

סדרת  
חרדים  
בישראל



## אחד מחמישה תלמידים החינוך החרדי בישראל

ענת בארט | אהוד (אודי) שפיגל | גלעד מלאך  
עורך הסדרה: גלעד מלאך



עיון



המכון הישראלי  
לדמוקרטיה

---

# אחד מחמישה תלמידים החינוך החרדי בישראל

---

ענת בארט | אהוד (אודי) שפיגל | גלעד מלאך

One of Every Five Pupils: The Ultra-Orthodox Education System in Israel  
Anat Barth, Ehud (Udi) Spiegel, Gilad Malach

חברים נוספים בצוות המחקר: חיים ארלנגר, יעל בכר-כהן

עריכת הטקסט: נועה שליטין  
עיצוב הסדרה והעטיפה: סטודיו תמר בר-דיין  
ביצוע גרפי: אירית נחום  
הדפסה: גרפוס פרינט, ירושלים

התצלום על העטיפה: רונן ריבלין

מסת"ב 978-965-519-298-8 ISBN

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר ידע, לשדר או לקלוט בכל דרך או אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני או אחר – כל חלק שהוא מהחומר בספר זה. שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

© כל הזכויות שמורות למכון הישראלי לדמוקרטיה (ע"ר), 2020  
נרפס בישראל, תש"ף/2020

המכון הישראלי לדמוקרטיה  
רח' פינסקר 4, ת"ד 4702, ירושלים 9104602  
טל': 02-5300888  
אתר האינטרנט: [www.idi.org.il](http://www.idi.org.il)

להזמנת ספרים:  
החנות המקוונת: [www.idi.org.il/books](http://www.idi.org.il/books)  
דוא"ל: [orders@idi.org.il](mailto:orders@idi.org.il)  
טל': 02-5300800

כל פרסומי המכון ניתנים להורדה חינם, במלואם או בחלקם, מאתר האינטרנט.

## המכון הישראלי לדמוקרטיה

---

המכון הישראלי לדמוקרטיה הוא מוסד עצמאי א-מפלגתי, מחקרי ויישומי, הפועל בזירה הציבורית הישראלית בתחומי הממשל, הכלכלה והחברה. יעדיו הם חיזוק התשתית הערכית והמוסדית של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, שיפור התפקוד של מבני הממשל והמשק, גיבוש דרכים להתמודדות עם אתגרי הביטחון מתוך שמירה על הערכים הדמוקרטיים וטיפוח שותפות ומכנה משותף אזרחי בחברה הישראלית רבת הפנים.

לצורך מימוש יעדים אלו חוקרי המכון שוקדים על מחקרים המניחים תשתית רעיונית ומעשית לדמוקרטיה הישראלית. בעקבותיהם מגובשות המלצות מעשיות לשיפור התפקוד של המשטר במדינת ישראל ולטיפוח חזון ארוך טווח של תרבות דמוקרטית נכונה לחברה הישראלית ולמגוון הזהויות שבה. המכון שם לו למטרה לקדם בישראל שיח ציבורי מבוסס ידע בנושאים שעל סדר היום הלאומי, ליוזם רפורמות מבניות, פוליטיות וכלכליות ולשמש גוף מייעץ למקבלי ההחלטות ולציבור הרחב.

המכון הישראלי לדמוקרטיה הוא זוכה פרס ישראל לשנת תשס"ט על מפעל חיים – תרומה מיוחדת לחברה ולמדינה.

הספר רואה אור הודות לתרומתן של קרן ראסל ברי (The Russell Berrie Foundation), קרן דיאן וגילפורד גלזר (The Diane and Guilford Glazer Fund (USA)) וקרן רוזלינד ורתור גילברט (The Rosalinde and Arthur Gilbert Foundation).

הדברים המובאים בספר זה אינם משקפים בהכרח את עמדת המכון הישראלי לדמוקרטיה.



## תוכן העניינים

7	<b>תקציר</b>
13	<b>מבוא</b>
17	<b>פרק ראשון</b> איך נראית מערכת החינוך החרדי
25	<b>פרק שני</b> החינוך החרדי: רקע היסטורי
33	<b>פרק שלישי</b> רצפי החינוך
55	<b>פרק רביעי</b> גורמי המעטפת של מערכת החינוך החרדי בישראל
83	<b>פרק חמישי</b> מערכות חינוך נוספות בחינוך החרדי
91	<b>פרק שישי</b> מבט מסכם: מה למדנו?
99	<b>אפילוג</b> "חדש אסור מן התורה?" אתגר השינויים והרפורמות בחינוך החרדי
119	<b>נספח 1</b> החינוך החרדי בארצות הברית, בבריטניה ובבלגיה
123	<b>נספח 2</b> החינוך החרדי בתוך החינוך העברי לאורך השנים
125	<b>רשימת המקורות</b>
iii	<b>Abstract</b>



## תקציר

---

חיבור זה על החינוך החרדי בישראל נועד להנגיש את הידע העדכני בתחום לאנשי חינוך ולקובעי מדיניות בישראל אך גם לכלל המתעניינים בנושא חשוב זה. מערכת החינוך החרדי, המספקת כיום שירותי חינוך לקרוב ל-20% מן הילדים בישראל, ממשיכה לצמוח, ולפי התחזיות עתידה לשרת כ-30% מתלמידי ישראל בעוד 20 שנה. מערכת זו פועלת באופן אוטונומי כבר משנותיה הראשונות של המדינה, ומגוון רכיביה מנוהלים על ידי גופים פרטיים. מאפיינים אלו של מערכת החינוך החרדי תרמו לכך שבמשך שנים רבות התהליכים המתרחשים בה נעלמו מעיניהם של קובעי המדיניות ושל הציבור הרחב. לנוכח התרחבותה כיום והתחזקותה גדל הצורך להכיר את רכיבי המערכת ואת התהליכים בה וליצור מדיניות ברורה ואפקטיבית שתתרום לה.

מאפיין בולט של מערכת החינוך החרדי בישראל הוא ההפרדה וההתבדלות בין רכיביה. בולטת במיוחד ההפרדה המגדרית, עד כדי כך שבעצם פועלות בה שתי מערכות נפרדות שאינן תלויות זו בזו. נוסף על כך יש הפרדה ארגונית בין המוסדות לפי שלבי הגיל של הילדים שמתחנכים בהם: לימודים בגיל הרך (גני ילדים), בית ספר יסודי שמונה-שנתי (תלמודי תורה לבנים ובתי ספר לבנות) ולימודי המשך על-יסודיים (ישיבות קטנות לבנים וסמינרים לבנות). כמו כן, במערכת החינוך החרדי יש שישה מעמדות משפטיים שונים אשר מעצבים את יחסיה עם משרד החינוך ואת אופי הלימודים במוסד החינוך החרדי.

מערכת החינוך לבנים מתחילה בגיל שלוש בלימודים בגן או בחדר (המכונה "חיידר"). כבר בגיל צעיר זה נחשפים הילדים ללימודי קריאה וכתיבה, מרכז חיהם מעוצב להיות בעולמם של בני התורה, ובהתאם לכך המערכת מכוונת לפיתוח היכולות הקוגניטיביות והלימודיות של הילדים. גני ילדים (חדרים) רבים פועלים בתוך המבנים של בתי הספר היסודיים, המכונים "תלמודי תורה" – מסיבות אידיאולוגיות של רצף הלמידה וכן מסיבות כלכליות. גן החובה מכונה



”מכינה”, ושם הלימודים מתמקדים בקריאה שוטפת ובלמוד ראשוני של התנ”ך. בתלמוד התורה הבנים לומדים מכיתה א’ ועד לכיתה ח’. מרבית מסגרות החינוך האלה קטנות יחסית ומותאמות לתת מענה לקבוצה החרדית שאליה משתייכת משפחת התלמיד. הלימודים במסגרות אלו מוקדשים להקניית ידע בסיסי בלימודי מקרא ומשנה ובהמשך מתמקדים בלב הלימוד החרדי – לימודי הגמרא.

המעמד המשפטי של התלמוד תורה מבטא לרוב את מידת השמרנות של המוסד. קרוב למחצית מתלמידי בתי הספר היסודיים לבנים לומדים במוסדות במעמד משפטי ”פטור”, אשר לימודי הליבה בהם הם 55% מן הדרישות של משרד החינוך, והשאר לומדים במוסדות במעמד מוכר שאינו רשמי (מוכש”ר) או ברשתות החינוך העצמאי ובמעיין החינוך התורני בא”י בני יוסף. מוסדות אלו מחויבים להיקף לימודי ליבה רחבים יותר (75% ו-100%, בהתאמה). על פי רוב לימודי הליבה במוסדות החינוך היסודיים נלמדים בשעות אחר הצהריים המוקדמות, ומוקדשות להם כשעה עד שעתיים ביום, תלוי באופי המוסד. מרבית המורים המלמדים מקצועות אלו אינם מוכשרים בתחום ההוראה הספציפי.

בסיום הלימודים בבית הספר היסודי הבנים עוברים לתיכון, המכונה ”ישיבה קטנה”. המעמד המשפטי שלו הוא כשל מוסדות תרבות ייחודיים שבהם לא לומדים כלל לימודי ליבה, והלימודים בו מוקדשים רובם ככולם ללימוד גמרא. הישיבה הקטנה היא המרכז של תהליכי הסוציאליזציה של הצעיר החרדי – בה הוא סופג את הידע ואת דרך הלימוד של הגמרא בצד השקפת עולם חרדית ברורה. הלימודים בישיבה הקטנה אורכים כשלוש שנים, ובסופם עובר הנער ללימודים בישיבה גדולה (מוסדות לימוד על-תיכוניים). בצד מוסדות אלו, כ-20% מן הבנים החרדים לומדים כיום במוסדות אלטרנטיביים: ישיבות תיכוניות, מוסדות טכנולוגיים ומוסדות לנוער נושר. בכמה מהם מכינים את התלמידים לבחינות הבגרות או לבחינות מקצועיות.

**מערכת החינוך החרדי לבנות** שונה מאוד ממערכת החינוך לבנים, והיא קרובה בכמה מרפוסיה למערכת החינוך הכללית. גם הבנות מתחילות את לימודיהן בגיל הגן, בהקניית ידע דומה לידע המוקנה במערכת החינוך הכללית. עם זאת, כללי משמעת, צניעות וציות הם ערכים מרכזיים המועברים לבנות. כמעט כל בתי הספר היסודיים שייכים לרשתות החרדיות (המחויבות ל-100% לימודי ליבה), רובם לרשת בית יעקב ומקצתן לרשת מעיין החינוך התורני בא”י בני

יוסף. מרבית בתי הספר היסודיים לבנות מלמדים לימודי ליבה מלאים ומתמקדים בהוראת לימודי קודש בשעות הבוקר. ההוראה בבתי הספר הללו היא בדרך כלל הוראה מסורתית, אשר מובילה את הבנות למצוינות בלימודים ובהתנהגות לפי ההשקפה של העולם החרדי. לאחר סיום הלימודים בבית הספר היסודי הבנות עוברות ללימודים תיכוניים במוסד המכונה "סמינר". הסמינר כולל את לימודי התיכון במשך כארבע שנים, ומייד אחריהם רבות מהבנות ממשיכות ללימודי הכשרה מקצועית (כיתות י"ג וי"ד) במוסד. יותר ויותר סמינרים מאפשרים כיום להיבחן, באופן חלקי או מלא, בבחינות הבגרות, ומי שאינה נבחנת במבחנים אלו ניגשת למבחנים אקוויולנטיים של מכון סאלד.

מערכות חינוך אלו לבנים ולבנות הן ספינת הדגל של החברה החרדית, ובהן מתרחש תהליך הסוציאליזציה לעולם החרדי – הן מבחינת תוכני לימוד והן מבחינת ערכים והשקפה. מערכות אלו, על אף רצונן לשמור על האוטונומיה שלהן, פועלות בממשקים עם מגוון גופים, בייחוד משרד החינוך והרשויות המקומיות. לעיתים קרובות הקשר בין גופים אלו למערכות החינוך החרדיות כרוך בחשדנות הדדית, ובגללה במקומות שיש צורך ביצירת שינוי התהליכים איטיים וזהירים במיוחד.

במשך שנים רבות ניהל משרד החינוך את מערכת החינוך החרדי באמצעות האגף לחינוך המוכר שאינו רשמי. אגף זה פעל ככוח אדם מצומצם והיה אחראי על למעלה מ-200,000 תלמידים חרדים. האגף היה אמון בעיקר על רישוי, בטיחות וביטחון ולא טיפל בהטמעת עשייה חינוכית ופדגוגית חדשנית. כדי לתת מענה לצרכים של מערכת החינוך החרדי לנוכח הגידול המהיר של המערכת והתגוונותה נדרש להקים מערך חדש ורחב. כמו כן, הוכר הצורך ביצירת מערך פיקוח על התלמידים החרדים. בשנת 2014 הוקם המחוז החרדי במשרד החינוך, האמון על הטיפול בכלל התלמידים החרדים בישראל. המחוז מונה היום כ-90 מפקחות ומפקחים, בהם מפקחים כלליים ומפקחים במגוון תחומי תוכן. הקמת המחוז לוותה בהתנגדויות למעורבותו בתכנים פדגוגיים מחשש לפגיעה באוטונומיה של מוסדות החינוך החרדיים. עד היום שיתוף הפעולה של רשתות החינוך החרדיות ושל מוסדות החינוך לסוגיהם עם המחוז החרדי חלקי בלבד. בתחומים של רישוי, בטיחות וביטחון הוא נהנה משיתוף פעולה של כלל המוסדות. לעומת זאת פעילותו בתחומים פדגוגיים זוכה לעיתים קרובות להתנגדויות, לדוגמה בהטמעה

של שיטות לימוד חדשניות ושל טכנולוגיות ומיומנויות של המאה ה-21, בגיוון של דרכי הוראה, בפיקוח, וכן בסוגיות של פיתוח מקצועי של עובדי ההוראה.

עם הקמת המחוז החרדי הוקם גם זרם חינוך חדש, ממלכתי-חרדי, במטרה לספק לימודי ליבה מלאים במוסדות בעלי אופי חרדי מובהק עבור אוכלוסיות חרדיות המעוניינות בכך. זרם זה פועל היום במעל ל-60 בתי ספר ובעשרות גנים, אבל אף שהוקם להיות מענה לציבור חרדי מודרני, במקרים רבים הוא נותן מענה לבתי ספר במצוקה כלכלית קשה ולאוכלוסיות שבפריפריה החרדית.

הרשויות המקומיות הן גוף מבצע מרכזי בתחום החינוך, לאחר תהליכי ביזור שהתרחשו במדינת ישראל בעשורים האחרונים. הרשות המקומית אחראית על מבני החינוך, על הרישום למוסדות החינוך, על מערך ההסעות ועל שירותי המשרד והניקיון בבית הספר. שנים רבות לא סיפקו הרשויות את התנאים האלה למוסדות חינוך חרדיים בשל היותם מוסדות לא ממלכתיים ובשל האוטונומיה שדרשו לעצמם. בשנת 2007, בעקבות חוק נהרי, חויבו הרשויות לתת למוסדות החינוך החרדיים שירות דומה לשירות שניתן למוסדות חינוך אחרים. המענה של הרשות המקומית למוסדות החינוך החרדיים קשור באופי הרשות: ברשויות חרדיות האינטרסים משותפים ושיתוף הפעולה מתבסס על עירוב של שיקולים מקצועיים ופוליטיים; ברשות שיש בה מספר חרדים הגדול ביותר, ירושלים, מערכת החינוך החרדי מקבלת מקום חשוב, אך מיקומה מלווה בהחלטות פוליטיות רבות; ברשויות מקומיות מעורבות, לדוגמה בחולון וברחובות, הטיפול במוסדות החינוך החרדי תלוי באג'נדה העירונית כלפי הציבור החרדי; ברשויות מקומיות בפריפריה בדרך כלל קיים שיתוף פעולה בין הרשויות ובין מוסדות החינוך החרדי.

גורם המשפיע מאוד על טיב תפקודה של כלל מערכת החינוך החרדי הוא עובדי ההוראה בה, וגם בתחום זה יש להבחין בין מערכת החינוך לבנים ובין מערכת החינוך לבנות. מרבית המורים לבנים מלמדים בבתי הספר בלא הכשרה מוקדמת, ושיעור המורים הגברים בעלי תואר אקדמי נמוך מאוד. רק בשנים האחרונות ניכרת צמיחה של מכוני הכשרה לגברים, ורוב הלומדים בהם כבר מלמדים בפועל במוסדות החינוך. הגברים המחנכים מחויבים באופן עקרוני בתוכנית הכשרה דומה לתוכנית של הנשים, אך חלק גדול מלימודיהם בישיבה מוכר לצורכי תואר, וכן עבודתם בבתי הספר מוכרת כהכשרה מעשית, ולפיכך תהליך הפיתוח

המקצועי שלהם מצומצם. לימודי הכולל מוכרים למורים החרדים כהשתלמות מקצועית, ועל כן השתלמויות ממוקדות פדגוגיה כמעט שאינן בנמצא. על פי רוב מורים אלו אינם מומחים בתחום הדעת שהם מלמדים (בניגוד למתרחש בבתי ספר בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי), ומצב זה גורם לכך שהוראת מקצועות הליכה נעשית ברמה נמוכה, במיוחד הוראת האנגלית והחשבון.

בקרב המורות המצב שונה לחלוטין. המוניטין של מקצוע ההוראה לנשים עדיין גבוה, אם כי ניכרים בקיעים בחוסנו. תהליך ההכשרה למורות החרדיות במסגרת הסמינרים ארוך, ובסופו הן מקבלות תעודת הוראה. יש אף שמשלימות את לימודיהן לתואר אקדמי בחינוך. לאור הדרישה מרבית הסמינרים שכל תלמידה תלמד לימודי הוראה גם אם היא מתמקצעת בתחום אחר, כמו גרפיקה, תכנות או הנהלת חשבונות, ניכר כבר שנים רבות עודף הכשרה של מורות. הסיכוי של בוגרת סמינר להשתכנן למשרת הוראה בבתי ספר חרדיים נמוך מאוד, ולפיכך מרבית הבוגרות של הסמינרים בוחרות כיום באפיקי תעסוקה אחרים. הפיתוח המקצועי של המורות החרדיות מוגבל – עד 16 גמולים בלבד במהלך הקריירה כולה (בשונה מהמתרחש ברפורמת "אופק חדש" או "עוז לתמורה").

חשוב לציין ארבע מסגרות נוספות בשולי מערכת החינוך החרדי:

- (1) **החינוך המיוחד** – מערכת זו צמחה והתמקצעה במידה רבה בשנים האחרונות, בעקבות גידול במספר הילדים עם צרכים מיוחדים בחברה זו.
- (2) **החינוך לגיל הרך** (גיל 0-3) – מערכת זו אינה נמצאת בפיקוח של משרד החינוך, אך מונה כיום כ־150,000 ילדים שבגיל שלוש נכנסים למערכת החינוך החרדי. נראה כי חסרות מסגרות חרדיות מסובסדות מתאימות לבנות ובני גיל אלו, וחשוב שהמשלה תתגייס להתמודדות עם מצוקה זו.
- (3) **החינוך הלא מוכר** – כ־30,000 תלמידים חרדים (על פי הערכות), בעיקר בני "העדה החרדית" ובהם השייכים לקהילות "חוזרים בתשובה" קיצוניות, לומדים במסגרות שאינן מוכרות ואינן מתוקצבות על ידי משרד החינוך. למדינה אין נתונים על תלמידים אלו, ואין לה כל סמכות במוסדות אלו, אף לא בענייני רישוי, בטיחות וביטחון.
- (4) **חינוך לא פורמלי** – במסגרת זו מופעלים חוגים, תנועות נוער ופעילויות במתנ"סים המותאמים לציבור החרדי. החינוך הלא פורמלי משמש צוהר לתכנים

שאינם נלמדים במסגרות החינוך הרגילות. ניתן לראות צמיחה מהירה של חוגי אנגלית, מדעים ורובוטיקה בציבור החרדי במסגרות אלו, ועל כן חשוב מאוד לתת את הדעת על האיכות של לימודים אלו, שיכולים לשמש בסיס עבור רבים ללימודי יסוד איכותיים.

מערכת החינוך החרדי היא מערכת מסועפת ומורכבת האחראית לחינוכם של קרוב לחמישית מאזרחי ישראל. כחינוך חרדי מערכת זו מתפקדת בצורה טובה ויעילה ומכשירה את תלמידיה להיות בוגרים מצליחים בעולם החרדי. אך במובנים של חינוך מערכי בוגריה, בעיקר הבנים, מוגבלים ביכולתם להשתלב בשוק העבודה או להיות אזרחים במדינה המושתתת על ערכי הדמוקרטיה. מערכת זו מתנגדת התנגדות עקרונית לשינויים, על פי העיקרון "חדש אסור מן התורה", ואלם בה בעת, הלכה למעשה, היא משתנה כל הזמן ומתאימה את עצמה לצורכי הסביבה. השינויים המתרחשים בה נובעים מצרכים פוליטיים, תעסוקתיים וחינוכיים ומאילוצים פרקטיים נוספים.

הדרך ליצור שינויים שישפרו את המערכת כרוכה בהכרתה, בהבנתה ובמתן כבוד בסיסי לעומדים בראשה. הבסיס לקידום תהליכי שיפור הוא שיתוף פעולה בין רשויות המדינה ובין מערכת החינוך החרדי מתוך הקשבה לצורכי השטח ובניית אמון. תהליכי השיפור של המערכת יכולים להתבצע בתחומים שונים וברמות השפעה ורמות חיכוך משתנות: תהליכים כלל-ארציים עלולים להיתקל בהתנגדויות קשות אך להשפיע בתפוצה רחבה; תהליכים מוניציפליים הם בעלי סיכוי גבוה להטמעה, אך תפוצתם מקומית בלבד, למעט אם מתקיים שכפול של מודלים מוצלחים; תהליכי שינוי מול רשתות חינוך הם בעלי סיכוי הטמעה נמוך, אך להצלחה בהם עשויה להיות תפוצה רחבה מאוד; תהליכים בית ספריים יכולים ליצור שינוי עומק, אך במרבית המקרים הם יישארו נקודתיים. היכרות מעמיקה עם מערכת החינוך החרדי תסייע לקבוע מהם המקומות שראוי לשנות בה ואף למצוא את הכלים ליצירת שינוי שכזה.

## מבוא

במובנים של גידול והתרחבות – מערכת החינוך החרדי היא המשגשגת היום בישראל. היא כוללת אלפי מוסדות חינוך מהגיל הרך עד לחינוך העל-תיכוני, ומספר הלומדים בהם גדל יותר מבכל מערכת חינוך אחרת בישראל בעשורים האחרונים: בשנים 2001-2019 היא גדלה בכ-98%, לעומת גידול של 52% בחינוך הערבי, 30% בחינוך הממלכתי-דתי ו-14% בחינוך העברי הממלכתי (כהנר ומלאך, 2019). עשרות אלפי משפחות מפקידות את בניהן ובנותיהן במוסדותיה של מערכת חינוך זו, הנבדלת מהחינוך הממלכתי במדינה. ההורים נותנים בכך ביטוי לתפיסת עולמם הדתית-חרדית וגאים בכך שילדיהם זוכים ללמוד במוסדות החינוך החרדיים. במובנים אלו ראוי לראות בחינוך החרדי מערכת חינוכית חשובה, משמעותית, מוערכת ואף אהובה, שצומחים ומתחנכים בה מאות אלפי אזרחי ישראל לעתיד. בה בעת מוצגות ביקורות מהותיות על אופני הפעולה של החינוך החרדי, על היבדלותו מרשויות המדינה, על הפדגוגיה והתכנים הנלמדים בו ואף על דמות הבוגר הצומח במסגרותיו. ביקורות אלו מתחדדות על רקע העובדה שאחד מכל חמישה מאזרחי ישראל לעתיד לומד

במוסד חינוכי שאינו מכשיר את תלמידיו כראוי לשוק התעסוקה במאה ה-21 ולחיים בחברה דמוקרטית.

נתונים רשמיים מראים כי בשנת הלימודים תש"ף (2019/20) למדו בחינוך החרדי 471,512 תלמידים ב־6,908 מוסדות חינוך. בגילי היסודי והתיכון בלבד למדו בחינוך החרדי בשנה זו 346,260 תלמידים, שהם 24.8% מכלל החינוך העברי בישראל ו־19% מכלל מערכת החינוך בישראל על כל זרמיה (משרד החינוך, 2020). ממדיה של מערכת החינוך החרדי והגידול החזוי לה בעשורים הקרובים הם סיבה טובה להיכרות מעמיקה עימה, על כל רבדיה. הייחוד שלה בנוף החינוכי הוא סיבה נוספת ללמוד על מגוון היבטים המאפיינים אותה – למשל הפדגוגיה, איכות הלמידה, טיב ההוראה וההתנהלות הארגונית שלה. מסיבות אלו ראוי גם לבחון אם יש צורך בשינויים ותמורות בה.

החשיבות הרבה של החינוך החרדי נובעת גם מכך שהוא ממלא תפקיד חשוב בליבה של החברה החרדית. מערכת החינוך משמשת כלי מרכזי לסוציאליזציה ולהקניית מסרים, ערכים והתנהגויות הנתפסים כרצויים וחיוביים בחברה החרדית, והיא בעצמה מממשת ערכים דתיים (שפיגל, 2011; ריימן, 2017). חשיבותה לציבור החרדי באה לידי ביטוי הן בגודל ההשקעה החברתית והכלכלית בה והן בעוצמת ההתנגדות לניסיונות ליצור בה שינויים ותמורות.

למרות כל אלה ולמרות השפעתה הרבה על אופייה העיתי של החברה הישראלית, לא קיים כיום חיבור עדכני המאפשר להכיר את מערכת החינוך החרדי כמכלול, על רכיביה הרבים ודרכי פעולתם. ספר זה נועד למלא חלל זה ולהציג תמונה רחבה ועשירה של מערכת החינוך החרדי. עניינו הוא להביא את העיסוק הציבורי והמחקרי בה לקדמת הבימה ולעודד למידה של מאפייניה ושיח על דרכי פעולתה.

סוגיה חשובה ורגישה ברקע של חיבור זה היא האפשרויות לפתח היבטים מסוימים בחינוך החרדי ולייעל ולשפר את המערכת ככלל ואת מוסדותיה בפרט. דיון עקרוני באפשרויות אלו יופיע באפילוג, מסיבות אחדות. ראשית, אנו חושבים שלפני שמבקרים מערכת ולפני שעוסקים בצורך לשנות ולתקן אותה ראוי תחילה ללמוד אותה ולהכיר את חלקיה ואת דרכי פעולתה, קל וחומר על רקע ההערכה הרבה אליה בציבור החרדי; שנית, במגזר החרדי יש רגישות רבה לכל מה שמתקשר לניסיון להשפיע מבחוץ על החינוך שלו ודחייה של מרבית ההצעות

לתיקונים במערכת החינוך שלו. בעקבות זאת אפשר להצביע על חוסר שיתוף פעולה עם הניסיונות ליצור שינויים, שבעיניים חרדיות מצטיירים כמהלך שנועד לפגוע בחינוך החרדי ולהרוס את היציבות הקהילתית.

להבנתנו, הצגת נרטיב ביקורתי פוגעת באפשרות לשפר ולתקן, גם בעניינים שהיה אפשר להסכים עליהם עם ראשי הציבור החרדי. לשם יצירת שיח ביקורתי פרודוקטיבי שיאפשר קידום של שינויים ורפורמות, ואף יגייס את אנשי השטח לשם כך, נדרשים מהלכים מורכבים ועדינים, החורגים מספר זה. מלבד ניסיון להציג תמונה של העובדות אנו מעודדים את הקוראים והקוראות של ספר זה לשפוט בעצמם את המציאות החינוכית המוצגת בו גם בראייה ביקורתית. לפיכך מוטב לראות בו נקודת מוצא לחשיבה ולדיון על החינוך החרדי בישראל, שבעתיד עשויה לקדם שינויים ראויים ומיטיבים.

פרקי הספר מאגדים את המידע העדכני בנושא החינוך החרדי ממחקרים של השנים האחרונות בארץ ובעולם. כמו כן נאסף מידע מראיונות עם אנשי מקצוע (מורים, מנהלים, מפקחים ואנשי רשויות מקומיות) ומקבוצות מיקוד שהתקיימו במכון הישראלי לדמוקרטיה בנושא. חשוב לציין שהמידע הקיים כיום בשדה המחקר על החינוך החרדי חסר, וחסר זה מקבל ביטוי גם בחומרים המוצגים בספר. עשינו כמיטב יכולתנו לאגם את הידע ולהוסיף עליו כדי לתאר את המציאות בצורה מהימנה ומדויקת ככל האפשר.

הספר נפתח בתיאור כללי של החינוך החרדי, בהצגת מאפייניו וברקע היסטורי קצר. במהלכו מוצגים: רצפים של מערכות החינוך לבנים ולבנות; המעטפת של העשייה החינוכית, הכוללת קשר עם גורמי חוץ, כמו מערך הפיקוח ורשויות מקומיות; תשתיות מבניות פיזיות, טיפוליות ופדגוגיות; תיאור של עובדי ההוראה במערכת החינוך החרדי, בכלל זה מוניטין ההוראה, תנאי ההעסקה, ההכשרה והפיתוח המקצועי; חינוך לאוכלוסיות שאינן נכללות במרכז מערכת החינוך החרדי וחינוך לא פורמלי.

הספר מסתיים בסיכום של ההשלכות והמשמעויות של התמונה המוצגת ובכיווני חשיבה שהיא מעלה, כמו ביקורות או אפשרויות לראות בחינוך החרדי מודל ללמידה במובנים מסוימים. האפילוג מציע חשיבה כוללת על האפשרויות ליצור שינויים ורפורמות במערכת שמרנית ומתבדלת. בנספחים לספר אנו מציגים מבט



השוואתי על החינוך החרדי ונתונים על גידול החינוך החרדי לאורך השנים, והם נותנים פרספקטיבות חשובות וממדי עומק ורוחב להבנת התמונה.

היינו שמחים שההיכרות עם מערכת החינוך החרדי תזמן למידה וחשיבה. קשה שלא להיות ערים להצלחותיה, להערכה ולאמון שהיא מעוררת בציבור גדול כל כך. עם זה, קשה גם שלא לראות את הקשיים, האתגרים ואף הכשלים הטמונים בה. החשיפה למערכת זו מעוררת תהיות ושאלות חשובות – הן לגביה, הן לגבי מערכות חינוך המוכרות לנו בישראל ובעולם והן לגבי עצם טיבה של העשייה החינוכית הראויה.

אנו מודים לפרופ' יזהר אופלטקה, לד"ר דנה בלאנדר, לפרופ' נסים ליאון, לפרופ' דן ענבר, לשרה פולק, לד"ר שוקי פרידמן ולפרופ' קימי קפלן על קריאת הטקסט ועל ההערות החשובות. תודה מיוחדת לד"ר נחומי יפה, שהייתה שותפה לצוות בחלקו הראשון של המחקר.

תוכן הדברים הוא על אחריותנו בלבד.

## פרק ראשון

### איך נראית מערכת החינוך החרדי

—

מערכת החינוך החרדי בישראל משרתת ילדים מהגיל הרך עד לשנות לימודיהם העל-תיכוניים. אפשר להציג תיאור ראשוני של המערכת לפי שלושה גורמים המעצבים במידה רבה את דמותה: (1) הפרדה מגדרית; (2) חלוקה ייחודית לשלבי גיל; (3) מעמד משפטי ייחודי ומגוון.

הפרדה מגדרית כמעט מלאה בין בנים ובין בנות – תלמידים מגיל שלוש ועד סיום לימודיהם לומדים במסגרות מופרדות לפי מגדר, וגם סגל ההוראה מותאם ברובו מבחינה מגדרית. כלומר, גברים מלמדים בנים ונשים מלמדות בנות. כפי שנראה להלן, נכון יותר לדבר על שתי מערכות חינוך נפרדות לתלמידים חרדים – האחת לבנים והאחרת לבנות – שהמבנה ודרכי הפעילות שלהן שונות זו מזו.

חלוקה בין שלבי גיל במערכות החינוך לבנים ולבנות שונה מהנהוג בחינוך הממלכתי בישראל, ואף שונה בשתי המערכות – לבנים ולבנות. הלווחות והתרשים להלן מבהירים את החלוקה.

## לוח 1

### השלבים בחינוך החרדי לבנים לפי גיל

המוסד	גיל	מאפיינים	הערות
גני ילדים / תלמודי תורה / חדר	3-5	מוסדות עצמאיים, רובם שייכים לחינוך המוכר שאינו רשמי ומקצתם כלולים ברשתות חינוך כמו הרשת של אגודת ישראל.	ישנם גנים מעורבים לבנים ולבנות בפריפריה.  ישנם גנים המסונפים לתלמודי תורה עבור אוכלוסיות שמרניות.
תלמודי תורה / חדר בתי ספר יסודיים	6-13	פועלים במסגרת רשתות חינוך (רשת החינוך העצמאי ורשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף) או כמוסדות עצמאיים.  למוסדות יש כמה מעמדות משפטיים: ממלכתי-חרדי, מוכר שאינו רשמי ברשתות, מוכר שאינו רשמי (מוכש"ר) ומוסדות פטור.	קרוב למחצית מתלמודי התורה הם מוסדות פטור.
ישיבות קטנות בתי ספר תיכוניים	14-17	מוסדות עצמאיים חלח-שנתיים במעמד משפטי של מוסדות תרבות ייחודיים.	יש גם ישיבות תיכוניות ובתי ספר מקצועיים לאוכלוסיות פריפריה ולנושרים.

## לוח 2

### השלבים בחינוך החרדי לבנות לפי גיל

הערות	מאפיינים	גיל	המוסד
ישנם גם גנים מעורבים לבנות ובנות בפריפריה.	מוסדות עצמאיים, רובם שייכים לחינוך המוכר שאינו רשמי, ומקצתם כלולים ברשתות חינוך כמו הרשת של אגודת ישראל.	3-5	גני ילדים
יש גם מוסדות חינוך ממלכתי-חרדי מוכר שאינו רשמי ומוסדות פטור.	מוסדות של 8 שנים, פועלים בעיקר ברשת החינוך העצמאי וברשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף.	6-14	בתי ספר יסודיים
בחלק מן המוסדות התיכוניים ניגשים לבחינות בגרות ובאחרים לבחינות גמר (סאלד).	מוסדות של 4 שנים. בדרך כלל במוסדות אלו לומדים עוד שנתיים חינוך על-תיכוני ("ג-י"ד).	15-18	סמינרים בתי ספר תיכוניים (ועל-תיכוניים)

המעמד המשפטי של מרבית המוסדות החרדיים ייחודי, והוא נקבע על פי ההגדרות של מוסדות חינוך מוכרים שאינם רשמיים (מוכש"ר), להבדיל ממוסדות המדינה הרשמיים – המוסדות הממלכתיים והממלכתיים-דתיים. למוסדות חרדיים שונים יש הגדרות משפטיות שונות (חינוך ממלכתי-חרדי, רשתות, חינוך מוכר שאינו רשמי, מוסדות פטור וכד'). הגדרתם גוזרת את אופן התקצוב שלהם ודרכי ההעסקה של המורים בהם ומשפיעה על הקשר שלהם עם משרד החינוך ועל תוכני הלימוד בהם. להלן פירוט של מוסדות הלימוד החרדיים.

מוסדות ממלכתיים-חרדיים (ממ"ח) הם יחידה ממלכתית רשמית אך שייכים לפיקוח של המחוז החרדי, וכיום לומדים בהם רק כ-2.5% מכלל התלמידים החרדים. מוסדות הממ"ח פועלים בכל שכבות הגיל, לבנים ולבנות. מוסדות הממ"ח ממומנים כ-100% מהתקצוב של מוסדות ממלכתיים, הם מחויבים ללימודי יסוד בחינוך הממלכתי (ליבה) מלאים, מחויבים לתנאי העסקת מורים דרך משרד החינוך בהתאם לרפורמות "אופק חדש" ונמצאים בקשר מלא ואפקטיבי עם הפיקוח (וייסבלאי וויניגר, 2015; שאער ושנהב, 2018).

המסלול הממלכתי-חרדי הוקם בשנת 2014, על רקע חולשה פוליטית נקודתית של המפלגות החרדיות. הקמת המסלול עוגנה בהחלטת ממשלה, אך לא בתיקון לחוק החינוך הממלכתי (1953), ולכן מבחינה משפטית לא ניתן לחייב את המדינה לפתוח ממ"חים בכל אזור רישום (קציר ופרייזון, 2018). משרד החינוך בראשית דרכו התמקד בהעברת בתי ספר קיימים מן החינוך המוכר שאינו רשמי ומרשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף אל הממ"ח, ולא השקיע כוחות בהקמת בתי ספר חדשים. רובם המכריע של המוסדות שעברו למסלול זה השתייכו לאחת מאוכלוסיות הפריפריה של החברה החרדית. לעיתים קרובות המעברים נוצרו על רקע משברים כלכליים ושוליות חברתית בחברה החרדית. עד שנת 2016 נוספו כ-30 בתי ספר לממ"ח, אך מאז הואט קצב גידולם, בשל שינויים פוליטיים ורצון להציב סטנדרטים גבוהים להשתייכות לממ"ח (קציר ופרייזון, 2018; Katzir & Perry-Hazan, 2019), וכן בשל התנגדות של ההנהגה הרבנית והפוליטית החרדית לממ"ח.

**מוסדות רשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף הם חלק מרשת הפועלת בחינוך החרדי ומחנכת כ-11% מכלל התלמידים החרדים.** הרשת פועלת בבתי ספר יסודיים בלבד, לבנים ולבנות. המוסדות של רשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף ממומנים ב-100% מהתקצוב למוסדות ממלכתיים, הם מחויבים ללימודי ליבה מלאים, העסקת המורים היא באמצעות עמותות מפעילות, והקשר עם הפיקוח של המחוז החרדי מסדיר את כל ענייני הרישוי, הביטחון והבטיחות. בנושאים של פיתוח מקצועי, הדרכה ונושאים פדגוגיים הקשר מתקיים לעיתים ביעילות, ולעיתים הוא מתאפיין בסגירות וניתוק.

