

חמדות



ד"ר ענת בארט,

החוג לניהול וארגון
מערכות חינוך, מכללה
ירושלים.
דוא"ל:
anatbarth@gmail.com

ד"ר לי כהנר,

החוג לגאוגרפיה, מכללת
אורנים.
דוא"ל:
lee_c@oranim.ac.il

שניאור רוכברגר,

החוג לחינוך חברתי,
מכללת גורדון.
דוא"ל:
shneori770@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) –
בארט, ע', כהנר, ל' ורוכברגר
ש' (תשפ"ה). מה זה חינוך בלתי
פורמלי? : הסתכלות של מורים
חרדים. חמדעת, יח (תשפ"ה).

מילות מפתח:

מורים, חרדים, חינוך בלתי
פורמלי, תרבות.

מה זה חינוך בלתי-פורמלי? הסתכלות של מורים חרדים

ענת בארט, לי כהנר ושניאור רוכברגר

תקציר

חינוך בלתי פורמלי (חב"פ) הוא גישה חינוכית המספקת מידע ומיומנויות, ולשימוש בה יש השלכות חיוביות לצד הפחתת פערים חברתיים. חב"פ כולל השתתפות שוויונית והתנדבותית; פעילות גמישה בשיטות ובתכנים המספקת הפגה ומקבלת משמעות סמלית; עיסוק בפיתוח זהות ובאיזון ערכי. אולם הגדרה מערבית-אינדוידואליסטית זו אינה מתאימה בהכרח לתרבויות קולקטיביסטיות-דתיות. המחקר האיכותני-פנומנולוגי הנוכחי* בחן 238 מורים באמצעות שאלונים מקוונים ו-14 מורים באמצעות קבוצות מיקוד וענה לשאלה כיצד מורים חרדים תופסים את המושג חב"פ. הממצאים מראים כי בהיבט המבני ישנו מדרג בין מורים הרואים בחב"פ גורם חוץ-בית ספרי, לאלה הרואים בו גורם חוץ-כיתתי או פנים-כיתתי. בהיבט התפיסתי החב"פ מוגדר על רצף בין שלילת המסורתי, דרך חינוך עוקף ועד תפיסתו כגישה חינוכית גמישה ויצירתית. נראה כי ההתאמה להגדרה המערבית של החב"פ חלקית. בהיבט הערכי, נראה כי החב"פ הוא דרך שונה להנחלת ערכים אשר מפתחים את הנוער מבחינה אישיותית, מוטיבציונית וחברתית. ממצאים אלו מעידים על החדרת המושג לעולם החרדי והתפתחותו האיטית. האצת התהליך באמצעות מתן משאבים והשתלמויות יכולה להגביר הטמעה זו.

*מחקר זה נערך בתמיכת הקרן למחקר יישומי בהכשרה להוראה וחינוך במכון מופ"ת.

מבוא

חינוך בלתי פורמלי (חב"פ) נחשב במשך שנים כחינוך משלים או תוספתי לחינוך הפורמלי. כיום הוא נתפס כגישה חינוכית ייחודית המבוססת על גמישות, סקרנות ויצירתיות בדרכי למידה והוראה (Goldratt & Cohen, 2016). מחקר בתחום החב"פ מראה על השלכות חיוביות כמו הגברת המוטיבציה והמעורבות הלימודית של המשתתפים, שמגבירות הישגים לימודיים בבית הספר (Dumitru, 2018), צמיחה אישית (Asiyai, 2018) ואף השלכות לאומיות חיוביות (Ololube & Egbezor, 2012). מעבר להשלכות המיידיות לחב"פ יש גם השלכות לטווח ארוך (Simac et al., 2021).

הגדרת המושג חב"פ מורכבת מהשתתפות התנדבותית, רב־ממדיות בתוכני הפעילות, סימטריה בין האחראים והמשתתפים, יכולת להכיל דואליות ערכית, תהליכי פיתוח זהות אישית, מודולריות בשיטות החינוך, ממדים הפגתיים וסימבוליות של הפעילות עצמה (Kahane, 1997). הגדרה זו, שנוצרה בתרבות אינדוידואליסטית־מערבית, לא בהכרח מתאימה לתרבויות קולקטיביסטיות (Ferrari et al., 2019; Latchem, 2014), כפי שנמצא גם במגזר הערבי בישראל (חדאד חאג'י־חיא ורודניצקי, 2023). החברה החרדית, שהיא חברה קולקטיביסטית־דתית, שומרת על מבנה חברתי בעל שליטה והיררכייה שמתבטא במערכת החינוך (יפה, 2009; Barak-Corren & Perry-Hazan, 2021). חברה זו קיבלה תשומת לב מחקרית מועטה ביחס לחב"פ (בארט ואחרים, 2022; 2024), וטרם נבחנה התאמת ההגדרה לפי תפיסות מורים חרדים. המחקר הנוכחי בא למלא חלל זה ולבחון איך מורים חרדים תופסים את המושג חב"פ.

סקירת ספרות

חינוך בלתי פורמלי

עולם החינוך מורכב משלושה תחומי חינוך: חינוך פורמלי, חב"פ וחינוך א־פורמלי (Gross & Rutland, 2017). החינוך הפורמלי מתרחש במסגרות המנוהלות על ידי משרד החינוך באמצעות תוכנית ליבה מובנית. מטרות הלמידה קבועות מראש וההישגים נמדדים באופן קבוע ויוצרים מוטיבציה חיצונית ללמידה. חינוך א־פורמלי מתרחש באופן ספונטני ולא במסגרות מסודרות, יש בו למידה מיידיית ולא מובנית המתרחשת במציאות ללא כל מטרה, מסגור או מדידה. חב"פ מתרחש במסגרות ייחודיות שלא בהכרח קשורות למסגרות פורמליות, הוא התנדבותי אך מובנה מראש בהתאם לתוכנית סדורה. המטרה העיקרית שלו היא ליצור

פיתוח אישי, ולכן מדידה אינה רלוונטית, והוא מתרחש בעיקר כתוצאה ממוטיבציה פנימית (Tisza et al., 2020).

אף על פי שהמושג חב"פ מושווה מעצם עיצובו לחינוך הפורמלי ונתפס במשך שנים כחינוך משלים או תוספתי, הוא מייצג גישה חינוכית עצמאית שהיא גישה גמישה, חקרנית ויצירתית ללמידה (Goldratt & Cohen, 2016). כהנא (Kahane, 1997) הגדיר מושג זה באמצעות שמונה רכיבים: השתתפות התנדבותית בה לא ניתן לחייב את המשתתפים לקחת חלק בפעילות; רב־ממדיות המייצגת משרע רחב של פעילויות אפשריות; סימטריה המתייחסת ליחסים שוויוניים בין האחראים והמשתתפים; יכולת לשאת דואליות בהתייחסות לערכים מנוגדים; מורטוריום, המשמש הזדמנות לפיתוח זהות עצמית; מודולריות המתבטאת ביכולת לשינוי מתמיד של הפעילות ותוכנה; תפקיד הפגתי של הפעילות וסימבוליות שמקבלת הפעילות עצמה. נמצא כי חב"פ משפר הישגים לימודיים, התנהגות, יכולת השתלבות, אוטונומיה, בונה קשרים חיוביים ומשמעותיים בנוגע ללמידה עם מבוגרים משמעותיים ובמשך הזמן מביא לסיום 12 שנות לימוד (Rodrigues et al., 2023). החב"פ מקדם מיומנויות תקשורת, עבודת צוות, יוזמה, חשיבה יצירתית, ניהול זמן ופרודוקטיביות (Asiyai, 2018), ומביא את המשתתפים לתחושת העצמה ולהגברת ההשתתפות בתוכניות חב"פ (Yeasmin et al., 2022). ברמה הלאומית, חב"פ מקדם אוריינות של נוער ומבוגרים, משפר מיומנויות ומפחית עוני (Ololube & Egbezor, 2012). לחב"פ השלכות חיוביות ארוכות טווח במובנים של חינוך, כלכלה ובריאות נפשית של המשתתפים (Simac et al., 2021).

לתרבות החברתית יש השפעה על עיצוב ומבנה החב"פ. בתרבויות טוטליטריות יש חב"פ דומיננטי ומובנה, המונע ממרכיבי החב"פ המקובלים בתרבות המערבית להתבטא (Dascalu, 2017). בהתאם לתאוריית המשגה התרבותית (Hofstede, 1980), בתרבויות קולקטיביסטיות, כמו בחברות ערביות, חב"פ נוטה להתמקד בפיתוח מיומנויות תעסוקתיות בצד יצירת הפגה והנאה (Latchem, 2014). מדינת ישראל, הנתפסת כמדינה בעלת תרבות אינדיווידואליסטית, נוטה לקדם את החב"פ על בסיס ההגדרות המערביות של המושג (Goldratt & Cohen, 2016). עם זאת בישראל ישנן תתי־תרבויות קולקטיביסטיות, כמו החברה הערבית שבה השימוש בחב"פ הוא הססני (גולדרט, 2023). ארדריך ואחרים (2023) מצאו כי אימהות המשתייכות לתרבות אינדיווידואליסטית הראו התאמה גדולה יותר בתפיסותיהן לקוד החב"פ המקובל לפי ההגדרות המערביות, ואילו אימהות מתרבויות קולקטיביסטיות הראו תפיסות שאינן עולות בקנה אחד עם הגדרות אלו. תתי־תרבות קולקטיביסטית נוספת בישראל היא החברה

החרדית, שקיבלה תשומת לב מחקרית מועטה בנושא החב"פ (בארט ואחרים, 2022 ; 2024), ובה טרם נחקרו תפיסות מורים את המושג חב"פ.

