Sustainability*, *10*(10), 3721. https://doi.org/10.3390/su10103721

Almeida, F., & Morais, J. (2024). Non-formal education as a response to social problems in developing countries. *E-Learning and Digital Media*, *22*(2), 122-138. https://doi.org/10.1177/20427530241231843

Almog, S., & Perry-Hazan, L. (2013). Contesting Religious Authoriality: The Immanuel "Beis-Yaakov" School Segregation Case. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique*, *26*(1), 211-225. DOI:10.1007/s11196-012-9264-y

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), 1-11. https://doi.org/10.35386/ser.v18i1.49

Barth, A., & Trachtengot, I. (2022). A financial education program for future bridegrooms in ultra-Orthodox yeshivas: The graduate's perspective. *Religious Education*, *117*(4), 267-282. https://doi.org/10.1080/00344087.2022.2090167

Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2024). Does participation in non-formal adult education matter for individual subjective well-being as a multidimensional functioning? *European Educational Research Journal*, *23*(1), 125-144. https://doi.org/10.1177/14749041221116261

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. https://doi.org/10.1177/0894845317696804

Goldfinger, C., Shahar-Rosenblum, S., Trachtengot, I., & Malovicki-Yaffe, N. (2025). Helping across boundaries: Collectivism and hierarchy in the ultra-Orthodox context. *Behavioral Sciences*, *15*(4), 520.https://doi.org/10.3390/bs15040520

Goldratt, M., & Cohen, E. H. (2016). The values-based infrastructure of non-formal education: A case study of personal education in Israeli schools. *Educational Practice and Theory*, *38*(1), 5-26. https://doi.org/10.7459/ept/38.1.02

Gross, Z., & Rutland, S.D. (2017). Experiential learning in informal educational settings. *International Review of Education, 63,* 1-8, https://doi.org/10.1007/s11159-017-9625-6

Jones, N. N., Wilson, A. D., Gaskin, L. M. N., Rayford, D., & Owusu, K. A. (2025). Using Quantitative Ethnography to explore the cultural nuances of identity of secondary students in Ghana, Kenya and the United States of America in an informal learning program. *Journal of International Cooperation in Education*, *27*(2), 104-120. https://doi.org/10.1108/JICE-04-2024-0016

Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. Walter de Gruyter.

Kaim, A., Tov, M. S., Kimhi, S., Marciano, H., Eshel, Y., & Adini, B. (2024). A longitudinal study of societal resilience and its predictors during the Israel-Gaza war. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *16*(3), 1479-1496. https://doi.org/10.1111/aphw.12539

Kalagy, T., Abu-Kaf, S., & Braun-Lewensohn, O. (2022). Ultra-Orthodox Women in the Job Market: What Helps Them to Become Healthy and Satisfied? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(13), 8092. https://doi.org/10.3390/ijerph19138092

Kook, R. B., & Harel-Shalev, A. (2020). Patriarchal norms, practices and changing gendered power relations-narratives of Ultra-Orthodox women in Israel. *Gender, Place & Culture*, *28*(7), 975-998. https://doi.org/10.1080/0966369X.2020.1762546

KP, F. H., Christy, J., Roopesh, B. N., & VS, B. (2025). Exploring psychological resilience in the face of natural disasters: A narrative review on East and South Asian adolescents. *Trends in Psychology*, 1-28. https://doi.org/10.1007/s43076-025-00483-7

Latchem, C. (2014). Informal learning and non-formal education for development. *Journal of Learning for Development, 1*(1), 1-13.

Levine, D., & Gazit, T. (2025). Unorthodox information sources of coping with the COVID-19 crisis in the ultra-Orthodox society. *Social Science Computer Review*, *43*(1), 89-109. https://doi.org/10.1177/08944393241246282

Oplatka, I., & Erlanger, C. (2020). Cultural identity and fear: The case of Ultra-Orthodox Jewish teachers in primary education. In *Educational Administration and Leadership Identity Formation* (pp. 153-168). Routledge.

Perelman, Y., Goldberg, C., & Yaish, M. (2024). What drives ultra-Orthodox Jewish men to go to work in Israel? *Sociology of Religion*, *85*(4), 482-511. https://doi.org/10.1093/socrel/srad053

Rodrigues, M. D. O., Loureiro, A., Flynn, P., Berigel, M., & da Silva, S. M. (2023). Promoting academic success and social inclusion in non-formal education contexts: The case of a north-east region of Portugal. *Societies*, *13*(8), 179. https://doi.org/10.3390/soc13080179

Rosenberg, H., & Blondheim, M. (2021). The smartphone and its punishment: Social distancing of cellular transgressors in ultra-Orthodox Jewish society, from 2G to the Corona pandemic. *Technology in Society*, *66*, 101619. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101619

Shomron, B., & David, Y. (2024). Protecting the community: How digital media promotes safer behavior during the Covid-19 pandemic in authoritarian communities—a case study of the ultra-Orthodox community in Israel. *New Media & Society*, *26*(3), 1484-1504. https://doi.org/10.1177/14614448211063621

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. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1669011

Stratton, S. J. (2024). Purposeful sampling: advantages and pitfalls. *Prehospital and Disaster Medicine*, *39*(2), 121-122. https://doi.org/10.1017/S1049023X24000281

Tisza, G., Papavlasopoulou, S., Christidou, D., Iivari, N., Kinnula, M., & Voulgari, I. (2020). Patterns in informal and non-formal science learning activities for children-A Europe-wide survey study. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *25*, https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100184

Westerlund, H., Karlsen, S., & Kallio, A. (2021). Professional reflexivity and the paradox of freedom: Negotiating professional boundaries in a Jewish Ultra-Orthodox female music teacher education programme. *International Journal of Music Education*, *39*(4), 424-437. https://doi.org/10.1177/0255761421988924

Yeasmin, N., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2022). Is non-formal learning a solution to enhance immigrant children's empowerment in northern Finnish communities? *Migration and Development*, *11*(2), 214-232. https://doi.org/10.1080/21632324.2020.1742993

אתרי אינטרנט:

אתר מינהל חברה ונוער: מרכז הדרכה - המחוז החרדי (7.12.2025)
https://drive.google.com/file/d/1w2loyKc-r52c914guGg5dLJgSoK2EKjH/view