**מוסדות החינוך העצמאי הם חלק מרשת הפועלת בחינוך החרדי וכוללת 23% מכלל התלמידים החרדים.** פעילות הרשת מתקיימת בבתי ספר יסודיים בלבד לבנים ולבנות. מוסדות רשת החינוך העצמאי ממומנים ב-100% מהתקצוב למוסדות ממלכתיים, מחויבים ללימודי ליבה מלאים, העסקת המורים היא באמצעות החינוך העצמאי, והקשר עם הפיקוח של המחוז החרדי סדיר בכל הקשור בענייני רישוי, ביטחון ובטיחות. בנושאים של פיתוח מקצועי, הדרכה ונושאים פדגוגיים הקשר דל מאוד, ומוסדות אלו נמנעים משימוש במשאבים אלו ומכניסה של מפקחי המחוז לעיסוק בתכנים פדגוגיים.

מוסדות מוכרים שאינם רשמיים (מוכש"ר) הם מוסדות הפועלים בצורה עצמאית בלא שיוך לרשת ובלא מעמד משפטי אחר (המונח מבטא גם את החסות המשפטית של רשתות החינוך החרדי שהוזכרו לעיל, למעט סוגיית המימון). במוסדות אלו לומדים 42% מכלל התלמידים החרדים, והם כ-95% מכלל המוסדות בגיל הרך לבנים ולבנות, כ-12% ממוסדות החינוך היסודיים לבנים ולבנות, כ-16% מהמוסדות העל-יסודיים לבנים, ו-100% מהמוסדות העל-יסודיים לבנות. מוסדות מוכרים שאינם רשמיים ממומנים ב-75% מהתקצוב למוסדות ממלכתיים, מחויבים ללימודי ליבה ב-75%, העסקת המורים של כל מוסד עצמאית, והקשר עם הפיקוח של המחוז החרדי סדיר מבחינת רישוי, ביטחון ובטיחות. הקשר עם הפיקוח בתחומים הפדגוגיים מתנהל בצורה אפקטיבית במרבית המקרים ותלוי בעיקר בקשר המקצועי שנוצר בין מנהל המוסד ובין המפקח.

מוסדות פטור הם מוסדות חינוך יסודיים הפועלים בצורה עצמאית. לומדים בהם 11.5% מכלל התלמידים החרדים, רובם בנים בתלמודי תורה (96%) ומיעוטם בנות (4%). מוסדות פטור זוכים ל-55% מהתקצוב שמקבלים מוסדות ממלכתיים, ובהתאמה מחויבים ל-55% מלימודי הליבה (מחויבות זו מתמלאת בעיקר בלימודי עברית, תורה וחשבון). העסקת המורים בכל מוסד עצמאית, ויש קשר עם הפיקוח של המחוז החרדי, בעיקר בענייני רישוי, ביטחון ובטיחות.

מוסדות תרבות ייחודיים הם בתי ספר על-יסודיים לבנים (ישיבות קטנות) הפועלים בצורה עצמאית, ולומדים בהם 8% מכלל התלמידים החרדים. מוסדות אלו זוכים לתקציב של 60% מהתקצוב של מוסדות ממלכתיים, ואינם מחויבים כלל בלימודי הליבה (במוסדות אלו אף קיים איסור ללמד תוכני חול). העסקת המורים בכל מוסד עצמאית, ויש קשר עם הפיקוח של המחוז החרדי רק בענייני רישוי, ביטחון ובטיחות.

נוסף למערכות החינוך שפורטו לעיל, יש גם מוסדות השייכים למערכות אחרות: מוסדות חינוך מיוחד, ובהם לומדים כ-2% מכלל התלמידים במערכת החינוך כפי שהוצגה; מעונות לגיל הרך, ובהם ילדים מגיל 3 חודשים עד 3 שנים. מעונות לגיל הרך אינם באחריות של משרד החינוך, ורשומים בהם כ-150,000 ילדים.

קיימים גם מוסדות חינוך אשר אינם מוכרים על ידי המדינה ושייכים בעיקר לקבוצות מצומצמות בחברה החרדית, כמו העדה החרדית, נטורי קרתא וקבוצות קצה של חוזרים בתשובה. מרכז המחקר והמידע של הכנסת אמד את גודל האוכלוסייה במוסדות אלו בכ־22,000 תלמידים בירושלים בלבד (ויניגר, 2017), ויש לשער כי בכל הארץ מספרם עולה על 30,000 תלמידים. למדינה אין שום קשר למוסדות חינוך אלו – הן מבחינת רישוי, ביטחון ובטיחות, והן מבחינה פדגוגית. התלמידים בהם אינם נמנים במצבת התלמידים בישראל בכלל ולא במחוז החרדי.

יש גם מוסדות חרדיים הפועלים בחסות המוסדות הרשמיים במגזר החינוך הממלכתי-דתי. על פי נתוני משרד החינוך, מדובר בכ־51 מוסדות הכוללים 12,720 תלמידים: 36 בתי ספר יסודיים (שייכים לחסידות חב"ד) ו־15 בתי ספר על-יסודיים (9 מוסדות חב"ד, 4 ישיבות תיכוניות, 2 תיכונים לבנות) (משרד החינוך, 2020).

התרשים להלן מתאר את מבנה מערכת החינוך החרדי על פי הפרדה ברמת הלימוד, הפרדה מגדרית והפרדה על פי מעמדות משפטיים. לאחר הצגת המבנה החיצוני של מערכת החינוך החרדי נצלול לתיאור אופי המערכת ותפקודה.





אפשר לרמות את מערכת החינוך החרדי לפסיפס מגוון וססגוני של מוסדות חינוך בעלי מטרות, תפיסות עולם ופרקטיקות דומות, המשרתים בעיקר קהל שהשקפת עולמו חרדית. המסלולים לבנים חרדים ולבנות חרדיות הם בעלי קו ערכי, חינוכי ופדגוגי אחיד לאורך כל שנות הלימוד: לימודי הבנים ממוקדים בלימודי קודש, ואילו לימודי הבנות נחלקים ללימודי קודש וללימודי חול.

כדי להבין את ההגיונות שבבסיס החינוך החרדי חשוב לציין את עקרונות היסוד המאפיינים ואף מגיעים את הפועלים בזירה זו: השקפה דתית מחמירה, היבדלות מהמדינה, אוטונומיה בחינוך, קהילתיות, הפרדה בין קבוצות (בשל השתייכות לזרם חרדי ולתת-קבוצות מובחנות) וקוריקולום ופדגוגיה מסורתיים. מוסדות חינוך רבים הם סוג של עסק כלכלי המספק הכנסה לבעליהם, מעבר להיותם מקור פרנסה למשפחות של העובדים הרבים בהם. כמובנים אלו יש קווי דמיון משותפים למוסדות החינוך החרדי, והם מאפיינים ומייחדים אותם בהשוואה למוסדות חינוך אחרים בישראל. ביטוי סמלי לנבדלות הוא לוח השנה הייחודי שלפיו פועלת מערכת החינוך החרדי לבנים. החופשות בה מותאמות ללוח השנה היהודי (חופשה בין י"א בתשרי לא' במרחשוון סביב חגי תשרי, חופשה בחודש ניסן סביב פסח וחופשה בין ט' באב לא' באלול).

## פרק שני

### החינוך החרדי: רקע היסטורי

—

#### החברה החרדית

החברה החרדית התפתחה במזרח אירופה ובמרכזה בתגובה אולטרה-שמרנית לתמורות

שחלו בחברה היהודית עם כניסת המודרניזציה והטכנולוגיה ועם התפרקותן של מסגרות הקהילה המסורתיות (סיון, 1991; פרידמן, 1991; בראון, 2011; 2017; סורוצקין, 2011; שפיגל, 2013). היא מצהירה על עצמה שהיא מחויבת להלכה הדתית בפרשנותה האורתודוקסית, על פי הפרשנות המחמירה של הלכה זו, תוך כדי התבדלות והסתגרות מסביבתה. מבחינה פוליטית החברה החרדית התארגנה מתוך מאבקים במגמות של השכלה, רפורמה וציונות ועל רקע אירועים היסטוריים כמו השואה והקמת מדינת ישראל. חורבן יהדות אירופה בשואה הביא להשמדת חלק גדול של היהדות החרדית ולמשבר גדול בעולם החרדי, והמשבר התעצם לנוכח הצלחת הציונות להקים מדינה יהודית בארץ ישראל. ואולם הטראומה

של השואה והמאבק להישרדות אחריה היו מנוף לשגשוג מחודש של החברה החרדית בשנות ה־50 וה־60 של המאה ה־20 בישראל ובארצות הברית (שאול, 2014). שגשוגה של החברה החרדית בישראל נשען במידה רבה על הגירה של ניצולי שואה חרדים לישראל, על המבנה ההרמטי והאיתן של הקהילה החרדית המודרנית ועל התמיכה של מדינת הרווחה (פרידמן, 2006).

במדינת ישראל התעצבה החרדיות בעיקר במודל ייחודי, שפרידמן (1991) כינה "חברת לומדים", ובו הגברים עסוקים בלימוד תורה לאורך כל חייהם ונסמכים על תמיכה כלכלית של המדינה ועל התעסוקה של נשיהם. חברת הלומדים מאפיינת בראש ובראשונה את הציבור הליטאי. נוסף למודל זה התעצב בציבור החסידי מודל שכונה "חברה של קרושה" (וסרמן, 2015), המדגיש הנהגות מחמירות בחיי הציבור החרדי מעבר להלכה. בציבור הספרדי־מזרחי התגבשה תפיסה של "חרדיות רכה" (ליאון, 2009) – חרדיות המאפשרת ביטוי למסורת המזרחית בצד עוצמה פוליטית ומנעד אנושי־דתי רחב (להרחבה ראו בראון, 2017).

כחלק מהגבהת החומות של המובלעת החרדית התרחש בחברה החרדית מאז שנות ה־60 של המאה ה־20 תהליך של בידול גאוגרפי – חרדים רבים התרכזו בעיקר בערים ירושלים ובני ברק, ובהן התפתחו תשתיות של מוסדות תורניים, מוסדות צדקה ומסגרות פוליטיות. הגידול של החברה החרדית, בייחוד משנות ה־70 של המאה ה־20, נשען על ריבוי טבעי גבוה וגלי הגירה, אך גם על תהליכי חזרה בתשובה, שביססו בייחוד את החרדיות המזרחית. צמיחת החברה החרדית בישראל לוותה בהקמת תשתיות בתחומי רווחה, תקשורת, כלכלה, חינוך, ולבסוף גם בהקמת ערים חרדיות. מתחילת המאה ה־21 אנו עדים לתמורות רבות בחברה החרדית, המתבטאות בהתפתחות מסלולים לשילוב חרדים בתעסוקה, בהשכלה הגבוהה, בהכשרה המקצועית ובצבא. שינויים אלו מקבלים ביטוי בחדירה של האינטרנט לשימוש נרחב ובהקמת אתרי אינטרנט ופורומים חרדיים. אלו גם אלו הם עדות לוויטליות של חברה זו ולאתגרים שהיא מתמודדת עימם (אהרוני, 2017; גבל ווסרמן, 2017; גלילי ולאור, 2018; Kulik, 2016; Kalagy, 2016; Neriya-Ben Shahr, 2017).

התעצמות החברה החרדית, מאבקים פוליטיים בנושאי דת ומדינה והתחזקות פוליטית של המפלגות החרדיות הביאו את הציבור החרדי למלא תפקיד חשוב במרחב החברתי־פוליטי־כלכלי בישראל, ולנציגי הציבור החרדי בכנסת

ובממשלה יש השפעה מכרעת על הקמת קואליציות. שאלות כמו חוק הגיוס, עבודה בשבת על פרויקטים לאומיים ופתיחת מרכזי מסחר בשבת הן מוקד לקונפליקט בסדר היום הציבורי של ישראל. בצד הקונפליקט ניכרים גם תהליכי השתלבות של החברה החרדית בציבוריות הישראלית, וביטוי סמלי להם בשנים האחרונות הוא השתתפות של חרדים בהדלקת המשואות באירועי יום העצמאות – לדוגמה יהודה משי זהב (2003), שמעון רוזנברג (2011), עדינה בר שלום (2014), פייני סוקניק (2016), מרים ארנטל (2017) ורחלי גנות (2018). השאלה בעניין השתלבותו של הציבור החרדי בחברה הישראלית, התבדלותו ממנה או היטמעותו בה היא סוגיה מרכזית בשיח הציבורי בישראל ובקרב מעצבי מדיניות בממשלה ובכנסת (קפלן, 2003; זיכרמן, 2014).

## היסודות ההיסטוריים של החינוך החרדי

החינוך החרדי לבנים בישראל צמח והתפתח מתוך החינוך היהודי המסורתי באירופה בתחילת העת החדשה. לאורך השנים מערכת החינוך

היהודית המסורתית לבנים במזרח אירופה נתנה ביטוי לאידיאל הלימוד התורני, אך היא הייתה גם מערך שסייע לגיבוש הקהילות, לסוציאליזציה של בני הדור הצעיר ולחיווק של הקהילה והדת היהודית. מערכת החינוך שחררה את ההורים מהשגחה על הילדים במרבית שעות היום ובכך סייעה מבחינה כלכלית למשפחות היהודיות (זלקין, 2006). תלמוד התורה והחדר (חיידר בהברה אשכנזית) שימשו מסגרות חינוך רב־גיליות לילדי הקהילות היהודיות בגיל החינוך היסודי, הקנו משמעת בסיסית, לימדו לימודי קודש, כולל קריאה וכתובה, והיו שלב ראשון בעיצוב של חברי הקהילה ככלל ותלמידי חכמים בפרט (אטקס ואסף, 2009).

ככל שהתפתחו מוסדות חינוך יסודיים חלופיים בתוך הקהילה ומחוצה לה במאה ה־19 החדר החרדי קיבל מעמד חשוב יותר – הוא נתפס כבסיס לקיום הקהילה החרדית והיה למקום הכנה עבור האליטה התורנית לקראת לימודים בישיבות בגיל בתי הספר התיכוניים. במאה ה־20 הצליחה תנועת אגודת ישראל לגייס משאבים כלכליים למען תפעול מוסדות חינוך אלו.

לאורך דורות הייתה הישיבה מוסד קהילתי מקומי בגולה, ותלמידי חכמים בעלי שיעור קומה התרכזו בקהילות גדולות. בתחילת המאה ה־19 חל שינוי מהותי

במוסד הישיבה כאשר בליטא הוקמה ישיבת וולוז'ין. הייתה זו הישיבה הראשונה שהייתה על-אזורית, במתכונת פנימייה, היא נסמכה על תמיכה ארוכת טווח של נדבנים ונועדה ללימוד ממושך יחסית. ישיבת וולוז'ין והישיבות שקמו בעקבותיה הכניסו שיטות לימוד חדשות שהושפעו מן המודרנה, למשל חלוקת הלומדים לכיתות הומוגניות (שטמפפר, 2005; אטקס, תשס"ז). בתחילת המאה ה-20 התפשטו הישיבות גם לעולם החרדי-חסיד, אולם כקודמותיהן הן נועדו בעיקר לפיתוח אליטה דתית, ובאירופה שטרם מלחמת העולם השנייה למדו בהן אלפים ספורים (קליבנסקי, 2014).

ביישוב היהודי הישן בארץ ישראל פעלו באמצע המאה ה-19 עשרות מוסדות חינוך קטנים בדמותם של תלמודי תורה וישיבות. כניסת המודרנה והעליות הראשונות הגבירו את המתח בין האוכלוסיות היהודיות השמרניות לסכיבתן. המתח הוביל ליצירת קו שמרני ומתברל בשורה של מוסדות חינוך (באופן הלימוד, בשפת הלימוד וכד'), וההתבדלות התבטאה בחרמות שהוציאו רבנים ובמאבקים נגד מוסדות חינוך מודרניים, כבתי הספר של כי"ח. לדוגמה, בשנת 1878 פורסם חרם אלות הברית, האוסר את הכנסת השפה הערבית כשפת לימוד נוספת. בדברי החרם: "לאסור לימודי חוכמות חיצוניות אפילו אותם המותרים על פי דין [...] וכן לאסור לימודי כתבים ולשונות זרים", כדי למנוע את הניסיונות לקדם הכשרת ילדים לעבודה (שפיגל, 2011). קבוצות חרדיות שהתפתחו בארץ ישראל הרחיבו את מגוון תלמודי התורה הספרדיים, הליטאיים והחסידיים, דוגמת רשת מוסדות עץ חיים, ששירתה את ילדים ממשפחות חרדיות ומסורתיות.

לאחר סיום מלחמת העולם הראשונה ובראשית המנדט הבריטי ניסתה התנועה הציונית בלא הצלחה לצרף את החינוך החרדי למסגרת הלאומית של היישוב (פרידמן, 1982). באותן שנים התפתחה בייחוד מערכת החינוך של אגודת ישראל, אך בירושלים בלטה גם מערכת החינוך של היישוב הישן והקנאי יותר (קפלן, 2013). אפילו מוסדות החינוך של אגודת ישראל לא שיתפו פעולה עם מוסדות היישוב ולא זכו לתמיכה כספית של הוועד הלאומי ושל ההסתדרות הציונית (רשף ודרור, 1999). בשנות ה-20 של המאה ה-20 הגיעו גם הישיבות הראשונות לארץ (טיקוצ'ינסקי, תשס"ז), והתהליך הואץ בעקבות השואה והקמת מדינת ישראל. תמורות אלו בנו יסודות להקמת מערכות החינוך החרדיות לבנים בישראל, ומערכות חינוך אלו הסתמכו על אליטה למדינת חדשה, מבנה ארגוני עצמאי ותפיסה חינוכית ברורה.

חינוך הבנות החרדיות כמעט שלא היה קיים עד המאה ה־20, מלבד כמה תופעות שוליות של "חדרים לבנות" (קפלן, 2003). שרה שנירר היא האחראית על ראשיתה של הקמה סדורה של מוסדות לחינוך חרדי לבנות. בשנת 1917 היא הקימה בקרקוב שבפולין את בית הספר הראשון לבנות חרדיות, ובו למדו 33 תלמידות. שנירר זיהתה את הצורך החברתי בהקמת מוסדות לימוד לבנות, כדי למנוע את פנייתן לחינוך הלא־יהודי או לחינוך יהודי־מודרני. מוסדות אלו כונו "בית יעקב" על בסיס הפסוק "כה תאמר לבית יעקב ותגיד לבני ישראל" (על פי פירוש רש"י: בית יעקב = נשים). במרוצת השנים, לאחר תהליכים פנים־קהילתיים מורכבים, קיבלה יוזמה ייחודית זו את ברכתם של האדמו"רים מבעלז ומגור. בתוך שנים ספורות נפוצו בקהילות חרדיות רבות בגולה מוסדות חינוך לבנות חרדיות, והם היו לנדבך קהילתי חשוב במאבק במודרנה ובהכשרת בנות לחיי קהילה ולתעסוקה (פרידמן, 1991).

מסגרות חינוך לבנות הוקמו גם בארץ ישראל, בהן בית יעקב הישן בירושלים (ביוזמת הרב בן ציון ידלר) ובית יעקב בתל אביב (ביוזמת הרב שצ'רנסקי). בצד תפקידה של מערכת בית יעקב בשימור ערכים חברתיים היה לה תפקיד חשוב בהכנסת שינויים תעסוקתיים וטכנולוגיים לעולם האישה החרדית, ובעקבות כך גם לעולמו של הגבר החרדי (קפלן, 2003). רוב המוסדות לבנות נתמכו על ידי מפלגת אגודת ישראל, והדבר קשר אותם יחד ויצר בסיס לרשת של מוסדות.

## **החינוך החרדי במדינת ישראל**

הקמת מדינת ישראל הייתה נקודת שבר באתוס החרדי, שכן החברה החרדית נאלצה להתמודד עם הצלחת הציונות לממש הקמת מדינה

חילונית, נוסף להתמודדות עם חורבן הקהילות החרדיות בשואה. חשיבותה של מערכת החינוך החרדי לחברה החרדית ולישיבות מרכזיות קיבלה אז משנה תוקף, בהיותה מופקדת על דור ההמשך.

בעשור הראשון למדינה התחולל מאבק על קיום החינוך החרדי ועל המשכיות החברה החרדית, שכן רק מעטים מהתלמידים המשיכו בלימודים בישיבות מתוך הסתמכות על כספי תרומות, אולם דווקא בתקופה זו זכתה היהדות החרדית לשלושה הישגים בעלי חשיבות. ההישג הראשון היה שבשנת 1948 הכירה

הממשלה בזרם החרדי כזרם חינוך רביעי ומדינת ישראל הצעירה התחילה לממן אותו. להישג זה היו השלכות עצומות על שגשוגה של מערכת החינוך החרדי, והיא הכפילה את מספר התלמידים שלה בתוך שנתיים בלבד (צמרת, 1997; קפלן, 2013).

ההישג השני היה מתן עצמאות למערכת החינוך החרדי במסגרת חוק חינוך חובה. חקיקת חוק חינוך ממלכתי (1953) נועדה לבטל את החינוך המפלגתי שהיה נהוג עד אז וליצור חינוך ממלכתי, הכולל זרם ממלכתי וזרם ממלכתי-דתי, אך היא אפשרה לחרדים לקיים זרם חינוך נפרד ואוטונומי – החינוך העצמאי, שהיה המשך למוסדות החינוך של אגודת ישראל. האוטונומיה הבטיחה את העצמאות בקביעת תוכני הלימוד ובהתנהלות הארגונית של בתי הספר החרדיים. עם זאת היא כללה גם התחייבות ללימוד כלל המקצועות בהיקף של 75%, אך לא כללה מערך פיקוח ליישום קביעה זו. התקצוב כלל תחילה מימון של 60% מהמימון של בתי הספר הממלכתיים, ומשנת 1956 75%. הגדלת התקצוב אפשרה את הרחבת המוסדות החרדיים ואת הגדלת מספר התלמידים בהם (פלדמן, 2007; צמרת, 2009).

הישג שלישי היה דחיית השירות הצבאי לגברים חרדים, והיא הובילה בפועל לפטור ממשלתי מחובת גיוס לצבא למספר מוגבל של תלמידי ישיבות גבוהות. במהלך השנים מסלול זה היה לנורמה רווחת בכלל החברה החרדית, במיוחד מאז שנות ה-70 של המאה ה-20 עם עליית הליכוד לשלטון. הישג זה לא היה קשור ישירות למערכת החינוך החרדי אך השפיע מאוד על גיבוש יעדיה, על כוחה ועל עצמאותה.

הישגים אלו חיזקו את תהליך הגיבוש המחודש של מערכת החינוך החרדי בתחילת שנות ה-50 של המאה ה-20 ואת התפתחותה, בהובלת ההנהגה החרדית בראשותו של החזון אי"ש. הגישה החדשה הייתה שגורל היהדות החרדית בארץ ישראל יוכרע במאבק על התרבות ועל החינוך ובהסדרים פוליטיים – זאת כנגד הגישה הברדלנית של העדה החרדית (בראון, 2002). רשת החינוך של בית יעקב לבנות מילאה תפקיד חשוב בתהליך זה של שיקום החברה החרדית. הקמת הרשת נבעה מהצורך בחינוך להשכלה כללית, אך בעיקר בעיצוב דמותה של הבת החרדית להיות אם בישראל – הכולל את פיתוח אישיותה, חינוך לצניעות, אמונה באל,

אמונת חכמים ונישואים לכן תורה. גולת הכותרת של הרשת הייתה הקמת הסמינר להכשרת מורות, שנועד להפיץ את המסר החרדי לדור התלמידות הבא. בוגרות הסמינר ששרדו בשואה הפכו את שרה שנירר, את פועלה ואת המסורת שהשאירה אחריה למיתוס ולאתוס של החברה החרדית (שאול, 2012). מוסדות החינוך של בית יעקב והמהות שהם מסמלים בחברה החרדית זוהו עם מהות של דבקות בשמרנות ובערכים, אך מתחת לפני השטח הם ביטאו שינוי מתמיד, והיום הם מותג שכלל בתי הספר לבנות משתמשים בו. המהפך שהיה טמון בחינוך הבנות בסמינרים התבטא בכך שהנשים, שבתרבות החרדית המסורתית היו אמורות להיות בבית, נהפכו למפרנסות עיקריות, ואילו הגברים, שמתחייבים בכתובה לפרנס את הנשים, נהפכו ל"יושבי אוהלים".

בשנות ה-50 וה-60 של המאה ה-20 על רקע קליטת עלייה והתגבשות סביב מוסדות דגל (בהם רשת הגנים, החינוך העצמאי והסמינרים הגדולים) גדל החינוך החרדי. באותה העת מרבית התלמידים בחינוך העצמאי היו בני עדות המזרח, וגם רוב הבנים האשכנזים למדו במוסדות אלו, ולא במוסדות פטור שכבר ב-1949 זכו להכרה (פלדמן, 2007; הורוביץ, 2012).

בשנות ה-60 של המאה ה-20 החל תהליך מואץ של הקמת סמינרים גם לבנות מן המגזר החסידי. תהליך זה נבע מכך שהסמינרים הקיימים נוהלו ונשלטו על ידי גורמים מהציבור הליטאי, והדבר הקשה על עיצוב תפיסת הכפיפות לתקנות החסידות אצל הבנות החסידיות. כמו כן, המפגש בין בנות מזרמים שונים בתוך העולם החרדי הביא לקשיים בשמירה על מנהגים חסידיים ספציפיים ואף לסירוב של בנות צעירות להינשא לבני החסידות. הקמת מוסדות נפרדים לזרמים השונים אפשרו לשמור על הרוח החסידית המסוימת ופתרו את בעיית השירוקים.

עלייתה של מפלגת הליכוד לשלטון בשנת 1977 חיזקה עד מאוד את המפלגות החרדיות וביססה אותן בתפקיד מרכזי במערך השלטון. בעקבות זאת הורחבו הסדרי התקצוב לחינוך החרדי, ובפעם הראשונה גם מוסדות הפטור זכו למימון חלקי. עם זאת, תמיכת המדינה במוסדות אלו הותנתה בעמידה בסטנדרטים כלליים שגובשו במשרד החינוך בשנת 1979, ובהם: מספר תלמידים מינימלי במוסד; שליטה בשפה העברית; לימוד מקצועות חול; פיקוח חיצוני על התנאים הפיזיים במוסדות; דיווחים סדירים לרשויות על הצטרפות ועזיבה של תלמידים;



בקרה ומעקב של נציגי המשרד. תנאים אלו נתנו לגיטימציה להרחבה של מוסדות הפטור ולגידול בכוחם, על חשבון החינוך המוכר שאינו רשמי, אף שבפועל רמת הפיקוח עליהם הייתה מינימלית (שפיגל, 2011).

כניסתה של מפלגת ש"ס לפוליטיקה באמצע שנות ה־80 של המאה ה־20 הביאה להקמת רשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף עבור הציבור החרדי הספרדי ועבור ציבור מסורתי רחב. כוחה הפוליטי של ש"ס הביא גם להרחבת ההקצבה לכלל מוסדות החינוך החרדיים – ממשרד החינוך, ממשרד הדתות וממקורות אחרים. בשנות ה־80 התרחבה מערכת החינוך החרדי על מגוון שלוחותיה, ובייחוד התרחב מערך הישיבות הקטנות (גיל תיכון) העצמאיות, שעד אז רובן היו מחובר ליישיבות הגדולות או לתלמודי תורה.

בעשורים האחרונים נמשכת התרחבות החינוך החרדי על שלוחותיו השונות, וניתן לדבר על כמה מגמות בולטות: ראשית, מאבקים על שמירת האוטונומיה של החינוך החרדי במיוחד סביב הניסיונות להרחיב את תוכני הלימוד הכללי (לימודי הליבה); שנית, ניסיונות לקדם הסדרה ורגולציה בחינוך החרדי, כגון דרישות להגדלת הפיקוח והתקצוב, ששיאם בהקמת המחוז החרדי; שלישית, כניסה של השפעות חיצוניות לחינוך החרדי בתחומים ספציפיים, כמו החינוך המיוחד והטיפול בנשירה ובנוער מנותק; רביעית, התרחבות הגיוון והשוני בין המוסדות החרדיים הפועלים במערכת זו. מערכת החינוך החרדי בת ימינו גדולה לאין שיעור ממערכת החינוך החרדי שפעלה בארץ ישראל בתחילת המאה ה־20. אנו יכולים לראות המשכיות ברורה ושמירה קנאית על מסורות שהתפתחו בחינוך החרדי לאורך השנים בהיבטים כמו פדגוגיה ומבנה מוסדי. בד בבד, ראוי לשים לב לתמורות שחלו בה לאורך השנים, המלמדות על יכולותיה להשתנות ולהתחדש.

## פרק שלישי

### רצפי החינוך

—

#### מערכת החינוך החרדי לבנים

מערכת החינוך החרדי לבנים נמצאת במרכז ההוויה של החברה החרדית שהתעצבה בישראל והיא מוקדשת בעיקר ללימודי קודש. מאפיין זה

עולה בקנה אחד עם הציווי "והגית בו יומם ולילה", אך מעבר לכך הוא משמש לסוציאליזציה של הבנים הצעירים על פי הנורמות החברתיות וההלכתיות של החברה החרדית הישראלית. חברה זו עיצבה את עצמה על פי אידיאל של חברת הלומדים (פרידמן, 1991), שבה הגברים מקדישים את חייהם ללימוד תורה, ועל כן מערכת החינוך מכוונת את עצמה למימוש יעד זה (שפיגל, 2011). לאחר סיום הלימודים במערכת החינוך הפורמלית רבים מהבוגרים ימשיכו בלימודים תורניים, וזה יהיה עיסוקם העיקרי, אחרים ייצאו לשוק העבודה הישראלי.

## מערכת החינוך החרדי הקדם-יסודי לבנים

(64,315 תלמידים  
בשנת תש"ף)

גן הילדים החרדי לבנים מכונה לעיתים גם "חרד" (או "חיידר"). 97% מגנים אלו פועלים במעמד משפטי של מוכר שאינו רשמי, ורק 3% מתוכם משתייכים למעמד המשפטי ממלכת-חרדי. גני הילדים לבנים קולטים את הילדים בגיל 3, וגננת (אישה) או רעבע (גבר המתמחה בהוראה בגיל הרך) מלמדים אותם. בגיל גן חובה, המכונה "מכינה", ילמדו גברים המכונים "מלמדים". רבים מגני הילדים החרדיים לבנים מופעלים בסמיכות לבתי ספר יסודיים, המכונים "תלמודי תורה", מסיבות חינוכיות וכלכליות.

גני הילדים לבנים פועלים בכפרים מהשעה 8:00 ועד השעה 13:00, ובחלקם מופעלים צהרונים. בשנת 2012, 54% מהילדים שקיבלו תמיכה תקציבית עבור צהרונים בישראל היו מהמגזר החרדי. תמיכה זו חשובה לציבור החרדי בשל ריבוי הילדים ושעות העבודה הארוכות של האימהות (פיטלברג-ברמץ והריס-אולשק, 2012). גני הילדים אינם נמצאים בהכרח באזור גאוגרפי קרוב למקום המגורים של הילד, בעיקר גנים קהילתיים כמו של קהילות חסידיות – במקרים אלו הילדים מגיעים לגן באמצעות מערך הסעות.

הלמידה בגן הילדים ממוקדת בסוציאליזציה להכרת העולם הדתי באמצעות ביצוע טקסים (נטילת ידיים), ביסוס האמונה והחדרת הוויי דתי (שירים), למידת קריאה והקניית מיומנויות בסיסיות מותאמות גיל (שפיגל, 2011). החברה החרדית שואפת לפתח יכולות קוגניטיביות, יכולות קריאה (Goshen-Gottenstein, 1984) והתנהגות צייתנית, מסורתית ואלטרואיסטית של בנים, מתוך שאיפה של ההורים שבנם יגדל להיות תלמיד חכם (Rosenthal & Roer-Stier, 2006). יש התאמה בין רמת היכולות הקוגניטיביות של תלמידים בגני ילדים חרדיים ובין הרמה המוערכת לגיל זה בספרות המחקר (Golos et al., 2011); מחקרים אחרים מצביעים על איחור בהתפתחות המוטוריקה (גסה וקוגניטיבית) לעומת המתואר בספרות המחקר (גולוס ואח', 2014) וכן על בעיות בהקניית שפה תקינה ובהתפתחות השפה בקרב ילדים חרדים בגיל הגן (רותם ובן-רבי, 2014). הסברים לפער בין השאיפה למציאות קוגניטיבית והתנהגותית לבין איחור בפועל בהקניית מיומנויות יסוד ממוקדים ברכיבים שקשורים במערכת החינוך – לדוגמה, מתח בין ההכוונה לשימוש בפדגוגיה מערבית ובין הוראה מסורתית (לנדר, 1999), ידע מקצועי

מצומצם של המורים בגיל הרך בציבור החרדי ומבני גנים לא מותאמים. יש גם הסברים הקשורים במשפחה החרדית – לדוגמה, משפחות מרובות ילדים, ויכולת כלכלית נמוכה של המשפחה החרדית (גולוס ואח', 2014).

**מערכת החינוך החרדי**      **בתי הספר היסודיים לבנים חרדים המכונים**  
**היסודי לבנים**      **"תלמוד תורה" פועלים במבנה של שמונה שנות**  
 123,541 תלמידים      **לימוד בכיתות א'-ח' (זיכרמן, 2014). ויש להם**  
 בשנת תש"ף)      **מגוון מעמדות משפטיים: 4% מהבנים החרדים**  
                                  **בבית הספר היסודי לומדים במוסדות הממ"ח,**  
 22% במוסדות רשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף, 19% בחינוך העצמאי,  
 13% במוסדות מוכרים שאינם רשמיים, ו-42% במוסדות פטור (משרד החינוך,  
 2020). בחירת המוסד החינוכי כרוכה בשיוך חברתי לתת-קבוצות חרדיות (ליטאים,  
 חסידים, ספרדים) ובמידת השמרנות (מוסדות הפטור נתפסים כשמרניים ביותר,  
 ומוסדות הממ"ח נתפסים כפתוחים), אך לעיתים גם בקרבה לבית. כמות לימודי  
 הליכה ואיכותם נגזרות מהשיוך למעמד המשפטי.

יש בתי ספר קטנים מאוד, שבכל אחד מהם עשרות ילדים, ויש בתי ספר גדולים של מאות תלמידים. בכיתה החרדית לבנים לומדים 15-30 תלמידים, המורה מכונה "מלמד" או "רעבע", ובמקרים רבים בכיתות הנמוכות יש בכיתה עוזר מלמד. יום הלימודים בכיתות הנמוכות מסתיים בשעות הצוהריים, ובכיתות הגבוהות לקראת הערב. שעות הבוקר מוקדשות ללימודי קודש, ושעה או שתיים בסיום יום הלימודים מוקדשות ללימודי חול (שפיגל, 2011). חובת לימודי הליכה נמדדת בעיקר על פי מספר השעות המוקדשות לכך, ולא לפי איכות ההוראה או הישגי התלמידים. בתי הספר היסודיים החרדיים לבנים מקיימים פעילויות חברתיות בדגש לימודי (כגון תחרויות בקיאות בדפי גמרא) ופעילויות חינוכיות כלליות (לדוגמה זהירות בדרכים). המוטיבציה לאופן הלמידה בבית הספר החרדי היסודי לבנים נעוצה בשילוב בין כמה רכיבים: רכיב משפחתי המתבטא בהאחדת הקו החינוכי בין הבית לבית הספר, רכיב חברתי הבא לידי ביטוי בהון החברתי והרוחני הנרכש בבית הספר ומכין את הפרט להשתלבות בשוק העבודה החרדי ככלי קודש (הוראה, דיינות וכשרות), וכן רכיב רגשי, הטמון ביוקרה של התואר בן תורה – אדם המקדיש את עצמו ללימוד תורה ומצליח בכך (שפיגל, 2011).

בדרך כלל תוכני הלימוד מתרכזים בלמידת קריאה עוד בגן הילדים. מכיתה א' התלמידים עוסקים בהבנת הנקרא, בכתיבה ובחשבון, בדגש על לימודי הקודש – הכוללים לימוד התפילה בסידור ולימוד פרשות החומש, ובשלב מאוחר יותר לימוד המשנה. בכיתות ד'-ה' הבנים מתחילים ללמוד גמרא – לימוד המצריך התמודדות עם השפה הארמית וחשיבה אנליטית שרמתה עולה משנה לשנה. מהדגש הניתן בחינוך החרדי לבנים ללימודי הקודש נגזר מקום משני בלבד ללימודי החול.

לימודי החול בגיל הצעיר מתרכזים בלימוד עברית וחשבון בהיקף מצומצם לקראת סיום יום הלימודים, מקצועות הנתפסים כמעניקים כלים בסיסיים לחיים אך גם כבעלי ערך בלימודי הקודש. בכיתות הגבוהות בבית הספר היסודי לימודי החול כוללים לעיתים גם את המקצועות היסטוריה, גאוגרפיה וטבע, העולים בקנה אחד עם ערכים של החברה החרדית. בדרך כלל רמת הלימודים נמוכה, גם אם איכותם משתנה בין בתי הספר, ואין תוכניות לימודים מסודרות בנמצא (וייסבלאי, 2012א). לימודי האנגלית מצויים במחלוקת גדולה אף יותר ממקצועות אחרים בציבור החרדי. הסיבה לכך היא חרם על לימוד שפות זרות שהוטל בסוף המאה ה-19 בירושלים והחשש ממודרנה ומשינויים. ההתנגדות ללימוד אנגלית מקשה על הבוגרים החרדים להשתלב בשוק ההשכלה הגבוהה והעבודה בישראל, המבוסס על שליטה בשפה האנגלית. בשנים האחרונות יותר בתי ספר מלמדים אנגלית ויותר מסגרות לא פורמליות לבנים מלמדות אנגלית, אך חסרונה של ידיעת האנגלית בולט במרבית בתי הספר לבנים. קיימים היום מוסדות חינוך חרדיים הכוללים לימודים של מקצועות נוספים, לדוגמה מחשבים, אך בדרך כלל הם פועלים בפריפריה.

החסמים ללימודי היסוד קשורים בחשיבות המשנית הניתנת ללימודי חול, בחוסר הרלוונטיות שלהם לעיסוק תורני, במתח הקיים בין תורה למדע על פי התפיסה החרדית ובתפיסת "ביטול תורה" (התעסקות בנושאי חול נתפסת כבזבוז זמן שיכול להיות מוקדש ללימוד תורני) (קציר ופרייחזן, 2018). ההתבצרות החינוכית בנושא לימודי יסוד משמרת את האתוס החרדי של "האמונה התמימה" ואת תפיסת המחנה החרדי כטהור.