החברה החרדית בישראל

החברה החרדית בישראל היא מיעוט גדל, 14% מאוכלוסיית תושבי מדינת ישראל (כהנר ומלאך, 2023). חברה קולקטיביסטית־דתית זו משמרת מרחק כוח גבוה, קרי פועלת בצורה היררכית (יפה, 2009), מתקשה לשאת איזודאות ומבנה את המרחב הציבורי והאישי בהפרדה מגדרית (Kook & Harel-Shalev, 2020). בראון (2017) מגדיר את החברה החרדית באמצעות יחסה למנהיגיה כגורם מכריע, שמרנות הלכתית ואמונית, שלילת המודרנה והחילון וכתוצאה מכך שאיפה להתבדלות מחברת הרוב, בד בבד עם שמירה בעיקר על עולם הישיבות.

ההתבדלות וחשיבות עולם החינוך הביאו להתפתחות מערכת החינוך החרדית כמערכת נפרדת מוכרת שאינה רשמית, הפועלת בצורה שונה ממערכות החינוך הרשמיות בישראל. מערכת זו ייחודית בהפרדה המגדרית המוחלטת ובמעמדות משפטיים שונים של מוסדות החינוך הנגזרים מהיחס בין לימודי ליבה ותקצוב (בארט ואחרים, 2020). מערכת החינוך משמרת את הסוציאליזציה לעולם החרדי, ומשמשת שיקוף למעמדו החברתי והתרבותי של הפרט החרדי (Goldfarb, 2018). בהתאם לנורמות החרדיות, מערכת החינוך החרדית נוטה לשמירה על יחסים פטריארכליים והיררכיים (יפה, 2009). בתי הספר שולטים בזמן ובמרחב של התלמידים בשעות הלימודים ומעבר להן, באמצעות היכולת לקבלה או איקבלה של תלמידים ומורים למוסדות. כוח זה יוצר השפעה על ההורים (Almog & Perry-Hazan, 2013) ועל המורים (Oplatka & Erlanger, 2020). שיטות ההוראה במערכת החינוך החרדית נוטות להיות מסורתיות (Westerlund et al., 2021), והקו הערכי המנחה הוא הערכים הדתיים.

נושא החב"פ במגזר החרדי נבחן במחקרים מועטים שהתמקדו בבחינת יישום תוכניות חב"פ, כמו תוכנית חב"פ לחינוך פיננסי לבחורים מאורסים בישיבות גדולות (גיל 17–20) (Barth & Trachtengot, 2022); תוכנית להנגשת לימודי מדעים לתלמידים חרדים בתוכניות חב"פ במסגרות פורמליות, כמו בתי ספר לבנות ותלמודי תורה לבנים, ומסגרות לא פורמליות כמו מוזאוני ומתנ"סים (סער וחשן, 2023); תוכנית בנושא קיימות ושמירה על הסביבה (Alkahr et al., 2018), או תוכנית להקניית יכולות אוריינות בשפה העברית בישיבות קטנות (גיל 14–17) ובישיבות 'בין הזמנים' (תוכניות לזמני החופשות) (טרכטינגוט וטבילה, 2023). נוסף על כך, מתחילים ניצני מחקר על יישום החב"פ בקרב בני נוער חרדים (בארט ואחרים, 2022) וכן בחינה של החוסרים בהכשרת מורים בנושא החב"פ, בה נמצא כי נושא החב"פ לא

נכלל כחלק מתוכנית הלימודים לסטודנטים חרדים להוראה. כמו כן, בניגוד לתהליך בציבור הכללי, בציבור החרדי אין תוכניות ייעודיות לחב"פ במכוני ההכשרה. אומנם בשנים האחרונות נפתחו שתי תוכניות לחב"פ לסטודנטים חרדים, אך שתיהן נפתחו במסגרות הכשרה שאינן חרדיות (בארט ואחרים, 2024). לאור חשיבות החב"פ בארץ (גולדרט, 2023; כלפון, 2023) ובעולם (Asiyai, 2018; Dumitru, 2018; Simac et al., 2021) ועיצובו התרבותי של מושג זה (חדאד חאג'יחיא ורודניצקי, 2023; Dascalu, 2017; Latchem, 2014), המחקר מבקש לענות על השאלה איך תופסים מורים במערכת החינוך החרדית את המושג חב"פ. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון תפיסות של מורים חרדים בבתי ספר לבנות ולבנים במערכת החינוך החרדית בנוגע למושג חב"פ. תפיסה זו נבחנת על פי הגדרת המושג עצמו, מקומו במערכת החינוך ומחוצה לה וההתייחסות להשלכות החב"פ על התלמידים.

שיטה

המחקר הנוכחי הוא חלק מפרויקט מחקרי רחב שנערך במסגרת מחקר הצטיינות במכון מופ"ת. הפרויקט המחקרי נערך בגישה משולבת (Mix-method), ובמסגרתו נאספו נתונים כמותיים בנוגעים לתפיסות מורים את המושג חב"פ על פי ההגדרה המערבית של כהנא (Kahane, 1997), תפיסות של מיומנויות המאה ה-21 על פי יעדי משרד החינוך וכן נתוני רקע. ברמה הכמותית נותחו הבדלים מגדריים והבדלים על רקע הכשרתי בתחום החב"פ. ממצאי המחקר לא הראו על הבדלים מגדריים או על רקע הכשרתי, אך נמצא כי גיל המורים ורמת תפקידם בבית הספר מנבאת בצורה חיובית את תפיסתם בנוגע לחב"פ. נוסף על כך, נמצא כי מספר הילדים הפרטיים שיש למורים מנבא באופן שלילי את תפיסותיהם בנוגע לחב"פ. חלק זה במחקר ראה אור בדו"ח שהוגש למכון מופ"ת (בארט וכהנר, 2024). בחינת הקשר בין תפיסות מורים חרדים את מושג החב"פ ולבין תפיסותיהם את חשיבות מיומנויות המאה ה-21, נכתב ונמצא בתהליכי פרסום. המחקר הנוכחי מתמקד בחלק האיכותני של המחקר, והוא חלק מסדרת מאמרים איכותניים שנמצאים בשלבי פרסום. המחקר הנוכחי ממוקד בתפיסות מורים את המושג חב"פ, ביטוייו במסגרות החינוכיות ותרומתו. מחקר נוסף עוסק בתפיסות של מורים חרדים את המושג תנועות נוער חרדיות, המשמשות אפיק ייחודי בתוך החב"פ. כמו כן, מחקר אחר עוסק בניתוח פעילויות חב"פ הנערכות במסגרות חינוכיות חרדיות.

גישה מחקרית

המחקר נערך בגישה איכותנית-פנומנולוגית הבאה ללמוד על חוויות של אנשים החווים תופעה מסוימת ולהבין את התופעה מתוך פרשנותם והבנתם את המציאות (Patton, 2002). גישה זו מאפשרת העמקה בהבנת תופעות ומתוך כך הבנת המנגנונים העומדים בבסיס התרחשות התופעה באוכלוסיית המחקר.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 252 מורים חרדים, 14 השתתפו בקבוצות מיקוד ו-238 מילאו שאלונים פתוחים מקוונים. ארבעה עשר אנשי חינוך בקבוצות המיקוד עברו קורס ייעודי לחברה החרדית של 180 שעות בתחום החב"פ שמועבר על ידי מינהל חברה ונוער של משרד החינוך. בהם היו שבעה גברים בגיל 30 עד 50, כולם עובדים במוסדות חינוך חרדים לבנים כאנשי חינוך וכרכזים חינוכיים. המורים עובדים במוסדות חרדים על הרצף החרדי, בהם ישיבות של הזרם המרכזי (ישיבות מיינסטרימיות) בצד מוסדות קירוב. נוסף על כך השתתפו בקבוצות המיקוד שבע נשים, משרע הגילים שלהן נע בין תחילת שנות ה-30 לאמצע שנות ה-60. כל המשתתפות עובדות במסגרות חרדיות מיינסטרימיות ומשמשות כרכזות חברתיות, ויש מהן גם המשמשות כמורות.

כאמור, 238 מורים חרדים ענו לשאלונים מקוונים. ברמה האישית השתתפו 107 גברים (45%) ו-131 נשים (55%), גילם הממוצע הוא 36.06 שנים (ס"ת 9.90). מהם 222 נשואים (93%) ולהם 4.67 ילדים (ס"ת 2.95). ברמה החברתית, 91 מהמשתתפים השתייכו לזרם הליטאי (38%), 66 לזרם החסידי (28%) ו-81 לזרם הספרדי (34%). ברצף השמרנות-פתיחות, 122 מגדירים עצמם כשמרנים (51%), 85 הציבו את עצמם במרכז רצף השמרנות-פתיחות (36%) ו-31 הגדירו את עצמם כפתוחים (13%). ברמה הארגונית, 16 לימדו בבתי ספר במעמד משפטי פטור (7%), 79 במעמד משפטי מוכר שאינו רשמי (35%), 37 ברשת בני יוסף (16.5%), 37 ברשת החינוך העצמאי (16.5%), 34 במסגרות של הזרם הממלכתי-חרדי (15%) ו-23 בחינוך הממלכתי-דתי (10%). ברמה המקצועית, 40 מהמשתתפים היו בצוותי ניהול (17.5%), 3 היו יועצים חינוכיים (1.5%), 27 היו בתפקידי ריכוז (12%), 108 שימשו בתפקיד מחנך כיתה (48%) ו-48 היו מורים מקצועיים (21%). ל-17 משתתפים לא הייתה תעודה מקצועית (7.5%), ל-38 הייתה תעודת מוסמך (17%), ל-26 תעודת אקוויולנט (11.5%), ל-64 תואר ראשון (28%) ול-81 היה תואר שני (36%). מכלל המשתתפים במחקר, ל-141 מורים הייתה השכלה בתחום החב"פ (59%) ו-97 לא עברו הכשרה בתחום החב"פ (41%).