סגנון ההוראה במערכת החינוך היסודי לבנים קולקטיביסטי-סמכותני, נוטה להוראה מסורתית שבה המורה נמצא במרכז (אופלטקה והרץ-לזרוביץ, 2011).

על פי רוב המורים החרדים אינם מוכשרים להוראה לפני הכניסה לעבודה, ורוב המורים הרוכשים תעודת הוראה עושים זאת במקביל לעבודתם בבית הספר (כנען, 2014). מכיוון שאין דרישה למומחיות של מורים בתחומי ההוראה הספציפיים, מרבית המורים מתמחים בהוראת מקצועות קודש, ואת המקצועות האחרים – שפה עברית, חשבון, מדעים ואנגלית – מלמדים מורים שלא הוכשרו לכך. על פי רוב ההנהלה של מוסדות אלו פרטית, ואין קריטריונים מוגדרים על ידי המדינה לניהול בית ספר חרדי.

בעשור האחרון הוכנסו לבתי ספר יסודיים לבנים חרדים תוכניות התערבות מקצועיות-פסיכולוגיות, בהן תוכנית מעגן – המספקת למורים ידע, כלים ותוכניות לימודים בתחום התפתחות הילד ועיכוב התפתחותי, בהתאמה לצרכים של הילד, המורה וההורים (Gilboa, 2016). הכנסת התוכניות הטיפוליות תלויה במוכנות של המורים והמוסדות ובהתאמת צוות מדריך לתרבות החרדית ולרלוונטיות של התוכנית לעולם החרדי. כניסה והצלחה של פעילויות אלו מאפשרות פתיחות לקבל תוכניות אחרות בעתיד (גלבוץ, 2016).

בכיתות ז' וח', לקראת המעבר למוסדות על-יסודיים, המכונים "ישיבות קטנות", מופעל על הנערים לחץ למיקוד הלמידה בצד התורני, ניכרת ירידה בעיסוק בלימודי הליבה, ולעיתים הם אף נעלמים ממערכת השעות. הלימודים בבית הספר בכלל והמעבר ל"ישיבה הקטנה" בפרט הם רכיב מרכזי בחיי הצעיר החרדי והם ישפיעו גם על קבלתו ללימודים על-תיכוניים, המכונים "ישיבה גדולה" וכן על שידוכו לאישה (זיכרמן, 2014). בשל כך נושא הלימודים בשלב זה כרוך במתח וברצינות רבה במשפחה החרדית. ביטוי לכך קיים גם בשינויים של אופי הלימוד וההוראה ובמיקוד ביכולות של התלמיד, מתוך כוונה לפיתוח חשיבה מסדר גבוה (שפיגל, 2011).

## מערכת החינוך החרדי העל-יסודי לבנים (46,870 תלמידים בשנת תש"ף)

בתי הספר החרדיים העל-יסודיים לבנים מכונים "ישיבה קטנה", ולומדים בהם נערים בגילים 14-17. הלמידה בהם ממוקדת בלימודי קודש בלבד והם מהווים את כור ההיתוך החרדי להבניית זהות של בן תורה (לופו, 2007; רותם, 2017). בחינוך העל-יסודי החרדי לבנים 83% מהתלמידים לומדים במוסדות תרבות ייחודיים המייצגים את הזרם המרכזי החרדי ואינם מחויבים בלימודי חול כלל; 17% לומדים במוסדות מוכש"ר, ממ"ח וממ"ד מסוג ישיבה תיכונית או מוסד טכנולוגי – מוסדות אלו נתפסים כאלטרנטיבה משנית ואף לא רצויה לנער החרדי מן הזרם המרכזי.

בישיבות הקטנות לומדים כ-40 תלמידים בכיתה, ושכבת גיל, המכונה "שיעור", יכולה להגיע לכ-100 תלמידים. מורה הכיתה מכונה "מגיד שיעור" או "ראש מתיבתא" (ר"מ). המשגיח בישיבה הוא מורה ותיק האחראי על הלימודים בישיבה. במוסדות רבים ישנם שני משגיחים – האחד בתפקיד איש המוסר, המכוון לשיח עם התלמידים ולעידוד הלמידה; האחר בתפקיד איש המשמעת, האמון על פיקוח וענישה. מגיד השיעור נותן שיעורים פרונטליים, ומלבד זאת התלמידים מחולקים לסדרים – שתי חטיבות זמן ביום – ונדרשים ללמידה עצמאית במסגרתם.

החוויה הדתית בחינוך החרדי לבנים נפרשת בין שני קטבים: בקוטב העומתי מחנכים את הנער לחיים מול העולם המערבי – קוטב זה מייצר ייחוד והנעה לשימור הייחוד; בקוטב המטיפזי מתקיים שיח על מטרות נשגבות הקשורות בעולמות עליונים. לפי ראייה זו הגורם המתווך בין שני הקטבים הללו הוא אמונת החכמים, המכוונת לדמויות הסמכות הקובעות ומנווטות את חייו של הצעיר החרדי (טיקוצ'ינסקי, 2007). נראה כי תחושת נבדלות, גאווה בשל תחושה של צדקת הדרך ותחושת רדיפה על ידי החילוניות הישראלית מזינות את חינוך הנער החרדי. הישיבה ממשטרת, ממשמעת ומצמצמת את ממדי הגשמיות בתוך עולם הישיבה על ידי חינוך לשליטה ביצר ולעליונות החשיבה על הגוף. מגוון הישיבות מתמקמות על רצף בהתמודדות עם מרד הנעורים באמצעות המשטר הגופני הקפדני שאינו נותן מקום לטיפוח הגוף (חקק, 2005).

את שיטת הלימוד הנהוגה בישיבות פיתח במאה ה-19 רבי חיים מבריסק, והיא תובעת מהתלמיד התמודדות עיונית מעמיקה עם סוגיות מצומצמות וייחודיות

בגמרא. לימוד עיוני זה הוא מוקד הלימוד, ובצידו חלק המוקדש גם לבקיאות, היינו ללימוד שטחי יחסית שנועד להקיף תחומי ידע רחבים יותר. ההתמקדות בלימודי העיון מגדלת דורות של תלמידי ישיבה שהעמיקו בחלקים מצומצמים של הגמרא, בעוד חלקים שלמים בגמרא אינם מוכרים להם (טיקוצ'ינסקי, 2010). עם זאת, בשל עוצמתה האינטלקטואלית שיטה זו עדיין מושלת בלימוד, בייחוד בישיבות הליטאיות.

הלימוד בישיבה מתקיים באווירה ייחודית, הקשורה בשעות הלימוד הארוכות בקבוצה ובחברותא (בוזוגות), בארוחות, בנסיעות ובשבתות שבהן התלמידים שוהים בישיבה. בישיבות אחדות התלמידים מנהלים פעילויות משלהם – לדוגמה קרן תמיכה לתלמידים נזקקים (תומכי תורה) או חדר הספרייה (אוצר הספרים). הפנימייה מקנה לישיבה ניתוק והתבדלות מהעולם הסובב. מצב זה מכונה "תיבת נח", בשל היותו מקום בטוח, מציל ומבודד. עם זאת, בשנים האחרונות יש מגמה של הורים ומוסדות להעדיף בגיל התיכון לימודים שלא בפנימייה.

מחקר שהשתתפו בו 400 תלמידי ישיבה בחן את ההצלחה להטמיע את יעדי הישיבה: כ-70% דיווחו שהם מעוניינים להמשיך בלימודים בישיבות הגבוהות (במעמד תורתו אומנותו); כ-60% רצו לעבוד בעבודה הקשורה להוויי החיים הדתי-חרדי (במעמד כלי קודש); אחרים העדיפו לעסוק בהוראה; רק מעטים העדיפו להתפתח בתחומים כמו מחשבים, משפטים ובנקאות (לופו ומלחי, 2012).

כאמור, לימודי גמרא הם היסוד שעליו מושתתת הפרקטיקה של עולם הישיבות, אך תלמידים רבים מגלים קשיים בלימודים אלו ונוצר אצלם תסכול רב. אחת הסיבות לקושי היא חוסר שיטתיות בהוראת הגמרא, המחייבת מיומנויות ייחודיות – תהליכי הבנה, שימוש בארמית, ויזואליות מציפה ויכולת להבין את תהליך החשיבה המוסתר בטקסט (כהן, 2018). הקושי בלימוד הגמרא התרחב בעידן חברת הלומדים בשל הנורמליזציה של לימודים אלו (לימוד לכולם מול לימוד לעילויים), סטנדרטיזציה שלהם (קביעת נוהג של תוכני בקיאות ועיון, בלא עיסוק במוסר והלכה) ומיסודם (הוראה פרונטלית בקבוצות גדולות על חשבון הוראה אישית בקבוצות קטנות). בשנים האחרונות פיתחו רבנים ואנשי חינוך כלים מגוונים ושיטות שונות לסיוע בלימודי הגמרא בישיבה על מנת לאפשר פתרונות למידה למתקשים והנאה מהלימוד לרוב הדומם (גרינבוים, 2018; זולדן, 2018). במקור הישיבה נועדה לעילויים בלבד, והתחרות האינטלקטואלית בה הייתה



חלק מובנה, אולם הנורמה של לימודי תורה לכול באמצעות חברת הלומדים יוצרת לחץ ותחרות בקרב התלמידים, והם מהגורמים העיקריים לתופעת הנשירה מהשיבות (כהן, 2016).

הישיבה משרתת באופן עקרוני את כלל הנערים החרדים, אולם במרוצת השנים התברר שמסגרת חינוך זו אינה מתאימה לכולם. הביטוי הבולט לכך הוא נשירה של נערים ממערכת החינוך החרדי (כהנר ומלאך, 2019). בשנים האחרונות פותחו גם מסלולים המאפשרים לימודים באופן שונה, במיוחד עבור הבנים בגיל הישיבות (גילאי התיכון), הכוללים תכנים מגוונים: ישיבות תיכוניות חרדיות המציעות בגרות מלאה בצד לימודי קודש (כ־20 מוסדות); מוסדות ישיבתיים-תיכוניים-טכנולוגיים שמעניקים לתלמידים מקצוע (23 מוסדות); ישיבות המיועדות לנוער בסיכון ומעניקות הכשרה מקצועית וליווי טיפולי ללומדים בהם (כ־40 מוסדות). נוסף לאלו יש ישיבות קטנות במעמד משפטי של מוסדות תרבות ייחודיים, הן מיועדות לתלמידים מתקשים, ותוכן הלימוד בהן מותאם לתלמידים הלומדים בהן; יש גם תוכניות ייעודיות לנוער נושר או מנותק, דוגמת תוכנית היל"ה (טבילה, 2018).

**ישיבות**  
**תיכוניות חרדיות**  
(כ־2,200 תלמידים  
בשנת תש"ף)

מוסד הישיבה התיכונית החרדית רווח מאוד בריכוזי חרדים בארצות הברית, אך בישראל הוא מקובל פחות. הישיבה התיכונית החרדית הראשונה היא ישיבת היישוב החדש בתל אביב. היא הוקמה בשנת 1940 ומקנה לתלמידיה לימודי קודש ברמה גבוהה בצד לימודי חול ברמה גבוהה, ותלמידיה ניגשים לבחינות הבגרות. על פי רוב בוגריה ממשיכים את לימודיהם בישיבה הגבוהה, והם בשר מבשרה של החברה החרדית המסורתית (זיכרמן, 2014). בשנות ה־80 וה־90 של המאה ה־20 ובתחילת שנות ה־2000 הוקמו ישיבות תיכוניות חרדיות נוספות. הללו יועדו בתחילה בעיקר לציבור עולים מארצות המערב ואוכלוסיות חרד"ליות ומוקמו בשוליים הגאוגרפיים של הריכוזים החרדיים, אך היום הן משרתות ציבור מגוון. התשלום הגבוה עבור לימודים במוסדות אלו משמש מסננת ומאפשר למעמד הבורגני החרדי בלבד לשלוח אליהם את בניו (לופו, 2007).

בשנת 2010 החל להתרחב קהל היעד של הישיבות התיכוניות החרדיות, ונוסדו ישיבות נוספות – בהן ישיבת מאורות, ישיבת חרוות התורה, ישיבת נהרדעא, המדרשה החסידית, מתיבתא וישיבת חכמי לב. קהלי היעד של ישיבות אלו הם צעירים מן הזרם החרדי המרכזי, ובשל כך שכר הלימוד בהן אינו גבוה יחסית ומיקומן נגיש למרכזי האוכלוסייה של החברה החרדית (ירושלים, ביתר עילית, בית שמש ופתח תקווה). ישיבות אלו מפתחות מצוינות בלימודי קודש וחול וגם מעודדות שילוב בחברה הישראלית – הן מכוונות את הבוגרים ללימודים בישיבה, אך תלמידים שהלימודים בישיבה אינם מתאימים להם מופנים לשירות צבאי או אזרחי במסלולים חרדיים. כדי להתמודד עם העובדה שרוב התלמידים מגיעים לישיבות אלו ממערכת החינוך החרדי המרכזית ובלא ידיעות מספקות במקצועות חול, הן משקיעות מאמצים ואמצעים להשלמת פערים בתחום זה. ישיבות תיכוניות חדשות מסוג אחר מיועדות לאוכלוסיית החוזרים בתשובה (קירוב), ובהן הישיבות ידידיה, יהודיע, זיו אור ואגדלך.

בסך הכול היום בישראל כ־20 ישיבות תיכוניות פעילות במגוון יישובים, ובשנת תשע"ט (2018/19) למדו בהן למעלה מ־2,000 תלמידים, שהם כ־5% מן הצעירים החרדים בגיל תיכון (גונן, כהן, טבילה והיון, 2018; טבילה, 2018). פוטנציאל ההתרחבות של מוסדות אלו הוא שאלה כבדת משקל לנוכח ההתפתחות העתידית של החינוך החרדי. סקר משנת 2018 הראה שיש סיכוי שכ־17% מהבנים בציבור החרדי ילמדו בישיבות תיכוניות, ולימד שפוטנציאל הגידול של מוסדות אלו כנראה עדיין לא הגיע לכדי מימוש (גונן, כהן והיון, 2018).

החסמים להתרחבות מסלול לימודים זה נובעים מהתנגדות ציבורית חזקה ומעלותו הכלכלית הגבוהה. ההתנגדות הציבורית לישיבות התיכוניות גוברת תוך כדי צמיחתן, וראשי הישיבות התיכוניות ומשפחותיהם משלמים מחיר אישי על פעילותם.

<p>החינוך הטכנולוגי לבנים במגזר החרדי קם בעשור השני של המאה ה־21 כמעט יש מאין. קהל היעד של מסלול זה במגזר החרדי הוא נוער בסכנת נשירה שיש לו פוטנציאל בתחום לימודי הטכנולוגיה. התוכנית, בהובלת מינהל המדע והטכנולוגיה במשרד החינוך, משלבת בין לימודי קודש באווירה חרדית לבין לימוד מקצועות טכנולוגיים,</p>	<p><b>ישיבות</b> <b>טכנולוגיות</b> <b>חרדיות</b></p>
---	--

ובסיום הלימודים התלמיד זכאי לתעודה מקצועית בהתאם למקצוע שרכש. המסלול מתאים לצעירים חרדים שלא מצאו את מקומם בשיבות טנטות ולתלמידים מקהילות המעוניינות במוסד לימודי שמכשיר לחיי המעשה.

קצב הגידול של המסגרות הטכנולוגיות לבנים מהיר. בשנת הלימודים תשע"ג (2012/13) למדו בהן כ-800 תלמידים, ובשנת הלימודים תשע"ח (2017/18) למדו בהן קרוב ל-2,000 תלמידים – כ-5% מכלל הצעירים החרדים בגיל תיכון. שיעור החרדים הלומדים במסלולים טכנולוגיים הוא היום 17% מכלל תלמידי הטכנולוגיה בישראל (ויניגר, 2016). על רקע ירידת קרנו של מסלול זה בציבורים אחרים בישראל והצורך בהכוונה מקצועית לציבור החרדי אפשר להניח שציר חינוכי זה ימשיך להתפתח בשנים הקרובות.

בעולם החרדי נשירה נתפסת לא רק כעזיבת מוסד חינוכי אלא היא גם מקושרת לרפיון דתי-תרבותי. תופעת הנשירה בחינוך החרדי התרחבה בשנים האחרונות וקיבלה תהודה בתוך המגזר

ישיבות לנוער  
נושר או  
ישיבות מכילות

החרדי ובגופי מקצוע העוסקים בנשירה (ויניגר, 2015). הנשירה ממערכת החינוך החרדי לבנים, שנמדדת על ידי אי-השתייכות למסגרת חינוכית כלשהי, גבוהה במיוחד. לדוגמה, בשנת הלימודים תשע"ו (2015/16) שיעור הבנים החרדים הנושרים בכיתות ז'-י"ב היה 3.8% מכלל התלמידים, לעומת 1.1% בקרב בנות חרדיות, ו-1.2% בחינוך הממלכתי בישראל בקרב בנים ובנות (כהנר, מלאך וחושן, 2017).

התופעה בולטת במיוחד בקרב צעירים ממשפחות של חוזרים בתשובה, ספרדים, חרדים מחו"ל (חוצניקים), משפחות קירוב (משפחות מסורתיות שילדיהן לומדים במסגרות חרדיות), משפחות המוכרות לגורמי רווחה וצעירים הסובלים מלקויות למידה המקשות עליהם להתמיד במסגרות הפורמליות (להב, 2005; כהן, 2016; גונן, כהן, טבילה והיון, 2018). הגורמים העיקריים לנשירה הם לחץ לימודי וחברתי, היעדר הכשרה חינוכית פורמלית של עובדי ההוראה, היעדר שימוש ביעוץ מקצועי ומחסור במשאבים חומריים ובמבנים מתאימים בבתי הספר (רודריגז, 2006). מחקרים הראו כי נערים שנשרו ממערכת החינוך החרדי סבלו

מהערכה עצמית נמוכה ומתחושה של חוסר שליטה וחוסר שייכות לקהילה, לעומת חבריהם שנשארו בשיבות קטנות רגילות (יצחקי, 2016).

בשנים האחרונות נפתחו ישיבות המכוננות "ישיבות מכילות", המעמד המשפטי שלהן הוא כשל מוסדות תרבות ייחודיים והן קולטות נערים שנפלטו מישיבות קטנות אחרות (יוגב, 2012; טבילה, 2018; מלחי, 2019). על פי הערכות מספר הישיבות המכילות הוא כ־40%, ולומדים בהן 10%-20% מכלל התלמידים החרדים בחינוך העל-יסודי (טבילה, 2018). בישיבות אלו ישנה מודעות רבה לקשיים של התלמידים, במיוחד לקושי להקדיש שעות ארוכות ללימוד גמרא בלבד, ועל כן נלמדים בהן נושאים נוספים, בצד תוכניות המרחיבות את היכולות של הנערים להשתלב בעולם החרדי ובעולם הישראלי. דוגמאות לתוכניות אלו הן התוכנית עומקא דליבא, המציעה מענה לישיבות ולמורים בהתמודדות עם נושאים של קדושה (מיניות וטכנולוגיה), ואמונה, המופעלת על ידי עמותת ידידות טורונטו ומשרד החינוך (טבילה, 2018), ותוכנית חנוך, שבה התלמידים מתכוננים לשוק העבודה ורוכשים כישורי עבודה רכים, המופעלת על ידי ג'וינט-תב"ת ומשרד החינוך (שפיגל, 2015).

מענים אחרים ניתנים במסגרות לא פורמליות (כמרכזי למידה) ובמוסדות המיועדים לנוער חרדי נושר. במסגרת זו פועלים שישה בתי ספר מקצועיים של משרד הכלכלה. 2,300 בני נוער חרדים, רובם בנים, נמצאים בתוכניות של קידום נוער, מתוכם 1,100 לומדים בתוכנית היל"ה. תוכנית זו בונה מסגרת חניכה פרטנית וקבוצתית לאור היכרות אישית ומסלול השכלה מדורג המותאם למצבם של הנערים וליכולתם, והכולל גם טיפול בחסמים האישיים וגמישות בתהליך, על מנת לממש הפוטנציאל האישי (טבילה, 2018; מלחי, 2019).

### לוח 3

החינוך החרדי לבנים, שנה"ל תש"ף, בחלוקה למעמד משפטי (%)

ממלכת־חרדי / ישיבות תיכוניות	רשתות (עצמאי, בני יוסף)	מוכר שאינו רשמי/אחר	פטור	חרבותי ייחודי	סך הכול
גנים 3	--	97	--	--	100
יסודי 4	41 (19 ו־22, בהתאמה)	13	42	--	100
תיכון 5	--	12	--	83	100

מקור: משרד החינוך, 2020.

### מערכת החינוך החרדי לבנות

מערכת החינוך לבנות חרדיות נוסדה רק לפני כ־100 שנה במזרח אירופה במסגרת בית יעקב, ועד היום היא דגם פעולה לכלל המוסדות

החינוכיים לבנות ומותג סמלי של השייכות לחברה החרדית. הלימודים במסגרות חינוך אלו מכשירים את הבנות למלא את תפקידיהן כנשים חרדיות על ידי שילוב בין לימודי קודש לבין לימודי חול והכשרות מקצועיות, בעיקר בתחום ההוראה. מערכת החינוך החרדי לבנות היא גורם סוציאליזציה חשוב, אחרי השפעת הבית, ובה מועברים הנורמות והערכים החרדיים, לדוגמה קבלת סמכות של כתבי הקודש ושל רבנים (יפה, 2009). תוכני הלימוד במערכת החינוך לבנות משתנים ומותאמים לצרכים חברתיים וכלכליים, המערכת שומרת על רמת לימודים גבוהה לפי הסטנדרטים הישראליים כדי לאפשר לנשים השתלבות והתפתחות בשוק התעסוקה החרדי הנשי (ריימן, 2012; כהן ובארט, 2018).

**מערכת החינוך החרדי**  
**הקדם-יסודי לבנות**  
 (61,430 תלמידות בשנת תש"ף)  
 בדרך כלל גני הילדים לבנות פועלים בנפרד מהמוסדות לבנים ובמקביל להם. בשוליים פועלים גם גנים המשותפים לבנות ולבנים. כמעט כלל גני הילדים לבנות, 98%, הם במעמד המשפטי מוכשר, ו-2% פועלים במעמד משפטי ממ"ח. רוב מוסדות אלו פועלים בצורה עצמאית מול העיריות או ברשות קטנות – לדוגמה רשת הגנים של בית יעקב (7%), אגודת ישראל (3%), חב"ד (3%), ועץ הדעת (2%). הגנים הם מוסדות כלכליים, והדבר מתבטא בדרכי העבודה שלהם ובאופן ההעסקה של הגננות. לעיתים קרובות גני הילדים לבנות סובלים מתנאים פיזיים ירודים ומקשיים הנובעים ממיעוט המשאבים לגן ולגננות. ניכרים גם קשיים בפיתוח מערך הגנים, בשל הגידול המהיר שלו במהלך השנים לנוכח הגידול במספרי הילדות החרדיות.

ההרשמה לגנים תואמת לעיתים קרובות את השייכות הקהילתית וההשקפה הדתית של המשפחה. לדוגמה, משפחה השייכת לחסידות מסוימת תשאף שבנותיה ילמדו בגן הפועל ברוח החסידות. ההרשמה מושפעת גם מקרבת הגן לבית ומשיקולים אחרים. הזהות המגדרית והאידיאולוגית של ילדות הגן מתעצבת על ידי הגננות באמצעות טקסים שיש בהם מסרים של קדושה, ובכך מחזקים את תהליך הסוציאליזציה וההשתייכות הקהילתית (מנצורה, 2010). הערכים שמתמקדים בהם בגיל הגן, ובעיקר בחינוך הבנות, הם: צניעות בהתנהגות ובלבוש (יפה, 2009; Yafeh, 2007) ומידת הענווה; כניעות, בעיקר ביחסי משפחה; מוסר, המצטייר כדרך חיים של עזרה לזולת ועיסוק בצדקה; הסתפקות במועט, המתבטאת בחוסר תובענות ובחיים בצמצום; פיתוח נשיות חרדית, המכוון למשפחות מרובות ילדים מתוך התאמה לחיי הנישואים (שרת, 1996). ערכים אלו מועברים על ידי הגננות דרך רשת מסרים המעודדת התנהגויות של "עבודת המידות" – לדוגמה התגברות על יצר הרע, קבלת הסמכות והגבלת הסקרנות. המסרים מועברים בגיל הגן לעיתים קרובות באמצעות סיפורי צדיקים, המביאים מצד אחד את עקרון ההתגברות על יצר הרע ומצד אחר את עקרון הסמכות, ובאמצעות יצירת פחד מהשפלה.

ההוראה והלמידה בגני הילדות החרדיים מבוססות על פדגוגיה סדורה המשלבת עקרונות מודרניים-מערביים אך משתמשת בעיקר בשיטות הוראה מסורתיות

המחזקות קונפורמיות ותבניתיות. מתוך ראיונות עם מפקחות חינוך בגיל הרך במחוז החרדי עולה כי על פי רוב העבודה בגן כרוכה באמצעים מוגבלים, ובכל זאת הגננות דואגות לאיכות היצירות שהילדות יוצרות בגן ולהפקת אירועים רשמיים עם ההורים העומדים בסטנדרטים של לבוש ותפאורה גבוהים ביותר. נוסף על כך המשחק החופשי של הילדות תבניתית, ודרכו הן בונות את זהותן על דרך השלילה (כמו שלילת הגוי) ועל דרך החיוב (כמו משחקי תפקידים מציאותיים) (שרת, 1996). האימהות החרדיות מצפות מהבנות בגיל הגן להיות חכמות, לשמור על המסורת, להיות שקטות, נקיות, צייתניות ומאורגנות ולעזור בבית (Rosenthal & Roer-Stier, 2006). מחקר לימד שגננות חרדיות תופסות התנהגות נורמטיבית ואידיאלית של ילדי גן כהתנהגות ממושמת ומכוונות אליה, בשונה מגננות מהזרם הממלכתי (דה־מלאך שחק, 2007). הגננות החרדיות נוטות להיות סמכותיות ומעדיפות להשתמש בפרסים על פני עונשים כדי לעצב התנהגות.

מערכת החינוך החרדי היסודי לבנות היא מערכת של שמונה שנים (כיתות א'-ח') (וייסבלאי, 2012). רוב התלמידות לומדות בבתי ספר השייכים למסגרת המשפטית המינהלית של החינוך העצמאי (68%),

מערכת החינוך החרדי היסודי לבנות 121,912 תלמידות בשנת תש"ף

ומיעוטן לומדות במוסדות השייכים לרשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף (18%), במוסדות מוכרים שאינם רשמיים (10%), בממ"ח (2%) ובמוסדות הפטור (2%). למרות ריבוי המעמדות המשפטיים-מינהליים, מרבית בתי הספר מתנהלים על פי סטנדרטים אקדמיים וחינוכיים דומים המשויכים למותג בית יעקב. ביטוי לכך עולה מאחד מסמלי ההיכר של תלמידות בית יעקב – התלבשות האחידה: חולצת צווארון מכופתרת עד הצוואר, חצאית קפלים המכסה את הברכיים, גרביים אטומים, שיער אסוף ונעליים סגורות בלא שרוכים. ההקפדה של בתי הספר החרדיים על התלבשות האחידה ושמירה על מראה צנוע הן עיקרון וערך בבתי ספר אלו (זיכרמן, 2014).

התלמידות הצעירות מחונכות לערכים של שמירה על מסורת, הקפדה דתית, מצוינות ואחידות. ערכים אלו מסייעים בפיתוח שאיפה להצלחה בלימודים של

כלל התלמידות ומעניקים לתוכן הלימודים ערך של אמונה ודת. במהלך שנות הלימודים בבית הספר התלמידה החרדית הממוצעת רוכשת מיומנויות למידה וידע רב בתחום התורני והכללי ומשקיעה מאמץ רב בלימודים. הבנות החרדיות לומדות לימודי ליבה מלאים, הכוללים את מקצועות האנגלית והמתמטיקה, ובמקרים אחדים גם מדע ואומנות, מותאמים לציבור החרדי. הלימודים בבית הספר היסודי החרדי לבנות מתקבלים ברמתם ללימודים הנלמדים בבתי ספר ממלכתיים, אם כי קיימים פערים גדולים בין המוסדות החרדיים ברמת ההוראה ובאיכות השירותים הניתנים בהם. אפשר לראות כי אין דחיפה פדגוגית להצטיינות יתרה ואין מענה מספיק לתלמידות מחוננות ומצטיינות וליכולות הקוגניטיביות שלהן. בשנים האחרונות הטמעת תוכניות ייחודיות למחוננים ולמצטיינים בבתי הספר החרדיים לבנות, לדוגמה תוכנית אמירים, היא יעד של המחוז החרדי (כהן ובארט, 2018).

מורות חרדיות בבית יעקב תיארו את בית הספר בתור "מבצר חינוכי" (בוחניק, 2011). המורות מגלות מחויבות ארגונית ומקצועית רבה, על אף גורמי לחץ כמו ריבוי תפקידים והכנת שיעורים, לוחות זמנים מלחיצים והתמודדות עם פיקוח, וכן חששות מחוסר עניין של התלמידות. הזהות המקצועית שלהן מגובשת, והן רואות בהוראה שליחות אישית. המורות מעידות על מאפיינים של רווחה נפשית, המתבטאים במחויבות ומסירות גבוהה לתלמידות ומוסר עבודה מפותח והמביאים אותן לסיפוק רב בעבודה ולטיפוח אהבה כלפי התלמידות. האידיאולוגיה של השליחות בחינוך ממלאת מקום חשוב בתפיסת עולמן. נוסף על כך בבתי ספר אלו רווחת תחושה של שיתוף פעולה בתוך הצוותים, וכן עם ההנהלה ועם הקהילה, ושל שיתוף במערכות הערכים בין הזהות האישית ובין מטרות בית הספר. שיתוף פעולה זה מוביל לתחושת שייכות לבית הספר, והתנהגויות הנסיגה (איחורים, היעדרויות ונטייה לעזוב את מקום העבודה) בהם מועטות. כמו כן, מיעוט בעיות משמעת של התלמידות וסביבת עבודה נעימה מובילים לתחושת מסוגלות גבוהה ולדימוי מקצועי גבוה בקרב המורות (בוחניק, 2011).

המורות נוטות להשתמש בשיטות הוראה מסורתיות, כמו ההוראה הפרונטלית (כהן ובארט, 2018). ההתפתחות המקצועית של המורות החרדיות מוגבלת עקב היותן מוגדרות חלק מהעולם הישן (הגדרת משרד החינוך למורים שאינם נכללים ברפורמות "אופק חדש" או "עוז לתמורה"), וכן בשל התנגדות גורפת של מוסדות החינוך העצמאי לשיתוף פעולה עם המחוז החרדי בפיתוח מקצועי



של מורים בהשתלמויות של משרד החינוך במרכזי פיתוח סגל הוראה (פסג"ה) חרדיים ובמסגרות חרדיות מאושרות אחרות (נדלר, 2019).

חוסר שיתוף הפעולה של החינוך העצמאי עם המחוז החרדי של משרד החינוך מתבטא גם בכך שרוב הבנות במוסדות אלו אינן נבחרות במבחן המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית), שבו נבחנים בתי הספר הממלכתיים והממלכתיים-דתיים. ההימנעות מההשתתפות במבחני המיצ"ב אינה מאפשרת השוואה והבנה של הפערים ושל המענים הנדרשים. עם זאת ניתן לראות התפתחות של תהליך סטנדרטיזציה בתחום ספרי הלימוד. בעקבות דוח טרכטנברג נקבע כי בכלל בתי הספר בישראל תופעל תוכנית להשאלת ספרי לימוד (וייסבלאי, 2017). ההשתתפות בתוכנית מותנית באישור של משרד החינוך לספרים שבתוכנית ההשאלה. התניה זו בצד העומס הכלכלי שבקניית ספרי לימוד הביאה לשינוי ולפיתוח בתחום ספרי הלימוד במגזר החרדי, והמגזר דאג להתאים את הספרים לרף שקבע משרד החינוך וקיבל את אישורו. השינוי צמח מיוזמה של ועד ההורים הירושלמי שיצר את תוכנית סלסלה – תוכנית השאלת ספרי לימוד בבתי הספר החרדיים.

במוסדות החינוך השייכים לרשתות חינוך קיים פיקוח פנימי – זהו הפיקוח העיקרי ברוב מוסדות החינוך החרדי. רשתות החינוך החרדי – החינוך העצמאי ורשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף – מעסיקות אנשי חינוך מוערכים בתפקיד מפקחים פנימיים של מערכת החינוך. מערך זה כולל מגוון רחב של היבטים, פדגוגיים ואחרים, ובמקרים רבים קיימת כפילות בתפקוד בינו לבין מערך הפיקוח החינוכי החיצוני, בעיקר בנושאים פנימיים ופדגוגיים. כוחם של מפקחים אלו רב באופן יחסי, היות שהם מייצגים את הנהלת הרשתות ומציגים למוסדות את מדיניות הרשת בנושאים רבים. פעמים רבות המפקחים החיצוניים משמשים בתפקיד supervisor – שמירה על נהלים ופדגוגיה; ואילו המפקחים הפנימיים משמשים בתפקיד כפול של supervisor ו-inspector – הם אמונים על שמירה על נהלים ופדגוגיה וכן על שמירה על טובת הרשת שהם מייצגים. מלבד המפקחים הפנימיים המקצועיים במוסד, לעיתים קרובות יש גם מערך פיקוח רוחני בניהול של ועדת רבנים מתוך הקהילה או של רב הקהילה. מערך זה מפקח בעיקר על היבטים הלכתיים וחברתיים-תרבותיים המעסיקים את הקהילה.

אחד מהקשיים של מוסדות החינוך לבנות הוא האפליה העדתית, הקיימת גם במוסדות החינוך לבנים. ההגמוניות של החרדיות האשכנזית הביאה לכך שקבלת

בנות מעדות המזרח יכולה להתפס כבעייתית וכפוגעת בדימוי של בית הספר, אף שהן ובני משפחותיהן מקיימים אורח חיים חרדי. אפליה זו גרמה בשנות ה-80 של המאה ה-20 לפתיחת מוסדות החינוך של תנועת ש"ס כדי לתת מענה חינוכי הולם ואיכותי לילדים מעדות המזרח, אך גם הם לא נתנו לאפליה מענה מלא. ביטוי בולט לבעיית האפליה העדתית היה ההפרדה העדתית בבית הספר בעמנואל, שחוללה סערה תקשורתית ואף הגיעה לפתחו של בית המשפט העליון. אלמוג ופרייזון (2012) סברו כי הפנייה אל בית המשפט העליון, שנתפס כגוף לא מקובל בציבור החרדי, ביטאה שינוי בציבור החרדי בחתירה לשוויון. בשנים האחרונות המחוז החרדי במשרד החינוך פועל למגר את בעיית האפליה העדתית, אך עדיין אפשר למצוא עדויות רבות לקיומה בצורה סמויה ומתוחכמת.

מערכת החינוך החרדי העל-יסודי לבנות פועלת מערכת החינוך החרדי העל-יסודי לבנות (47,871 תלמידות בשנת תש"ף) ברובה במסגרת שש-שנתית המכונה "סמינר", והתלמידות לומדות בה הן את שנות התיכון (כיתות ט'-י"ב) והן את לימודי המקצוע העל-תיכוניים (כיתות י"ג-י"ד). כיום פועלים 200 מוסדות חינוך על-יסודיים לבנות חרדיות. כולם במעמד משפטי של מוסדות מוכרים שאינם רשמיים.

#### לוח 4

מוסדות על-תיכוניים לבנות חרדיות (לפי מספר תלמידות במוסד)

מספר התלמידות במוסד	מספר המוסדות	שיעור הלומדות מכלל התלמידות במוסדות העל-יסודיים לבנות חרדיות
עד 100	68	10%
101-250	80	28%
251-500	34	26%
מעל 500	18	36%

מקור: משרד החינוך, 2020.

מהלוח אפשר ללמוד כי מעל שליש מהתלמידות מתחנכות ב־18 מוסדות בלבד (מחצית מהן ב־5 מוסדות: בית יעקב דרכי רחל בירושלים, סמינר בית יעקב בירושלים, תיכון בית יעקב בירושלים, בית יעקב ע"ש הרב וולף בבני ברק ומכון בית יעקב למורות בירושלים), ו־62% מכלל התלמידות מתחנכות ב־52 מוסדות. בבני ברק ובירושלים פועלים הסמינרים הגדולים, ובצידם סמינרים קטנים יותר, לכמה מהם יש מאפיינים חברתיים מובהקים, כמו השתייכות לחצר חסידית דוגמת גור, ויז'ניץ או חב"ד.

הלימודים בסמינר דומים בעיקרם ללימודים בבתי הספר היסודיים החרדיים לבנות – הבוקר מוקדש ללימודי הקודש, ולאחר מכן ניתן מקום ללימודי החול. הדרישה למצוינות בלימודים ולהתנהגות קונפורמית מאפיינת רבים ממוסדות אלו, במיוחד את המקובלים שבהם, אך ניכרים פערים בין המוסדות ברמת הלימודים ובאופי האוכלוסייה. הלימודים בסמינר איכותי חשובים מאוד לבנות ולמשפחותיהן. כבר לקראת כיתה ט' הבנות משוכצות לסמינר, והשיבוץ משפיע לאורך זמן על תיוגה של התלמידה ועל לימודי ההכשרה הפתוחים בפניה. ברמה האישית הוא משפיע על הדימוי העצמי; ברמה החברתית הוא משפיע על השידוך; ברמה המקצועית על איכות הלימודים וההתמקצעות.