כלי מחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלונים מקוונים ובהם שאלות פתוחות בנוגע לתפיסת מורים את החב"פ. לשימוש בשאלונים מקוונים איכותניים יש יתרונות הכוללים יכולת יצירת מסד נתונים רחב ועשיר והפחתת הרצייה חברתית המתרחשת במגע ישיר, תהליך המאפשר ביטוי אותנטי של תחושות וחוויות המשתתפים. לעומת זאת, המענה המקוון עלול להניב תשובות מצומצמות ולא מאפשר שאלת שאלות הבהרה (Braun et al., 2021). המחקר הנוכחי ממוקד בשאלה הראשונה מתוך השאלות במחקר:

1. מהן בעיניך המושג חב"פ?
 2. איך אתה מגדיר איש חב"פ?
 3. אלו פעילויות בלתי פורמליות מתרחשות בבתי ספר לבנים ולבנות?
 4. אילו פעילויות חב"פ מורים/מורות רוצים ליישם בבית הספר, לדעתך?
 5. אילו פעילויות חב"פ מורים/מורות רוצים שיתקיימו מחוץ למוסד החינוכי?
 6. מה מקומן של תנועות נוער בחברה החרדית, לדעתך?
- נוסף על כך, נעשה שימוש בקבוצות מיקוד (focus group), שהיא שיטת איסוף נתונים המתקיימת על ידי שימוש בראיונות קבוצתיים. העבודה באמצעות קבוצות מיקוד אינה ממוקדת רק בתוכן העולה מהדברים שאומר כל אחד מחברי הקבוצה, אלא שמה דגש על האינטראקציה בין המשתתפים. תפקידם של החוקרים הוא בעיקר תיווך, והם משלבים מיומנויות מתחום הריאיון והתצפית המשתתפת או המתערבת. ייחודיותה של קבוצת המיקוד היא במידע הסינרגטי שהיא מייצרת מתוך השיח המתקיים בין המשתתפים. האתגר בקבוצת המיקוד הוא לוודא שכל המשתתפים יוכלו להביע את דעתם ושום משתתף לא ישתלט על הדיון. השימוש בקבוצות מיקוד ככלי נוסף לאחר קיום ראיונות או תצפיות נפוץ (שקדי, 2003). החומר שהמשתתפים בקבוצת המיקוד נחשפו לו ענה לשאלה הכללית: "מהו בעיניך המושג חב"פ?" תשובות המורים התחלקו לשלושה היבטים של המושג: היבט מבני הדין בשאלות של הפרדה פיזית, המושגית והפרקטית במעשה החינוכי של חינוך פורמלי ובלתי פורמלי; היבט תפיסתי שנגע לאופי ההגדרה של החב"פ והתאמתו להגדרות המקובלות בספרות בנוגע לחב"פ; היבט ערכי שהתייחס להנחלת ערכים והדרך הנחלה זו.

הליך המחקר ואתיקה מחקרית

השאלונים הופצו באמצעות מדגם 'כדור שלג', לכן קשה להגדיר את שיעור ההיענות. במהלך איסוף הנתונים הפיצו החוקרים את השאלונים, והם הופצו גם על ידי עוזר מחקר מהמגזר

החרדי. הנתונים נאספו בחודשים ינואר ועד מאי 2024. בנוגע לקבוצות המיקוד – המשתתפים היו מסיימי קורס הכשרה של 180 שעות בתחום החב"פ במינהל חברה ונוער במשרד החינוך. בקרב הגברים החוקרים פנו לקבוצה שסיימה לפני כשנה את הלימודים (כ־20 אנשים) ומתוכם שבעה נאותו ויכלו להשתתף מבחינה טכנית. בקרב הנשים נעשתה פנייה לקבוצה קיימת של רכזות חברתיות (כ־50 נשים), ושבע מהן נאותו ויכלו להשתתף מבחינה טכנית. הנתונים נאספו בחודש ספטמבר 2024. קבוצות הדיון התקיימו באמצעות תוכנת זום, הן הוקלטו ותומללו. במחקר נשמרו כללי האתיקה המקובלים: הנושא הוסבר למשתתפים, ניתנה להם הזדמנות לשאול שאלות והובטחה שמירת סודיות הפרטים. המחקר קיבל את אישור המדען הראשי של משרד החינוך (אישור מספר: 13756).

עיבוד נתונים

התשובות נותחו לפי המודל הקטגוריאלי (שקדי, 2003). בשלב הראשון חולקו הנתונים ליחידות משמעות, מתוך שאיפה להבין את המשמעות הכללית שלהם. בשלב השני נעשה ניתוח ממפה, במסגרתו יחידות המשמעות קובצו לקטגוריות ונמצאו קשרים ביניהן. בשלב השלישי נעשה ניתוח ממוקד, אשר בחן את מרכזיות הנושאים שעלו וסידר אותם במארג קוהרנטי. בשלב הסופי נערכה העלאה תמטית ובה נבחנו המוקדים שעלו וחוברו לתאוריה ולידע הקיים בתחום.

הניתוח הבסיסי נערך על ידי החוקרת הראשית, והתמנות עלו מתוך הממצאים ללא הבניה מוקדמת כל שהיא. לאחר בניית המערך התמתי, שני החוקרים האחרים עברו על החומר הגולמי ועל המבנה התמתי שנוצר ממנו והוסיפו הערות. בהמשך הוצג הניתוח התמתי למשתתפי קבוצת המיקוד, ואלו התייחסו לתפיסות המורים שעלו בניתוח התמתי הבסיסי לאחר השינויים שנערכו על ידי החוקרים הנוספים.

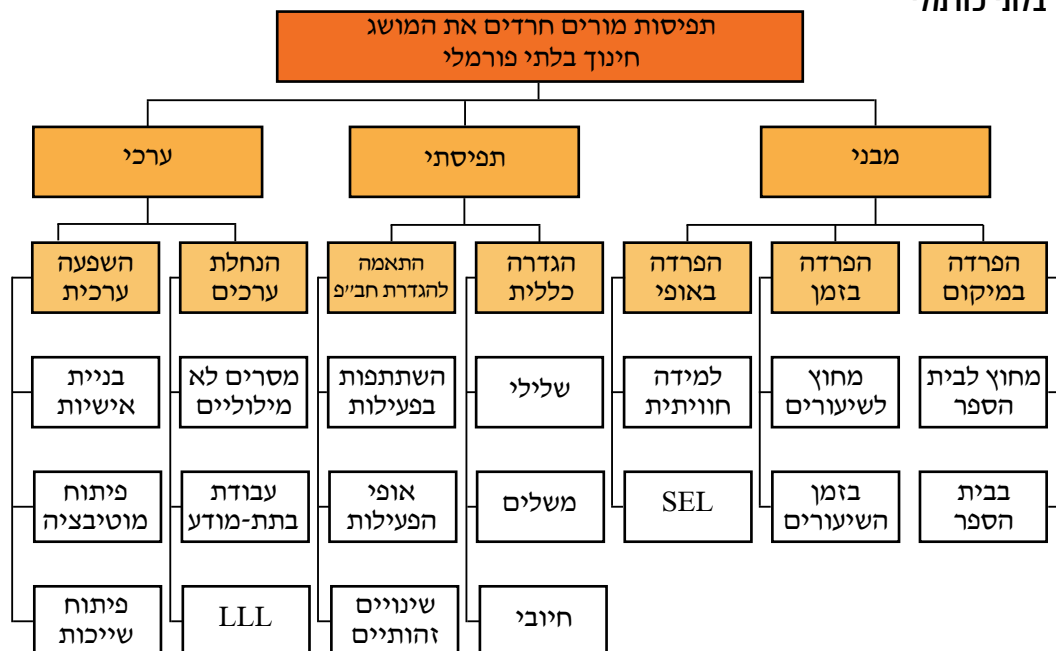
ממצאים

המחקר התמקד בפרספקטיבה של מורים חרדים לגבי הגדרת המושג חב"פ, מתוך התשובות עלו שלושה תחומים: מבני, תפיסתי וערכי. התחום המבני קיבל את מספר ההתייחסויות הגדול ביותר בקרב המורים (90 התייחסויות) ודן בשאלות של הפרדה פיזית, מושגית ופרקטית במעשה החינוכי של חינוך פורמלי ובלתי פורמלי. התחום השני (87 התייחסויות) היה התחום התפיסתי ובו עלו נושאים של אופי ההגדרה של החב"פ וכן ההתאמה להגדרות המקובלות בספרות בנוגע לחב"פ. התחום השלישי (48 התייחסויות) היה התחום הערכי שמוקד בהנחלת

ערכים והדרך להנחלה זו. המבנה התמתי מוצג בתרשים 1.

תרשים 1: מבנה התמות ותתי-התמות בנוגע לתפיסותיהם של מורים חרדים את המושג חינוך

בלתי פורמלי



תמה ראשונה: היבטים מבניים של חב"פ

העיסוק בחינוך מחולק לשלושה תחומים: חינוך פורמלי, המתקיים במסגרות לימוד מסודרות על ידי חברות ומדינות; חב"פ, המתקיים במסגרות בעל אופי גמיש ובתוך מוסדות פורמליים או מחוצה להם; חינוך אפורמלי, המתקיים באופן ספונטני ללא מסגרת למידה מובנת (Gross & Rutland, 2017). ההפרדה בין סוגי החינוך יוצרת קושי בהגדרת גבולותיהם בחיי היום-יום, וקושי זה מתבטא בשלושה צירים מרכזיים בתפיסת המורים החרדים: מיקום פעילות החב"פ בתוך המסגרת החינוכית הפורמלית או מחוצה לה, עיתוי פעילות החב"פ בזמן פעילות המסגרת החינוכית הפורמלית או מחוצה לה, וכן גבולות תוכני הפעילות החב"פ בהקשר או בנפרדות מתוכני החינוך הפורמלי.

המיקום של הפעילות הוא גורם חשוב שעולה בתפיסת המורים החרדים את החב"פ. שאלה זו אינה עולה לדיון רק בחינוך החרדי אלא גם בחינוך הכללי בישראל (גולדרט, 2023), אך מקבלת חשיבות בקרב מורים חרדים. נראה כי מיקום הפעילות מסייע לחלק מהמורים להגדיר פעילות חינוכית כפורמלית או בלתי פורמלית. במחקר זה 25 מורים ראו פעילות

חב"פ כפעילות המתרחשת מחוץ לגבולות המוסד החינוכי הפורמלי. היו מורים שהתייחסו לנושא באופן כללי באמירות כמו: "חינוך בלתי פורמלי הוא מושג רחב המתייחס לכל פעילות חינוכית המתרחשת מחוץ למסגרת בית הספר הפורמלית". היו מורים שהדגישו כי ההפרדה בין סוגי החינוך אינה רק במסגרת שבה הם מתקיימים אלא גם על ידי אנשים אחרים, כפי שנראה מהדברים: "חינוך שלא במסגרת בית החינוך הרשמי, לא על ידי המחנך הרשמי הקבוע של החניך". אחרים ציינו באופן ספציפי כי פעילות זו מתרחשת במסגרת למידה של חוגים, המקנים מיומנויות ויכולות שונות לתלמידים במסגרות חוץ-בית ספריות: "חוגים מחוץ לבית הספר זה דבר טוב מאד, העשרת ידע".

נראה כי ההפרדה בין מיקום החינוך הפורמלי והחב"פ חשובה למורים רבים והם צריכים את המסגור הנפרד בין הפונקציות החינוכיות השונות. ייתכן שתפיסות של חב"פ בקונוטציות שליליות בחברה החרדית, כבעל הקשרים לחינוך מערבי ולחינוך מיוחד (בארט, 2021), עשויות להסביר את הצורך של מורים בהפרדה בין סוגי החינוך. זאת היות שבחברה החרדית החינוך הפורמלי נתפס כשליחות חברתית חשובה ומספק למועסקים בתחום מקצוע לגיטימי ובעל משמעות (בארט ובן עוליאל, 2021).

מורים אחרים רואים את החב"פ כחלק משגרת בית הספר, אך מדגישים את ההפרדה בין חינוך פורמלי המתקיים בשעות הלימודים לבין חב"פ המתקיים מעבר לשעות הלימודים. נושא זה קיבל 35 תגובות של מורים, רובם מדגישים כי פעילות החב"פ לא מתרחשת בכיתה, למשל: "פעילות עם התלמידים שאינה מוגדרת כלימודים פורמליים של המסגרת והם נקבעים במידה רבה לפי צורך התלמידים בשעות שאינם מוגדרות כחלק משעות הלימודים". המורים מתייחסים לפעילות החב"פ כקשר המתקיים בינם ובין התלמידים שלא במסגרת הלימודים, כפי שאומר אחד המורים: "הפעילות והלמידה שנעשית לא בזמן השיעורים אלא בפעילות חברתיות בהפסקות מאחורי הקלעים". אחרים רואים בפעילות החב"פ מערכת מסודרת המופעלת על ידי בית הספר מחוץ למסגרת השיעורים: "בעיניי המושג מדבר בעיקר על הפעילויות שיש בבית הספר – מחנות, ערבים חברתיים ושיעורי חברה".

מדברי המורים הרואים בפעילות החב"פ חלק מפעילויות בית הספר עולה הפרדה ברורה בין תפקיד המורה הרשמי לבין תפקידו כמחנך בלתי פורמלי. המסגור של הפעולה בתוך השיעור ומחוץ לשיעור מחייב הפרדה של מיומנויות הוראה ושיח עם התלמידים. הדברים עולים בקנה אחד עם אופי מערכת החינוך החרדית הפועלת באופן מסורתי (חסידה וקלפהולץ, 2021), בה שיטות ההוראה ודרכי ההוראה משתנות בצורה איטית. מערכת הפעילות החברתית

שהוטמעה בבתי ספר רבים, בעיקר לבנות, מקבלת לגיטימציה ונתפסת כדרך הביטוי של החב"פ בבית הספר.

התחום המבני השלישי התייחס לגבולות בין למידה מדידה ובעלת הגדרות ברורות ללמידה שאינה עומדת בקריטריונים אלו (35 התייחסויות). הסטנדרטיזציה של עולם החינוך מחייב את מערכות החינוך לעמוד ביעדים לימודיים ברורים הנמדדים באמצעות הערכות לאומיות ובין-לאומיות, ומאמצים רבים מושקעים על ידי מורים ובתי ספר לצורך עמידה בסטנדרטים אלו (בן-עמרם ושפירא-לשצ'ינסקי, 2020). אף על פי שמרבית בתי הספר החרדים אינם נבחים במבחנים הסטנדרטיים, הקבלה לעולם העבודה במערכת החינוך החרדית לבנות (Goldfarb, 2018) והסטנדרטיזציה של לימוד הגמרא במערכת החינוך לבנים (כהן, 2020), מחייבות עמידה בסטנדרטים לימודיים ברורים. המורים החרדים מגדירים את החב"פ באמצעות החרגתו מהמסגרת הלימודית בהיבט של מערכת היעדים, התקנות והסטנדרטים שבהם המורים מחויבים לעמוד, כמו תוכניות לימודיות והספקים לימודיים, כפי שנראה מהדברים: "למידה חווייתית מחוץ למסגרת הלימודים מלווה בחוויה ומשחק וללא תוכנית לימודים נוקשה כגון הספקים מבחנים וכו'"; מבנה הפעילות הכיתתית המקובלת, כמו שאומר אחד המורים: "כל פעילות חינוכית שאינה מחייבת לוח, שולחן, כיסא ומיומנויות כתיבה וקריאה"; ומבנה הכוח הסטנדרטי, כפי שמתבטא בדברים: "מסגרת שאינה מחייבת את התלמידים בביקור סדיר, ואשר ההיררכיה בה שונה מזו של בית הספר".

היבט נוסף מתמקד בשינוי מדרכי ההוראה הסטנדרטיות, הנוטות להיות מובנות-קלאסיות, באספקטים של למידה שמיעתית באמצעות הרצאה של המורה בכיתה או מילוי חוברות עבודה על ידי התלמידים. הלמידה הבלתי פורמלית שוברת סטנדרטים אלו ביכולת שלה לתת ביטוי לתלמידים, כפי שנראה מהדברים: "חינוך יצירתי שלא המתכונת המקובלת במסגרות הפורמליות שבהם כל ילד יכול להביא לידי ביטוי את יכולותיו האישיות בלי קשר ליכולותיו האקדמיות". כמו כן, היבט זה מתקשר לעיסוק בחינוך רגשי-חברתי, שנתפס כחינוך החורג ממחויבות המורה הבסיסית: "חינוך בלתי פורמלי הינו חינוך שאינו רק למידה ממוסדת מתוך ספרים ולפי תוכנית הלימוד, אלא חינוך לסיטואציות חברתיות, ערכים, חינוך הבלתי פורמלי הינו בתחום הרגשי-חברתי וכמובן שיעזור גם לתחום הלימודי".