קיימת מחלוקת פנימית בציבור החרדי בעניין בחינות בגרות, שהן כרטיס הכניסה לשוק התעסוקה הישראלי. ההתנגדות לבחינות נובעת מהרצון למנוע את היטמעותן של בוגרות החברה החרדית בחברה הישראלית. הנהגת מפלגת אגודת ישראל הכריזה בשנת 1980 (בכנסייה השישית) כי במרכזים החרדיים בבני ברק ובירושלים, שבאותם זמנים היו מוסדות הלימוד של כ־80% מהאוכלוסייה החרדית, לא יתקיימו בחינות בגרות. השינויים הדמוגרפיים שחלו מאז בתפרושת האוכלוסייה החרדית ובדרישות התעסוקתיות מהבנות החרדיות הביאו לעלייה ניכרת בשיעור הבנות הנבחנות בבחינת בגרות כלשהי, גם אם רק מעטות מהן זכאיות לתעודת בגרות. בשנת הלימודים תשע"ז (2016/17) שיעורן של הניגשות לבחינות בגרות היה 51%, לעומת 31% בלבד שמונה שנים קודם לכן, בשנת תשס"ט (2008/09). גם כיום רוב הבנות נבחנות במספר יחידות מוגבל, ורק 20% מכל מחזור זכאיות לתעודת בגרות מלאה (כהנר ומלאך, 2019). בדרך כלל הלימודים במקצועות המתמטיקה והאנגלית הם ברמה של שלוש יחידות לימוד.

בכמה מבחינות הבגרות נוצרו נוסחי בחינה ייחודיים לציבור החרדי, לרובמה בחינות הבגרות בהבעה (רוזנר, 2002) ובאזרחות. מסיווג של בתי הספר התיכוניים בישראל על פי זכאות לבגרות והצטיינות של התלמידים אפשר לראות כי שבעה בתי ספר על-יסודיים חרדיים לבנות נכנסו ל-100 המקומות הראשונים, כשבשליש העליון נמצאים: דרכי שרה (מקום 3), בית עולות (מקום 28), מעיינות בית רבקה (מקום 30) ותיכון בית יעקב החדש באלעד (מקום 31). הסמינרים שלא ניגשים בהם לבחינות בגרות מלאות מגישים את התלמידות לבחינות של מכון סאלד (המכונות בעגה החרדית "חוצים", מלשון חוץ), תחליף לבחינות הבגרות. משנת 2012 משרד החינוך מכיר בבחינות אלו כמקבילות להיקף של 11 יחידות בגרות (מתוך 21 הנדרשות).

מערכת החינוך העל-יסודית החרדית מנתבת את הפעילות של תלמידותיה גם מעבר לשעות הלימודים הפורמליות וקוראת להן לעסוק בפעילויות דתיות ובפעילויות התנדבות וסיוע לסכיבתן הקרובה והרחוקה. מסרים אלו עומדים בקונפליקט עם הצורך של הבנות בפעילויות פנאי מהנות או מעשירות, בעיקר לאור ההיצע הרחב והעשיר של פעילויות כאלו לבנות חרדיות (ליוש, 2007). אחת מהמטרות של פעילויות הדת וההתנדבות האלה דרך הסמינרים היא למנוע מהתלמידות להשתתף בפעילויות פנאי במרחב הציבורי הכללי.

לרכיב העל-תיכוני של הסמינרים יש תפקיד של מרכז הכשרה מקצועית לחברה החרדית. במשך עשרות שנים עסקו בסמינרים בהכשרה מקצועית לתחומי ההוראה. לאחר שנוצרה רוויה במקצועות ההוראה נוספו במהלך השנים מסלולים להכשרה מקצועית לא-אקדמית במקצועות אחרים – בהם גרפיקה, מזכירות והנהלת חשבונות. המצוקה המקצועית בעשורים האחרונים הביאה לפתיחתם של ערוצי הכשרה נוספים בסמינרים, בהם תכנות מחשבים ואדריכלות. הסמינרים מעצבים אפוא את מסלולי ההכשרה שלהם בהתאם לדרישות השוק מחד גיסא ולדרישות החברה והרבנים מאידך גיסא (ריימן, 2012). בשנת 2019 פרסם משרד החינוך תקנות חדשות בעניין פתיחת המרכזים להכשרה מקצועית של הציבור החרדי (סמינרים) והתנהלותם, המוציאות את לימודי ההוראה מתוכנית הלימודים של תלמידות שאינן לומדות במסלולי הוראה ישירים. שינוי זה בא אחרי 5 שנים שבהן הוקפאה פתיחתם של מוסדות חדשים (קלמן, 2019).

כמה מההתפתחויות בסמינרים הן פיתוח של מסלולים יוקרתיים ומבוקשים לחינוך טכנולוגי, הכולל מקצועות כמו ניהול עסקי, אומנויות העיצוב והנדסת תוכנה. בשנים האחרונות התפתח מסלול של לימודי הכשרה חלופית (מסלול ח"ן) שבו הבנות לומדות מקצוע טכנולוגי בלא לימודי הוראה כלל. מסלולים אלו מתרחבים בשנים האחרונות, והתכנים בהם מתעדכנים לפי דרישות השוק והרצון של נשים חרדיות למצוא תעסוקה איכותית. ההתפתחויות האלה הן צעד חשוב בהרחבת האפשרויות של תעסוקת נשים חרדיות, במיוחד באוכלוסיות חרדיות שמרניות (גולדפרב, 2013). עם זאת, מרבית התלמידות בסמינרים לומדות את לימודי ההוראה בצד לימוד מקצוע אחר, ולשם כך נדרשים מהן משאבי זמן וכסף.

בשנים האחרונות החלה תופעה של בנות הפונות ללימודים אקדמיים בקמפוסים חרדיים מייד לאחר התיכון. ראשי הסמינרים נלחמים בכל כוחם במגמה זו, אך מספר הבנות עולה בקצב מהיר. כחלק מן המאבק בפנייה לאקדמיה ראשי המוסדות נדרשים לתת מענה טוב יותר לבנות בהיבט ההכשרה המקצועית.

היקף הנשירה מלימודי התיכון בקרב בנות חרדיות מצומצם בהשוואה לבנים אך גבוה כמעט פי שניים משבקר בנות במוסדות הממלכתיים והממלכתיים-דתיים (בארט, 2019). רוב הנערות הנושרות מגיעות ממשפחות רווחה או ממשפחות במעמד פנים-חברתי חרדי נמוך (קלי, 2014). לפי מחקרים, הפיקוח החברתי על הבנות הנושרות ממוקד בעניין הצניעות, ומיקוד זה מביא להדרתן בחברה החרדית ולפליטתן ממנה (שוורץ, 2003; קלי, 2014). מוסדות החינוך לבנות דאגו למסלולים בשילוב אנשי מקצוע המספקים מענה ומסייעים לתלמידות להישאר במערכת. כמו כן יש מגוון תוכניות חינוכיות המיועדות למנוע נשירה. למשל, "אליין" היא תוכנית להכשרת מורות ולמתן כלים להתמודדות עם תופעת הנערות בסיכון (רותם ובן-רבי, 2016); תוכנית "מרחבים" מטפלת בפן הלימודי, הרגשי והמשפחתי ישירות בתלמידות אשר הצוות החינוכי רואה בהן נערות בסיכון ומספקת כלים למוסד גם באמצעות הכשרה למורות (בארט, 2019). לחלופין, יש מגוון מסגרות חינוך ייחודיות לנערות נושרות, והן פועלות בתוך מוסדות החינוך הרגילים.

**לוח 5**

החינוך החרדי לבנות, שנה"ל תש"ף, בחלוקה למעמד משפטי (%)

ממלכת־חרדי	רשות (בית יעקב ובני יוסף)	מוכר שאינו רשמי	פטור	סך הכול
גן	2	98	--	100
יסודי	2	10	2	100
תיכון	--	100	--	100

מקור: משרד החינוך, 2020.



## פרק רביעי

### גורמי המעטפת של מערכת החינוך החרדי בישראל

—

מעבר למוסדות החינוך הפורמליים "הרגילים" הפועלים במרכז מערכת החינוך החרדי, ישנם גורמים רבים הפועלים בה ובסביבתה ומשפיעים על תפקודה, ערכיה, איכותה ושימורה. בפרק זה נסקור את גורמי המעטפת, המחולקים לשלושה תחומים: תחום גורמי החוץ, הכולל את הפיקוח מטעם משרד החינוך והרשויות המקומיות; ותחום התשתיות, הכולל מבנים והסעות, תשתיות טיפוליות וספרי לימוד; ותחום עובדי ההוראה החרדים, הכולל את תנאי העסקתם של עובדי ההוראה ומנהלים בבתי ספר חרדיים, הכשרתם ופיתוח מקצועי שלהם.

מערכת החינוך החרדי פועלת ברובה המכריע תחת חסותה של מדינת ישראל. המדינה

#### תחום גורמי החוץ

אחראית על יצירת נהלים ואכיפתם וכן על העברת תקציבים למערכת החינוך החרדי. הדבר מתבצע הן באמצעות הפיקוח של המחוז החרדי של משרד החינוך,



והן באמצעות הרשויות המקומיות, ועם השנים הן מקבלות מהשלטון המרכזי יותר ויותר סמכויות (ברקוביץ, 2012). בפרק זה נסקור את השינויים שחלו בשתי מערכות אלו ואת תפקודן הנוכחי.

**המחוז החרדי במשרד החינוך**  
 לאורך רוב שנות המדינה הפיקוח של משרד החינוך על המוסדות החרדיים היה נתון באחריותו של האגף המוכר שאינו רשמי במשרד החינוך, שהיה אחראי על כלל המוסדות הרשמיים שאינם מוכרים, בהם מוסדות חרדיים, מוסדות ערביים ומוסדות יהודיים חילוניים. בשנת 2010 פעלו באגף 12 מפקחים, והם פיקחו על יותר מ-200,000 תלמידים (וורגן, 2010). פעולת המפקחים בכל הנוגע בתלמידים החרדים התנהלה על פי שיוך לרשת (חינוך עצמאי, רשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף, מוסדות מוכרים שאינם רשמיים ומוסדות פטור) ולא על פי שיוך גאוגרפי, והדבר הקשה על עבודתם של המפקחים, שכן הם נאלצו לפקח על בתי ספר מצפון הארץ ועד דרומה (בארט, 2018). הקשיים המהותיים בפיקוח הוצגו עוד בשנות ה-90 של המאה ה-20 והובילו להקמת המחוז החרדי במשרד החינוך.

בשנת 2014 הוקם המחוז החרדי של משרד החינוך על פי הוראתו של שר החינוך דאז שי פירון והחליף את תפקידו של האגף המוכר שאינו רשמי בפיקוח על המוסדות החרדיים. המהלך הביא ליצירת מנגנון פיקוח ישיר על חלק מבתי הספר, ומנגנון זה מתבטא בתקצוב ישיר לבית הספר ובהגדלה ניכרת של מספר המפקחים (בן-רבי ואח', 2014). יעדי המחוז החרדי במשרד החינוך היו: הטמעת לימוד ליבה; הקמת המסלול הממלכתי-חרדי (ממ"ח) והגדלתו; הקמת מסגרות חינוך כלליות לבנים (ישיבות תיכוניות חרדיות או חינוך טכנולוגי); הגברת השקיפות, הפיקוח והשוויון; פיקוח פדגוגי יעיל; פיקוח מינהלי תקין; הסדרת העבודה בין הרשויות המקומיות ובין מערכת החינוך החרדי (וייסבלאי וויניגר, 2015).

פעילות המחוז החרדי נתקלה מיומו הראשון באתגרים כשל המבנה הבירוקרטי, מכורח ההקמה של מבנה ארגוני חדש בתוך משרד החינוך (אבוהצירא ובארט, 2018), ובעיקר לנוכח ההתנגדות בציבור החרדי, שראה במחוז החרדי איום על האוטונומיה של מערכת החינוך ופגיעה בסטטוס קוו (איפרגן והיימן, 2018;

סולימן והיימן, 2018). לעיתים קרובות המפקחים, העובדים לפי הנחיות משרד החינוך ודרישותיו, נתפסו כמנסים לפגוע באוטונומיה החינוכית-תורנית של המוסדות ובנורמות חברתיות חרדיות שאינן קשורות בעניינים הלכתיים אלא מקובלות בחברה החרדית. בראייה רחבה נראה שהמחוז החרדי הוקם מתוך שניות של ההכרה הפנים-חרדית בקשיים ובבעיות הקיימות בחינוך החרדי (לדוגמה פיקוח פדגוגי על מוסדות ואפליה עדתית) מצד אחד ושל הקושי לקבל את מרותו של משרד החינוך והחשש מפני אובדן האוטונומיה החינוכית מצד אחר. לפיכך המחוז מתחילת פעילותו נתקל בחוסר שיתוף פעולה מצד חלקים רחבים במערכת החינוך החרדי, ובראשם רשת החינוך העצמאי, והדבר הקשה על פעילותו והציב לאנשיו אתגרים לא פשוטים (פרלשטיין, 2016).

עד שנת 2018 אוישו במחוז החרדי כ-90 משרות פיקוח: מפקחים כוללים; מפקחים בתחומי למידה ספציפיים (מדעים, אנגלית, מתמטיקה וכו'); ומפקחים על פעולות מוגדרות (לדוגמה פיקוח על התפתחות מקצועית של הסגל החינוכי). מרבית המפקחים במחוז החרדי שייכים לציבור החרדי, מתת-קבוצות חרדיות שונות, והדבר מאפשר להם להבין את מורכבות המציאות הפנים-חרדית וכן ליצור שיח בקודים ובשפה המקובלים בקהילה החרדית (איפרגן והיימן, 2018; בארט, 2018). ראוי לציין כי המפקחים הם בראש ובראשונה אנשי חינוך, והחינוך בראש מעיינם. בציבור החרדי המפקחים נתפסים כמקדמי שינוי, אם כי במקרים רבים הם עוסקים בעיקר בסוגיות של בטיחות ובסדרים פדגוגיים ומקצועיים של צוותי ההוראה. חשוב לציין כי למרות הגידול הניכר של מספר המפקחים במחוז החרדי, עדיין היחס בין מספר התלמידים למספר המפקחים נמוך בהשוואה לפיקוח בחינוך הממלכתי. נוסף על כך, הנהלת המחוז החרדי סובלת מחוסר יציבות, והמחוז מנוהל כבר תקופה ארוכה על ידי ממלאת מקום. הדיון בעניין מנהל המחוז החרדי מורכב – יש המצדדים במיקוד ביכולות מקצועיות בלא נגיעה בזהות דתית של המועמד ויש המצדדים בבחירת אדם שזהותו חרדית מובהקת (קציר ופרייחזן, 2018).

רמת הפיקוח על מוסדות החינוך מושפעת מהמעמד המשפטי ומרמת המימון של המוסד, אך גם מקשרים פוליטיים, והיא משתנה במהלך השנים. מידת ההשפעה של הפיקוח על המוסד החינוכי קשורה קשר ישיר לדינמיקה שיצר המפקח מול מנהל בית הספר (שאער ושנהב, 2018). כלל המוסדות מפקחים בהיבטים בסיסיים –

כמו בטיחות, ביטחון ורישוי. בשל מצוקה גדולה וחסר של מבנים למוסדות החינוך החרדי מתגלות בעיות בטיחות במבנים. בתי הספר ומנהגי הקהילות מבינים את הסכנה הטמונה בבעיות הבטיחות, ועל פי רוב משתפים פעולה בנושא. בענייני רישוי האתגר גדול יותר למערכת הפיקוח של המחוז החרדי, בין השאר בשל פתיחת מוסדות חינוך בלא רישוי מתאים. דוח עדכני של מבקר המדינה הצביע על כך שהפיקוח כלל לא מקיים מעקב פדגוגי אחר חינוך הפטור שבו לומדים קרוב למחצית מן הבנים בחינוך היסודי. כמו כן הצביע המבקר על פרשנות מקילה ובעייתית של הפיקוח בסוגיית העמידה בהיקף לימודי היסוד הנלמדים בבתי הספר שבהם מתקיים הפיקוח (מבקר המדינה, 2020).

במערכת החינוך החרדי יש כמה רבדים של פיקוח והם מתבטאים בהיבטים פורמליים, פוליטיים ופדגוגיים. במובנים מסוימים אפשר לראות חפיפה בין הפיקוח הפנימי ובין הפיקוח של המחוז החרדי במשרד החינוך, ובמובנים אחרים הם משלימים זה את זה. מציאות זו מייצרת לא פעם מתחים, והאפקטיביות של הפיקוח של המחוז החרדי מוגבלת. מצב זה נותן הסבר חלקי לפערים הנכרים במערכת בין מוסדות שרמת העשייה החינוכית בהם נמוכה, ולעיתים אולי אף לקויה ומסוכנת, לבין מוסדות אחרים שיש בהם עשייה חינוכית פדגוגית חיובית וחשובה.

**רשויות מקומיות** הרשות המקומית במדינת ישראל מבצעת חלק ניכר של המחויבויות והתפקידים של משרד החינוך במערכות החינוך, ולפיכך היא משפיעה גם על החינוך החרדי. מלכתחילה הרשות המקומית מחויבת לדאוג בעיקר לבניית מוסדות חינוך, לתחזוקתם, לרישום תלמידים ולהפעלה סדירה של מערכת החינוך היישובית. ואולם תהליכי ביזור במהלך השנים הביאו להחלשת הריכוזיות השלטונית, לחיזוק של מרכזי השלטון המקומי ולהעברת תפקידים ותחומי אחריות רבים הקשורים במוסדות החינוך לשלטון המקומי (ברקוביץ, 2012; וייסבלאי, 2013).

עיקר פעילותה הרשמית של הרשות המקומית במוסדות החרדיים הוא בתחום של שירותים כלליים, כמו מזכירות, בנייה ובטיחות. שתי סוגיות רגישות במיוחד ביחסים בין החינוך החרדי לבין הרשויות המקומיות הן הקצאת מבנים והסעות תלמידים. הדרישות של מערכת החינוך החרדי, האינטרסים העירוניים והגידול

המהיר של החינוך החרדי הופכים את הטיפול בעניינים אלו לאתגר מורכב לעובדי הרשות המקומית, ולעיתים קרובות השילוב של גורמים אלו יוצר תסכול ותחושה של אפליה בציבור החרדי. תחום אחר שבאחריות הרשות המקומית הוא רישום התלמידים למוסדות החינוך ושיבוץם. תחום זה העלה לפני השטח בעיות קשות של אפליה בין מגזרים שונים בציבור החרדי ונחשף בתקשורת הכללית והחרדית (וורגן, 2010). רשויות מקומיות מעורבות גם בהקשרים פדגוגיים בבתי ספר, לדוגמה הכנסת תוכניות חינוך לבתי הספר ולגנים. ישנן רשויות המשפיעות בצורה זו על בתי הספר החרדיים, וישנן רשויות שבהן הכנסת התוכניות החינוכיות העירוניות מקבלת ביטוי שולי בלבד במוסדות חינוך חרדי.

מוסדות חינוך חרדי פועלים כיום בתוך מעל 100 רשויות מקומיות, ברובן הם מיעוט במערכת החינוך. עם זאת, בכמה רשויות – לדוגמה ירושלים, בית שמש וצפת – מדובר ברוב מערכת החינוך העברית, וב-6 רשויות חרדיות מובהקות מדובר ברוב מוחלט של מוסדות החינוך. בשל המעמד המשפטי המורכב של רוב מוסדות החינוך החרדיים מעורבות הרשויות המקומיות במוסדות אלו הייתה מוגבלת במהלך השנים – נמנעה התערבות במוסדות והתאפשרה הגבלת שירותים מטעם הרשות המקומית (וייסבלאי, 2012ב).

בשנת 2007 חוקק חוק נהרי (תיקון מס' 7 לחוק חינוך ממלכתי), שנועד להסדיר מבחינה פורמלית את השתתפות הרשויות המקומיות במימון מוסדות חינוך מוכרים שאינם רשמיים, ולמעשה אילץ את כלל הרשויות המקומיות להשתתף במימון החינוך החרדי. הרשויות המקומיות מחויבות לתמוך במוסדות החרדיים בשיעור התמיכה שמקבלים המוסדות הרשמיים – התמיכה יכולה להתבטא בתקציבים או בשירותים שאפשר לקבוע את ערכם הכלכלי. התיקון לחוק שונה פעמים אחדות במהלך השנים, והוא סוגיה במחלוקת. משיחות עם מפקחי המחוז החרדי נראה כי במציאות חקיקה זו מקיימת ברבות מהערים המעורבות (במוסדות חילוניים וחרדיים), אך יישומה חלקי דווקא בכמה מהרשויות החרדיות, בשל מצבן הכלכלי הקשה וכן בשל חוסר היכולת להשוות את התקצוב למוסדות ממלכתיים ברשות.

היחסים בין הרשויות המקומיות למוסדות החינוך החרדי מושפעים משיעור האוכלוסייה החרדית ביישוב, ממסורות פוליטיות ומקצועיות ומרמת האמון בין הצדדים. באופן סכמטי אפשר להבחין בארבע דרכי פעולה של רשויות מקומיות בסוגיית החינוך החרדי (הורוביץ, 2012):

(1) רשויות מקומיות חרדיות, כדוגמת מודיעין עילית וביתר עילית, שהקימו מחלקות לחינוך ובהן פועלים בעיקר אנשי חינוך חרדים.

(2) הערים החרדיות הגדולות, ירושלים ובני ברק, שבהן מערכות החינוך מרכזות מסה קריטית של תלמידים חרדים (בירושלים קיים אגף חינוך ייחודי הנפרד מאגף החינוך הכללי – מנח"ח). במקרים רבים היחס למערכת החינוך ברשויות אלו מונע משיקולים פוליטיים ועלול להביא לקפיאה על השמרים.

(3) ברשויות מקומיות שבהן חי ריכוז גדול של חרדים, כמו חולון או אשדוד, לעיתים קרובות יש גורמים המתווכים (בתוך העירייה ומתוך הקהילה) בין תוכניות עירוניות לבין מוסדות החינוך החרדי ופועלים כדי להתאים את התוכניות לציבור החרדי ולהנגיש אותן למוסדות החרדיים. התנהלות זו עלולה להיות מסורבלת ואף בעייתית בעת חוסר שקט פוליטי ציבורי.

(4) ברשויות כפריפריה הדרומית (לדוגמה באופקים) והצפונית (לדוגמה במגדל העמק) של ישראל ושל החברה החרדית על פי רוב תוכניות חינוך עירוניות יתקבלו בפתחות רבה יותר משני הצדדים – המוסדות החרדיים והרשות המקומית.

ככלל נראה כי ברשויות מקומיות שמרבית האוכלוסייה בהן חרדית יש זהות אינטרסים של הרשות, מוסדות החינוך, העסקנים והנציגים הפוליטיים של הציבור החרדי, וזהות זו מקבלת ביטוי ישיר בחלוקת המשאבים של הרשות. ברשויות אלו יכולה להיות השפעה רבה של פוליטיקה מקומית פנים-חרדית ושל מגוון אינטרסים (לדוגמה חסידויות חזקות) על החלטות מקצועיות. לעיתים יש בהן גם השפעות של הפוליטיקה הארצית החרדית, על בסיס קשרים אישיים וקבוצתיים, והשפעות אלו יכולות להתבטא בהתערבות של עסקנים או חברי כנסת.

בערים מעורבות שהציבור החרדי בהן הוא מיעוט, היחס לחינוך החרדי מתבטא בארבעה היבטים עיקריים: (1) מבנה מערכת החינוך העירונית, הכולל התייחסות למוסדות החרדיים; (2) האג'נדה העירונית ביחס לציבור החרדי; (3) שיתוף הפעולה עם מפקחי המחוז החרדי; (4) המענה העירוני למוסדות החינוך החרדיים. היחס של רשויות אלו לחינוך החרדי נמצא על ציר, בין רצון לשלב את מוסדותיו בתוך מערכת החינוך העירונית – רצון זה מתבטא בהקמת מערכת ייעודית שיש לה סמכות במסגרת הרשות, באג'נדה שוויונית, מכבדת ומשלבת, בשיתוף פעולה עם מפקחי המחוז החרדי ובמתן מענים עירוניים דומים למענים הניתנים במוסדות הממלכתיים – לבין רצון להפרדה מקסימלית – רצון זה מתבטא בחוסר התייחסות

למוסדות החרדיים, באג'נדה השוללת את התפתחות המוסדות החרדיים בעיר, בחוסר שיתוף פעולה עם מפקחי המחוז החרדי ובאפליה במתן מענה למוסדות החרדיים. יחס זה יכול להשפיע על איכות החינוך, על יעילות העשייה החינוכית בבתי הספר ועל יכולתה להביא את התלמידים להישגים לימודיים (בינדר ובארט, 2018).

## תחום התשתיות

משרד החינוך והרשויות המקומיות מספקים למערכת החינוך החרדי את רוב התשתיות

הפיזיות, הטיפוליות והפדגוגיות לפעילותה. במשך שנים רבות מוסדות החינוך החרדי לא זכו ליחס הולם מהמדינה ולא ממערכת החינוך. ההתעלמות ההדרגתית בנושאים מהותיים נבעה מהחשש של שתי המערכות למעורבות של המערכת השנייה במשאביהן. מכיוון שבלא התשתיות הבסיסיות הללו אי-אפשר לקיים מערכת חינוך, הצרכים עולים לפני השטח וזוכים לתגובה משני הצדדים. בעוד מבני החינוך ומערך ההסעות הם אתגר שהרשות המקומית מחויבת להתמודד עימו, משאבי הטיפול והסטנדרטיזציה של ספרי הלימוד הם האתגר שמערכת החינוך החרדי נדרשת להתמודד עימו, בהציבם איום על האוטונומיה שלה.

## התשתית הפיזית

### מבני חינוך

סוגיית המבנים של החינוך החרדי מורכבת ורגישה במיוחד. החינוך החרדי כולל מוסדות רבים ומגוונים, ופתיחת מוסד חינוכי חדש והתפתחותו תלויות במידה רבה ביכולת למצוא מבנה פיזי ללימודים. המבנה הפיזי הנדרש לפעילותו של מוסד חינוכי הוא משאב יקר ומורכב במיוחד, היות שמתבקשים שטחים מיוחדים לכיתות ולחדרי ספח ומרחבים נוספים לתלמידים ולמורים. במגזר החרדי ישנן דרישות ייחודיות היוצרות אתגרים בהקצאת מבני החינוך:

- (1) מוסדות חינוך נפרדים לכל מגדר ולקבוצות שונות בחברה.
- (2) רכיבים ייחודיים במבנים לפי הצרכים של המוסד החרדי השונים מהנהוג במוסדות החינוך של המגזר הממלכתי. לדוגמה, נדרש מרחב לפעילות של בית

כנסת ובית מדרש בתוך מוסדות יסודיים ועל-יסודיים לבנים, ולעומת זאת בדרך כלל אין דרישה למעבדות ולאולמות ספורט. ההנהלות של המוסדות החרדיים מעניקות ערך מוסף לפונקציונליות של המבנה על פני היבטים אסתטיים (קזיוף, 2010).

(3) הגידול המהיר בציבור התלמידים החרדים, בשל הגידול הדמוגרפי ועל רקע שינויים פנימיים במרחב החברתי-פוליטי החרדי, יוצר צורך במבנים ובכיתות רבים נוספים בכל שנה (שיפר, 1998; וורגן, 2007).

(4) מערכת החינוך החרדי מורכבת בעיקר ממוסדות קטנים, ולכל אחד מהם נדרש מבנה.

בדרך כלל המבנים של מוסדות החינוך מוקצים על ידי הרשות המקומית – היא האחראית על הקצאת מבני חינוך, גם אם לפעמים המבנים הם בבעלות או בהשכרה של בעל המוסד הפרטי. טיב המבנה מבטא את יכולות העירייה ונכונותה לתת משאב זה לתושבים החרדים ביישוב או לקבוצה חרדית ספציפית, והוא מושפע גם מהיכולות הכלכליות של הקבוצות החרדיות או של בעלי המוסדות ומיכולתם לגייס כספים מהממסד ומתורמים פרטיים. בשטח נגלים פערים גדולים בין המבנים של מוסדות חינוך חרדיים שונים: יש מוסדות השוכנים במבנים מפוארים ומכובדים, לעיתים במבנים ישנים ששופצו ושומרו, ויש מוסדות רבים השוכנים בקרוואנים פזורים סביב חצר או בדירות מגורים; במקרים רבים מוסדות חינוך שוכנים במבנים שכורים שאינם ראויים לשימוש, ויש מוסדות שהמבנה שלהם אינו עומד בתקני הבטיחות. אם כן, הבעייתיות במבני החינוך החרדי ובהקצאתם מקבלת ביטוי במחסור במבנים, בחוסר התאמה של מבנים לצורכי למידה ובצפיפות רבה בכיתות. הבעיה נובעת מגידול דמוגרפי מהיר, מאג'נדות של רשויות מקומיות, מפוליטיקה פנים-חרדית ומפוליטיקה עירונית. נוסף על כך קיימות בעיות בניקיון המבנים ובאסתטיקה שלהם. במקרים מסוימים המבנה של המוסד החינוכי משמש מרכז לקהילה, מעין ציר מארגן לפעילותה – כך בחסידויות גדולות (שפיגל, 2011). במקרים רבים אחרים ניכר שהמיקום הפיזי והתנאים במוסד אינם אלא ברירת מחדל.

מוסדות חינוך חרדי ימצאו לרוב באזורים חרדיים מובהקים, אך במקרים רבים הם ימוקמו באזורים שיש בהם אוכלוסייה חרדית דלילה. פרישה זו היא כאמור תוצאה של המחסור החמור במבני ציבור, הפיצול הקבוצתי בחברה החרדית,

הפיזור הדמוגרפי של החרדים בעיר, המאבקים הפוליטיים ומבנה השוק הפתוח של מערכת זו, הפועל מתוך שיקולים כלכליים, והעלות הכלכלית של המבנים בלב השכונות החרדיות בדרך כלל גבוהה מאשר בשוליהן. מוסדות חינוך חרדי פתוחים יותר ("מודרניים") יעדיפו לפעול בשכונות חילוניות או מעורבות ולא באזורים חרדיים, שבהם יתנכלו להם.

בתחום הגיל הרך ישנם גני ילדים הפועלים במבנים ייעודיים, אך לעיתים קרובות הם שוכנים בחדרים שנשכרו לכך בדירות מגורים, בלא חצר משחקים מספקת. יש גני ילדים לבנים שמצויים במבנה של תלמודי תורה ונהנים מהשירותים של מסגרת זו.

נתונים שהוצגו בכנסת (ויניגר, 2016) לימדו על שיעורי הקצאה נמוכים יחסית של משרד החינוך לבינוי כיתות במגזר החרדי בהשוואה למגזרים אחרים. דוח מבקר המדינה (2008) לימד כי מימון התשתיות לחינוך החרדי לא הוסדר בצורה רשמית אלא היה חלק מהסכמים קואליציוניים בין המפלגות החרדיות למפלגות השלטון. המבקר המליץ על אסדרה חוקית של תשתיות אלו. מהדוח של מבקר המדינה נראה כי למשרד החינוך ולרשויות המקומיות לא היה מידע מלא על מוסדות החינוך החרדי ועל מבניהם (כולל חצרות, כיתות ומרחבים אחרים). רבים ממוסדות החינוך החרדי היו ממוקמים במבנים יבילים אשר אינם תואמים את הפרוגרמה של משרד החינוך. מעבר לכך לא היו קריטריונים או שקיפות בחלוקה המגזרית של תקציבי הבנייה של משרד החינוך. המבקר טען שראשי הרשויות המקומיות וראשי המועצות מחלקים את מבני החינוך בשטחם על פי שיקולי דעת והסכמים פוליטיים עם גופים בעיר המפעילים מוסדות חינוך. תמונת המצב שתוארה בדוח המבקר משנת 2008 הראתה שהמבנים הקיימים לא סיפקו את צורכי החינוך החרדי ולא נתנו מענה ראוי לצרכים. עם זאת, בשנים האחרונות ניכר מאמץ מסוים של הרשויות להתמודד עם המצב ולהוסיף מבנים ומענים לנוכח הצרכים.

## הסעות

סוגיית הסעות התלמידים מרכזית בחינוך החרדי, שכן מרביתם להשתמש בהן בשל רצון ההורים לשלוח את ילדיהם למוסדות חינוך התואמים את השקפתם או



השתייכותם הקהילתית ובשל מיעוט כלי הרכב הפרטיים במגזר החרדי. לפיכך מערך ההסעות עבור התלמידים במגזר החרדי רחב, ואף יש מוסדות שמחזיקים כלי רכב להסעה משל עצמם (לעיתים באופן לא מוסדר ולא מקצועי). בעיקרון משרד החינוך משתתף במימון הסעות תלמידים למוסדות חינוך בהתאם למרחק הגאוגרפי בין המוסד החינוכי לבית התלמיד, אולם במקרים שילדים חרדים לומדים במוסד חינוכי המרוחק מבתם אף שיש מוסד חינוכי חרדי קרוב יותר משרד החינוך אינו מממן הסעות. במובן זה ההסעות הן רכיב נוסף בעלות הכלכלית הגבוהה של רבות מהמשפחות שילדיהן לומדים בחינוך החרדי. צ'רנוביצקי ופלדמן (2018) הראו כי המדינה מממנת רק ל-3% מכלל התלמידים החרדים הסעות למוסדות הלימוד שלהם, 13% מהתלמידים זוכים להסעות מסובסדות, אצל 36% מהתלמידים ההסעות ממומנות רק על ידי ההורים, 48% אינם משתמשים בשירותי הסעות לבית הספר.

## תשתיות תוכן

### ספרי לימוד

ספרי לימוד תומכים בהוראה ומשמשים תשתית המשפיעה על תוכני ההוראה, על הפדגוגיה ועל הלמידה. מערכת החינוך החרדי שואפת שהמורים המלמדים בה ישתמשו בספרי לימוד המותאמים לערכי החברה החרדית, או לפחות שאינם מאיימים עליה. בעבר רפרטואר של ספרי הלימוד בחינוך החרדי כלל לעיתים קרובות ספרי לימוד הלקוחים מהמסגרות הממלכתיות-דתיות וספרי לימוד שכתבו חרדים, בעיקר עבור ההוראה במוסדות החינוך לבנות, ועל פי רוב לא קיבלו אישור רשמי של משרד החינוך. עם זאת, גם כיום 40% מן הספרים שאושרו על ידי משרד החינוך הם ישנים (2010 וקודם לכן), אינם עומדים בסטנדרטים הפדגוגיים של משרד החינוך ואושרו רק באופן זמני. בנוסף לכך, בחלק מתחומי הדעת ובחלק משכבות הלימוד אין כלל ספרים מאושרים (מבקר המדינה, 2020).

בשנים האחרונות ספרי הלימוד של מערכת החינוך לבנות מתעדכנים ומותאמים לתוכנית לימודי היסוד של משרד החינוך, מסיבות אחדות: ראשית, קיימת מגמה כללית של התמקצעות במערכת החינוך החרדי לבנות ושל רצון לשפר את ההוראה וחומרי הלמידה; שנית, הרצון להשתלב בשוק העבודה הישראלי מחייב

ידע בסיסי בלימודי יסוד ברמה גבוהה, שדומה לסטנדרט הישראלי שקבעה מערכת החינוך הכללית; שלישית, הרחיפה של נשים לכיוון שוק העבודה מביאה אחוז ניכר מהתלמידות להיבחן במבחני בגרות, ובנות אחרות לגשת לבחינות של מכון סאלד ("חוצים"), וכדי לעבור בחינות אלו נדרש ידע רחב ועדכני; רביעית, שינוי בהליך של רכישת ספרי לימוד שבא לידי ביטוי בתוכנית להשאלת ספרי לימוד.

התוכנית של משרד החינוך להשאלת ספרי לימוד במגזר החרדי, המכונה "תוכנית סלסלה", מאפשרת להוזיל במידה ניכרת את ספרי הלימוד. הדרישה של משרד החינוך לממן רק ספרים העומדים בדרישות והזוכים לאישור המשרד (חוזר מנכ"ל, 2017) הניעה כותבים ומוסדות חינוך חרדיים להתאים ספרים קיימים ולפתח ספרים חדשים העומדים בדרישות. ריאיון עם המפקחת האחראית על התוכנית להשאלת ספרי הלימוד העלה שתוכנית זו פועלת כיום ברבים ממוסדות החינוך לבנות ובכמה ממוסדות החינוך לבנים, ועובדה זו יכולה להיות דוגמה להשפעה עקיפה של המשרד על העשייה הפדגוגית במערכת.

במוסדות החינוך לבנים אין מערך אחיד של ספרי לימוד. בדרך כלל המורים משתמשים בחומרים העוברים מיד ליד או המוכרים למנהלי מוסדות החינוך הספציפיים, בהם ספרים ישנים מאוד. ספרים וחוברות בנושאים של לימודי הקודש מתרכזים בלימוד דידקטי של החומש והמשנה ועוסקים ברכישת מיומנות בסיסית בלימודי הגמרא. ספרים אלו מסייעים בידי המורים החרדים להעביר את החומר בצורה מסודרת ומובנת לתלמידים, ולעיתים משמשים גם את התלמידים. בשנים האחרונות נראה כי השימוש בספרים למקצועות החול שפותחו עבור בתי הספר החרדיים לבנות התרחב גם לבתי הספר לבנים, וכן אפשר לראות שימוש בחומרי עזר המקובלים בחינוך הממלכתי-דתי, לאחר שהותאמו מבחינה תרבותית גם לבתי ספר חרדיים לבנים (הורוביץ, 2012). עם זאת, בשל ההיעדר של תוכנית סלסלה מן המסגרות לבנים במרבית המקרים הספרים אינם זוכים לאישור ולפיקוח של משרד החינוך.

## תשתיות טיפוליות

במערכת החינוך בישראל פועל מערך טיפול וסיוע לילדים הדואג להתפתחותם התקינה, ליכולותיהם הלימודיות, למצבם המשפחתי ובעיקר למצבם הרגשי.

במשך שנים רבות מערכת החינוך החרדי כמעט שלא עסקה בתחום זה. ההימנעות מהעיסוק במערכת הטיפול הושפעה מיחס דואלי כלפי החרגי בחברה החרדית – מחד גיסא הוא זוכה לתמיכה קהילתית בשל היותו נזקק, ומאידך גיסא הוא מדורג במעמד חברתי נמוך ופוגע בייחוס המשפחתי, בעיקר בתחום השידוכים. בעשורים האחרונים חלה בציבור החרדי תמורה בתפיסת האחר החרגי ובנכונות לקדם את הטיפול בו ולהפנות אותו למערכת המספקת רווחה, טיפול, אבחון וסיוע נפשי, אף שעדיין קיימות תפיסות הרוחות את השונה והחרגי (ליפשיץ וגלובמן, 2006; דיין, 2015; Gilboa, 2016). כתוצאה מכך התפתחו במערכת החינוך החרדי מסגרות טיפוליות המספקות שירותים במגוון אפיקים: חינוך מיוחד; פסיכולוגים חינוכיים מטעם השירות הפסיכולוגי החרדי (שפ"ח); יועצות ויועצים חינוכיים במסגרות חינוכיות; שירותי קצין ביקור סדיר (שירותים לתלמידים שאינם פוקדים בסדרות את המסגרות החינוכיות); שירותים פארא־רפואיים, הכוללים קלינאות תקשורת, ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה וטיפול באומנות (דרמה, אומנות פלסטית, ביבליותרפיה וכו').