מבנה פעילות החב"פ ממוסגר על ידי המורים החרדים כלא סטנדרטי. הנכחת החרגה מהסטנדרטים מציבה מראה לסטנדרטים הקיימים. סטנדרטים המתבטאים בפן הפדגוגי הכולל: תוכניות לימודים, הספקים, מבנה שיעור ומבנה יחסים בין מורים לתלמידים; ובפן

החברתי-רגשי הכולל: מתן ביטוי ליכולות רגשיות מעבר ליכולות אקדמיות, אלו אינן מקבלות דגש רב בחינוך החרדי בעיקר לבנים (Rosenthal & Roer-Strier, 2006) וליכולות חברתיות. קבוצות המיקוד שפכו אור על החלוקה המבנית שהוצגה, ונקרו הבדלים בין ההסברים של קבוצת הגברים שהתייחסו להבדלים אישיים בין מורים ותפיסתם את תפקידם, כפי שאומר אחד מהם:

זה הרבה גם תלוי, כמו שאמרו פה, זה המון המון, מאיפה זה בא ממקום של המורה. אם המורה מאוד מאוד מאמין, ובנוי בזה, אז זה קורה תהליך עם זה, זאת אומרת, אם המורה בא, להיות מה שנקרא, איש סמכות, כמעביר חומר, כמעביר היררכיה, אז הדברים לא יהיו, לא יקרו, כי הוא המורה, והם התלמידים. הוא שם, והם שם. אבל יש מורים, וזה כל אלה שהגיעו לקורס וכל אלה שבאמת מרגישים שהם באו ממקום טיפה אולי לשבור דיסטנס נקרא לזה, אבל לא מהמקום לשבור את הדיסטנס, אלא ממקום להניע את התלמיד, ושיאמין במה שאני אומר, שאני רוצה לגרום לו שיהיה לו טוב והוא יאמין בזה ושהוא יעשה את הדברים האלה, שיאמין בתהליכים. אז זה קצת מאוד תלוי במורה עצמו, כמו שהוא אמר.

לעומת זאת, בקרב נשות החב"פ ההסבר כרוך בפער הבין-דורי, כפי שאומרת אחת מהן: מורות כבר מבוגרות, לא המורות הצעירות, וכשאני מדברת מבוגרות, אז זה די ככה, כל מי שמלמדת את ההיסטוריה והמתמטיקה, שזה לא המורות בנות 35–40, בסדר? אלא כן הרבה מעבר. בהתחלה היה מאוד מאוד קשה, בהחלט הן רגילות למה שהיה בעבר, וכל שינוי הוא הרבה יותר קשה, ולצאת מהקופסא, זה לא דבר שהן היו רגילות אליו... היום הדור שלנו מתקדם.

ייתכן כי ההבדלים בין הטמעת חב"פ במערכת החינוך החרדית לבנים ולבנות (בארט ואחרים, 2022) יוצרים את הפער בהסבר. במסגרות לבנים, שבהן ההטמעה היא חלקית ונמצאת בתחילתה, המורים רואים את ההבדלים האינדיווידואליים. לעומת זאת במערכת החינוך לבנות, שם ההטמעה היא רחבה וממושכת, קיימת פרספקטיבה של זמן שמאפשרת את ההבנה כי הטמעת התהליך מייצרת שינוי תפיסתי שלוקח זמן להטמיעו, אבל הוא אינו אישי.

תמה שנייה: היבטים תפיסתיים של הגדרת חינוך בלתי פורמלי

ההסתכלות על ההיבטים התפיסתיים של הגדרת החב"פ במערכת החינוך החרדית מעלה שני נושאים עיקריים. הראשון הוא הדרך להגדרת החב"פ, והשני עוסק בפרקטיקות של פעילות החב"פ כפי שהיא מתבטאת במרכיבים הנכללים בהגדרה המקובלת של המושג

(Kahane, 1997).

הגדרת החב"פ על ידי מורים חרדים מתבטאת בשלוש דרכים. הראשונה היא על דרך השלילה. המורים מגדירים את החב"פ כחינוך שאינו דומה לחינוך הפורמלי. כאשר הם מגדירים חב"פ הם מדגישים כי הוא אינו עומד בסטנדרטים ובדרכי העבודה של החינוך הפורמלי, הדברים נראים בציטוט הבא: "חינוך לא כמו שמקובל בשיטת לימוד של פעם והיום (עם שינויים קלים) העברת חומר למידה באופן מקובל בבית הספר, אלא דרכי לימוד מגוונות בדרכים אחרות". אחרים מגדירים את החב"פ על דרך החיוב, אך עדיין מתוך השוואה לחינוך הפורמלי, ורואים בו יכולות מעקף המתייחס להעברת מסרים, למשל: "חינוך בצורה לא ישירה אלא העברת מסרים בדרכים עוקפות" או לדרכי התקשורת: "חינוך עקיף – לא מילולי". קבוצה נוספת של מורים מגדירה את החב"פ במונחים ייחודיים לחינוך זה. מורים אלו מדגישים את הגמישות הקיימת בחב"פ כמוטיב מוביל: "חינוך גמיש הנותן ביטוי לכישרונותיו של הילד ודרך זה מקדם את הבטחון העצמי שלו".

קבוצות המיקוד התייחסו להגדרה של חב"פ, ובין הגברים התנהל דיון מורכב בנוגע להגדרה. היו מהמורים שרצו להציג את מערכת החינוך לבנים כמערכת בלתי פורמלית מיסודה, כפי שאומר אחד מהם:

כל המושג אצלנו, מלכתחילה, כל המבנה של הבית ספר, הדתי, היהודי, הוא בא להנחיל ערכים, הוא לא בא ללמד מקצועות. עוד פעם, אז על הדרך, אז צריך גם ללמד מקצועות. זה לא מה שהוא מתיימר להיות. הוא מלכתחילה, כל הביסוס שלו, זה בלתי פורמלי. זאת אומרת, גם הפורמלי, גם השיעורים, וגם כיתות, וגם ההספקים וגם הכל, זה מלכתחילה בלתי פורמלי.

משתתפים אחרים ניפצו את התמונה המציירת את החינוך החרדי לבנים כחב"פ מיסודו וטענו כי אין חב"פ במערכת זו, כפי שמשתתף אחר בקבוצת המיקוד טוען:

לדעתי, כל החינוך לבסס על זה, במיוחד בציבור החרדי, שכן מחפשים את היישוב הדעת של התלמיד. שישב בכיתה נקרא לזה הפורמלית, כי בסוף לימוד הגמרא הוא לימוד פורמלי, הוא לימוד שצריך לעשות אותו ביישוב הדעת, הוא צריך להיות באיזשהו... גם הדף של הגמרא לא השתנה במשך כל כך הרבה שנים, לא סתם, כנראה שיש איזושהי מסורת שצריך להעביר אותה, וכן, בוא נקרא לזה, זה יושב וישב על החינוך הפורמלי, ושם זה כנראה יישב עוד הרבה שנים.

בקבוצת המיקוד של הנשים נראה כי המושג חב"פ מוכר ומוטמע במערכת החינוך החרדית

לבנות, כפי שאומרת אחת המשתתפות:

אנחנו חושבים שחינוך בלתי פורמלי צריך להיות בתוך הכיתה, חייב להיות בשיעור, צריך להיות כל הזמן. אנחנו רוצים שהשיעורים יהיו מלאי שיח, מלאי שיתוף, מלאי הנאה, באמת תהיה בהם יצירתיות, ובוודאי תהיה בהם למידה, אבל אנחנו מתכוונים, ממש מתכוונים לזה, שהחינוך הבלתי פורמלי יתבצע בתוך השיעורים הרגילים, שאנחנו נוריד כמה שניתן, להוריד את השיעור הפרונטלי שהיה ידוע מדורי דורות שמורה מרצה וכולם קשובים וכותבים, כן לתת להם מקום של דיון של שיח להשמיע את כולם כי אנחנו מאמינים שהחומר הרבה יותר נטמע בצורה שהיא בלתי פורמלית, שכל אחד מרגיש שייכות, ואנחנו כן מתכוונים לזה שזה יתבצע בשיעורים רגילים, וזה לא מה שאני חושבת. זאת לא התפיסה שלנו (בלבד).

משתתפת אחרת מדגישה את ההבנה וההכרה בחשיבות של החב"פ במיוחד בתקופה משברית לאור משבר הקורונה ומלחמת חרבות ברזל:

שאם פעם אמרו שהחינוך הבלתי פורמלי זה האקססוריז, 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, זה מבחינת והעמידו תלמידים הרבה, לא כתוב ולימדו, כתוב והעמידו, לתת להם עמוד שדרה להעמיד אותם. קבוצות המיקוד ממחישות שוב את הפער בין מערכת החינוך הגברית והנשית ביחס לתפיסת החב"פ ורמת הטמעתו. במערכת החינוך לבנים ניכר שההטמעה נמוכה, אף שיש כאלה שהיו רוצים לראות אותה כבסיס ערכי של מערכת חינוך זו. במערכת החינוך לבנות, מכיוון שההטמעה קיימת כבר שנים רבות, ניכר כי המושג מוכר, מוטמע ומוערך והופך להיות ברירת מחדל בהוראה.

ההגדרות של החב"פ המקובלות בספרות מתבטאות בשמונה מרכיבים: השתתפות, המדגישה בחירה חופשית וסימטריה בין המשתתפים; פעילות המתבטאת ברב־ממדיות, במודולריות, היבטים הפגתיים ויצרניים וביטוי משמעות סמלית לפעילות עצמה; וכן ערכיות, המתבטאת בפיתוח זהות אישית של המשתתף (מורטוריום) וקיום שְׁנִיּוֹת (דואליות) ערכית (Kahane, 1997). חלק ממרכיבים אלו מתבטאים בדברי המורים החרדים.

הקבוצה הראשונה של מרכיבים של חינוך בלתי פורמלי היא ההשתתפות בפעילות. אחד מהעקרונות הבסיסיים של קבוצה זו הוא הבחירה של פרטים להשתתף בפעילות החב"פ.