**שירות פסיכולוגי**  
**חינוכי חרדי (שפ"ח)**

השירות הפסיכולוגי החרדי (שפ"ח), המשרת את כלל מוסדות החינוך החרדי, הוקם מתוך תפיסה נרטיבית המתאימה בעיקר לקבוצות תרבותיות ייחודיות. על פי גישה זו הרגישות התרבותית היא חלק מהוויית הטיפול ואינה נוספת לטיפול. פסיכולוג המטפל באוכלוסייה החרדית מתמודד עם מאפיינים ייחודיים של החברה החרדית – כגון משפחות ברוכות ילדים, היוצרות אינטראקציות משפחתיות מורכבות; אימהות עובדות כחלק אינטגרלי מהמכלול המשפחתי; חשיפה נמוכה למדיה. עד לפני כ־20 שנה כמעט שלא היו בנמצא מטפלים חרדים. הגידול בצרכים, במיוחד של ילדים מתקשים בלימודים, ופתיחת ערוצי הכשרה מתאימים לנשים ולגברים הביאו להכשרת אנשי מקצוע חרדים הפועלים כיום לצד אנשי מקצוע לא חרדים. שיתוף הפעולה של מערכת החינוך החרדי עם השירות הפסיכולוגי הולך ונבנה עם השנים, ונוספו לו כלי עזר, בהם יועצות ויועצים חינוכיים לבתי הספר. בעיות של ילדים דומות במגזרים השונים, ולמרות זאת יש גושים מיוחדים בעבודה בשפ"ח, לדוגמה – התאמת הפסיכולוג למסגרת החינוך מבחינת השקפה ודת (פסיכולוגים שאינם חרדים נדרשים ללמוד

את ההתנהלות המתאימה בציבור החרדי); הקפדה על שפה מתאימה בטיפול; מרחבי עבודה שיש בהם הפרדה מגדרית במידת האפשר (שליף ווילנר, 2008).

תפקידי הפסיכולוגים בשפ"חים כוללים: בניית אמון מעבר לנדרש באופן רגיל בכניסה למערכת החינוך, התאמת האבחונים הפסיכו־דיקטיים לתרבות החרדית (למשל, אין מקום למבחני IQ המשתמשים במושגים אשר ילדים חרדים אינם חשופים להם), הבנת יחסי הגומלין בין סוגיות פסיכולוגיות לסוגיות תרבותיות- חברתיות־דתיות, טיפול בבעיות למידה מתוך הבנת מקומה החשוב של יכולת הלמידה בתרבות החרדית (במיוחד אצל בנים), טיפול בבעיות התנהגות בהתאם לקודי ההתנהגות המצויים בבתי הספר ובבתים החרדיים והתערבויות במקרים שיש בעיות בסוגיות מיניות (כולל פגיעות מיניות). הפסיכולוג החילוני העובד במוסדות חרדיים נדרש להתמודד עם תרבות ומציאות שאינו מכיר ושלעיתים אף מתנגשות עם ערכיו. לעיתים הפסיכולוג החרדי במוסדות אלו מתמודד עם התנגשות ערכית בין כלים פסיכולוגיים מקצועיים ובין התרבות החרדית במרחב הטיפולי (וייל ואח', 2008).

### ייעוץ חינוכי

משרת ייעוץ חינוכי אינה מאושרת כתקן בסיסי ברוב מוסדות החינוך החרדי, למעט במוסדות הממ"ח ובמקרים מיוחדים. אף על פי כן, בשל חשיבות התפקיד ודרישת ההורים, במוסדות רבים כיום מנהלי המוסד החינוכי מממנים משרת ייעוץ חלקית או מלאה. תחום הייעוץ החינוכי החל להתפתח בציבור החרדי רק לקראת שנות ה־2000, בתמיכה של קרנות חיצוניות ואנשי מקצוע. לפני כן הייעוץ נמנע עקב התנגדות אידיאולוגית, חשש מהחלשת הסמכות הרבנית ורתיעה מחשיפת קשיים וחולשות.

משרת הייעוץ נכנסה לבתי הספר החרדיים בד בבד עם התפתחות של מערכת הכשרה ליועצות וליועצים בסמינרים החרדיים ובמוסדות הכשרה לגברים המוכרת על ידי משרד החינוך. בשנת 2003 מונתה המפקחת הראשונה האחראית על ייעוץ במגזר החרדי, ומאז מקפידים על פיתוח מקצועי, הרכבה והשתלמויות תואמות למאות היועצים החינוכיים במגזר החרדי (ארהרד, 2014). עם זאת, עדיין ניכרים פערים בין הייעוץ החינוכי במגזרי החינוך הממלכתי והממלכתי־דתי ובין

הייעוץ החינוכי החרדי. לדוגמה, יש מחסור בהכשרה אקדמית של יועצים חרדים (לעיתים קרובות הם רק בעלי תעודה אקוויולנטית), והעובדה שהיועצים בחינוך החרדי אינם חלק מצוות הניהול בבית הספר.

ממחקר של ארהרד עולה שהיועצים החרדים אינם רואים סתירה בין ערכים הומניסטיים המזוהים עם מקצוע הייעוץ לבין ערכיה של החברה החרדית, אך הם נאלצים להתמודד עם יותר קונפליקטים מיועצים שאינם חרדים במקרים של שניות בין התפיסה המקצועית לתפיסה התרבותית-חרדית, לדוגמה במקרים של פגיעות מיניות (ארהרד, 2014). ההתמודדות עם קונפליקטים אלו מולידה תוכניות חדשות, כגון תוכניות מוגנות שהתפתחו בשנים האחרונות ומופצות בקהילה הטיפולית החרדית. ישנן גם תוכניות תוספתיות המסייעות לעבודת היועצות בבתי הספר החרדיים, לדוגמה תוכנית "אליך" מטעם ג'וינט ישראל (רותם ובן-רבי, 2016).

מערך ייעוץ חינוכי בגיל הרך הוקם בתהליך ארוך של מערכת החינוך, אך גני הילדים החרדיים לא נכללו בו. הצורך המהותי בייעוץ חינוכי לגיל הרך עלה במעגלים החרדיים בעיקר מהשטח. גננות היו פונות אל יועצות חינוכיות לייעוץ פרטני בעניין ילדים בגניהן. בשנים 2011-2017 נבנה במסגרת האגף המוכר שאינו רשמי, ולאחר מכן במסגרת המחוז החרדי של משרד החינוך, שירות של ייעוץ חינוכי לגיל הרך. לאחר תהליכים ארוכים נראה כי היועצות נתפסות כחלק חשוב ממערך התמיכה של הגן, וגם משרד החינוך מצא את האפיקים הרגולטוריים המתאימים להעסקת היועצות ולתשלום עבור עבודתן (אבוהצירא ובארט, 2018).

קציני ביקור הסדיר מתמודדים בעיקר עם ילדים קציני ביקור סדיר פועלים מתוקף חוק חינוך חובה, שהורחב בשנים האחרונות וכולל תלמידים עד סיום כיתה י"ב. קצין ביקור סדיר צריך לוודא נוכחות סדירה של תלמידים בבית הספר ולמנוע נשירה באמצעות שינוי המצב בבית הספר או

קציני ביקור

סדיר (ק"ב"ט)

קציני ביקור הסדיר מתמודדים בעיקר עם ילדים ובני נוער המתקשים להישאר במסגרות החינוך הפורמליות הרגילות ונמצאים במצב של נשירה

סמויה או גלויה. נוכחותם של הקצינים נדרשת בשל העלייה החדה בעשורים האחרונים במספר של בני נוער בסיכון ונוער נושר במגזר החרדי (להב, 2014). קציני ביקור סדיר פועלים מתוקף חוק חינוך חובה, שהורחב בשנים האחרונות וכולל תלמידים עד סיום כיתה י"ב. קצין ביקור סדיר צריך לוודא נוכחות סדירה של תלמידים בבית הספר ולמנוע נשירה באמצעות שינוי המצב בבית הספר או

העברת התלמיד למסגרת חינוך אחרת. מערך זה של קציני ביקור סדיר פועל בעזרת מפקחים על הביקור ומנחים פדגוגיים שהמפקחים אחראים עליהם.

גידול של הנושאים מהמגזר החרדי וצמיחת מוסדות המטפלים באוכלוסייה זו דרשו הרחבה של פעילות הקב"סים, גידול מספרי שלהם ומינוי מפקח ייעודי על עבודתם במחוז החרדי, למרות הקושי הקיים במציאת עובדים לתפקיד קציני ביקור סדיר במגזר החרדי (ויניגר, 2014). הקב"ס במגזר החרדי נדרש להתמודד עם מצבים מורכבים – בהם רתיעה של משפחות חרדיות רבות משיתוף פעולה עם הרשויות לטיפול בבעיות במסגרת המשפחה והקהילה ומחסור בדיווחים על היעדרויות מבתי הספר. עם זאת, ניכר שהמאמץ הכולל להתמודדות עם בעיית הנשירה הביא בשנים האחרונות להגדלת שיתוף הפעולה עם הקב"סים ולשיפור ביעילות עבודתם.

**שירותים**

**פארא־רפואיים**

שיטות הלימוד המסורתיות הנהוגות בבתי הספר החרדיים אינן מתמודדות עם קשיי למידה אצל ילדים, קשיים שיש להם השפעות מרחיקות לכת בחברה המקדשת את האוריינות. בשנים האחרונות החברה החרדית צורכת שירותים רבים להתמודדות עם קשיי למידה. אומנם אין נתונים מספריים על התופעה, אך קיימות עדויות רבות על פתיחת מרכזי למידה המתמקדים בשירותים אלו, ועל תפוצתם הגדלה של מורים ומורות להוראה מתקנת, קלינאיות תקשורת, מרפאות בעיסוק ומטפלים אחרים. אפילו בעיתונים חרדיים ובאתרי אינטרנט חרדיים ניכר עיסוק רב בתחומים אלו. מהלך זה הושפע מפתיחת מסלולי לימוד לתחומים הפארא־רפואיים במסגרות חרדיות וממודעות הולכת וגדלה אצל ההורים לאבחונים, לסיוע בתחומי הוראה מתקנת, לטיפול בהפרעות קשב וריכוז, לסיוע לילדים עם לקויות למידה ולטיפול בהתפתחות השפתית והמוטורית.

במקרים אחדים ההורים הם שרוכשים או מקבלים את השירותים הנדרשים מגופים מחוץ למערכת החינוך, אך כיום עוד ועוד תוכניות נכנסות לבתי הספר ומעניקות שירותי אבחון וטיפול לתלמידים החרדים. תוכניות מעין אלו אפשר למצוא לדוגמה במכון אחיה, הנותן שירותי הוראה מתקנת במרכז למידה ייחודי בכני ברק (כנען, 2014), ובתוכניות של הג'וינט להתערבות בתחום כישורי שפה בגנים

(רותם ובן-רבי, 2014), לזיהוי ילדים בגן הסובלים מבעיות התפתחות וליצירת רצף טיפולי למניעת בעיות בעתיד (גלבוע, 2016). שירותים דומים ניתנים על ידי מכון רות וגופים אחרים.

## תחום עובדי ההוראה

דמותה של מערכת החינוך החרדי ואיכותה מעוצבות במידה רבה בהתאם לעובדי ההוראה במערכת, תפיסותיהם את מקצוע ההוראה, איכות הכשרתם, הפיתוח המקצועי שלהם ואיכות ההוראה שלהם. כיום חסרים נתונים מלאים ואמינים על מספר המורים בבתי הספר החרדיים. על פי נתוני הלמ"ס בשנת הלימודים תשע"ט (2018/19) היו 21,657 מורים (הלמ"ס, 2019). לעומת זאת, על פי נתוני משרד החינוך בשנת תשע"ח (2017/18) היו 16,200 עובדי הוראה מוכרים בלבד, אך להערכת משרד החינוך מספרם היה כפול מכך ונאמד בכ-32,000 (נדלר, 2019). במחקר של צ'רנוביצקי ופלדמן (2018) ההערכה גבוהה עוד יותר: 36,875 מורים ומורות. הסיבה לפערים הגדולים היא בראש ובראשונה היעדר חובת דיווח של מוסדות הפטור. בהיעדר דיווח קשה להציג נתונים מהימנים ועדכניים.

בגני הילדים האי-בהירות גדולה עוד יותר וחסרים לרשויות נתונים עדכניים. בהסתמך על נתוני משרד החינוך, מספר גני הילדים בפיקוח חרדי בשנת תש"ף (2019/20) היה 5,139. על פי צ'רנוביצקי ופלדמן (2018), בשנת 2015 מספר הגננות בחינוך החרדי היה 9,770. הדיווחים החסרים מעידים על בעיות בפיקוח על המערכת.

ההפרדה המגדרית במערכת החינוך החרדי חלה גם על עובדי ההוראה – גברים מלמדים בבתי ספר לבנים, ונשים מלמדות בבתי ספר לבנות. ישנם היבטים דומים למורים ולמורות חרדים, למשל תנאי השכר וההעסקה, המושפעים ממעמדו המשפטי של המוסד. בצד זאת קיים פער מהותי בין מורים למורות חרדים בתחום מוניטין ההוראה, הכשרת המורים, הפיתוח המקצועי והעבודה החינוכית. בשל כך הסעיפים הבאים יעסקו בכל נושא בנפרד עבור גברים ונשים. כמו כן נדון במנהלים של בתי הספר, בשל חשיבותם הרבה בעיצוב החזון, האקלים והאפקטיביות של בית הספר.

## המוניטין של מקצוע ההוראה בציבור החרדי

מקצוע ההוראה נתפס כמקצוע מכובד במגזר החרדי היות שהוא מבטא אידיאל ערכי שבצידו משכורת קבועה. למרות שחיקה שחלה בעשור האחרון במעמד המורה בחברה החרדית, עדיין יש לו מוניטין גבוה (ריימן, 2017). אחוז הגברים והנשים העוסקים במקצוע זה גבוה מאוד: 40% מן הנשים העובדות ו-30% מן הגברים העובדים, לעומת 19% ו-5% (בהתאמה) במגזר היהודי הלא-חרדי בישראל (Kasir, 2018).

מוניטין ההוראה במסגרות חינוך לבנים משתנה בהתאם לאיכות המוסד, לשלב הלימודים ולמגזר. כך, הוראה במוסדות עילית נחשבת לנעלה מהוראה במוסדות לתלמידים חלשים; הוראה בתפקיד מגיד שיעור או משגיח בישיבה קטנה יוקרתית יותר מהוראה בתפקיד מלמד בתלמוד תורה או בגן; גם מקצוע המלמד מכובד בחברה החסידית, הוראה בו כבוד וייעוד אידיאולוגי, יותר מבחברה הליטאית, שבה הגברים יוצאים לעבודה בגיל מאוחר יותר ומעדיפים הוראה באחת הישיבות הגדולות, ורק לאחר מכן בישיבות קטנות. מוסדות מעדיפים להעסיק אנשי מקצוע מהמגזר שלהם, אך בפועל, בשל חוסר במורים, במוסדות ליטאיים רבים מלמדים מורים מהמגזר החסידי (שפיגל, 2011). הביקוש למקצוע ההוראה בקרב גברים הוא גם תוצר של העובדה שגברים חרדים רבים שלמדו תורה במשך שנים רבות ומעוניינים לצאת לעבוד חסרים כישורים להוראה של רוב המקצועות. מקצוע ההוראה הוא מקום מפלט הגון ובר השגה המאפשר למקצתם לעבור בקלות יחסית מעולם התורה לעולם התעסוקה, ותוך כדי כך להמשיך לעסוק באופן כזה או אחר בטקסטים ובלימודי קודש.

שנים רבות נחשבה ההוראה במסגרות החינוך לבנות מקצוע אידיאלי לאישה חרדית: מקצוע ההוראה משלב הרחבה של תפקידי האישה המסורתיים בחינוך ילדים ויישום האידיאל של חינוך הדור הבא; הוא זוכה לפיקוח – של מערכת החינוך ושל ההורים; ומתאם לתפקיד האם הרעיה מבחינת שעות העבודה והחופשות. המספר הרב של בוגרות הסמינרים להוראה הביא במהלך השנים להצפה במורות. פיצול משרות, מעבר לפריפריה והוראה במוסדות ממלכתיים-דתיים לא יצרו פתרונות מספקים, ומערכת ההוראה הנשית נמצאת ברוויה (בארט, 2016). צעירות רבות פונות כיום לאפיקי תעסוקה חדשים, כמו גרפיקה, תכנות, הנדסת מחשב ותחומים אחרים (ריימן, 2012; גולדפרב, 2013). במחקר



שהשווה בין בוגרות מסלול הנדסה לבוגרות מסלול הוראה נראה כי בוגרות מסלול ההנדסה מונעות ממניעים פנימיים לעבודה, ואילו בוגרות מסלול ההוראה מונעות מתחושת שליחות (Goldfarb, 2018).

הדימוי המקצועי של המורות גבוה, והן חשות ביטחון בבחירה המקצועית שלהן, מסוגלות עצמית, תחושת שליחות וייעוד, וכן הן, במיוחד מורות בסמינרים, זוכות למיצוב חברתי גבוה. תחושות אלו מתבטאות בעיקר במחויבות הארגונית שהן חשות כלפי מערכת מוסדות בית יעקב (בתפיסת המושג כמותג גנרי) עד כדי הטמעתם של ערכי המוסד לערכיהן האישיים (בוחניק, 2011). למרות כל זאת בשנים האחרונות ניכרת מגמה של צעירות חרדיות המעדיפות לעסוק במקצועות שיש להם ביקוש רחב יותר בשוק התעסוקה ושהמשכורת בהם גבוהה יותר (בארט, 2016).

תנאי שכן  
והעסקה של  
עובדי הוראה

השכר המשולם לעובדי הוראה במגזר החרדי ותנאי העסקתם משתנים ממוסד אחד למשנהו, לפי מעמדו המינהלי של המוסד ובהתחשב במגוון גורמים. הדבר מקבל ביטוי בהבדלים גדולים בגובה השכר ובתנאים הנלווים למקצוע בין מוסדות החינוך החרדיים ובינם לבין מוסדות חינוך ממלכתיים בישראל. רוב עובדי החינוך החרדי מועסקים דרך רשתות ועמותות, בדומה להעסקתם של עובדי קבלן. הרשתות והעמותות אחראיות על המשכורות של העובדים ועל תנאי העסקה שלהם, והתקציבים מגיעים מתקציבי המדינה, מתשלומי הורים ומכספי תרומות. ההבדלים בתנאי העסקה נקבעים על פי השתייכות המוסד למעמד משפטי, יותר משעל פי השתייכות מגדרית, ועל כן השכר ותנאי העסקה יוצגו על פי מעמד המשפטי של המוסדות.

בחינוך העצמאי וברשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף שכרם של עובדי ההוראה משולם על ידי הרשתות, שהן הבעלים הכלכליים של בתי הספר, מתוך תקציבים המועברים ממוסד החינוך. התקציב שמשרד החינוך מעביר לרשת עבור שעות ההוראה בבתי ספר אלו נקבע על פי תחשיבי משרד האוצר, והרשת מעבירה את השכר לעובדיה.

בבתי ספר מוכרים שאינם רשמיים (שאינם משויכים לרשת) שכר העובדים נקבע על פי הדיווחים של בתי הספר למשרד החינוך על עובדי ההוראה במוסד ועל פי סולם דירוג שכר, בהתאם לוותק, להשכלה ולאחוזי המשרה. גם במקרה זה משרד החינוך מעביר את התשלום לבית הספר, והוא מעביר את התשלומים למורים (וייסבלאי, 2017ב).

לעומת זאת בבתי ספר במעמד משפטי פטור, התקצוב למוסדות נקבע לפי כיתות לימוד תקניות בהתאם להיקף לימודי הליבה הנדרש מהם (55%). משרד החינוך איננו משלם את שכר המורים, וממילא בתקצוב אין התייחסות לסולם דירוג שכר ולוותק. התקציב מועבר למוסדות באמצעות הצינור של החינוך העצמאי. השכר במוסדות אלו משתנה בהתאם לתנאי השוק וליוקרת המורה.

לפי נתוני הלמ"ס, מורים במגזר החרדי משתכרים כ-25% פחות ממורים בחינוך הממלכתי (הלמ"ס, 2019א). סיבות אפשריות להבדלים אלו יכולות להיות היקף שעות הוראה מצומצם יותר, בייחוד אצל נשים, או דיווח לא מלא על שעות עבודה. השכר הנמוך יחסית יכול להיות גם תוצאה של היעדר מסלולי אופק חדש ועוז לתמורה במגזר החרדי ושל העובדה שככלל, ההשכלה האקדמית של המורים החרדים נמוכה יותר משל עמיתיהם בחינוך הממלכתי. אין לנו דיווח סדור על השכר במוסדות הפטור, אך ההנחה היא שהשכר בהם נמוך אפילו יותר. התקציב שהמדינה מעבירה לרשתות לא בהכרח מכסה את כל שכרם של כל המורים המלמדים בבתי הספר החרדיים ואת תשלומי התקורה של הרשתות, ועל כן הרשתות מעסיקות חלק מהמורים (או רק בחלק מן השעות) על בסיס חוזה אישי, המעוצב על פי עקרונות השוק של היצע וביקוש ולא על פי ההסדרים של משרד החינוך.

יש עדויות לפגיעה בזכויות ובתנאים הסוציאליים של עובדי החינוך החרדי. צ'רנוביצקי ופלדמן (2018) מציגות כמה בעיות הרווחות במיוחד במוסדות במעמד משפטי מוכר שאינם רשמי ופטור: התחמקות מתשלום דמי הבראה; פגיעה בזכויות לימי מחלה; היעדר קרנות השתלמות לעובדים; אי-התאמה של השכר לוותק ולרמת ההכשרה; עבודה במהלך חופשות של משרד החינוך, במיוחד במוסדות חינוך לבנים; הלנות שכר; רישום כוזב בתלושי השכר; ניכוי חלק מהמשכורת של העובדים ("מעשרות") והעברתו לעמותה המפעילה את בית הספר או לעמותה אחרת.

התנהלות דומה אפשר לראות גם בתנאי העסקה של גננות במערכת החינוך החרדי. דוח מבקר המדינה (2009) שדן במצב ההעסקה של גננות ברשת גני הילדים של אגודת ישראל הראה כי 10% משכרן קוצצו לטובת הרשת, בצד קיצוצים אחרים בשכר העובדים. הרשת לא דיווחה על שנות ותק של גננות ולא נתנה להן אפשרות לקבל שעות נוספות כדין. הרשת גם לא שילמה פיצויי פיטורים לעובדות שפוטר מהמערכת, ולא שילמה לסייעות תשלום עבור חודש אוגוסט, אף שכספים אלו הועברו אליה, אלא הפנתה אותן לדרוש דמי אבטלה (אבני, 2015; צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018). גני רשת אגודת ישראל הם רק 5% מכלל הגנים, אך התנהלות זו באה ללמד על הכלל. סוגיית הגננות אף הגיעה לפתחו של בית הדין הרבני הגדול.

אופי ארגוני זה של המערכת מייצר קשיים בייצוג עובדים, בקביעות ובהכרה בתארים מתקדמים. קבלת קביעות במשרת הוראה בכתי ספר, במיוחד לנשים, אינה אוטומטית ואינה מבטיחה משרה מלאה, ועל כן מורות רבות נאלצות ללמד במשך 5-10 שנים עד שהן מוצאות מקום הוראה קבוע. למורות המלמדות במסגרות החינוך החרדיות אין איגוד עובדים יציג, ורשתות החינוך הגדולות מונעות את הצטרפותם של המורים לארגוני המורים המקובלים בארץ (ארגון המורים או הסתדרות המורים) – מצב זה מעורר אצל המורים קשיים בכיור בעיות העולות בתנאי ההעסקה. כמו כן, בשל התנגדות של רכנים ושל רשת החינוך העצמאי ללמידה של המורים במוסדות אקדמיים או ללימוד תואר שני אקוויולנטי לנשים, מחשש לפיטורים המורים אינם מדווחים על רכישת תואר נוסף, שאמור להעלות את שכרם. לעיתים המורים מדווחים על תארים אלו אך אינם מקבלים בגינם תגמול נוסף.

ארלנגר (2018) מציין כי מורים חרדים בכתי ספר לכנים מלינים על בעיות בתנאי עבודה והעסקה ומדווחים על חששות בעקבותיהן. החששות קשורים בתנאי העבודה, למשל בהצבת מצלמות בבית הספר, אשר מייצרות תחושה של חוסר אמון; בתנאי השכר, למשל חשש מוויכוח עם מנהלים, שעלול להוביל להטלת סנקציות ואף לפיטורים, משום שהמנהל הוא המעסיק הישיר; בתנאי ההעסקה, למשל המורים החרדים בכתי ספר לכנים אינם מקבלים קביעות גם אם הם עובדים במוסד במשך שנים רבות.

**הכשרה מקצועית של מורים ומורות במערכות החינוך החרדי ניתנת במסגרות חרדיות: המורות מוכשרות רובן בסמינרים ומקצתן במכללות, ואילו המורים מוכשרים ברובם במכונים להכשרת מורים. גברים רבים מלמדים בלא כל הכשרה, בעיקר במוסדות הפטור, שאין בהם דרישה להכשרה מוקדמת. מרכז ההכשרה של המורים מתמקד בהקניית יכולות, טכניקות ומידע בתחום של לימודי הקודש, שהוא ציר התוכן המרכזי של הלימודים בחינוך החרדי, ולפיכך גם ציר תוכן מרכזי בהכשרת המורים החרדים. מוסדות הכשרה להוראה הם מסגרות ייחודיות, עצמאיות ורבות עוצמה בחברה החרדית.**

#### מערכת ההכשרה למורים (גברים)

הכשרת המורים הגברים שונה לחלוטין מהכשרת הנשים. כאמור, מורים חרדים רבים מלמדים בלא כל הכשרה פדגוגית ונעזרים בידע אישי ובהתנסות בשטח. מוסדות ההכשרה העיקריים הפועלים במרחב זה הם מוסדות בבעלות פרטית, עסקים משפחתיים: מכון המורים של החינוך העצמאי (המכונה גם "מכון המורים של הסתדרות המורים של אגודת ישראל") הוותיק והשמרני פועל עשרות שנים בפרישה ארצית ומרכזו בירושלים; מכון אחיה – מרכזו בבני ברק ויש לו 14 סניפים ברחבי הארץ שבהם נלמדים תכנים מקצועיים ופדגוגיים. מדי שנה בשנה כ-1,000 גברים חרדים מוכשרים להוראה. הם מחויבים ב-2,700 שעות לימוד, וחלק מן השעות מוכר על סמך לימודי הישיבה שלהם. כמו כן, משום שמרבית פרחי ההוראה הם גם מורים בפועל, עבודתם מוכרת כמילוי הדרישה להכשרה המעשית.

רבים מהלומדים במוסדות אלו כבר מלמדים בפועל במוסדות החינוך החרדיים, בעיקר ברשתות החינוך או בחינוך המוכר שאינו רשמי, ורק מיעוטם (כ-30% במכון אחיה) מתחילים ללמוד לפני שהחלו בעבודתם. הם באים ללמוד ממגוון סיבות: כדי להגדיל את משכורתם, בשל דרישה של מנהלי המוסדות ומתוך רצון להתפתחות מקצועית ולהרחבת יכולות ההוראה שלהם. רק מעטים מהם מורים ממוסדות הפטור אשר אינם מחויבים בהכשרה ובאים לצורך התפתחות מקצועית או מתוך רצון לעבוד בעתיד במוסד המתגמל עובדי הוראה בעלי תעודה. בוגרי המכונים להוראה, רובם ככולם, מועסקים במוסדות לימוד במערכת החינוך

החרדי (כנען, 2014). אין מידע רב על תוכני ההוראה ועל שיטות ההוראה המוקנים במכונים אלו. הלימודים מתמקדים בלימודי הקודש, ובמידה פחותה גם בתחום החינוך, אך אינם מכשירים להוראת מקצועות חול. התמחות עיקרית מלבד מקצועות הקודש היא חינוך מיוחד, שבה מוקנה ידע ספציפי יותר. בדרך כלל הפדגוגיה והדידקטיקה המוצגות במכוני ההכשרה למורים מבוססות על שיטות מסורתיות הן בהוראה פדגוגית, הן בתכנים והן בשיטות משמעת.

ישנן תוכניות אקדמיות המקדמות מורים חרדים לתואר ראשון ושני ומופעלות על ידי מוסדות אקדמיים, דוגמת מכללה ירושלים, מכללת אחוה, אורות ישראל, חמדת הדרום ומכללת הרצוג. שיטות ההוראה בלימודים לתארים אלו מתקדמות ומגוונות, והלימודים זוכים לפיקוח המל"ג ולאישורו. רוב הכשרות המורים לגברים במגזר זה ניתנות בלא התמחות מיוחדת (משום שאין דרישה להתמחות במוסדות חינוך יסודיים) או בהתמחות בחינוך המיוחד. עם זאת, קיימות כיום תוכניות ספורות שיש בהן התמחות במקצועות אחרים, לדוגמה מתמטיקה.

הכשרת המורים ממוקדת כיום בהוראה כוללנית. אחת הבעיות העיקריות בהכשרת גברים חרדים להוראה היא חוסר באופק מקצועי: המורים אינם יכולים לעשות תואר אקוויולנטי בלא לימודי כולל מלאים, ואם הם מלמדים אין הם יכולים ללמוד לימודים מלאים בכולל. המערכת הפוליטית במשרד החינוך משמרת מצב זה, ולמרות הרצון המובע מהשטח אין ניסיונות לפתרון המצב. יש הגבלות רבות בחשיפה טכנולוגית של גברים חרדים הלומדים הוראה, אם כי בכמה מוסדות הכשרה לגברים קיימות כיתות מחשבים.

#### מערכת ההכשרה לחורות (נשים)

במשך שנים מערכת ההכשרה למורות הייתה גורם חשוב בשימור חברת הלומדים ואמצעי לעודד את הנשים החרדיות לצאת לעבוד ולפרנס את בעליהן שלמדו תורה. בעשור האחרון מערכת זו נחלשת, בגלל הירידה במוניטין של מקצוע ההוראה ובשל מצוקת המשרות. עם זה, עדיין מדובר במערכת של מוסדות המעצבים את התפיסות והעמדות של נשים רבות במגזר החרדי. מערכת ההכשרה למורות מתחלקת כיום לשני אפיקים: הכשרה מקצועית והכשרה אקדמית.

האפיק העיקרי פועל דרך מערכת הסמינרים להוראה, הצמודה לבתי הספר התיכוניים לבנות. מדי שנה בשנים האחרונות כ-7,000 תלמידות לומדות בכיתות י"ג-י"ד את מקצוע ההוראה בהתמחות במגוון מקצועות, אף שמספר המשרות הפנויות הוא כ-1,300 בלבד. הלימודים בסמינר נקבעים על פי סילבוס כללי, המאושר על ידי מפמ"רי המקצועות המתאימים במשרד החינוך (מפמ"רים כלליים של המקצועות, ולא ייעודיים של מערכת החינוך החרדי) ומקובל ברוב הסמינרים. היקף המסלול הוא 2,700 שעות, והוא כולל מיומנויות הוראה פדגוגיות ודידקטיות, תכנים מקצועיים ספציפיים ועבודה מעשית בבתי ספר. מראיונות עם מפקחים במחוז החרדי עולה כי במערכת בתי הספר החרדיים ההוראה על פי רוב מסורתית ואינה משתמשת בשיטות הוראה חדישות או בטכנולוגיות חדישות – ייתכן שמשום השמירה על מסורתיות או משום שהמורות עובדות לאורך שנים בלא פיתוח מקצועי.

ברחבי הארץ פזורים 44 סמינרים לבנות, שונים זה מזה באופיים, בחתך החברתי שלהם ובגודלם. מקום הלימוד של הצעירה מעיד על שיוכה החברתי ומלמד לכאורה על מעמדה החברתי ויכולותיה. לדוגמה, מעמד של בוגרת סמינר בית יעקב, החדש או הישן בירושלים, מלמד לכאורה על ה"מסורתיות" החרדית של הבוגרת ועל טיבה. הרוויה בשוק ההוראה החרדי הובילה לפתיחת אפיקי התמחות מקצועית נוספים, אבל במשך שנים רבות חייבו הסמינרים את הבנות להתמחות בתחום ההוראה גם אם הן לומדות מקצוע אחר. בשנים האחרונות משרד החינוך מנסה להגביל את מספר החרדיות הלומדות הוראה, וכיום יש סמינרים שבהם ניתן ללמוד מקצוע אחר בלא לימודי הוראה (ריימן, 2012; 2017). בעת האחרונה הפיקוח על המערכת החרדית להכשרת מורים הוציא הוראה למנוע לימודי הוראה מיותרים של תלמידות בתחומי תעסוקה מסוימים, תוך כדי שמירה על לימודי מבוא להוראה, אשר על פי התפיסה החרדית חשובים לנשים חרדיות בתפקידן כאימהות ומחנכות (קלמן, 2019).

אפיק אחר של לימודי הוראה עבור נשים חרדיות הוא במסגרות אקדמיות. בדרך כלל הנשים ניגשות ללימודים אקדמיים לתואר בחינוך לאחר לימודים בסיסיים בסמינר, לצורכי קידום והשתלבות במערכות חינוך מקבילות. לימודים אלו עומדים בסטנדרטים המקובלים במל"ג ומקבלים את אישורו. לדוגמה, סמינר נוות ישראל מפעיל תוכנית לימודים בשיתוף המרכז האקדמי הרצוג-ליפשיץ.

מכללת בית רבקה בכפר חב"ד מפעילה תוכנית לימודים בשיתוף המכללה האקדמית שאנן, וכן מכללות דתיות כדוגמת מכללה ירושלים, המאפשרת קבלת תואר ללומדות בהמשך ללימודי התיכון. במכללות אלו האווירה חרדית (מבחינת לבוש, כשרות, אופן השיח וכו'), ואליה מתווספים בלימודים תכנים דתיים ופיקוח חברתי. בשנים האחרונות נפתחו גם תוכניות אקדמיות ללימודי תואר שני בחינוך (במגוון תחומים) עבור סטודנטיות חרדיות, וגם התארגנו קבוצות למידה חרדיות לתואר שני ביוזמתם של עסקנים ועסקניות חרדים. קבוצות אלו מאפשרות ללומדות הומוגניות בסביבת הלמידה המיידית ושמידה על אווירה חרדית במקום הלימודים. עד כה אלפי סטודנטיות חרדיות סיימו לימודים באופן זה.

### השתלמויות מורים

משרד החינוך מפעיל מערכת השתלמויות לכלל המורים בישראל כדי לעודד התפתחות מקצועית ואישית מתמשכת של המורה, אך היקף ההשתלמויות למורים החרדים מוגבל, מכמה סיבות: מסגרות החינוך החרדי אינן משתתפות ברפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", מעמדן של מוסדות החינוך מכונה במשרד החינוך "עולם ישן", ובכמה מן המסגרות אין הכרה בהשתלמויות. כיום מורים חרדים יכולים לצבור עד 16 גמולי השתלמות במהלך חייהם המקצועיים. כל גמול דורש למידה בהיקף של 8 שעות שנתיות בקורס ייעודי או בכולל (ערב). כיום אין התפתחות לאורך הקריירה המקצועית או בתחומי הוראה מסוימים (תחום דעת ספציפי). מורה יכול לסיים את מכסת הגמולים שלו בשנות ההוראה הראשונות, על סמך אישורי לימודים מתקופת טרום-עבודתו בהוראה או על סמך לימודים בכולל ערב במקביל לעבודתו, ומשם והלאה לא ישתלם כלל.

מרכזי ההשתלמויות למורות חרדיות – 13 בפרישה ארצית – מכוונים לתת מענה הן להשתלמויות והן לקבלת תואר אקוויולנטי לתואר אקדמי. מורות אשר הוכשרו בסמינר להכשרת מורות יכולות להשתלם במהלך שנה במרכזי ההשתלמויות ולקבל תואר אקוויולנטי. על מרכזי ההשתלמויות לעמוד בקריטריונים שקבע משרד החינוך, בהם: פעילות במוסד מוכר להכשרת עובדי הוראה וותק וניסיון של לפחות 20 שנים של המוסד (אבגר, 2016).

בית המורה הוא אחד המרכזים העיקריים להשתלמויות של מורות, ומציעים בו קורסים במגוון תחומים: הוראה וחינוך; תנועה, מחול, פעילות גופנית וכושר;

ייעוץ, טיפול חינוכי ופסיכולוגיה; חינוך מיוחד, ליקויי למידה ואבחון; יצירה ואומנות שימושית; הכשרת מדריכות לטוילים, לספורט ועוד; השתלמויות למנהלות; פיתוח הפוטנציאל האישי.

למורים גברים כמעט שאין מסגרות להשתלמויות, וגמולי ההשתלמות שלהם הם בעיקר על שעות לימוד ב"כולל". השתלמויות בהיקף מצומצם מתקיימות על ידי רשתות החינוך (החינוך העצמאי ובני יוסף). בעת האחרונה נפתחים מרכזי השתלמויות ברחבי הארץ שמציעים מגוון השתלמויות רציניים ומקצועיים יותר למורים. יש לציין שמורים במסגרות המוכרות שאינן רשמיות והפטורות אינם זכאים לגמול השתלמות כלל.

נוסף על כך קיימים מרכזי פסג"ה, לגברים ולנשים (בנפרד), שהם מוסדות מקצועיים לפיתוח סגלי הוראה. מוסדות אלו פועלים בכל מערכת החינוך בישראל. מרכז פסג"ה מיועד לתת מענה לצורכיהם של עובדי ההוראה ושל מוסדות החינוך וליצור מסגרות להתפתחות מקצועית של עובדי ההוראה. בשנים האחרונות הוקמו ברחבי הארץ שישה מרכזי פסג"ה ייעודיים עבור אנשי החינוך החרדים. המטרה של הקמת מרכזים אלו בריכוזי אוכלוסייה חרדית היא לספק למורים שירות מקצועי המותאם מבחינות תרבותיות-פדגוגיות-טכנולוגיות לצרכים של מערכת החינוך החרדי וליעדים של משרד החינוך (נדלר, 2019).

**חנהלים של**  
**בתי ספר חרדיים:**  
**תפקוד והכשרה**

ניהול מוסדות חינוך חרדיים הוא פרקטיקה מורכבת ורבת חשיבות על רקע האתגרים הייחודיים הניצבים בפני המנהלים והמנהלות במגזר זה. נוסף לצורך הבסיסי לנהל ולהנהיג מוסד חינוכי, המנהלים נדרשים להציג תפיסה המתאימה לקהילה שתשמר את מיתוגו של המוסד. לשם כך עליהם לפעול על פי מטרות ויעדים שרבני הקהילה מכתיבים. במוסדות הפטור וגם במוסדות המוכרים שאינם רשמיים, על המנהלים להיות מעורבים גם בגיוס כספים ומשאבים שיאפשרו לבית הספר להתקיים ולשלם את משכורות העובדים ובמקרים אחדים אף להיות עסק מרוויח לבעליו.

בניהול מוסד חינוכי חרדי הלכה למעשה יש מגוון היבטים: ניהול כלכלי, הרואה בבית הספר עסק; ניהול ארגוני, העוסק בהתנהלות השוטפת של המוסד; ניהול



חינוכי, האחראי על ההיבטים הפדגוגיים של העבודה. יש מוסדות חרדיים שיש להם מנהל אחד האחראי על שלושת ההיבטים הללו, אך במוסדות חינוך חרדיים רבים, במיוחד אצל הבנים, יש שניים ואף שלושה מנהלים, האחראים על תחומים שונים: יוזמה עסקית (הבעלים של העמותה שבית הספר שייך לה), עבודה ארגונית (מנהל המוסד) ועבודה פדגוגית-השקפתית (המנהל החינוכי / המפקח הפנימי / המשגיח של המוסד). תהליכי האסדרה של מוסדות החינוך החרדיים שמשרד החינוך מוביל משנים את העיסוק של מנהלי מוסדות החינוך ודורשים מהם עבודה בירוקרטית מסודרת יותר. לנוכח כך יש עדויות להתפתחות אסטרטגיות לעקיפת הבירוקרטיה כדי לשמר את האוטונומיה והשליטה של המנהלים במוסדות.

תחום הניהול של מוסדות חינוך התפתח מאוד בעשורים האחרונים בעולם בכלל וכישראל בפרט. התפתחות זו מתבטאת כפתיחת תוכניות אקדמיות ללימוד ניהול וארגון של מערכות חינוך (אופלטקה, 2011) ותוכניות להכשרת מנהלים (גוטמן וקצין, 2015). מנהלים במוסדות החינוך הרשמיים מחויבים בלימודי תואר שני וכן בסיום תוכנית להכשרת מנהלים של מכון אבני ראשה. עם זאת, הכשרת מנהלים של בתי ספר היא תחום שטרם קיבל ביטוי במערכת החינוך החרדי, ולמנהלים חרדים אין הכשרה כזו. למנהלים רבים במגזר החרדי אין כלל תואר אקדמי, ויש מנהלים (גברים) שאף אינם בעלי תעודת הוראה.

מחקרים ראשוניים שבחנו הברלים בין מנהלים חרדים לבין מנהלים בזרמי חינוך אחרים במגזר היהודי הראו כי קיימים הברלים במידת השחיקה – מנהלים חרדים תופסים את עצמם כשחוקים פחות (Somech & Miassy-Maljak, 2003); במידת השיתוף בקבלת החלטות של צוות המורים – מנהלים חרדים משתפים פחות את הצוות בהחלטות (Benoliel & Barth, 2017), וכן נוהגים במנהיגות מתגמלת פסיבית (מעין כיבוי שריפות כאשר מתעוררות בעיות אקוטיות), אשר השלכותיה על בית הספר שליליות (Barth & Benoliel, 2019). אופלטקה והרץ-לורוביץ (2011) מציינים כי מנהלות חרדיות נוטות למנהיגות סמכותית והיררכית. המחקרים הנזכרים והשינויים בדרישות ממנהלים במערכת החינוך הרשמית קוראים לחשיבה מחודשת על הכשרת מנהלים במערכת החינוך החרדי.

הסקירה לעיל מצביעה על מורכבות המערכות העוטפות את מוסדות החינוך החרדי ונותנות לו תמיכה ושירותים. מגוון הרכיבים של מערכות אלו, המספקים תשתיות פיזיות, אנושיות ופדגוגיות, משפיעים במובהק על התנהלות המערכת בכך שהם מסייעים לה לשמר נהלים ותקנות אך לעיתים גם משמשים זרז לשינויים ולתמורות. במקרים מסוימים ניכר החוסר בהשפעתם של גורמים מסוימים או בקוצר ידם להשפיע על התנהלות המוסדות ועל חיי התלמידים והתלמידות. בכל מקרה, לכל הרכיבים הנזכרים יש תפקיד חשוב בעיצוב קווי הדמיון של המכלול הארגוני שאנו מכנים מערכת החינוך החרדי.



## פרק חמישי

מערכות חינוך נוספות בחינוך החרדי

—

### מעונות וטיפול בגיל ינקות

בדרך כלל במסגרות המטפלות בגיל הרך, בין הלידה לגיל שלוש, אין הפרדה מגדרית במסגרות הלימוד. בגילים אלו ההורים בוחרים בין הסדרים העולים כסף (טיפול תמורת תשלום) לבין הסדרים לא שוקיים (טיפול במסגרת המשפחה בלא תשלום). השירותים הניתנים במסגרות אלו בסיסיים, ולהורים חשוב שהמטפלות והסביבה הפיזית יהיו מותאמות לנורמות החרדיות המקובלות.

קיים חסר גדול במעונות עבור הציבור החרדי, ובשנים האחרונות על רקע הגידול בחברה החרדית וריבוי התינוקות הבעיה הולכת ומתעצמת. במעונות המסובסדים על ידי משרד העבודה והרווחה התפוסה מלאה, ומאות פניות של הורים מושבות

בשלילה. בעת האחרונה ההורים החרדים התארגנו במסגרת ארגון יציג בשם אמ"א – איחוד מעונות ארצי – אשר מאגד 120 מעונות המשרתים את הציבור החרדי. לאחר שנים של מאבק בין משרדי הממשלה על האחריות למעונות היום ועדה ממשלתית אמורה להכריע בסוגיה באופן שישפיע גם על עתיד מעונות היום במגזר החרדי (ברייטקופף, 2019).

רבים מהמשתמשים בשירותים ממשלתיים בגיל 3 חודשים עד 3 שנים הם חרדים. נתונים משנת 2014/15 על מוסדות בפקוח ממשלתי מלמדים על משפחות צעירות במגזר החרדי: כ-40% מכלל הילדים שביקרו אז במעונות שבפקוח ממשלתי היו חרדים – פי שניים מחלקם באוכלוסייה בגיל זה, כמחצית מהפעוטות בחברה החרדית בתקופה ההיא; כ-75% מהילדים החרדים הלומדים במסגרות אלו זכאים לסבסוד גבוה בשכר הלימוד על פי הקריטריונים של המדינה – כ-60% מהמשפחות החרדיות שהשתמשו בשירותי מעונות ומשפחתונים אלו בני הזוג עבדו, תעסוקת האימהות הייתה 96% (מתוכן כ-50% במשרה מלאה) ותעסוקת האבות 65%, 30% מהאבות היו אברכים (פיכטלברג-ברמץ, 2017).

## החינוך החרדי הלא מוכר

בקוטב השמרני של מערכת החינוך החרדי פועלים מוסדות החינוך של קהילות חרדיות מתבדלות המתרחקות מכל זיהוי עם המדינה. מוסדות אלו כוללים גנים, חינוך יסודי (בתי ספר לבנות וחיידרים לבנים) וחינוך על-יסודי (סמינרים וישיבות קטנות). המוסדות שייכים בדרך כלל לקבוצות חרדיות המאוגדות תחת המטרייה של העדה החרדית. ישות זו כוללת קבוצות חסידיות וכן קבוצות רדיקליות מתוך הציבור הליטאי והציבור הספרדי, מהם אנשי היישוב הישן ומהם בעלי תשובה הנוטים להחמרה יתרה. מדובר בעשרות רבות של מוסדות, ועל פי הערכות גסות לומדים בהם 20,000–30,000 תלמידים, בייחוד בירושלים, בבית שמש ובבני ברק, ובכמה מקומות אחרים בארץ (ויניגר, 2017).

מניעים אידיאולוגיים ופוליטיים מביאים לכך שמוסדות חינוך אלו אינם מקבלים תקציבים מהמדינה, אינם מדווחים לרשויות על תלמידיהם, ואין עליהם כל פיקוח חיצוני (שנלר, 1977; כהן ואח', 2007). בכך הם ממשיכים מסורת של בידול מהצינונות ומהמורדנה ושל שליטת קשר עם רשויות המדינה, שהחלה עוד

במאה ה־19. בציבור החרדי המוסדות האלה נתפסים בתור הגרעין הקשה של החינוך החרדי, השומר על עקרונות החינוך החרדי ההיסטורי ומבטא המשכיות של המאבקים ההיסטוריים של הקנאים החרדים בציונות ובמדינה. מסגרות חינוך אלו דומות במידה רבה למוסדות החינוך החרדי הקונוונציונלי בדרכי פעילותן וברוב תוכני הלימוד. השונות שלהן מהמוסדות החרדיים האחרים אינה מובהקת אך יש לה ביטויים אחדים: שפת הלימוד בהן היא בדרך כלל יידיש ולא עברית; תפיסת הלימוד שוללת לרוב אמצעי המחשה מודרניים, כמו תמונות על הקיר וגירים צבעוניים; בדרך כלל בקרב בנות רמת לימודי הקודש והחול נמוכה מן המקובל ברשת בתי הספר של בית יעקב (זלצברג, 2005).

המוסדות בחינוך שאינו מוכר על ידי המדינה אינם מקבלים תקציבי מדינה, וההורים משלמים את עלות הלימוד בהם בסיוע תרומות. בשל כך רבים מן המוסדות סובלים מקשיי מימון ופועלים במבנים שרמת התחזוקה שלהם נמוכה. גרוע מכך, אין פיקוח חיצוני על רמת הבטיחות במוסדות אלו ועל היבטים אדמיניסטרטיביים אחרים. עם זאת, מוסדות סאטמר לדוגמה זוכים לתמיכה נדיבה מתורמים מחוץ לארץ ופועלים במבנים מרשימים. מדיווח של מרכז המחקר והמידע של הכנסת נראה כי למשרד החינוך, למשרד הבריאות ולעיריות הרלוונטיות אין מידע מינימלי על ההתנהלות של מוסדות אלו (וינגר, 2017).

מערך החינוך המיוחד במגזר החרדי התפתח	מערך החינוך
מאוד בעשורים האחרונים וזכה להכרה	ליולדים עם
מקצועית וממלכתית. במערך החינוך המיוחד	צרכים מיוחדים
החרדי למדו בשנת הלימודים תש"ף 10,836	
תלמידים ב־732 מוסדות. ראוי לציין כי מספר הבנים (7,515) בו יותר מכפול	
ממספר הבנות (3,321). מרבית המוסדות (601) הם גנים, ובהם לומדים יותר	
ממחצית מתלמידי החינוך המיוחד בחברה החרדית (5,663).	

הפריחה של החינוך המיוחד החלה על רקע ריבוי ילדים עם צרכים מיוחדים בחברה החרדית. יש לכך סיבות אחדות: שכיחות יחסית של תינוקות הנולדים עם מומים בחברה החרדית בשל בדיקות מצומצמות לזיהוי מומים במהלך ההיריון; קושי להתמודד עם חריגויות פיזיות ומנטליות בחברה קולקטיביסטית־מסורתית;

החברה החרדית סובלת מקשיים כלכליים והמשפחות מתקשות לטפל במסגרת פרטית בילדים שנדרש להם טיפול מיוחד (שפיגל, 2011). עד שנות ה־80 של המאה ה־20 הייתה מודעות נמוכה בחברה החרדית לצורך בטיפול מיוחד לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים, וילדים אלו יכלו לקבל מענה מקצועי במוסדות הממלכתיים הרגילים לחינוך מיוחד או להישאר במסגרות החינוך החרדיות הרגילות. מרבית המשפחות התמודדו בעצמן, והילדים השתלבו באופנים שונים בתוך הקהילה (גלובמן וליפשיץ, 2004).

הקמת מוסדות חינוך מיוחד במגזר החרדי הייתה חלק ממכלול תמורות בחברה החרדית בנושא זה, בתמיכת סוכני שינוי חרדיים, במיוחד מתוך חסידיות אחרות, שעמלו לשמור על ילדי החסידות החרדיים במסגרות חינוך פנימיות. המגזר הנשי הוביל את המהפכה בשירותי החינוך המיוחד ובעבודה עם אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים. מסלולי לימוד מיוחדים נפתחו בסמינרים למורות, וכך התאפשר לימוד של מקצועות תמיכה רבים. מסלולים אלו זכו ליוקרה חברתית, במיוחד משום שהלומדות בהם תוגמלו בשכר מכובד כשיצאו לעבודה, והדבר השפיע על הפופולריות של תחומי עיסוק אלו בקרב הנשים שלמדו הוראה. נוסף על כך נפתחו מוסדות חינוך וכיתות לתלמידות בעלות צרכים מיוחדים, והתאפשר שילוב תלמידות בעלות צרכים מיוחדים גם במוסדות רגילים. במוסדות החינוך לבנים תהליכים אלו איטיים יותר, בשל חששות וחוסר ידע מקצועי. התהליך הוביל על ידי רבנים ואנשי מקצוע, מהם שהתמודדו באופן אישי עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים במשפחותיהם וראו בכך שליחות ראשונה במעלה (שפיגל, 2011).

את התמורות ביחס לתלמידים עם צרכים מיוחדים יש להבין על רקע מורכבויות ביחס של החברה החרדית לילדים אלו: מצד אחד קיימת אחריות כלפי המתקשים והפגועים, המחזקת את הצורך בטיפול ואת העזרה לחלש ולמתקשה והתמיכה בהם – הילד החרדי מתקבל בחברה החרדית בשל היותה חברה של חסד וחברה מוסרית, יש אחריות משפחתית וקהילתית לשמר את הילדים החרדיים בתוך הקהילה ולתמוך בהם (קנרל, 2011); מצד אחר קיים גם יחס של דחייה כלפי "השונה", בעיקר במבט רחב יותר, כמו שידוכים (לייזר ודקל, 1989; קנרל, 2011), אם כי גם הוא, כאמור, משתנה בשנים האחרונות.

שניות זו הוצגה בסקר בקרב מורות ומורים (מלמדים) בחינוך החרדי (גלובמן וליפשיץ, 2004). הסקר הראה כי קיימות עמדות שליליות בעניין שילוב של

תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במוסדות החינוך הרגיל, במיוחד בשל הקושי בקבלת ילדים הסובלים מבעיות קשב וריכוז (ערמון, 2015). עמדות חיוביות הוצגו בעניין שילוב תלמידים הסובלים מלקות למידה ומפיגור קל, וכן בעניין שילוב בעלי נכות פיזית. שניות קיימת גם ביחס של הממסד הממלכתי לעמותות ומוסדות חרדיים הפועלים עם ילדי החינוך המיוחד. לפעמים מוסדות אלו הם ערוץ בלעדי לעשייה חינוכית בציבור זה למען השארת הילדים בקהילה, אך קיים חשש בעניין מידת מקצועיותם ומידת המינהל התקין בהם. יתר על כן, אף שמצב המוסדות של החינוך המיוחד החרדי בדרך כלל טוב בהשוואה למצב בכלל מערכת החינוך החרדי, במבנה המוסדות ובשייכות הקהילתית ניכרים פערים בין מוסדות שרמת השירותים בהם גבוהה לבין מוסדות הסובלים מרמת שירות נמוכה ואף בעייתית.

כיום מערך השירותים של החינוך המיוחד במגזר החרדי רחב היקף ומגוון. בחינוך המיוחד, המפריד ברובו בין בנים לבנות, יש מעורבות רבה יותר של נשים במגוון המקצועות, ואף יש מטפלים לא חרדים. המערך כולל מגוון שירותים ופועל במסגרות פורמליות ולא פורמליות, כגון גנים לילדי החינוך המיוחד ומשלבים (כמו גני סולם לבעיות תקשורת); מוסדות לבעלי פיגור קל ובינוני (כמו של עמותת שיח סוד); מוסדות לטיפול בלקויות קשות (כמו מוסדות הבן יקיר לי); מוסד לפעוטות עם שיתוק מוחין (עטרת צבי); מכונים לאבחון לקויות ולטיפול בהן (לדוגמה מכון רות); מוסדות לבעלי לקויות שמיעה (כמו עמותת שמע קולנו); מוסדות לפיגור בינוני וקשה (כמו של עמותת עלה). עמותת פתחיה, הקשורה לרשת גני בית יעקב, מציעה כיתות שפה, כיתות רגשיות, כיתות מקדמות וגני שפה. בכמה מוסדות חינוך הקשורים לרשת החינוך העצמאי ולרשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף, במיוחד בבתי ספר ובסמינרים של הבנות, יש כיתות מקדמות ושעות שילוב עבור תלמידים שאובחנו בוועדות השמה.

ככלל, מערכת החינוך החרדי לבנות קולטת יותר תלמידות מיוחדות לתוכה ומוכנה להתמודד עם לקויות מורכבות, כמו פיגור ותסמונת דאון. קיימים היום גם מוסדות תיכוניים לבנים, מעין ישיבות קטנות, המיועדים לאוכלוסייה זו. ילדים רבים זוכים לסיוע של חונכים ועמותות המומחים בטיפול במגוון לקויות (מסילה ואחרים). בקהילות חסידיות אחדות, לדוגמה בחסידות גור ובחסידות בעלז, יש מודעות גבוהה לנושאים אלו והתמודדות ראויה לציון עם לקויות.



מוסדות החינוך המיוחד במגזר החרדי שואפים בראש ובראשונה לשמור על זיקה בין הילד החריג לבין הנורמות הנהוגות בחברה החרדית, כולל הזיקה ללימודי הקודש. הם מנסים לתת ביטוי למצוות הלימוד ולשמירת הקשר עם המשפחה, מתוך תקווה שהילד יצליח לקיים אורח חיים חרדי נורמטיבי. שאיפה חינוכית זו היא הציר לחידושים ולהתמקצעות בתחום בכלל החינוך החרדי. בר כבוד תחום זה עדיין סובל מבעיות תקצוב, ממחסור באנשי מקצוע חרדים (במיוחד גברים) ובפיקוח מקצועי, בין השאר בשל ריבוי המוסדות והגופים.

## החינוך הלא פורמלי

החינוך הלא פורמלי מבטא תפיסה חינוכית של ארגונים שאינם בתי ספר המפעילים תוכניות חינוכיות שהשתתפות בהן היא על פי בחירה אישית ומתקיימת בדרך כלל בזמנים חופשיים. החינוך הלא פורמלי מתקיים במערכות חינוך משלים, בחינוך חברתי (בתוך בית הספר), בקידום נוער ובתנועות נוער (חדאד חאג' יחיא ורודניצקי, 2018); הוא מערך משלים לחינוך הפורמלי, ובצד זאת יכול גם להקנות דפוסי בילוי ותעסוקה לזמן הפנוי של צעירים ומבוגרים (רומי ושמידע, 2007), ולסייע להכניס שינויים וחידושים לתוך העשייה החינוכית בצורה נקודתית, מקומית ולא מאיימת. בעבר החינוך הלא פורמלי לא היה מפותח במיוחד במגזר החרדי, אך בשנים האחרונות הוא זכה לעדנה ולהכרה במגזר זה ומחלחל למסגרות קהילתיות, למסגרות בית ספריות ולמסגרות פרטיות. יש מגוון סוגי פעילויות בחינוך הלא פורמלי במגזר החרדי:

- **מרכזי למידה מופעלים** במסגרות של מתנ"סים ולעיתים גם של בתי ספר ומסייעים בלמידה ובבילוי זמן עם הילדים בשעות אחר הצהריים. מרכזים אלו נפוצים יותר עבור בנות ונותנים מענה לכלל האוכלוסייה החרדית, ולא לקבוצה ספציפית.
- **חוגים רבים** לבנים ולבנות מתקיימים במגזר החרדי במגוון רחב של תחומים, בהם מוזיקה ואומנויות. רבים מן החוגים לבנות מתקיימים בתוך מסגרות בית הספר, והשתתפות בהם חובה. אצל הבנים בדרך כלל החוגים מתקיימים במסגרות פרטיות, והשתתפות בהם נתונה לשיקול הדעת של ההורים. בשנים האחרונות התרחבו החוגים בתחומים לימודיים, כמו חוגי רובוטיקה וחוגי אנגלית

לבנות ולבנים, הנותנים השלמה חלקית להיקף ולרמה הדלים יחסית של לימודי האנגלית בבתי ספר חרדיים לבנים. לאחרונה משרד החינוך מפעיל את התוכנית "חוג לכל ילד" במגזר החרדי דרך מערכת המתנ"סים. חוגים אלו מתמקדים בלימודי מדעים ואנגלית, ההורים אינם נדרשים לשלם עליהם, והם מתקיימים ב-27 רשויות מקומיות בארץ (טרבלסי-חדד, 2019).

• **פעילות בתנועת נוער** רווחת בעיקר בקרב הבנות. התנועה בנות בתיה, לדוגמה, מסופחת לבתי הספר. קיימת פעילות בתנועת נוער בקהילות גם עבור הבנים. בדרך כלל מסגרות הפעילות מצומצמות ושונות מהמקובל בתנועות הנוער בחברה הכללית והדתית-לאומית.

• **פעילויות העשרה נוספות** – מינהלים קהילתיים וקהילות מפעילים מגוון שירותים, כמו אירועים חד-פעמיים, אירועי תרבות ופעילויות בשבתות לבנים ולבנות.

• **מרכזי איכות המיועדים לחברה החרדית**, כמו קונסרבטוריום למוזיקה ושירותים ייעודיים לחרדים במרכזי איכות כלליים, התפתחו בשנים האחרונות, אך מרבית האוכלוסייה החרדית נמנעת מלצרוך שירותים אלו, בשל מגוון סיבות: יכולת כלכלית מוגבלת לממן שירותים לא פורמליים; זמן מוגבל שיש לבנים לפעילויות לא פורמליות בשל יום לימודים ארוך; חוסר מודעות לחשיבות של שירותים אלו; קושי של משפחות חרדיות המתגוררות מחוץ לשכונות חרדיות למצוא שירותים התואמים את השקפותיהן.

מחקר בעניין הטמעת תוכניות מדעיות לגיל הרך בגנים חרדיים (מני-איקן ואפרתי, 2015) מלמד על אפקטיביות של העיסוק בתחומי תוכן דרך החינוך הלא פורמלי. מהמחקר עולה כי הילדים נהנו לעסוק בתכנים מדעיים וכי התוכנית עודדה אצלם חשיבה מדעית. נוסף על כך הגננות הרגישו את תרומת התוכנית לגן ולעצמן בזכות ההשתלמויות הנלוות ומשום שרכשו כלים חדשים. ההורים ראו בתוכנית חשיבות להתפתחות הלימודית של בנם. דוגמה אחרת לחינוך הלא פורמלי היא הפעלת חוגים ופעילויות בתחומים מחשבים ורובוטיקה, מדעים, טבע ואף אנגלית במסגרת הקרן לירושלים בבתי ספר ובמינהלים חרדיים בירושלים. הניסיון שנצבר לאורך למעלה מעשור מלמד כי הפעילויות הלא פורמליות הן במידה רבה ערוץ פעילות גמיש ועצמאי יחסית במגזר החרדי (סער וחושן, 2018); הן מאפשרות עבודה עם כלל הציבור החרדי ולא סביב קהילות ספציפיות; הן

עונות על צרכים שאינם מקבלים מענה בחינוך הפורמלי; אין הן ככולות בהכרח למגבלות ולחוקים נוקשים של החינוך הפורמלי החרדי; הן נעות על צירי עבודה ופעילות מגוונים. בד בבד ראוי להזכיר גם את המגבלות של החינוך הלא פורמלי בציבור החרדי, הרואה ערך מהותי בחינוך הפורמלי ולעיתים אף מתנגד בצורה אקטיבית לפעילויות לא פורמליות, במיוחד כשהן עוסקות בלימודי חול. כמו כן, ביקורת על לימודי אנגלית במתנ"סים העלתה שהיקף הלימודים והתוכן היו מצומצמים ביותר.

## פרק שישי

מבט מסכם: מה למדנו?

—

בעשורים האחרונים מערכת החינוך החרדי בישראל גדלה מבחינה מספרית ומתעצמת מבחינה חברתית ופוליטית. תהליכים אלו משקפים את הגידול הדמוגרפי של החברה החרדית בישראל, אך גם מלמדים על הצלחותיה של מערכת זו, על האמון בה ועל המענה שהיא נותנת לציבור רחב. מערכת החינוך החרדי מתנהלת במידה רבה בצורה עצמאית, באופן שמאגד את החברה הישראלית ואת מוסדות המדינה ומעלה שאלות מהותיות, בתחום החינוך בכלל, לדוגמה: מהו חינוך ראוי ומה תנאי הסף לקיומו? מי רשאי לממש את הזכות לחינוך? שאלות אחרות עולות בעניין החינוך החרדי בפרט: האם זהו החינוך שראוי לקדם ולתמוך בו במדינת ישראל, לנוכח האתגרים העומדים בפניה בתחומים של תעסוקה, דמות האזרח הדמוקרטי וצורכי הביטחון? והאם העובדה שחינוך מסוים ראוי ומשמעותי בעיני אזרחים רבים כל כך במדינה היא תנאי מספק לדרישה שהמדינה תתמוך בו באופן מלא ותקדם את התפתחותו?

שאלות חשובות אלו ושאלות אחרות נותרות פתוחות בספר זה, אך אנו מקווים שהוא מעודד דיון בהן. הספר הציג תמונה עשירה ומורכבת של מערכת החינוך החרדי בישראל, על רכיביה הרבים והמגוונים. בד בבד חשוב להזכיר שיש מקום להרחיב את המחקר על מערכת חינוך זו ושהמידע עליה עדיין חלקי בלבד.

בפרק הסיכום נציג תחילה השפעות אפשריות של מערכת החינוך החרדי ודרכי פעילותה על התלמידים והתלמידות (כפרטים), על המשפחה החרדית, על הקהילה החרדית ועל מדינת ישראל כמסגרת חברתית ופוליטית. נציג גם תובנות בעניין ההשלכות האפשריות לפעילותה וננסה להבין מתוך כך את משמעותה הרבה. לאחר מכן נעסוק בחשיבה לעתיד, מתוך בחינה ראשונית של סוגיות שאפשר ללמוד בהן מהחברה החרדית – סוגיות הדורשות רפורמות ושינוי, וסוגיות הדורשות מענה מצד מוסדות השלטון. אלה הן נקודות ראשוניות לחשיבה על עתידה של מערכת החינוך החרדי ועל עתיד היחסים בינה לביין החברה הישראלית והמדינה.

## **החינוך החרדי: משמעויות והשפעות**

מערכת החינוך החרדי בישראל ממלאת תפקיד חשוב במגזר החרדי, אך גם משפיעה על המציאות הכלל-ישראלית. בשורות הבאות ננסה להציג

אמירות כוללת ומכליליות בעניין ההשלכות וההשפעות האפשריות שיש למערכת החינוך החרדי ולבחון לאורך את המשמעויות של פעילותה.

התלמיד בחינוך החרדי לבנים שוהה במוסדות החינוך במשך שעות רבות, ובשנות ההתבגרות הוא נמצא בהם רוב שעות היממה. אישיותו, דרכי התנהלותו, עמדותיו ואמונותיו מושפעות מאוד מהמורים, מקבוצת השווים, כמו גם מתוכני הלימודים, מדרכי הלמידה ומהמרחב התרבותי במוסדות החינוך. השפעות אלו ניכרות לדוגמה בידע של בוגר החינוך החרדי הממוצע, שלרוב יהיה בעל ידע רב בגמרא ובענייני הלכה ובעל ידע מצומצם (ולעיתים חסר לחלוטין) בתחומים כמו מתמטיקה, אנגלית ומדעים. לעיתים קרובות בוגרי החינוך החרדי מתקשים בפרקטיקות בסיסיות, כמו כתיבת טקסטים ארוכים וסדורים, אך רבים מהם בעלי הרגלי למידה טובים. ההשפעה של מוסדות החינוך מקבלת ביטוי גם בהיבטים הבסיסיים ביותר, כמו אופני הדיבור ושפת הגוף (חקק, 2005). המטען התרבותי

שבוגרי החינוך החרדי מקבלים מאפשר לרובם להשתלב בקלות במסגרות של לימוד תורני (כולל) או בעבודות בתוך הקהילה החרדית, אך מקשה עליהם לרכוש מקצועות הדורשים ידע והכשרה ולהשתלב בעבודה במסגרות שמחוץ לקהילה.

הילדה החרדית מושפעת גם היא ממערכת החינוך ומהסביבה הלימודית, גם אם חוויית הלימודים שלה שונה מהחוויה של הבנים. בבית הספר היא תרכוש ידע תורני רב (אך לא בגמרא) וגם ידע ניכר במקצועות חול – מתמטיקה, מדעים ואנגלית. בוגרות החינוך החרדי יראו ערך מרכזי בהקמת משפחה ובהקפדה על קיום מצוות הדת, כמו גם ברצון לשלב בהצלחה ניהול חיי משפחה עם תעסוקה ופרנסה. רבות מהן מוצאות חשיבות בערכים של צניעות והסתפקות במועט ומאמצות שפת גוף והופעה בהתאם לכך, בצד פיתוח השאיפה להצליח ולהצטיין. בדרך כלל המטען התרבותי שקיבלו מאפשר להן להשתלב בעבודות בתוך הקהילה ומחוצה לה.

לחינוך החרדי יש השפעה רבה הן על הבנים והן על הבנות. אחד הביטויים לכך הוא שרוב הבוגרים והבוגרות של החינוך החרדי ממשיכים בלימודיהם בחינוך העל־תיכוני החרדי (ישיבות גבוהות או סמינרים לבנות) ומשתלבים בחיי הקהילה החרדיים (הגברים פונים יותר ללימוד תורני, והנשים פונות לתעסוקה). למאפיינים של מוסדות החינוך שבהם למדו הבוגרים יש תפקיד חשוב בעיצוב של תפקודם בחברה ואף בתחומים כמו שידוך. ראוי לציין כי ההפרדה המגדרית וההקפדה ברבים ממוסדות החינוך על סביבת למידה נקייה מהשפעות כלליות משפיעות גם הן על ההרגלים והתפיסות של הבוגרים והבוגרות ועל מוכנותם להשתלב במרחבים ציבוריים מעורבים או בסביבות עבודה ישראליות כלליות. נוסף על כל אלה, ילדים וילדות שאינם מצליחים להתמיד במסלול החינוך החרדי מוצאים את עצמם במוסדות אלטרנטיביים או מחוץ למערכת. לעיתים קרובות הנשירה ממוסדות חינוך ראויים נתפסת ככישלון אישי, ועלולה אף להרחיק את הילדים מהמשפחה ומהקהילה.

המשפחה החרדית רואה ערך מהותי במערכת החינוך ובמוסדות שהיא שולחת אליהם את ילדיה. ההורים נאבקים כדי שילדיהם ילמדו במוסדות חינוך הנתפסים כטובים ואיכותיים, התואמים את השקפתם ואת הקהילה שהם משתייכים אליה. ההנחה היא שהחינוך אמור להקנות ערכים והרגלים התואמים את תפיסתם של ההורים, ואולי יותר מכך את השאיפות והמאווים שלהם. המוסד החינוכי

שהילדים לומדים בו משפיע גם על המעמד ועל המיקום החברתי של שאר בני הבית והבנות. ההורים מייחסים חשיבות רבה לקבלה של הילד או הילדה למוסד חינוכי ראוי בעיניהם, והדבר עלול לגרור מאבקים קשים, כפי שהיה לדוגמה באירועי עמנואל (אלמוג ופרייחזן, 2012). אפשר לראות גם השלכות פרקטיות של זמני הפעולה ואופני הפעולה של מערכות החינוך על המשפחה החרדית – לדוגמה שעות לימוד ארוכות מאפשרות לאבות להתמיד בלימודים תורניים בכולל ולאימהות (וגם לאבות) לצאת לשוק התעסוקה, החופשות מותאמות ללוח השנה היהודי ומאפשרות בילוי זמן מתאים עם המשפחה. עם זה, מערכת החינוך יוצרת גם נטל כלכלי גדול על המשפחות החרדיות, בשל התשלומים החודשיים הגבוהים הנגבים במיוחד במוסדות לבנים והעלויות של מערך ההסעות, במיוחד כשרוצים לשלוח את הילדים למוסדות חינוך רחוקים ואיכותיים.

הקהילה החרדית מתבססת במידה רבה על המסגרות החינוכיות הפועלות בה. כאמור, בעיניים חרדיות ההצלחה של מערכת החינוך נמדדת ביכולתה לעצב ולהכשיר דור עתיד חרדי גדול ככל האפשר. כישלון חינוכי נמדד במידה רבה בכניסה של פרקטיקות ורעיונות זרים לדרכי החשיבה של התלמידים, ובנשירה של בוגרי המוסדות ממסלול החינוך המקובל. הקהילה החרדית משתמשת במוסד החינוכי ככלי לסוציאליזציה של חבריה, אך מעבר לכך בית הספר הוא מוקד לאירועים קהילתיים, כמו התכנסויות לקראת חגים ומסיבות לכבוד סיום שלבי לימוד (מסיבת אותיות, סידור, חומש, משניות, סיום מסכת). בית הספר הוא אף מנגנון פיקוח קהילתי – צוות ההוראה מחד גיסא והמשפחות מאידך גיסא נתונים לביקורת תמידית של התנהלותם בענייני צניעות, התנהגות ועמידה בתקנוני המוסדות. "משפחה סוררת" יכולה להיענש באי־קבלת הילדים למוסד חינוכי נחשב, או אף הרחקתם. הענשה כזאת מתרחשת במיוחד בקהילות החסידיות, שבהן בית הספר משמש כלי ייחודי לשימור המסורת החסידית ולשמירה על תקנות החסידות (דוגמה לכך אפשר לראות במוסדות של חסידות גור).

לחינוך החרדי יש השלכות על יחס החרדים למדינה ככלל ולהיבטים ספציפיים הקשורים בה, כמו שוק התעסוקה, תפיסות דמוקרטיות והשתתפות בנטל הביטחוני. מערכת זו מצליחה בעלות נמוכה לחנך ילדים רבים להיות אזרחים שומרי חוק המעורבים ותורמים בקהילותיהם ובחברה ושואפים לחזק את היהודיות של המדינה. ואולם במובנים של שלטון, האוטונומיה הייחודית של

מערכת החינוך החרדי ודרכי פעילותה הייחודיות והנפרדות מלמדות על היעדר משילות וחושפות היבטים של "מדינה חלולה" (שפיגל, 2011). כמו כן, להיעדר לימודי אזרחות ברוב המוחלט של מערכת החינוך החרדי יש השלכה על היעדר סוציאליזציה של התלמידים במרחב המדינתי והחברתי שהם חיים בו.

בהקשר של שוק התעסוקה, החינוך החרדי אומנם מלמד לימודי יסוד, בעיקר במערכת החינוך לכנות, אך לימודי היסוד במערכת החינוך לבנים רחוקים מלהעניק תשתית מספקת להשתלבות בשוק התעסוקה במאה ה-21. בדרך כלל מוסדות החינוך החרדי אינם מחנכים לדמוקרטיה ואינם מעודדים את בוגריהם להשתתף בנטל הביטחון. יתר על כן, הבוגרים בעמדותיהם ובאורח חייהם מחזקים תהליכים של סגרגציה בחברה הישראלית שעלולים לאיים על שאר חלקי החברה. הדבר מוביל לכך שיש הטוענים שהתרחבות החינוך החרדי מציבה אתגר לא פשוט בפני מדינת ישראל ומעיבה על התפתחותה של המדינה.

לטוב ולמוטב, לחינוך החרדי יש השפעה רבה על עיצוב עולמם של ילדים וילדות, משפחות וקהילות בישראל, ובאופן עקיף יש לו השפעה על דמותה העתידית של מדינה שלמה.

## **העתק הדבק? דברים שאפשר ללמוד מערכת החינוך החרדי**

רכים בציבור הישראלי נוהגים להציג ביקורת על החינוך החרדי (לדוגמה אילן, 2000), אך להבנתנו אפשר ללמוד הרבה מהחינוך החרדי, ואולי אף ליישם תובנות ממנו בכלל החינוך הישראלי.

להלן נציג על קצה המזלג כמה דוגמאות לחשיבה ראשונית על כך.

**מוניטין ההוראה בחברת החרדית** – מעמד המורה גבוה, וההוראה נתפסת כשליחות חשובה, ברמה הדתית, הערכית והמעשית. חשיבות ההוראה בולטת על רקע הירידה המתמדת במוניטין ההוראה במערכת החינוך הישראלית בעשורים האחרונים, אשר מתבטאת בחסר במורים ובהורדת דרישות הסף ללימודי הוראה. אפשר שבחינה עמוקה של הנושא בחינוך החרדי תסייע לבחון דרכים לחיזוק מוניטין ההוראה וליצירת מוטיבציה ותחושת שליחות בקרב מורים בחינוך הממלכתי, וכך לתרום לאיכותה של מערכת החינוך וליעילותה.



**משמעת ופחות מקרי אלימות** – המשמעת של התלמידים בבתי הספר החרדיים חזקה בהרבה משבמערכת החינוך הכללית, ויש עדויות על פחות מקרי אלימות בהם לעומת עדויות בשנים האחרונות על מקרי אלימות במערכת החינוך הכללית – בין תלמידים לבין עצמם, של תלמידים כלפי מורים ושל הורים כלפי מורים. לנוכח נתונים אלו ולשם שיפור המצב בבתי הספר של מערכת החינוך הכללי ייתכן שאפשר ללמוד את המאפיינים של האקלים בבתי הספר החרדיים וליישם בבתי ספר רשמיים.