מוקד זה מאתגר בבתי ספר, מכיוון שתלמידים מחויבים לפי חוק חינוך חובה להשתתף בפעילות בית הספר בכלל, ובמיוחד בחינוך החרדי – השותפות היא מחויבות. עם זאת, נראה כי המורים מתייחסים לרצון של התלמידים להשתתפות בפעילות הבלתי פורמלית, מול המחויבות הקיימת בחינוך הפורמלי: "חינוך שהילדים יכולים להביע את עצמם ולהשתמש בכישורונות החבויים בהם ושהם צריכים לדעת שמה שהם עושים זה בגלל שזה מה שהם רוצים לעשות ולא מה שהם חייבים לעשות".

הסימטריה בין האחראים למשתתפים היא מוקד נוסף, ולמרות ההיררכייה המתקיימת בחינוך החרדי (יפה, 2009), נראה כי המורים נותנים מקום לאיזון יחסי הכוח במסגרת פעילות החב"פ: "בעיניי חינוך בלתי פורמלי הוא חינוך בגובה העיניים. חינוך לא מתוך תפקיד אלא כאדם אל אדם. חינוך אמיתי לא מתיימר, פשוט ונעים. בהם המבוגר האחראי מחזיק את מורכבות הקשר האישי/הקבוצתי שם גבולות ואחראי על מרחב בטוח ומאפשר צמיחה". קבוצת המרכיבים השנייה קשורה בגמישות באופי הפעילות. קבוצה זו מתבטאת במרכיב של רב־ממדיות, כלומר מרחב פעולה במגוון תחומים ולא בדרכי הוראה מצומצמות ומוגדרות מראש. נראה כי המורים תופסים את החב"פ כאפשרות לפעול בכלים ובנושאים שאין להם הזדמנות לעסוק בהם במסגרת הפורמלית: "חינוך שמאפשר לעצמו לצאת מקיבעונות ודרישות של מערכת החינוך הפורמלית ועוסק בערכים ומיומנויות שלא נותנים עליהם מספיק דגש במערכת החינוך הפורמלית ובדרכים יצירתיות". מרכיב נוסף הוא מודולריות, כלומר אפשרות לשינוי הפעילות וסדרה בהתאם לצרכי המשתתפים. אחד המורים אומר: "חינוך גמיש המתאים את עצמו לתלמיד, למקום ולזמן ללא שיפוט או תנאי". מרכיב נוסף מתבטא בצורך בהפגה. לחב"פ יש תפקיד מעבר להעברת ערכים ופיתוח מיומנויות כגורם המאפשר זמן של הנאה, כפי שהדברים נראים: "חינוך שהוא מחוץ למסגרת נוקשה עם גמישות וחוויות למידה מהנות". סימבוליות היא מרכיב נוסף של הפעילות הבלתי פורמלית. סמליות זו לא ניכרה בדברי המורים. ייתכן שחוסר זה נובע מאופי החברה החרדית ויחסה ללמידה, מכיוון שהסמליות העיקרית ניתנת ללימודים תורניים ולאחר מכן להישגים לימודיים פורמליים; לפעילות בלתי פורמלית, אשר אינה נתפסת כגורם משמעותי, לא ניתנת סמליות עצמאית (בארט, 2021).

קבוצת המרכיבים השלישית נוגעת לבניית הזהות של המשתתפים. מורטוריום הוא מרכיב מרכזי בקבוצה זו. בציבור החרדי ישנו רצון לשמר את הצעירים במסגרת החברתית, ולכן מתן המקום לבניית זהות עצמית מובחנת ושונה משל אחרים אינו מקבל עידוד (בארט ואחרים,

(2022). המורים מתייחסים בצורה עדינה לסיוע של פעילות החב"פ לפיתוח הזהות העצמית של התלמידים. ההתייחסות מתבטאת ביכולת הצמיחה של התלמידים, וזו יכולה להיות מפורשת כאפשרות לפתח את עצמם ואת זהותם: "חינוך בלתי פורמלי מאפשר לילדים ובני נוער ללמוד ולצמוח דרך פעילויות חווייתיות ומשמעותיות מחוץ למסגרת בית הספר". מורה אחר מתייחס לזהות בצורה ישירה יותר כשהוא נוגע בשני היבטים מרכזיים בפיתוח הזהות העצמית של הצעיר החרדי: האחד נוגע לשיפוטיות – הצעירים החרדים נתונים לשיפוטיות מצד מוסדות החינוך, המשפחה והקהילה. לשיפוטיות יש משמעות קריטית בחיי הצעיר, כי זו תקבע את קבלתו למוסדות חינוך והכשרה המשכיים, קבלה לעבודה וקבלת הצעות לשידוכים. ההיבט השני הוא יכולת פיתוח חשיבה עצמאית והבנת החיים מעיני הצעיר – בחברה החרדית יש נטייה לצמצם את החשיבה העצמאית של צעירים, מתוך ניסיון לשמר תפיסות קהילתיות. שני היבטים אלו מתבטאים בדברים הבאים: "בעיני חינוך בלתי פורמלי הוא מקום שיש בו אנשים שלא שופטים ונמצאים שם נטו בשביל לעזור לילדים ולהיות אזור קשבת ועל ידי בניית אמון ובלי שפיטה או קטגוריה לעזור לילדים להגיע למסקנות חשובות בחיים".

המרכיב האחרון של החב"פ נוגע ליכולת לשאת דואליות ערכית. בציבור החרדי קיים קושי לשאת דואליות ערכית מפני שצעירים ומבוגרים כאחד נענים לדעת תורה, המתבטאת בפסיקה ההלכתית והחברתית של גדולי הדור. המורים אינם מתייחסים ליכולת הכלת דואליות, אך מתייחסים ליכולת הקבלה של תלמידים הנמצאים בדואליות מול המערכת והחב"פ מאפשר להם להיות מקובלים: "ההצלה של תלמידים שקצת לא מסתדרים עם המערכת הפורמלית... (אני הייתי תלמידה כזו)".

החב"פ עדיין מצוי בתהליך הטמעה במסגרות החינוך החרדיות, הדבר ניכר בהגדרתו על ידי חלק מהמורים על דרך השלילה או כחינוך עקיף. רק אצל חלק מהמורים הוא נתפס כגישה חינוכית גמישה וייחודית. בהתבוננות בהגדרה המערבית לחב"פ, נראה כי זו מתקיימת במידה חלקית במערכות החינוך החרדיות. המורים מכירים בשינוי במחויבות להשתתפות וביחסים בין המורה לתלמיד; הם מבינים כי תוכניות חב"פ צריכות להיות גמישות, להשתנות בהתאם לצורכי התלמידים ולשמש גורם הפגתי. ניתן לראות כי סימבוליות הפעילות אינה מקבלת חשיבות, בשל מקומה המשני ללמידה הפורמלית. נוסף על כך, המרכיבים הזהותיים, בהתאם לרצון לשמור על יצירת זהות ברורה ואחידה והימנעות ממתן אפשרות של דואליות ערכית, מתקיימים בצורה מתונה בחינוך החרדי.

תמה שלישית: היבטים ערכיים של החינוך הבלתי פורמלי

החב"פ הוא חינוך חברתי-רגשי המבוסס על הקניית ערכים ומסייע בהנחלת הערכים המותאמים למסגרת או לתרבות שבה הוא מתקיים. העיסוק בעולם הערכי מאפשר הקניית ערכים הקשורים בהתנהלות חברתית, ערכים לאומיים, קהילתיים או ארגוניים (כלפון, 2023). ההתייחסות לפן הערכי מעניי המורים החרדים התמקדה בדרך שבה המורים מעבירים את הערכים החברתיים שהם מעוניינים להנחיל וייחודיותם בנוף החרדי. נוסף על כך, המורים התייחסו ליכולת ההשפעה של הקניית הערכים על התלמידים.

בחברה החרדית, המונחית על ידי ערכים דתיים המתבטאים במצוות דתיות והנהגות הלכתיות, הערכים מודגשים. לחברה החרדית ערכים תרבותיים משותפים, ולכל תת-קבוצה חרדית ישנם ערכים פנימיים המדגישים את ייחודיותה, למשל בקהילה החסידית ערך חשוב הוא המשמעות הניתנת לתפקיד המנהיג שמכונה אדמו"ר (אדונינו, מורינו ורבינו), ולעומת זאת בחברה הליטאית ערך הלימוד מקבל מרכזיות (בראון, 2017). הערכים הדתיים והתרבותיים נוכחים במסגרות החינוך הפורמליות, והם מונחלים בהן בצורה ברורה וחדה. החידוש שיוצר החב"פ נוגע לאופי הנחלת הערכים, והמורים מתייחסים למסרים בלתי מילוליים: "מסרים ערכיים שאינם נאמרים אלא משודרים דרך מעשיו והבעותיו של המחנך". נוסף על כך, המורים מתייחסים ליכולת להעביר ערכים באופן בלתי מודע לתלמידים: "חינוך שקורה שלא במודע של התלמיד, דרך "דלת אחורית" המורה מנחיל ומעביר לתלמיד ערכים שונים". כמו כן, המורים רואים בחב"פ אמצעי להנחלת ערכים מתמשכת וחיזוק ערכים לחברי הקהילה החרדית גם לאחר גיל הנעורים ויום הלמידה במסגרות הפורמליות: "החינוך הבלתי פורמלי ממלא תפקיד חשוב בתפיסת העולם הכוללת של "חינוך לאורך החיים".