**לוח השנה היהודי** הוא רכיב מרכזי בקביעת החופשות במערכת החינוך החרדי לבנים – במערכת החינוך הממלכתי לוח השנה העברי והלועזי משמשים יחד, והחופש הגדול מקשה על מערכת החינוך ועל ההורים. ייתכן שבחינה מחודשת של לוח החופשות ועיצובו בדומה ללוח החופשות בחינוך החרדי לבנים יועילו למערכת החינוך ולמשק הישראלי כולו.

**המוטיבציה הגבוהה ללמידה בקרב תלמידים**, יכולות למידה גבוהות ואסטרטגיות הוראה ייחודיות (כמו למידה דרך שינון) – סוגיות אלו ואחרות שהוזכרו בספר זה דורשות בחינה מעמיקה יותר ויכולות להיות פתח לחשיבה מקורית ומרעננת על המעשה החינוכי בישראל.

## **אחריות ציבורית: חובות בסיסיות של הממסד כלפי מערכת החינוך החרדי**

התמונה המוצגת בספר מלמדת על הזנחה מסוימת בחובות הממסד כלפי מוסדות החינוך החרדי, דבר המקבל מגוון ביטויים. שלושה מהם נבקש לציין בקצרה: (1) הקצאת משאבים – להבנתנו גורמי הממשל נדרשים לתת את הדעת על הקצאת

מבנים, התאמתם, שימורם ותחזוקתם בהתאם לצורכיהם של מוסדות החינוך החרדי, חשוב גם שהרשויות ימפו את התלמידים והמוסדות לפי אזורים וצרכים, יבררו את מערך ההסעות ויבחנו את המסגרת הנכונה ביותר למימון הסעות; (2) תהליכי ההתפתחות של המחוז החרדי ועיצוב דמותו בהתאם לחזון ברור – ראוי שמשרד החינוך, בהיותו הגורם המרכזי העוסק ברגולציה של החינוך החרדי בישראל מטעם המדינה, ידון לעומק בחיזוק החינוך החרדי ויבהיר את תפקידו כדי לקדם את החינוך החרדי, צעד זה צריך להיעשות תוך כדי שיח מתמיד

ופתיחת ערוצי תקשורת חיוביים עם כלל השותפים במערכת; (3) גורמי הממשל חייבים לתת את הדעת לחינוך החרדי שאינו מוכר – על הרשויות לפקח על מוסדות החינוך ולייצר פתרונות ראויים, לפחות מבחינת ביטחון ובטיחות.

## **ביקורת: נקודות לשיפור במערכת החינוך החרדי**

בדומה למערכות חינוך אחרות, גם מערכת החינוך החרדי יכולה להפיק לקחים חשובים מבחינה ביקורתית המציעה שיפור של העשייה החינוכית בכלל והפדגוגית בפרט. הדבר נכון במיוחד למערכת החינוך החרדי לבנים, שהמבנה שלה וגם העשייה החינוכית שלה מבטאים תפיסות שמרניות והתנגדות עקרונית לשינויים. לדוגמה, כדאי לבחון אפשרות לשינויים בתוכניות ההכשרה להוראה, בהתפתחות המקצועית של המורים לאורך הקריירה, בפיתוח הידע והיכולות הטכנולוגיות כדי להתאימם לצורכי המאה ה-21 ובסטנדרטיזציה של ספרי לימוד. אפשר גם לפתח את המערכות הטיפוליות התומכות של מערכת החינוך, ללמוד מהתוכניות והמערכים הארגוניים הקיימים במערכת החינוך הרשמית, להתאימם לצרכים ולהשקפה החרדית וליישם בחינוך החרדי. חשוב גם להעלות את רמת ההוראה והלמידה בכל המקצועות, ובמקצועות האנגלית והמתמטיקה בפרט, באופן שיתרום להשתלבות טובה יותר של בוגרי החינוך החרדי בשוק התעסוקה. בפרק האפילוג יוצגו רעיונות נוספים לשיפור.

## **הקושי להכניס שינויים: אמירה כללית**

התפיסה של "חדש אסור מן התורה", שהחברה החרדית בישראל אימצה לעצמה, מקשה על יצירת שינויי עומק. נכון להיום ניסיונות ההסדרה של החינוך החרדי בישראל מנוהלים בעיקר בין המערכת המשפטית למערכת הפוליטית. יש לשים לב לכוח הרב של המערכת הפוליטית החרדית בעיצוב מערכת החינוך החרדי אל מול הכוח המוגבל של מערכת המשפט ושל ראשי מערכת החינוך בהסדרת החינוך החרדי (פרייזון, 2019). ראוי שהשינויים ילוו בשיתוף ובהדברות בין אנשי מקצוע ממוסדות החינוך לאנשי מקצוע חרדים הפועלים בשטח.

## סיכום

---

הכרת מערכת החינוך החרדי היא הזדמנות מרתקת ללמידה. היא מאפשרת לנו להבין טוב יותר איך דור העתיד החרדי בישראל מתעצב ואילו מנגנונים משפיעים על כך, היא מסייעת לנו לתהות על האופנים שבהם מאות אלפי תלמידים ותלמידות, אחד מכל חמישה מאזרחי ישראל לעתיד, מתחנכים, ולבחון את מידת ההתאמה של הכשרתם לצורכי המאה ה-21, היא גם יכולה לעורר הרהורים וערעורים על עשיות חינוכיות מוכרות. יותר מכך, מחקר זה ופרק האפילוג שמצורף לו אמורים לעודד את מקבלי ההחלטות לבחון את המצב הקיים ולחשוב על אפשרויות ועל מענים נכונים וראויים.

## אפילוג

"חדש אסור מן התורה?"  
אתגר השינויים והרפורמות בחינוך החרדי

—

הסגולה הדמוקרטית [...] היא יכולתנו להתפלמס בפומבי על בעיות חינוכיות בדרך שעשויה להגביר את הבנתנו את החינוך ואת הבנתנו איש את רעהו (גוטמן, 2002: 24).

א  
**חינוך במחלוקת:  
מהו האידיאל החינוכי הנכון?**

מהו חינוך טוב? מהן מטרות החינוך? מי רשאי לקבוע מהם ובכך לעצב את דמות המעשה החינוכי הלכה למעשה? שאלות אלו נכונות לכל עשייה חינוכית, והן רלוונטיות גם לדיון על החינוך החרדי, שבו לומדים כיום אחד מכל חמישה

תלמידים בישראל. שאלות אלו מתבססות על ההנחה שהחינוך משפיע על עיצוב התנהגותם של בני אדם, על בניית דמותם המוסרית ועל האופן שבו אנשים מבינים את המציאות שהם פועלים בתוכה. הדיון על טיב החינוך מתקשר לשאלות על טיבה הרצוי של החברה, על הערכים שהיא מקדמת וגם על הגורמים המורשים לעצב את פניו של דור העתיד לאור זאת. הדיון מורכב יותר כאשר אנו מניחים שלאנשים שונים יש הגדרות שונות ל"חינוך טוב" ותפיסות שונות בשאלה מהן מטרות החינוך. מורכבות זו בולטת כשהחינוך הניתן על ידי מוסדות המדינה ובמימונה, על בסיס ערכיה ומטרותיה, שונה מהערכים ומהמטרות של קבוצות מובחנות של אזרחים במדינה.

נציג את הדיון סביב דילמה: האם החינוך שמערכת החינוך במדינה מקנה צריך לשקף "טוב קולקטיבי" המכשיר את כלל אזרחי המדינה בהתאם לערכים משותפים, או שחינוך זה צריך לשקף את רצון ההורים בהתאם לערכיהם ולתרבותם? הצד האחד משקף את הצורך בחינוך ראוי המותאם לדרושות הסביבה מבחינה פדגוגית וטכנולוגית (acceptable) – חינוך המיועד לפתח את האישיות ואת היכולות והכישורונות של התלמידים ולהכשיר אותם להיות אזרחים במדינה הדמוקרטית. הצד האחר משקף את הצורך בחינוך המותאם לתרבות של התלמיד ושל משפחתו (adaptable) – חינוך המבנה את זהותו של התלמיד, את ביטחונו העצמי ואת מיקומו בחברה שהוא גדל בה, ומוענק בהלימה לחינוך שניתן לו בבית. על פי שיטה זו כפיית אידיאל מוסרי של חינוך הנוגד את הסכמת ההורים היא שמערערת את הדמוקרטיה (גוטמן, 2002; כהנר, יוזגוף-אורבך וסופר, 2012; פרייזון, 2015). במילים אחרות, השאלה היא זו: האם המדינה אמורה להחליט על טיב המעשה החינוכי לפי ערכי הרוב, או שמא ההורים בכל מקום הם שאמורים או יכולים להחליט על החינוך הטוב לילדיהם בהתאם לערכיהם, תרבותם ושיקול דעתם?

החינוך החרדי מציג מקרה מבחן מרתק לשאלה זו. מבחינת הטיעון התרבותי אפשר לראות בחינוך זה סיפור הצלחה – הן בהתרחבותו והן בהתמודדותו עם המציאות המודרנית הטכנולוגית והגלובלית: הוא מכשיר תלמידים לקיים בכגרותם אורח חיים דתי נפרד מהציבור הכללי ומותאם לערכי תרבות אולטרה-דתית (פונדמנטליסטית) מתבדלת. יתר על כן, הוא מכשיר, בעיקר את הבנים, להיות בני תורה כמצופה מהם, בעלי כישורי למידה גבוהים וחשיבה אנליטית.

הצלחותיו נובעות מגמישות ארגונית, מאידיאה חינוכית מובהקת ומרצף תרבותי העוטף את התלמידים מכל צד ומקנה לו ולמשפחתו תחושות של ערך וביטחון. מבחינת הטיעון המודרני-דמוקרטי של החינוך הראוי, החינוך החרדי לבנים יכול להיתפס כחינוך בעייתי ואף כושל, המצמיח אזרחים שאינם עומדים בסטנדרטים בסיסיים הנהוגים במדינה מערבית מודרנית ואשר חסרים כישורים בסיסיים מבחינה פדגוגית (כמו אנגלית ומתמטיקה) ומבחינה טכנולוגית (מחשבים). יתר על כן, חינוכם דוחה במידה רבה ערכים דמוקרטיים בסיסיים, כמו שוויון ערך האדם, קבלת האחר והשונה וחירות אישית, וגם שולל תהליכי אינטגרציה והיבטים בסיסיים של תרומה לקולקטיב, החשובים לקיום מדינת הלאום.

בעיות אלו של החינוך החרדי באות לידי ביטוי קונקרטי במגוון היבטים, לדוגמה בתביעה לשמור על האוטונומיה הפדגוגית והמינהלית שלה ובדרישת המוסדות לפיקוח חלקי בלבד של רשויות המדינה. לכאורה בדיון בחינוך החרדי יש שני קולות ברורים. קול אחד הוא של ראשי החברה החרדית, הסבורים כי מערכת חינוך זו טובה ומספקת כשלעצמה ועדיפה בהרבה על האלטרנטיבה הממלכתית. גם אם אין לראות בה מערכת מושלמת, היא נתפסת כמערכת העונה היטב על הצרכים החברתיים והלימודיים של הבאים בשעריה, וההנחה היא שדריסת רגל של גורמי חוץ ומתן מקום לשינויים יפתחו פתח לפגיעה אנושה במערכת, בקהילה ובערכיה. הקול הנגדי הוא בדרך כלל של גורמים לא חרדיים, הרואים צורך אקוטי בשינויים במערכת החינוך החרדי, במיוחד לבנים. הצורך בשינויים אלו נגזר מצורכי המדינה, מתפיסות הרוב ומההכנות המודרניות של התפקידים של מערכת החינוך ודרכי הפעולה הראויות לה. בין שני קולות אלו נשמעים קולות רבים – בהם גם קולות מתוך החברה החרדית – הרואים צורך בקידום שינויים כאלה ואחרים בצד שמירה על צביונו השמרני של חינוך זה.

הלכה למעשה המתח המוצג כאן חוזר ועולה בדיון על החינוך החרדי בסוגיות רבות, לדוגמה: הכנסת לימודי חול במגוון מקצועות (אנגלית, מתמטיקה וטכנולוגיה), הטיב של הכשרת המורים או אופן המיון של תלמידים במוסדות חינוך (אפליית תלמידות מזרחיות).

מערכת החינוך החרדי על מגוון היבטיה כפי שהוצגה בספר זה מעוררת שאלות ותהיות במיוחד בעניינה, אך גם בעניין מערכות החינוך המוכרות בישראל

ובעולם המערבי. ההנחה הבסיסית היא שבכל מערכת ארגונית יש מקום לשינויים ולהתחדשות. החיבור בין חינוך חרדי לבין חשיבה של שינויים ורפורמות אינו פשוט ואינו מובן מאליו. הוא דורש היכרות עם המערכת והבנה הן של החברה החרדית, השקפתה והפרקטיקות המאפיינות אותה והן של תהליכי שינוי.

מעבר לדיון התאורטי קיים האתגר המעשי: איך יוצרים שינוי במערכת שמרנית שאינה רוצה (לכאורה לפחות) לשנות ולהשתנות?

## 1

### רפורמות בחינוך

בני האדם שאפו תמיד להבין את המציאות שסביבם, אך גם ניסו לשלוט בשינויים החלים בה ואף לעצב אותה לפי צורכיהם. הדבר נכון

במיוחד בעולם המודרני, שבו הטכנולוגיה מאפשרת שליטה ברכיבים רבים של הסביבה האנושית. חברות מודרניות מציגות את התנהלותן כתואמת תפיסות רציונליות, ולפיכך הן שואפות להציג שליטה בתהליכים החלים בתוכן בהתאם לידע ולמומחיות שלהן (Shenhav, 1999). ביטוי חשוב לכך אפשר למצוא במערכות החינוך המודרניות, הפועלות להכשיר צעירים לעולם העבודה, לייצר הסכמה תרבותית רחבה בחברה וליצור שוויון הזדמנויות. בראייה מודרנית דמוקרטית הן שואפות לעצב אזרחים יודעי קרוא וכתוב המעורבים בחברה ובעלי חשיבה רציונלית וביקורתית (גוטמן, 2002; קובן, 2006; Saldana, 2013).

המטרות של מערכות החינוך בעולם המודרני התממשו חלקית בלבד. בראייה ביקורתית רדיקלית אפשר לטעון שמעולם לא היו אלו המטרות האמיתיות של החינוך הציבורי ושתמיד אליטות השתמשו במערכות החינוך כדי לקבע פערים חברתיים ולעצב ציבור צייתן, ממושמע ופרודוקטיבי (הרן, 1990). מקובל יותר לטעון כי מערכות החינוך מתקשות לממש את ייעודן בצורה מיטבית וכי קיים צורך מתמיד לשפר אותן, להתאים אותן למציאות המשתנה ולחולל בהן רפורמות נקודתיות וכוללניות (קובן, 2010; ניר, 2017).

המונח "רפורמות" מורה על מהלכים ליצור שינוי מתוכנן ומאורגן בארגונים. בדרך כלל רפורמות במערכות חינוך הן יוזמות של גורמי ממסד שעניינן לשפר את העשייה החינוכית וליצור שינויים בכתי הספר ובסביבתם כדי לשפר את

תהליכי הלמידה וההוראה, את איכות החוויה הלימודית ואת תוצרי הלמידה. הרפורמות מתבססות על הסכמה שיש בעיות בעשייה החינוכית, שהסיבות לבעיות אלו ידועות ושישנם אמצעים ברורים לתקן אותן ובכך לשפר את מערכת החינוך (ניר, 2017). כך לדוגמה, מעצבי רפורמה בעבר הניחו ששיפור תהליכי ההכשרה של מורים ישפר את ההוראה, או שיצירת סטנדרטים ברורים ללמידה בבית הספר ומדידתה ישפרו את תוצריה ואת כלל הפעילות של בית הספר. הניסיונות לממש הנחות אלו התגלמו בתהליכי רפורמה מורכבים וקשים, אך לא תמיד הביאו לתוצאות המקוות. למעשה, רוב הרפורמות המקודמות במערכות ארגוניות נכשלות ואינן מצליחות להביא את השינוי המיוחל (אייזנר, 2010; מיכאלי ופישר, 2010; קיובן, 2010; 2003; Balogun & Hope-Hailey).

מחקרים מצאו סיבות רבות לקשיים במימוש רפורמות בארגונים ככלל ובמערכות חינוך בפרט, ובהן: השאיפה הבסיסית של מערכות ארגוניות ליציבות, החשש של העובדים משינוי, הקושי לשנות דפוסים מוכרים, המורכבות של המערכות והרב-ממדיות שלהן והפערים הגדולים בין התוכניות ליישום השינוי לבין הביצוע שלהן (ניר, 2017). הדבר נכון במיוחד לפעילות בבתי הספר: "בתי ספר הם מוסדות חסינים. חסינותם היא גם מקור ליציבות חברתית" (אייזנר, 2010: 52). במקרים רבים השינוי חלקי בלבד או מוגבל בזמן, ולאחר מכן המערכת חוזרת לפעול על פי הדפוסים הישנים והמוכרים. ייתכן שכישלונן של רפורמות אינו נורא כל כך, מכיוון שהן תוצר של אופנות מתחלפות או שהן משמשות כלים במשחקים פוליטיים (קיובן, 2006; קיובן, 2010; Horn, 2002).

פרספקטיבה היסטורית של רפורמות במדינות המערב מלמדת על מגוון ניסיונות לשפר מערכות חינוך. רפורמות רבות צמחו בעיקר במטרה לשפר את הביצועים של בתי הספר ולצמצם פערים חברתיים (Hargreaves & Shirley, 2009). במדינת ישראל ניסו לקדם רפורמות במערכת החינוך כבר מתחילת דרכה, ראשית בחקיקת חוק חינוך חובה. כמה מהן היו רפורמות מבניות גדולות, כמו המהלך להקמת חטיבות הביניים (בשנות ה-60 של המאה ה-20); אחרות היו רפורמות מבניות מצומצמות יותר, כמו חוק השילוב של תלמידי החינוך המיוחד בתחילת שנות ה-2000; רפורמות רבות התמקדו בהיבטים פדגוגיים, לדוגמה תוכנית "מחר 98" בלימודי המדעים. במקרים מסוימים תהליכי רפורמה לא התממשו הלכה



למעשה, כמו במאמץ סביב דוח ועדת דוברת בתחילת שנות ה־2000 (דרור, 2006; ניר, 2017).<sup>1</sup>

ניר (2017) מציין כי למרות חשיבותם של תהליכי שינוי ונחיצותם הרבה למערכות ארגוניות, יש קושי רב ביישום שינויים במערכות ארגוניות גדולות, במיוחד כאשר שינויים אלו נובעים מהחלטות של קובעי מדיניות ומוכפפים על העובדים בשטח. קושי זה רק מתגבר במציאות שבה מרבית המערכות החינוכיות ממשיכות להתנהל בדגמים דומים לאלו הקיימים במאות השנים האחרונות. שינוי במערכת ארגונית מחייב תחילה להכיר את המערכת על בורייה ולהתאים את השינוי לצרכיה וליכולותיה. התנאי הבסיסי לשינוי בארגון טמון בזיהוי הבעיה ובהכרה של חברי הארגון בצורך להתמודד איתה ולפעול לשינוי המצב הקיים (סרג'ובני, 2010). לדעתנו, החיבור בין הבנות אלו לבין המציאות הקיימת בחינוך החרדי מורכב במיוחד.

החינוך החרדי כמעט שלא הושפע מרוב הרפורמות שהונהגו בישראל, היות שהן כמעט שלא היו רלוונטיות להתנהלותו האוטונומית (שפיגל, 2011). שינויים שחלו בחינוך החרדי

לאורך השנים נבעו בעיקר מסיבות חברתיות וכלכליות, גם אם הושפעו בעקיפין מתהליכים ומשינויים בחינוך הממלכתי.

החינוך החרדי הוא מקרה ייחודי ומורכב בהקשר של הדיון ברפורמות ובשינויים במערכות חינוך. מצד אחד מדובר במערכות חינוך המשתנות במהלך השנים, שניכרות בהן תמורות רבות ב־100 השנים האחרונות. להבנתנו, לפחות חלק משינויים אלו היו הכרחיים כדי שהחינוך החרדי ימשיך להיות רלוונטי במציאות המשתנה ואף יצמח ויתפתח. מצד אחר מדובר במערכת המבטאת בהווייתה שמרנות בסיסית והדוחה באופן אקטיבי ומוצהר ניסיונות חיצוניים ליצור בה שינויים.

## ג אתגרי השינוי בחינוך החרדי

1 "התוכנית הלאומית לחינוך: כי לכל ילד מגיע יותר", דוח ועדת דוברת, כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005.

אפשר להצביע על לפחות ארבעה היבטים מרכזיים בחינוך החרדי היוצרים חסמים והתנגדות לשינויים ורפורמות.

(1) **היבט רעיוני.** החרדיות מציגה השקפה שמרנית השוללת שינויים וחדושים, בבחינת "חדש אסור מן התורה" (פרידמן, 1991; ליאון, 2009; בראון, 2017). במובן זה שינויים וחדושים נתפסים כבעלי ערך נחות לעומת המציאות הקיימת וגם כמשתנים העלולים לערער ולסכן אותה. יתר על כן, תרבות זו שוללת במיוחד השפעות הבאות מתרבות המערב ומהמדינה הציונית, הנתפסות במובן מסוים כפרדיגמות המתחרות בתרבות החרדית ואף מאיימות עליה. תפיסות אלו נכונות למערכת החינוך החרדי ככלל ולמערכת החינוך החרדי לבנים בפרט, הנתפסת כלב ליבה של החברה החרדית ומבטאת ציווי דתי חשוב. שינוי של חינוך זה משול לניסיונות לפגוע במהות החברה החרדית (שפיגל, 2011).

(2) **היבט תהליכי.** השאיפה ליציבות מאפיינת ארגונים ובני אדם. לעיתים קרובות ארגונים המתאפיינים בהסדרים מבניים וביצירת שגרה מתנגדים לשינויים. כך גם אנשים – נוטים לרבוך לעיתים קרובות בהרגלים ישנים ומוכרים. להתנגדות לשינויים יש היבטים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים (ניר, 2017; Balogun & Hope-Hailey, 2003). מעבר למאפיינים המוכרים מארגונים רבים, בחברה החרדית יש היבטים המעצימים את ההתנגדות: קיימת תחושת הצלחה של מערכת החינוך בצד אמונה בצדקת הדרך, ותחושה זו מתחזקת על רקע ההתרחבות של החינוך החרדי ושל הביקוש לו. מצב זה מזין את חוסר ההסכמה הבסיסי בדבר זיהוי הבעיות במערכת החינוך הזאת ובדבר הצורך לטפל בהן ולשנות את המצב הקיים.

(3) **היבט מבני.** המבנה הארגוני המורכב והמבוזר של החינוך החרדי כמו גם הפיקוח החלקי על רבים מרכיביו והמחסור בידע סדור מעכבים שינויים אחרים, מובנים וברורים במערכת זו. חוסר הקשר בין החלקים השונים של המערכת מקשה על יצירת סטנדרט ארגוני או פדגוגי אחיד, ויותר מכך – על יישומו ועל הפיקוח על יישומו.

(4) **היבט כלכלי-פוליטי.** מוסדות החינוך בחברה החרדית הם מקור פרנסה ובסיס כלכלי לחברי קהילה רבים, כמו גם בסיס כוח ושליטה. מצב דומה קיים גם במערכות חינוך אחרות בעולם (הרן, 1990), אך היבט זה ניכר במיוחד בחברה

החרדית. המצב הזה משרת אנשים רבים, וכל שינוי בו מאיים על מוקדי כוח בקהילה. יש קשר הדוק בין העומדים בראש מערכת החינוך החרדי, על כל רכיביה, לבין עסקנים ופוליטיקאים חרדים, ויש מחויבות הדדית גדולה בין אנשי הפוליטיקה ובין אנשי החינוך.

השילוב של ארבעת היבטים אלו יוצר מערך ייחודי ומורכב של חסמים ליצירת שינויים ורפורמות בחינוך החרדי. ניסיונות לקדם שינויים ורפורמות נתקלו הן בחוסר שיתוף פעולה של אנשי השטח וציבור ההורים, והן בלחצים פוליטיים על ראשי מערכת החינוך בדרישה שלא לממש רפורמות בחינוך החרדי. פעמים אחדות נכנסו שינויים מוגבלים לחלקים מסוימים במערכת, לדוגמה למוסדות פריפריה, לאוכלוסיות שוליים ואף למערכת החינוך של הבנות, אך נמנעה כניסתם למוסדות המשרתים אוכלוסיות שמרניות, במיוחד לחינוך בנים.

למרות הקשיים והחסמים, המציאות מלמדת כי בעשורים האחרונים חלו שינויים בחינוך החרדי:

(1) רשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף הוקמה בשל צרכים חברתיים-פוליטיים פנים-חרדיים של חרדים מזרחים אשר סבלו מאפליה במוסדות החרדיים המובילים השייכים לציבור הליטאי. שינוי זה הניב כוח חברתי ופוליטי עבור מפלגת ש"ס ויצר אפשרויות חינוך חדשות עבור ציבור רחב, נוסף על הציבור החרדי המזרחי. בשנים האחרונות אף נכנסו לרשת עשרות מוסדות אשכנזיים חסידיים.

(2) הקמת מערך החינוך המיוחד במגזר החרדי נבעה מצרכים מבניים וחברתיים, שעלו בעיקר בשל תהליכים בתוך החברה החרדית, לדוגמה: הגדלת הפתיחות כלפי אנשים עם צרכים מיוחדים וקבלתם לחיק החברה; גידול דמוגרפי של בעלי צרכים מיוחדים באוכלוסייה; מעורבות של יזמים חרדים. תהליכים אלו ואחרים הביאו להרחבת מערך החינוך המיוחד ולפתיחת מסגרות מותאמות תרבות.

(3) השינויים בתוכניות הלימוד בסמינרים לבנות נבעו מצרכים כלכליים בעיקרם. האידיאל של חברת הלומדים (פרידמן, 1991) הכתיב לנשים להיות המפרנסות של התא המשפחתי בהיבט החומרי, בעוד תפקיד הגברים ללמוד תורה ובכך לפרנס את התא המשפחתי בהיבט הרוחני. מסלולי ההכשרה למורות איברו את כוח המשיכה שלהם בגלל הרוויה בשוק ההוראה, והשינוי חייב פתיחת מסלולי הכשרה למקצועות נוספים בסמינרים כדי לאפשר מגוון מקורות פרנסה לכלל הנשים החרדיות.

(4) התרחבות המערך להכשרת מורים בחינוך לבנים נבעה משילוב בין צרכים פדגוגיים מקצועיים לבין צרכים כלכליים. התפתחות מערכת החינוך, ההכרה בערוצי הלמידה השונים של תלמידים והשפעות של מערכת החינוך לבנות – כל אלה העלו את הערך של המקצועיות בהוראה ואת הצורך לרכוש ידע ויכולות פדגוגיות ודידקטיות. כמו כן, הדרישה של משרד החינוך ממורים ברשתות החינוך העצמאי וברשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף להיות בעלי תעודות מוכרות על ידי משרד החינוך חייבה את הרחבת מעגל הלומדים במוסדות אלו.

(5) הקמת מערך החינוך החרדי הממלכתי (ממ"ח) נבעה משילוב של צרכים חברתיים פנים-חרדיים ולחצים פוליטיים חוץ-חרדיים. התפתחות מעמד ביניים חרדי (זיכרמן וכהנר, 2012) והגירה של אוכלוסייה חרדית לישראל ממדינות המערב יצרו דרישה להקמת מוסדות חינוך חרדיים המספקים לימודי ליבה מלאים וזוכים למימון מלא מהמדינה. מהלך זה יצא לפועל על רקע לחצים במערכת הפוליטית בשלב שהמפלגות החרדיות היו חלשות (קציר ופריי-חזן, 2018).

(6) הקמה של המחוז החרדי ומערך הפיקוח ביטאה תהליכים פוליטיים חוץ-חרדיים, בדומה להקמת הממ"ח, אך הקמתם של המוסדות האלה ענו גם על צרכים חינוכיים מקצועיים פנים-חרדיים. המחוז נועד לפתור בעיות של מערכת החינוך החרדי בהתמודדות עם נושאי רישוי ובטיחות וכן בהיבטים של פיקוח פדגוגי ופיקוח הסדרתי על רקע התנגדויות להם.

(7) התמודדות מערכתית עם נשירה ונוער בסיכון – צרכים מבניים של מערכת החינוך החרדי, בעיקר בקרב בנים, בצד לחצים חברתיים דרשו את השינוי. הקושי להכיל תלמידים רבים שאינם מסוגלים ללמוד בצורת הלמידה המסורתית הביא לפתיחת מוסדות אלטרנטיביים המותאמים לצרכים חינוכיים-רגשיים-לימודיים של ילדים אלו.

(8) הכנסת לימודי חול דרך החינוך הלא פורמלי (סער וחושן, 2018) נבעה מצורך חינוכי-חברתי לספק לילדים רפרטואר רחב של ידע ויכולות ומרצון לאפשר השתלבות טובה יותר שלהם במציאות הישראלית בעתיד, בלי ליצור שינויים בחינוך הפורמלי. משום כך בבתי הספר החרדיים או במינהלים קהילתיים חרדיים שולבו פרויקטים, לדוגמה פרויקט מוגנות ופרויקטים המופעלים על ידי עיריות או ארגונים במגזר השלישי כמו – יד אליעזר, הקרן לירושלים, ידידות טורונטו וכו'.

דוגמאות אלו ואחרות מלמדות כי בעשורים האחרונים חלו שינויים רבים בחינוך החרדי, גם אם באופן מוגבל. הן מעלות שאלות: מה מאפשר שינויים כאלה? ובעיקר האם אפשר להציג עקרונות לקידום שינויים ורפורמות במסגרות החינוך החרדי?

T

## איך עושים את זה?

### רמות שונות לקידום שינוי

שינויים בחינוך החרדי הם מהלך מורכב. הנחת היסוד בדיון שלנו היא שיש רצון לקדם שינוי מסוים, אך אין אנו דנים כאן בטיבו. אפשר להבחין ברמות שונות של שינויים במסגרות החינוך החרדי, מהרמה הכלל-ארצית ועד לרמה של המוסד החינוכי היחיד.

ברמה הארצית אפשר לפעול לשינויים בכלל מערכת החינוך החרדי. תהליך כזה אפשר לייחס במידה מסוימת להקמת המחוז החרדי. המהלך מקודם על ידי הממשלה, ויתרונו הגדול הוא ביכולת ליצור שינוי מהותי ורחב. נוסף על כך, מהלך מסוג זה יכול לכלול תקציבים (לעידוד המהלך, וכן קיצוץ בתקציבים לגורמים שאינם משתפים איתו פעולה), פיקוח וחקיקת תקנות או חוקים. חסרונו הגדול של מהלך ברמה הארצית הוא ההתנגדות שהוא יכול לעורר בציבור החרדי, התנגדות שיכולה אף להביא לתגובות-נגד. כמו כן, אפשר להניח כי כלל הגורמים הפוליטיים החרדיים יפעלו נגד קידום מהלך שהממשלה מובילה, ופעולות-נגד אלו מקטינות את הסיכוי להתממשות המהלך לאורך זמן. במובן זה למהלך ארצי של רפורמות יש סיכויי התממשות נמוכים אלא אם הוא מצומצם ונקודתי ויש עליו הסכמה, גם בקרב ראשי הציבור החרדי.

ברמה המוניציפלית אפשר לקדם שינויים במוסדות חינוך חרדיים הפועלים בעיר ספציפית. מהלך שכזה אפשרי על רקע האוטונומיה ההולכת וגדלה שניתנת לשלטון המקומי להשפיע על מוסדות החינוך הפועלים בתחומו. הדרכים לקידום מהלך כזה שונות אם הן מתממשות בעיר חרדית (כמו ביתר עילית או מודיעין עילית) או בעיר בפריפריה אולם אפשר שמחלקת חינוך עירונית תפעל לקדם

שינויים במוסדות החינוך החרדי שבשטחה. הקרבה למנהלים של מוסדות החינוך וגם ההיכרות עם צורכי השטח יכולות לסייע ביצירת תהליך רבי-ערוך. כמו כן ההתנגדות בחברה החרדית למהלכים שעירייה מובילה קטנה מההתנגדות למהלכים שמובילים מוסדות ממשלה. עם זה, הפוליטיקה המקומית והמורכבות של היחסים בין חרדים לחילונים ביישובים עלולות להיות אבן נגף בקידום תהליכי שינוי. נוסף על כך, היכולת להשפיע ברמה המוניציפלית עלולה להיות מוגבלת.

ברמה של רשת החינוך, לפחות שתי רשתות החינוך המרכזיות – רשת החינוך העצמאי ורשת מעיין החינוך התורני בא"י בני יוסף – הן פלטפורמות אפשריות לשינוי. קידום שינויים במסגרת של רשת מתוך הסכמות ושיתופי פעולה מבטיח קידום של התהליך. השינויים יתקבלו מתוך עבודה של מערכת החינוך עם גורמים מקצועיים המכירים את השטח וצרכיו ויש להם סמכות עליו. עלול לעלות קושי בעצם יצירת הקשר עם הרשתות ובהגעה להסכמות בדבר טיב השינוי שמקדמים והשלכותיו הכספיות. קשיים עלולים להתעורר גם בהשפעה של גורמים מחוץ לרשת על התהליך ובשקיפות כלפיהם. נוסף על כך, יש לזכור שגם ההשפעה של הרשתות על המוסדות לעיתים מוגבלת, ועלולה להחליש את מעמד הפיקוח הממשלתי על מערכת החינוך החרדי.

ברמה המוסדית אפשר לפעול לקידום שינויים מול מוסדות חינוך ספציפיים – מוסד יחיד או מקבץ של מוסדות. תהליך מסוג זה דורש היכרות עם מוסדות חינוך חרדיים ועם הדמויות הפועלות בהם ומשפיעות עליהם, ובחירה מושכלת של המוסדות. מומלץ לקדם תהליכים עם כמה מוסדות, ולכלול בהם מוסדות שמרניים, מתוך שאיפה לקדם שינוי שיוטמע בעתיד גם במוסדות חינוך נוספים. היתרון של מהלך כזה הוא יכולת המיקוד בצורכי המוסדות הספציפיים, בלא מתווכים רבים ומתוך בחינה ובקרה של התהליך. החיסרון הוא בצורך להכיר היטב את השותפים ובכך שפעמים רבות הסיכוי להרחיב את המהלך נמוך.

להלן נציע דגשים כלליים בקידום תהליכי שינוי בחינוך החרדי, נצביע על כלים שיכולים לסייע בתהליכים כאלה, ולסיום נציין קשיים וסיכונים בהטמעת השינויים המוצעים. אנו מציגים כאן נקודות מחשבה ראשוניות שיכולות לסייע לגורמים המעוניינים לקדם שינויים ולשפר את החינוך החרדי.

## דגשים כלליים לקראת תהליכי שינוי

### • תהליכים ארוכי טווח

בדרך כלל לשם קידום תהליכים של שינוי בחינוך החרדי נדרשת עבודה לאורך שנים. יש צורך בזמן כדי ללמוד את השטח, להתנסות בו, לייצר ביטחון ואמון, להתמודד עם התנגדויות ולקדם תהליכי הטמעה.

### • חשיבותן של הסכמות

לשם הכנסת שינויים במוסדות חינוך נדרש תמיד שיתוף פעולה של אנשי השטח (ניר, 2017). הדבר נכון שבעתיים בחינוך החרדי – מערכת אוטונומית וחשדנית שאפשר לחבל בה בקלות רבה בכל ניסיון ליצור חידוש ולהציגו כאיום על חינוך הילדים.

### • החשיבות של המיתוג והדימוי במגזר החרדי

מיתוג תהליכים ובניית דימוי מתאים להם הם רכיבים בסיסיים ומוכרים ברפורמות בימינו, אך משום שמדובר בחברה החרדית, שיש לה שפה, נורמות ומוסכמות הייחודיות לה, לשם קידום התהליכים בתוכה נדרשות הבנה והיכרות עמוקה עם הקהל החרדי, ואילו דימוי גרוע של תהליכים ופרויקטים הוא חסם מהותי מפני הכנסתם והטמעתם.

## כלים המסייעים בקידום שינוי

### • מתן כבוד לקהל היעד ולתרבותו ובניית אמון

החברה החרדית, המונה למעלה ממיליון נפש בישראל, חשה לעיתים חוסר כבוד ואף זלזול של החברה בתרבותה ובהשקפתה. קידום שינויים דורש מיוזם השינוי נקודת מבט של כבוד לתפיסה החרדית ולדרך החיים החרדית המאפשרת בניית אמון בציבור החרדי.

#### • היכרות עם המערכת

הכוונה להיכרות עם המערכת, על השחקנים, כללי המשחק והשפה הייחודית שלה (סרג'ובני, 2010). הייחוד של החברה החרדית דורש למידה שלה והבנה של כללי המשחק שלה. בד בבד ראוי לגשת תמיד בצניעות ובידיעה שההבנות מוגבלות ושלעיתים קרובות הדינמיות של החברה החרדית יוצרת אי-ודאות.

#### • זיהוי של סוכני שינוי ושיתוף פעולה איתם

במערכת החינוך החרדי יש כיום אנשי מקצוע רבים החשופים לתהליכים חיצוניים ואף קידמו רפורמות ושינויים בתוך המערכת. זיהוי של שותפים נכונים, בעלי יכולות, קשרים וידע, הוא שלב חשוב בדרך לקידום תהליכים בחברה החרדית. כדי לקדם מהלכים ולהבין את תהליכי העומק בתוך החברה החרדית נדרשים גם אמון ושקיפות.

#### • שיתוף פעולה עם רבנים ומנהיגים במגזר החרדי

לא תמיד הכרחי, אך תורם מאוד ויכול להיות משמעותי, במיוחד בקידום שינויים רחבים.