המורים מתייחסים להשפעה של הנחלת הערכים על התלמידים. המורים רוצים שבניית העולם הערכי של התלמיד תעזור בבניית אישיותו בצורה בריאה, כפי שנראה מהדברים: "חינוך לערכים שהילד יכול לבנות את האישיות שלו". רובד נוסף שהחב"פ מאפשר למורים לפתח אצל התלמידים הוא ההנעה הפנימית למימוש הערכים, כפי שנראה מהדברים: "חינוך לערכים חברתיים מתוך מוטיבציה פנימית של התלמיד/החניך". בהסתכלות קהילתית, המורים רואים בהנחלת ערכים גורם המחזק את תחושת השייכות של הפרט לקהילתו: "חינוך לערכים ולמיומנויות, מתוך מתן תחושת שייכות".

ערכים הם מוקד מרכזי בחברה החרדית, המבוססת על עולם דתי ותרבותי עשיר. השמירה והפיתוח של ערכים מלווים את הפרט החרדי בהתנהלות החברתית היומיומית בכל אחד

ממוסדות הקהילה ובמיוחד במוסדות החינוך. היכולת להשתמש במיומנויות חב"פ נתפסת כאפשרות להעביר מסרים אלו בצורה פחות קונבנציונלית בעולם החרדי, קרי באמצעות כלים הנתפסים כמערביים כמו מודעות, עולם רגשי ולמידה לאורך החיים (Life Long Learning). קבוצות המיקוד מחדדות את חשיבות ההיבט הערכי הן מהפן שהחינוך החרדי מושתת עליו: "החינוך החרדי, החינוך היהודי, בא מלכתחילה יושב על מקום של ערכים ולא על מקום של טכני", כאשר ערכי התורה משמשים מוקד מרכזי: "תיקח ישיבה ליטאית, כן? שרואה בערך לימוד התורה כערך הכי קדוש, כן? אז זאת אומרת, מלכתחילה, כל המערכת, הכל מכון לערך הנעלה הזה של לימוד תורה"; הן מהפן של הדרך להנחלת ערכים: "התפיסה היא שאין שיטה בבלתי פורמלי, אבל אפשר גם בבלתי פורמלי לעבוד עם שיטה. זה לא אומר שהבלתי פורמלי מלכתחילה הוא בלי שיטה... וכל הנושא של הבלתי פורמלי, בא לשנות את הנושא הזה ולהבין ולהנחיל שיש שיטה גם בבלתי פורמלי, שהיא מנחילה ערכים שמקדמים הלאה, ויש בזה שיטתיות, ועובדים עם זה".

השיח של קבוצת נשות החב"פ נוגע לדרך הנחלת הערכים ומציג את המעבר שהתרחש מהקניית ערכים באמצעות הטפה להקניה באמצעות שיח פתוח:

כל הנושאים שעולים היום בתיכונים לדיון, מה שפעם היו אולי פחות אפילו מדברים עליהם, מביאים נושאים השקפתיים בתור הרצאה או משהו, והיום מביאים את זה בנושא של דיון, מעלים שאלות, כל אחד מביא את עצמו, מגיעים לתובנות, זה מגיע מתוך הסיפור, מה אתם חושבים? מה אתם? וכאילו, מגיעים לכל מיני החלטות, מוסכמות, תובנות מתוך הקבוצה, שמה שפעם היו אולי מביאים באמת בצורה של הרצאה, ומשהו שכולם מקשיבים ואיפה נקבל, ופה זה מגיע מתוך, מבפנים, ולזה אנחנו מתקבלים בחינוך הבלתי פורמלי, שאת כל הערכים אנחנו מביאים מתוך הקהל, מתוך התלמידים.

נראה כי בתחום הקניית הערכים יש הסכמה מגדרית, וכל אחד מהם מתמקד במוקד המרכזי של מערכת החינוך הספציפית. במערכת החינוך לבנים המטרה התורנית היא המטרה המרכזית, ובבתי ספר לבנות המטרה היא לפרנס 'בית של תורה' (בארט ואחרים, 2020) ולהתמודד עם החינוך החיצוני עם החברה הכללית בתפקיד שומרות הסף (ליוש, 2014).

דיון

מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסותיהם של מורים חרדים בנוגע למושג חב"פ. שיטת חינוך זו, שהיא גישה גמישה, חקרנית ויצירתית (גולדרט, 2023), נמצאה כיעילה לתוצאות

בטווח הקצר (Dumitru, 2018) והארוך (Simac et al., 2021). תפיסה חינוכית זו עוצבה בתרבות מערבית (Kahane, 1997), וניכר כי מרכיב התרבות עשוי לשנות ולעצב את תפיסת המושג ויישומו (חדאד חאג'יחיא ורודניצקי, 2023). בשנים האחרונות נראה עניין במחקר בתחום החב"פ בחברה החרדית (בארט ואחרים, 2022; טרכטינגוט וטבילה, 2023; סער וחושן, 2023), ותפיסות המושג בקרב מורים טרם נחקרו.

בחינת התפיסות של המורים החרדים את המושג חב"פ העלתה מבנה המורכב מהיבטים מבניים, תפיסתיים וערכיים. ההמשגה המבנית מעידה על פער תפיסתי בין מורים חרדים שונים. שליש מהמורים תופסים את החב"פ כגורם חיצוני לבית הספר, שלא נערך במסגרתו, לא על ידי מחנכי הכיתות וממוקד בחוגים שבהם התלמידים מקבלים העשרה. תפיסות אלו עולות בקנה אחד עם הוראה מסורתית (Westerlund et al., 2021) שהיא מרכזית בחינוך החרדי (בארט ואחרים, 2020). לעומת זאת שני שליש מהמורים רואים את החב"פ כהליך המתרחש במסגרת בית הספר. למרות הכללתו במסגרת הפורמלית, ניכר כי מורים אלו יוצרים חיץ ברור בין החינוך הפורמלי, המתרחש במסגרת השיעורים, לחב"פ המתרחש בין השיעורים או בפעילויות חברתיות. בשנים האחרונות ניכר כי עולה המודעות לנושא של הפעילויות החברתיות, בעיקר בבתי ספר לבנות אך גם בבתי ספר לבנים (בארט ואחרים, 2024). המורים תופסים את הפעילות כשונה באופייה, בשיטות ההוראה בה ובהיררכייה הקיימת בה וכוונתנת מקום ללמידה רגשית-חברתית, שאינה מקבלת מקום מרכזי בחינוך החרדי הפורמלי, במיוחד לבנים (בארט ואחרים, 2022). קבוצות המיקוד הדגישו את הפערים המגדריים – במוסדות לבנים ההסבר הוא תלוי מורה, ואילו במוסדות לבנות הוא תלוי דור.

ההיבט התפיסתי מעיד על התפתחות תפיסת המושג. יש עדיין מורים מגדירים את החב"פ על דרך השלילה, חינוך לא מסורתי; מורים אחרים מתייחסים בצורה חיובית יותר למושג רואים בו דרך עקיפה לחינוך, וקבוצה אחרת של מורים מתייחסת למושג בצורה חיובית כחינוך גמיש ויצירתי, כפי שזה נתפס בתפיסות מערביות (גולדרט, 2020). הרצון לאמץ את תפיסת החב"פ מביא מורים חרדים להגדרת החינוך כולו כבלתי פורמלי. למרות זאת, המורים מכירים בקושי בהכרה בחב"פ במסגרות לבנים לעומת הטמעה מלאה של המושג במערכת החינוך לבנות.

ההתאמה להגדרות האקדמיות של המושג (Kahane, 1997), מראה על התאמה מסויגת. הנושא של בחירה בפעילות מוזכר, כמו גם שינוי בהיררכייה הנוקשה הקיימת במסגרות חינוך

אלו (יפה, 2009) והתייחסות ליחסים בין המחנכים בחב"פ לתלמידים בצורה יותר גמישה. הפעילות עצמה גמישה מספיק כדי לאפשר שינוי בדרכי העבודה ותוכני הפעילות, ואף יכולה לשמש כפעילות הפגתית. זו נתפסת, במיוחד עבור בנים, כביטול תורה שמוגדרת כעבירה ברמה הדתית. אצל בנות פעילות הפגתית היא אפשרית, אך פעילות המספקת מיומנויות נתפסת כיעילה יותר (בארט ואחרים, 2024). בנושא הזהות, החברה החרדית רוצה להגן על צעירה מפני חיפוש זהות מחוץ לקופסה והימנעות ממצבים של דואליות ערכית (גלב, 2020). עם זאת, המורים מכירים בצורך לפיתוח האישיות והבנה עצמית. מורה אחת הזכירה את נושא הדואליות, המתבטאת בחוסר התאמה של בני נוער למסגרות החינוכיות החרדיות (קלי ואחרים, 2019).

ההיבט הערכי נשלט באופן מלא על ידי מערכת החינוך הפורמלי. מערכת הערכים הדתית והתרבותית, המשמרת את החברה החרדית, משתמשת במערכת החינוך כגורם סוציאליזציה ראשוני (הורוביץ, 2016). החב"פ לא נראה כתחליף לדרך המרכזית, אך הוא מאפשר העברת ערכים חברתיים וחיזוקם באמצעות שימוש בכלים חדשים להנחלת הערכים, כלים של מודעות, כלים לא מילוליים ותפיסת למידה כתהליך מתמשך בחיים. כמו כן, המורים רואים את ההשפעות החיוביות של החב"פ המאפשרות את ההתפתחות האישית של התלמידים, במיוחד במערכת המקדשת את הלמידה רק באמצעים מילוליים וחשיבתיים. נוסף על כך, החב"פ מאפשר קידום של מוטיבציית התלמידים בנוגע לערכים וכן את ההשתייכות החברתית, דבר שמחזק את הערכים. קבוצות המיקוד חידדו את הנחלת הערכים במערכת החינוך לבנים השומרת על טהרת הקודש, ואילו במערכת החינוך לבנות הנחלת הערכים מתמודדות עם סוגיות ערכיות הנוגעות בחיכוך בין העולם הכללי לחרדי.

לסיכום, נראה כי הטמעת החב"פ במערכת החינוך החרדי מתרחשת לאיטה. בעבר החב"פ כמעט שלא התרחש במערכת זו, אך הממצאים במחקר מראים על תזוזה והתפתחות של המושג. אומנם עדיין יש מגבלות וסייגים המעצבים את התחום, בצד קשיים תרבותיים שלא ניתן יהיה לגשר עליהם באופן מוחלט. בתוך הגבולות האפשריים יש התפתחות בהיכרות עם המושג, בהתפתחותו וכניסתו לעולמו של כל מורה, פיתוח תפיסות חיוביות יותר כלפי המושג והכרה בערכו מעבר לסיכונים התרבותיים הטמונים בו.

למחקר הנוכחי מספר מגבלות. מדובר במחקר איכותני שבו רוב החומר נאסף באמצעות שאלונים כתובים. לשימוש בכלי מחקרי זה יש יתרונות, כמו תפוצה רחבה ושחרור מרצייה חברתית הקיימת במפגש האישי, אך במקביל תשובות המשתתפים קצרות ולא ניתן לברר

איתם את עמדתם. המחקר נערך בנקודת זמן אחת ואינו בוחן את התופעה לאורך זמן. תהליכים חינוכיים הם ארוכי טווח ומצריכים בדיקות חוזרות והבנה של ההתפתחות המתרחשת בנוגע לתופעה הנחקרת. בהמשך ניתן לחזור על המחקר ולבחון את השינוי שמתרחש בחברה החרדית בתחום החב"פ.

המחקר הנוכחי מעלה לתודעה את נושא החב"פ בחינוך החרדי. נושא זה מקבל משמעות רבה במציאות הישראלית בשל הקונפליקט בנוגע להשתלבותם של חברי החברה החרדית בשוק התעסוקה ובמרחב האזרחי בישראל. ההתנגדות לשילוב לימודי ליבה בחלק מבתי הספר לבנים מקבלים תשומת לב פוליטית ואקדמית (בינדר ובארט, 2023 ; קלדרון ובארט, 2022). ייתכן שלמרות התאמה חלקית לערכי החברה, המסגרת החינוכית הגמישה של החב"פ יכולה לאפשר קידום של לימודי ליבה ורכישת מיומנויות המאה ה-21 במגזר החרדי. ברמה הפרקטית ישנה חשיבות לפיתוח הכשרה לחב"פ, הן במסגרת הכשרת עובדי הוראה באופן כללי והן בפתיחת מסלולי הכשרה בחב"פ במסגרות ההכשרה החרדית. מתן כלים בסיסיים למורים בגישת החב"פ יכול לסייע בקידום יכולות רגשיות, חברתיות ולימודיות של התלמידים. פתיחת מסלולי ההכשרה עשויה להיות הזדמנות לקידום חינוך זה, כפי שנעשה בתחום החינוך המיוחד בציבור החרדי, דבר שהביא להתפתחות מענים טיפוליים ברמה מקצועית גבוהה בציבור זה.

רשימת מקורות

ארדריק, לי רוברמן, סי' וגולדן, ד' (2023). חינוך בלתי פורמלי בעיניהן של אימהות: השוואה בין תרבותיות. 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' ובן עוליאל פ' (2021). רווחה אישית של מורות חרדיות המלמדות בבתי ספר ממלכתיים דתיים. דפים, 75, 73–100.

בארט, ע', טרכטנגוט, י', פאל, נ', אופזר, א' ורוכברג, ש' (2022). חינוך בלתי-פורמלי לבני נוער חרדים: השוואה מגדרית. כעת, ז', 221–256.

בארט, ע', טרכטנגוט, י', פאל, נ', אופזר, א' ורוכברג, ש' (2024). הכשרה לחינוך בלתי

פורמלי במגזר החרדי בישראל. דפים, 80, 13–33.

בארט, ע' וכהנר, ל' (2024). תפיסות חינוך הבלתי-פורמלי בקרב מורים חרדים: השוואה מגדרית והכשרתית. מכון מופ"ת.

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

בינדר, א' ובארט, ע' (2023). נופלים בין הכיסאות: קשיים בפתיחת בתי-ספר יסודיים ממלכתיים-חרדיים. כעת, ח, 55–82.

בן-עמרם, מ' ושפירא-לשצ'ינסקי, א' (2020). המודל האקולוגי כבסיס לעיצוב תפקידם של מנהיגים חינוכיים, בראי מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית והישגים במתמטיקה. זמן חינוך, 6, 57–82.

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

גולדרט, מ' (2020). חינוך בלתי פורמלי. לקסי קיי, 14, 22–25.

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.

גלב, י' (2020). תהליכי גיבוש זהות בקרב בני-נוער חרדיים המשלבים לימודי-קודש וחול בישיבה התיכונית-חרדית "שבי ציון": חקר מקרה. חקר החברה החרדית, 7, 1–28.

הורוביץ, נ' (2016). החברה החרדית: תמונת מצב. אגורא.

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.

חסידה, י' וקלפהולץ, ב' (2021). 'הערכה כהלכה': עמדות בחינוך החרדי העליסודי לבנות כלפי הכלי להערכת מורים. חמדעת, י"ג, 118–132.

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.
- יפה, א' (2009). סמכות פדגוגית נשית וגבולותיה: חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות. בתוך: ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל (עמ' 31–56). הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- כהן, ב' (2020). החינוך החרדי בין סגרגציה לאינטגרציה. שחרית.
- כהנר, לי ומלאך ג' (2023). שנתון החברה החרדית 2023. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- כלפון, א' (2023). "הטיפוס האידאלי" של מועצות תלמידים בבתי הספר. מתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי (עמ' 127–144). מכון מופ"ת.
- ליוש, ב' (2014). נשות הסף: נשים חרדיות מול השינוי המודרני. רסלינג.
- 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.
- קלדרון, ש' ובארט, ע' (2022). לימודי אנגלית בתלמודי תורה – ולמדתם אותה את בנכם? אוריינות ושפה, 9, 64–80.
- קלי, ע' רומי, ש' וקורט, ד' (2019). חוויותיהם של מתבגרים במצוקה ובסיכון בחברה החרדית. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ז, 29–56.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת. רמות.

Alkaher, I., Goldman, D., & Sagy, G. (2018). Culturally based education for sustainability – insights from a pioneering ultraorthodox city in Israel. Sustainability, 10(10).

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. <https://doi.org/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>.
- Barak-Corren, N., & Perry-Hazan, L. (2021). Bidirectional legal socialization and the boundaries of law: The case of enclave communities' compliance with COVID-19 regulations. *The Journal of social issues*, 77(2), 631-662. <https://doi.org/10.1111/josi.12443>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Dascalu, D. I. (2017). The principle of collectivism in the totalitarian educational systems. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 9(1), 9-16.
- Dumitru, T. C. (2018). Impact of non-formal education on the efficacy of school learning. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 119(9), 229-233.
- 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>.

- 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.
- 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>
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(80)90013-3).
- Kahane, R. (1997). The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective. Walter de Gruyter.
- 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*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2020.1762546>.
- Latchem, C. (2014). Informal learning and non-formal education for development. *Journal of Learning for Development*, 1(1), 1-13.
- 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 *Educational Administration and Leadership Identity Formation* (pp.153-168). Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3rd edn. Sage.
- 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>

Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2006). "What sort of an adult would you like your child to be?": Mothers' developmental goals in different cultural communities in Israel. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 517-528.

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>.

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*,
<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.

What is non-formal education? Ultra-Orthodox teachers' perspective

Anat Barth, Lee Cahaner and Shneor Ruchwarger

Abstract

Non-formal education (NFE) is an educational method giving its participants skills in an innovative-flexible manner that have positive implications. NFE academic definition including dimensions regarding participation, activity, and value-related issues, doesn't necessarily suit collective-religious cultures. This qualitative-phenomenological research, including 238 ultra-Orthodox teachers who answered open-end online questionnaire and 14 who participated in focus-groups, addressed their perception of NFE. Results show teachers perceive NEF from a structural aspect, varying from out-of-school activity, in school activity but out of class activity, to an integral part of their teaching. Perceptual aspect, ranging from negative to positive with partial compatibility to western academic definition. From a value aspect, NEF is viewed as an additive channel to values implementation that contribute to students' personal development. This exploratory research reveals a slow culturally adjusted implementation of the term NEF in the ultra-Orthodox community, culturally sensitive professional development combined with efficient resource investment may help further implementation.

Keywords: teachers, ultra-Orthodox, non-formal education, culture.