#### • זיהוי צרכים בשטח והיענות להם

הצרכים של הציבור החרדי רבים, מגוונים ולעיתים גם ייחודיים. ככל שתוכניות חיצוניות יזהו אותם וייתנו עליהם את הדעת כך יגדל סיכוין להתקבל בציבור ולהיתפס כחיוביות.

#### • היגיון מקצועי

הציבור החרדי דעתן, ורבים מנציגיו ומאנשי החינוך שבו ביקורתיים. לפיכך לעיתים קרובות כדי לזכות בשיתוף פעולה בתהליכים של שינויים ותמורות הם ידרשו להבין את משמעותם ותרומתם למערכת החינוך ולילדים החרדים.



### ● תמריצים כלכליים

לרפורמות נדרשים משאבים כלכליים, ולעיתים קרובות גם משאבים שיעודדו את האנשים במערכת להתאמץ ולשתף פעולה. המחסור החמור במשאבים במוסדות החינוך החרדי בצד ההיגיון הכלכלי שהם עובדים לפיו יכול לשמש תפקיד חשוב בקידום השינוי.

### ● עבודת רוחב בכמה מקומות ועם מוסדות שמרניים

קידום שינויים רחבים בחברה החרדית דורש פעילות במגוון מוסדות, גם בתוך מוסדות שמרניים. העבודה במגוון מוסדות מסייעת ללמידה בתנאים שונים, כמו גם מכילה את האפשרות שתהליכים לא יזכו להצלחה בכל מהמקומות. לעיתים קרובות מוסדות חינוך שמרניים מובילים נתפסים כחותמת כשרות ומודל לחיקוי על ידי מוסדות חינוך אחרים, והצלחה בהם יכולה לסייע בקידום שינוי גם במוסדות אחרים.

### ● הערכה ומשוב

בשל הנגישות המוגבלת של מוסדות החינוך החרדי והמורכבות שלהם נדרשים הערכה ומשוב לתהליכים. בדרך כלל תתעורר התנגדות לתהליכי ההערכה, אך מחקרי הערכה ומשובים מבטיחים למידה של המצב כפי שהוא ושל התהליכים והבנה אמיתית יותר של משמעותם ושל מידת הצלחתם.

### ● עבודה נקודתית ותהליכי עבודה

קידום מהלכים ממוקדים מאפשר ליצור תהליך ארוך ומשמעותי, גם אם הכוונה לקדם שינויים כוללניים יותר. סיכויי ההצלחה של תוכנית כוללנית ורחבה נמוכים, במיוחד בשלבים הראשונים, בעיקר בשל החששות בציבור החרדי ועל רקע התנגדויות אפשריות, אך גם בשל הקושי ליצור בקרה חיצונית (במשרד החינוך) ופנימית (במגזר החרדי) על תהליך השינוי. סדרה של מהלכים נקודתיים, שכל אחד מהם מקודם ונבחן כשלעצמו, עשויה להוביל לשינויים גדולים יותר במערכת.

קידום פרויקטים במגזר החרדי מתאפשר על ידי מסגרת נכונה לעבודה ולפעולה. חוסר בשימת לב לפרטים עלול למנוע את הצלחת הפרויקטים. לדוגמה, בחירה שגויה של שותפים וחכירה לאנשים מחוץ למגזר החרדי או מתוכו שיש להם דימוי שלילי בעיניים חרדיות עלולות להאיר את הפרויקט כולו באור שלילי. בשל המורכבות הרבה של העשייה במגזר והגמישות הרבה בעשייה בשטח וכדי לממש את המטרות נדרשים חשיבה מקדימה ודיוק.

## קשיים וחסמים בקידום שינויים

### • קושי בפער התרבותי

הקושי הראשוני הוא עצם הפער בין התרבות המערבית לבין התרבות החרדית. ההבדלים ניכרים על כל צעד ושעל, ויש להם השפעה במובנים של זמן, מרחב, שפה והיבטים רבים אחרים.

### • קושי בשל התנגדויות

החברה החרדית מתנגדת להתערבות חיצונית בחייה ובקידום שינויים ותמורות. התנגדויות יכולות להיתמך בשלל טענות: התחושה שפרויקט אינו נכון לחברה החרדית, החרדה משינוי (באשר הוא שינוי), התפיסה שהשינוי נועד לפגוע בחברה החרדית או התנגדות לגורם המוביל אותו. התנגדות יכולה לצמוח בשל מיתוג לא טוב של פרויקט ואף מטעמים אישיים כאלה ואחרים. ההנחה הבסיסית היא שכל פרויקט (כמעט) יתמודד עם התנגדויות כאלה ואחרות ואמור להיות ערוך לכך.

### • קושי בתעקב ובפיקוח

אחד הביטויים לפער התרבותי הוא הקושי לעקוב אחר התהליכים, להבין אותם ולהעריך אותם. קושי זה עולה כבר במגבלה לקבל מידע מהימן מהשטח ולהעריך את המציאות כהווייתה.

● קושי ביכולת להפיץ, לשכפל ולהטמיע את השינוי

עצם הכנסה של שינוי לתוך המערכת אינו מלמד על היכולת להטמיע אותו לאורך זמן או להפיץ אותו במקומות אחרים.

● עבודה בשוליים

בחברה החרדית יש הבחנה ברורה בין אוכלוסיות ליבה ונושאים שהם בליבה לבין אוכלוסיות פריפריה ונושאים שנתפסים שוליים וזניחים יותר. לעיתים קרובות יש אפשרות לקדם שינויים באוכלוסיות הנתפסות שוליות בראייה חרדית שמרנית, לדוגמה במוסדות חינוך מודרניים שהשפעתם על כלל החברה החרדית קטנה. שינויים רבים שחלו במוסדות מסוימים או בחלקים של המערכת, כבחינוך המיוחד, לא שוכפלו למוסדות אחרים, מרכזיים, גם אם חלקם יכלו להיות בעלי ערך רב.

ה

## רעיונות ראשוניים לשינוי

החשיבה על רעיונות לשינוי ולרפורמה בחינוך החרדי רחבה ויכולה לעסוק במגוון תחומים. עליה להתמודד עם שני אתגרים לפחות. ראשית,

התמקדות בתחומים אפקטיביים ומשמעותיים היכולים להשפיע על ההוראה והלמידה. במובן זה אנו סבורים שיש קושי רב בקידום שינויים רחבים היכולים להיתפס כאיום מהותי (על כך ראו צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018). שנית, יש להתמקד בהצעות לשינוי שיש סיכוי סביר שיתממשו באופן כזה או אחר בשטח, למרות החסמים, הקשיים וההתנגדויות. במובן זה ראוי לבחון היטב את המטרות ודרכי השינוי, לדייק במינוחים ובתחומים ולהקפיד על כך כבר בשלב של תכנון ההתערבות. בהמשך הדברים נציג רעיונות ראשוניים לשינוי בחינוך החרדי אשר עשויים לעמוד באתגרים אלו.

## ברמה הארצית

- הסדרה ושיפור של תנאי ההעסקה של המורים שתנאיהם אינם מוסדרים דרך חיוב לתת תלוש שכר למורים והקמת הסתדרות למורים החרדים.
- שיפור תנאי ההעסקה והפיקוח של כוח האדם בגיל הרך במגזר החרדי על ידי הסדרה כוללת של תנאי ההעסקה של הגננות והרחבת הפיקוח על כך, בצד פיתוח תוכניות פדגוגיות לגיל הרך.
- הסדרת הבעלויות על מוסדות החינוך החרדיים – חיזוק המגמה של מעבר של מוסדות חינוך לרשתות חינוך חרדי.
- הכשרת מנהלים למוסדות חינוך חרדי – הקמת מסגרות להכשרת מנהלים שכבר מכהנים בתפקיד ולהכשרת מועמדים חדשים להיכנס לתפקיד.
- בניית תוכנית לימודים אחידה ללימודי החול בחינוך היסודי (כיתות א'-ח') לבנים שתקבע את ההתקדמות הנדרשת בכל אחד מן המקצועות לאורך השנים.
- הרחבה מוגבלת של השעות של לימודי החול בתלמודי תורה בהתאם למעמדם המינהלי המשפטי, וחיזוק הפיקוח, הפנימי והחיצוני, על לימודים אלו.
- חיזוק של המחוז החרדי וכלי הפיקוח שלו, בעיקר על ידי חיזוק הזיקות שלו למערכות הפיקוח במחוזות הגאוגרפיים ולמחלקות החינוך ברשויות המקומיות.

## ברמה המוניציפלית

- הרחבת החינוך הממלכתי החרדי על ידי הטבות, חיזוק בתי ספר במשבר ופתיחת מוסדות לחרדים מודרניים, ועיגון החינוך החרדי ממלכתי בחקיקה או בחוזר מנכ"ל משרד החינוך.
- מתן מענה ראוי לצורכי הבינוי של מוסדות החינוך החרדיים על ידי הסדרה של הקצאת המבנים ברשויות המקומיות בהתאם לקריטריונים שקופים, תוך כדי מתן עדיפות למוסדות ממלכתיים ולרשתות.

## ברמה של רשת החינוך

- פיתוח ההכשרה למורים בחינוך החרדי לבנים על ידי מגוון מנגנונים שיגבירו את האטרקטיביות של תעודת הוראה או תואר בחינוך ואת הפיקוח עליה במוסדות שברשתות, מוכרים שאינם רשמיים, ובפטורים בהתאם למאפיינים של כל מסלול משפטי-מינהלי.
  - הרחבה של השתלמויות המורים, בעיקר במקצועות לימודי החול, על ידי הקמת מרכזים להשתלמות מורים חרדים והעלאת האטרקטיביות של השתתפות בהשתלמויות כאלה.
  - הכנסת שיעורי האנגלית לבנים כחלק ממערכת הלימודים הפורמלית במוסדות השייכים לרשתות החינוך ולחינוך המוכש"ר, או הכנסתם בחוג לא פורמלי בשעות אחר הצהריים במוסדות פטור, וההשתתפות בו תהיה נתונה לבחירת התלמידים והוריהם.
  - הפעלת תוכנית סדורה של השאלת ספרי לימוד מתאימים ומעודכנים במוסדות החינוך לבנים, הכוללים הכשרה למורים כדי לקדם את השימוש בספרים עדכניים ולשפר את הפיקוח על תוכני הלימוד.
- כאמור, הצגנו לעיל רעיונות ראשוניים בלבד ליצירת שינוי בחינוך החרדי, וכמוהם יש רבים אחרים. הרחבה של רעיונות אלו תוגש במסמך נפרד. קידומם של רעיונות אלו ואחרים והפיכתם לחלק מהמציאות דורשים חשיבה, בניית תהליך שיתופי והשקעת משאבים מתאימים.

הדיון והרעיונות שהוצגו באפילוג, כמו גם התמונה של כלל מערכת החינוך החרדי שהוצגה בספר, מציעים פתח לשיח ולחשיבה על מצב החינוך החרדי בישראל בצד התמודדות ראשונית עם השאלה: האם ואיך ראוי ליצור בחינוך החרדי שינויים? זהו דיון חשוב ביותר, אולי אפילו קריטי, כשאנו עוסקים באחת מהמערכות המרכזיות שבהן יעוצבו פניה של הישראליות בעשורים הבאים כזהות, כחברה וכמדינה.

גם מעבר להיבט זה, מערכת החינוך החרדי היא תופעה ייחודית, מרתקת ורב-  
ערך למי שחוקרים אותה, המעוררת אתגרים חשיבתיים, ערכיים ומקצועיים. היא  
יכולה להעלות תהיות בעניין המוכר, הרגיל והמוכן מאליו, ואולי אף להוציא  
אותנו, בוגרי מערכות הלימוד המודרניות המערביות, מתוך אזורי הנוחות שלנו.

האם אנחנו מוכנים להתמודד עם אתגר זה?



## נספח 1

החינוך החרדי בארצות הברית, בבריטניה ובבלגיה

—

החרדים בישראל הם רק חלק מהעולם החרדי שקהילותיו פרושות ברחבי העולם. הקהילות החרדיות הגדולות ביותר בתפוצות מכונסות בארצות הברית, בייחוד במדינות ניו יורק וניו ג'רזי, בבריטניה בערים לונדון וגיססהד, ובבלגיה בעיר אנטוורפן (גונן, 2000; 2005; Perry-Hazan, 2019). במדינות אלו פועלות מערכות חינוך ייחודיות עבור הציבור החרדי. ברומה למוסדות החינוך החרדי בישראל, מערכות אלו מאופיינות בחשיבות שניתנת ללימודי הקודש, בדגש על מסורות ומנהגים של הקהילות ובהפרדה מגדרית מלאה. נוסף להבדלים בין המוסדות השונים קיימים הבדלים במעמד המשפטי של מערכות חינוך אלו, במידת התמיכה של המדינות בהם וביחסם ללימודי החול.

בארצות הברית לומדים בכתי ספר פרטיים דתיים כ-176,500 תלמידים חרדים. הללו נתונים להסדרים מינהליים ומשפטיים ייחודיים לכל מדינה, לפי העיקרון



הכללי של הפרדת דת ממדינה ואי־מימון של בתי ספר דתיים. מרבית היהודים החרדים מרוכזים במדינת ניו יורק, ומערכת החינוך החרדי בה מתחלקת בין חינוך חסידי לבין חינוך ליטאי, המכונה "ישיביש" (מלאך ואטינגר, בהכנה). בתי הספר החרדיים בניו יורק פועלים במימון עצמי ומתקשים לעמוד בנטל הכספי הכבד. בשל הפרדת דת ממדינה הממסד מממן רק בחינות, שיעורי עזר לתלמידים ממשפחות במעמד סוציו־אקונומי נמוך והסעות, ומימון זה בתי הספר החרדיים מקבלים במלואו בזכות כוחם הפוליטי החזק בניו יורק. החוק במדינת ניו יורק דורש כי בתי ספר פרטיים ינהלו תוכניות לימודים אקוויולנטיות לתוכניות בחינוך הציבורי, אך הלכה למעשה הפיקוח על בתי הספר החרדיים רופף והמדינה נמנעת מלהתערב במתרחש בהם (פרי־חזן, 2018). מרבית המוסדות בזרם הליטאי בניו יורק מספקים לימודים כלליים ברמה נאותה (כולל עמידה בכינות הברגרות) המאפשרים לבוגריהם להשתלב בשוק העבודה המקומי. השתלבות זו נחוצה – בשל עלות המחיה היקרה בניו יורק, הסיוע הממשלתי המוגבל לפרט והשפעות של התרבות האמריקאית. לעומת זאת במגזר החסידי לימודי החול מצומצמים בהיקפם, ואינם נלמדים כלל בגיל התיכון, בדומה לישראל (Perry-Hazan, 2015a).

בבריטניה בתי ספר דתיים יכולים לבחור במסלול מימון ציבורי או במסלול של בתי ספר עצמאיים שאינם ממומנים על ידי המדינה. מרבית בתי הספר לבנות וכמה מבתי הספר לבנים בוחרים באפשרות של מימון ציבורי, המחייב תוכנית לימודים סטנדרטית. בחירה זו מייצגת את מורכבותה של החברה החרדית בבריטניה ואת הצורך של רבים בה להשתלב בשוק העבודה. לעומתם יש קבוצות חרדיות המאמצות את דגם חברת הלומדים, שבו המיקוד הוא בלימודי קודש, והן בוחרות במוסדות לימוד שרובם עצמאיים (Perry-Hazan, 2019). רוב מוסדות אלו סובלים מבעיות תקצוב, בשל חוסר תקצוב מהמדינה ומשום שרבים מהתלמידים מגיעים ממשפחות עניות. הממסד האנגלי קובע סטנדרטים המחייבים בתי ספר עצמאיים במקצועות יסוד (שפה, מתמטיקה ומדעים), אך אין הם נאכפים בצורה משמעותית. בית המשפט באנגליה קבע כי הכנת התלמיד לעתידו צריכה להיות מותאמת לקהילה שהוא חי בה, ובהתאם בתי ספר עצמאיים חרדיים לבנים שלא עמדו בדרישות נתבקשו לתיקונים אך לא נסגרו. נראה כי המוסדות החרדיים לבנים אינם עומדים בדרישת המדינה בבריטניה (Perry-Hazan, 2015b).

הקהילה החרדית בבלגיה מתרכזת באנטוורפן. אחת מאבני הפינה של החינוך בבלגיה היא חופש חינוכי, הכולל את הזכות לסבסוד, ובתי ספר פרטיים יכולים לקבל סבסוד מהמדינה במסלול חופשי, המזכה בסבסוד מלא של המדינה בתמורה לעמידה בסטנדרטים שקבעה המדינה, או לא לקבל מהמדינה תקצוב כלל ולהיחשב לבית ספר עצמאי המוסדר כחינוך ביתי (פריי־חזן, 2018). בתי הספר הפרטיים בסבסוד מלא מקבלים אוטונומיה פדגוגית ונדרשים לעמוד רק בתנאי סף לכל שכבת גיל מבחינת ידע וכישורים. תחומי הידע ונושאי הלימוד נקבעים בחלקם על ידי המדינה, אבל החוק מאפשר לכל בית ספר לבנות את תוכנית הלימודים שלו ואינו מחייב השתתפות במבחנים סטנדרטיים. המפקחים רשאים לקבוע את איכות ההוראה ומחויבים בביקורת פעם בעשר שנים (Perry-Hazan, 2014; 2015b).

כמעט כל בתי הספר החרדיים לבנות וכן מעט מבתי הספר החרדיים לבנים בוחרים באפשרות של סבסוד מלא על ידי המדינה. רבים מבתי הספר באנטוורפן משתמשים בספרי הלימוד המקומיים ומשתתפים במבחנים סטנדרטיים כדי לעמוד בדרישות הפיקוח, אף שאינם מחויבים לכך מצד הדין. רוב בתי הספר החרדיים לבנים בוחרים להיות בתי ספר עצמאיים בלא מימון של המדינה. הלימודים בהם אינם מזכים את התלמידים בתעודת סיום ואינם מאפשרים להם להמשיך ללימודים מתקדמים (Perry-Hazan, 2015b).

בשנים האחרונות ניכרת הקשחה של הרגולציה במרבית המדינות שחיים בהן חרדים. במדינת ניו יורק מתחולל מאבק משפטי ופוליטי על החינוך החרדי החסידי במטרה לחייב את מוסדות החינוך לעמוד בסטנדרטים המתחייבים מן החוק, על אף היעדר מימון מהמדינה (מלאך ואטינגר, בהכנה). בבריטניה הפיקוח הממשלתי העלה שמוסדות חסידיים אינם עומדים בסטנדרטים של חוק השוויון (ביחס לאחר), ונכון לשנת 2020 הם נמצאים בסכנת סגירה ממשית. בבלגיה בשנים האחרונות חוקק חוק המחייב תלמידים המשויכים לסיווג החינוך הביתי לעמוד במבחנים סטנדרטיים, אך עדיין אין אכיפה בתחום – ימים יגידו מה תהיה השפעתו של החוק (פריי־חזן, 2018).

- מן המחקר ההשוואתי על החינוך החרדי בעולם עולות ארבע מסקנות עיקריות:
- (1) החינוך החרדי בעולם כולל בתוכו אפשרויות ללימודי חול, בייחוד בזרם הליטאי.
  - (2) החינוך לבנות במרבית העולם החרדי כולל לימודי חול ולימודים לבגרות יותר מהחינוך לבנים.
  - (3) כדי לקבל מימון מהמדינה המוסדות החרדיים נדרשים להיות ציבוריים או להיות בפיקוח מלא של המדינה. עם זאת, במדינת ניו יורק תנאים אלו נדרשים אף בלא מימון ציבורי.
  - (4) בעת האחרונה ניכרת החמרה של הרגולציה בכל המדינות אף כאשר לחינוך שאיננו ממומן על ידיהן באופן שמאתגר את המשך קיומן של מערכות אלו.
- ההבדלים בין מערכות החינוך החרדי בישראל ובעולם כמו גם ברגולציה על החינוך החרדי במדינות השונות יכולים לתת כיוונים להתפתחות העתידית של החינוך החרדי בישראל ולדיון במקומה של המדינה בתמיכה בו ובפיקוח עליו.

## נספח 2

### החינוך החרדי בתוך החינוך העברי לאורך השנים

—

#### לוח נ-1

תלמידים בבתי ספר בחינוך העברי, לפי זרם (%)

שנת הלימודים	ממלכתי	ממ"ד	חרדי	סך הכול
תש"ל (1969/70)	67.8	26.4	5.8	100
תש"ם (1979/80)	74.3	20.9	4.8	100
תש"ן (1989/90)	74.3	19.7	6.0	100
תש"ס (1999/2000)	66.5	18.5	15.0	100
תש"ע (2009/10)	59.5	18.5	22.0	100
תש"ף (2019/20)	56.9	18.3	24.8	100

הערה: עד לשנה"ל תשנ"ט (1998/99) תלמודי החורה לא נספרו במניין תלמידי החינוך החרדי ולפיכך הנתונים נמוכים וחסרים עד לנתוני תש"ס (1999/2000). מקור: עיבודי המחברים לנתוני הלמ"ס ומשרד החינוך.

הלוח ממחיש את הגידול בחינוך החרדי – בשנת הלימודים תש"ס הוא היה קצת יותר משביעית מכלל החינוך העברי, ובשנת הלימודים תש"ף קרוב לרבע מכלל חינוך זה. אומנם בעשור האחרון קצב הגידול הואט (גידול של כ-3 נקודות האחוז לעומת 7.5 נקודות בעשור שקדם לכך), אך על סמך העובדה שמספר הילדים במשפחה החרדית עודנו גבוה וכן בשל גיל הנישואים הצעיר, הוא צפוי לגדול גם בעתיד, גם אם בקצב איטי מבעבר (כהנר ומלאך, 2019). הדבר מחייב היערכות מתאימה של המדינה ומענה מתאים לצרכים הייחודיים של החינוך החרדי, ודורש גם חשיבה על ההשלכות לטווח ארוך של מגמות אלו על מערכות אחרות, כמו בריאות, דיור ותעסוקה.

## רשימת המקורות

—

אבגר, עדו, 2016. "הכרה בהשכלת מורים כשוות ערך (אקוויולנטיות) להשכלה אקדמית", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

אבוחצירא, אסנת, וענת בארט, 2018. "מניעים וחסמים בירוקרטיים בהקמת מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי: חקר מקרה", בתוך: ענת בארט (עורכת), **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית**, ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך, עמ' 21-48.

אבני, חיים, 2015. "שכר משפיל, פגיעה בוותק: כך נעשקות גננות חרדיות", **כיכר השבת**, 24.2.2015.

אהרוני, מתן, 2017. "זהויות חרדיות 'אחרות': ייצוג החרדי המודרני ועובד הכפיים בסרטים חרדיים קהילתיים בישראל", **תרבות דמוקרטית** 17: 53-86.

אופלטה, יזהר, 2011. "חקר המינהל בחינוך והמדיניות הנהוגה בו: בחינת התפתחותו של תחום דעת אקדמי בתוך מדעי החינוך", **עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך** 5: 164-182.

אופלטה, יזהר, ורחל הרץ-לזרוביץ, 2011. "מנהיגות נשית בארגוני חינוך: הייחודיות הישראלית בקונטקסט הבינלאומי", **עיונים במינהל ובארגון החינוך** 32: 51-73.

אטקס, עמנואל, תשס"ז. **ישיבות ובתי מדרשות**, ירושלים: מרכז זלמן שזר ומרכז דינור לחקר תולדות ישראל, האוניברסיטה העברית בירושלים.

אטקס, עמנואל, ודוד אסף, 2009. **החדר: מחקרים, תעודות, פרקי ספרות וזיכרונות**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

אילן, שחר, 2000. **חרדים בע"מ**, ירושלים: כתר.

איפרגן, מרים, ורויטל היימן, 2018. "מסרים משלימים ומתנגשים במפגש של גורמי סמכות בציבור החרדי עם מפקחי המחוז החרדי", בתוך: ענת בארט (עורכת), **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית**, ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך, עמ' 49-72.

אייזנר, ו' אליוט, 2010. "רפורמה חינוכית והאקולוגיה של החינוך הבית ספרי", בתוך: גל פישר וניר מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך**, ירושלים: ברנקו וייס ואבני ראשה, עמ' 51-69.

אלמוג, שולמית, ולטס פרי-חזן, 2012. "דת, מגדר ומשפט בפרשת עמנואל: מילים, קולות ופרשנויות", **עיונים בשפה וחברה** 5 (1-2): 205-221.

ארהרד, רחל, 2014. **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**, תל אביב: מכון מופ"ת.

ארלנגר, חיים, 2018. "הגורמים לתחושת פחד אצל מורים חרדים, השפעותיה והשלכותיה", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.

בארט, ענת, 2016. "שינויים בתפיסת שוק התעסוקה בקרב מנהלים, מורות, הורים ותלמידות בסמינרים חרדים", פוסטר שהוצג בכנס האיכותני ה-6, באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

בארט, ענת, 2018. "מבוא", בתוך: ענת בארט (עורכת), **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית**, ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך, עמ' 7-20.

בארט, ענת, 2019. "תכנית למניעת נשירה בגילאי תיכון בקרב נערות חרדיות", כנס שינוי חברתי וחינוכי במציאות ישראלית מורכבת, האוניברסיטה הפתוחה, רעננה.

בוחניק, אשרת, 2011. "שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבתי-הספר של 'בית יעקב'", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.

בינדר, אסתר, וענת בארט, 2018. "היחס לחינוך החרדי ברשות מקומית מעורבת", בתוך: ענת בארט (עורכת), **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית**, ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך, עמ' 113-136.

בן-רבי, דליה, רונלי רותם, וסצ'לב קונסטנטינוב, ומרים נבות, 2014. **מיפוי דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי-ספר החרדיים היסודיים של רשת "מעין החינוך התורני"**, ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

בראון, בנימין, 2002. "הרב שך: הערצת הרוח, ביקורת הלאומיות וההכרעות הפוליטיות במדינת ישראל", בתוך: נרי הורוביץ (עורך), **דת ולאומיות במזרח התיכון**, תל אביב: עם עובד, עמ' 278-342.

בראון, בנימין, 2011. **לקראת דמוקרטיזציה במנהיגות החרדית?**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

בראון, בנימין, 2017. **מדריך לחברה החרדית: אמונות וזרמים**, תל אביב וירושלים: עם עובד והמכון הישראלי לדמוקרטיה.

ברייטקופף, חנני, 2019. "אלפי הורים נותרו ללא מעון לילדיהם בשנה הבאה", **כיכר השבת**, 21.05.2019.

ברקוביץ, יצחק, 2012. **הסדרה מחודשת של היחסים בין הרשויות המקומיות למשרד החינוך: המרחב שבין אמון לרגולציה**, ירושלים: מכון ון ליר.



- גבל, אינס, וורדה וסרמן, 2017. "קולות חדשים בעיתונות החרדית או אותה גברת בשינוי אדרת?", **תרבות דמוקרטית** 17: 109-130.
- גוטמן, איימי, 2002. **חינוך דמוקרטי**, תל אביב: ספריית הפועלים.
- גוטרמן, קובי, ואורי קצין, 2015. "תמורות ואתגרים במתווה הכשרת מנהלים לבתי ספר", **החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים** לז: 67-87.
- גולדפרב, יעל, 2013. "השתלבות בשוק העבודה של בוגרות סמינרים במגזר החרדי", **משרד התמ"ת**.
- גולוס, ענת, מירי שריד, מיכל וייל, אביבה יוכמן, ונעמי וינטראוב, 2014. "השפעת גורמים סביבתיים על התפתחות בנים מגנים חרדיים בישראל", **כתב העת לריפוי ועיסוק** 23(1): 326-342.
- גונן, עמירם, 2000. **מהישיבה לעבודה: הניסיון האמריקני והלקחים לישראל**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- גונן, עמירם, 2005. **בין לימוד תורה לפרנסה: חברת לומדים ומתפרנסים בלונדון**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- גונן, עמירם, בצלאל כהן, ואליעזר היון, 2018. **פוטנציאל הביקוש ללימודים בישיבות תיכוניות חרדיות**, ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- גונן, עמירם, בצלאל כהן, בניהו טבילה, ואליעזר היון, 2018. **ישיבות תיכוניות חרדיות: תיאור וניתוח מצב**, ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- גלבע, יפית, 2016. "הנגשה תרבותית של תוכנית מעגן לבנים בגילאי גן מן המגזר החרדי - תיאור מקרה", **כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק** 25: 205-216.
- גלובמן, רבקה, וחפציבה ליפשיץ, 2004. "עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל", **מגמות** 43: 329-346.
- גלילי, יאיר, וטל לאור, 2018. "ייצוג מיעוטים בתקשורת: המגזר החרדי בתוכניות בוקר יומיות - בידור וסאטירה מעל גלי האתר בישראל", **המרחב הציבורי** 14: 99-121.

גרינבוים, ברוך, 2018. "הוראה מפעילה" בלימוד הגמרא", **צריך עיון** (חשוון תשע"ט): 91-102.

דה-מלאך שחק, נואית, 2007. "ילד משוחרר, ילד ממושמע: ייצוגי התנהגות רצויה של ילדים בקרב גננות בזרם הממלכתי ובזרם העצמאי-חרדי", בתוך: אמדע אור וסמדר בן-אשר (עורכות), **המוכר והזר: ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל**, קריית שדה בוקר: מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן-גוריון, עמ' 307-316.

דיין, חיים, 2015. "כשההתנגדות לטיפול עטופה בטליה", **אפשר** 25-26: 8-12. דרור, יובל, 2006. "רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית: מה אפשר ללמוד מההיסטוריה על דו"ח דוברת", בתוך: דן ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית**, ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 35-59.

הורוביץ, נרי, 2012. **תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל**, ירושלים: אגורא מדיניות.

הורוביץ, נרי, 2016. **החברה החרדית - תמונת מצב**, ירושלים: המכון החרדי למחקרי מדיניות.

הלמ"ס, 2019א. **עובדי הוראה במערכת החינוך, תשע"ט (2018/19)**, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

הלמ"ס, 2019ב. **שנתון סטטיסטי לישראל**, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

הרן, כריסטופר, 1990. **מגבלות החינוך הבית ספרי ואפשרויותיו**, ירושלים: אקדמון.

וורגן, יובל, 2007. "מערכת החינוך במגזר החרדי: תמונת מצב", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וורגן, יובל, 2010. "טענות בדבר אפליה עדתית בקבלת תלמידים למוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וייל, גבריאל, נואית דה־מלאך, שועא כהן, נעמי ספירו, וגלעד פישביין, 2008. "פסיכולוגיה חינוכית במערכת החינוך החרדית", בתוך: גבריאל וייל (עורך), **פסיכולוגיה חינוכית בחברה רב תרבותית**, ירושלים: השירות הפסיכולוגי ייעוצי של משרד החינוך, עמ' 39-55.

וייסבלאי, אתי, 2012א. "לימודי ליבה במערכת החינוך החרדית", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וייסבלאי, אתי, 2012ב. "בתי־ספר יסודיים בחינוך המוכר שאינו רשמי בשנים תש"ס-תשע"ב", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וייסבלאי, אתי, 2013. "השתתפות רשויות מקומיות בתקצוב בתי־ספר יסודיים בחינוך המוכר שאינו רשמי", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וייסבלאי, אתי, 2017א. "התכנית להשאלת ספרי לימוד", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וייסבלאי, אתי, 2017ב. "תקצוב בתי־ספר מוכרים שאינם רשמיים בחינוך היסודי והשוואה בין מצבם החברתי־כלכלי של תלמידים בבתי־ספר במגזרים שונים", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וייסבלאי, אתי, ואסף ויניגר, 2015. "מערכת החינוך בישראל: סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

ויניגר, אסף, 2014. "נשירה סמויה וביקורים לא סדירים במערכת החינוך", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

ויניגר, אסף, 2015. "נתונים על נשירת תלמידים ממערכת החינוך בישראל", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

ויניגר, אסף, 2016. "מידע לקראת דיון בנושא 'חינוך מקצועי־טכנולוגי': ישיבת מעקב ודיווח", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

ויניגר, אסף, 2017. "מוסדות חינוך לא מוכרים בירושלים", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וסרמן, נאוה, 2015. מימי לא קראתי לאשתי: זוגיות בחסידות גור, שדה בוקר: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

זולדן, אסף, 2018. "יצירה אישית בלימוד הגמרא", צריך עיון (מהדורה מיוחדת), עמ' 112-122.

זיכרמן, חיים, 2014. שחור כחול לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל, תל אביב: ידיעות אחרונות.

זיכרמן, חיים, ולי כהנר, 2012. חרדיות מודרנית: מעמד ביניים חרדי בישראל, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

זלצברג, סימה, 2005. "עולמן של נשות חסידות תולדות אהרן: מעמדן כפרטים וכקבוצה", עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן.

זלקין, מרדכי, 2006. "החדר - בין אחוס למיתוס", בתוך: חיים קריסל (עורך), לימוד ודעת במחשבה היהודית, באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, עמ' 259-271.

חדאד חאג' יחיא, נסרין, ואריק רודניצקי, 2018. החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית, מחקר מדיניות 122, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

חקק, יוחאי, 2005. רוחניות מול גשמיות בישיבות הליטאיות, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

טבילה, בניהו, 2018. "נוער בסיכוי (ובסיכון): נתונים ומגמות", כנס נוער בסיכוי, ירושלים, 28.11.2018.

טיקוצ'ינסקי, שלמה, תשס"ז. "העתקת הישיבה הליטאית לארץ-ישראל", בתוך: עמנואל אטקס (עורך), ישיבות ובתי מדרשות, ירושלים: מרכז זלמן שזר ומרכז דינור לחקר תולדות ישראל באוניברסיטה העברית בירושלים, עמ' 273-313.

טיקוצ'ינסקי, שלמה, 2007. "לכודים ב'עיון': מה באמת לומדים בישיבות", ארץ אחרת 41: 74-79.

טיקוצ'ינסקי, שלמה, 2010. "עדיין עומדים אנו תחת ההר... כי שם מקומנו לעולמי עדי': על חוויה דתית חרדית", אקדמות 25: 57-65.

- טרבלסי־חדד, תמר, 2019. "הילדים ששוים יותר", *ynet*, 20.01.2019.
- יוגב, יצחק, 2012. "הקשר בין הפרופיל האישי, המשפחתי והקהילתי של נוער חרדי מנותק", *מניחוק לשילוב* 17: 1-20.
- יפה, אורית, 2009. "סמכות פדגוגית נשית וגבולותיה: חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות", בתוך: קימי קפלן ונורית שטדלר (עורכים), *מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל*, ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 31-56.
- יצחקי, יעל, 2016. "תרומתם של משאבים אישיים, חברתיים וקהילתיים להסבר הסתגלות של בני נוער נושרים לחיים בחברה החרדית", עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בר־אילן.
- כהן, בצלאל, 2016. "הנושרים השקופים", *כיכר השבת*, 17.4.2016.
- כהן, ישראל, 2018. "אתגרי הוראת הגמרא בדורנו", *צריך עיון* (מהדורה מיוחדת), עמ' 69-90.
- כהן, משה, סרג'יו דלה־פרגולה, יוסף שלהב, עמירם גונן, מ' יצחקי, ואמיר מוסק, 2007. *תכנית אב למוסדות חינוך, ירושלים: קידום שירותי תכנון בע"מ* (ק.ש.ת.).
- כהן, פיגי, וענת בארט, 2018. "הטמעת תכניות מצוינות בחינוך החרדי: תפקיד המפקח", בתוך: ענת בארט (עורכת), *מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית*, ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך, עמ' 95-112.
- כהנר, לי, 2009. "התפתחות המבנה ההיררכי והמרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל", עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- כהנר, לי, ניקולא יוזגוף־אורבך, וארנון סופר, 2012. *החרדים בישראל: מרחב, חברה, קהילה*, חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- כהנר, לי, גלעד מלאך, ומאיה חושן, 2017. *שנתון החברה החרדית בישראל, 2017*, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה ומכון ירושלים למחקרי מדיניות.

- כהנר, לי, וגלעד מלאך, 2019. **שנתון החברה החרדית בישראל 2019**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- כנען, רועי, 2014. "הכשרת סגלי חינוך ב'אחיה': נחשונים בחדר", **גדיש יד**: 102-96.
- להב, חיים, 2005. "תהליכים ותמורות במאפייני סיכון וניהוק של נוער מתבגר ידתי חרדי המטופל במסגרת היחידות לקידום נוער", **מניחוק לשילוב 13**: 78-49.
- להב, חיים, 2014. "פרופיל של הנוער המנותק בישראל", בתוך: עמנואל גרופר ושלמה רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל**, תל אביב: מכון מופ"ח, עמ' 164-134.
- לופו, יעקב, 2007. **ההתנגדות החרדית לישיבות תיכוניות חרדיות**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- לופו, יעקב, ואסף מלחי, 2012. **יחסם של תלמידי ישיבות חרדים ללימודים כלכליים וללימודי מקצוע**, ירושלים: משרד התעשייה והמסחר - מנהל תכנון, מחקר וכלכלה.
- ליאון, ניסים, 2009. **חרדיות רכה: התחדשות דתית ביהדות המזרחית**, ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- ליוש, בלה, 2007. "פעילויות הפנאי של נערות חרדיות מן החינוך העצמאי", בתוך: שלמה רומי ומרים שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**, ירושלים: מאגנס, עמ' 294-279.
- לייזר, יונה, וגד דקל, 1989. "הילד החריג במשפחה החרדית", **עבודה ורווחה וביטוח לאומי** מא: 286-280.
- ליפשיץ, חפציבה, ורבקה גלובמן, 2006. "יחסה של החברה החרדית לאדם החריג: מאפקט היסטיגמות' לאפקט היסתגלות' ", בתוך: מאיר חובב ופסח גיטלמן (עורכים), **מבידול לשילוב: התמודדות עם מוגבלויות בקהילה**, ירושלים: כרמל, עמ' 177-147.

- לנלדר, טלי, 1999. מפגש בין חרבותי ביחסי מדריך ומודרך בגיל הרך בקהילה החרדית (נייר עמדה) (מקוון).
- מבקר המדינה, 2008. דוחות על הביקורת בשלטון המקומי לשנת 2007, משרד מבקר המדינה.
- מבקר המדינה, 2009. דוח שנתי 159 לשנת 2008 ולחשבונות שנת הכספים 2007, משרד מבקר המדינה.
- מבקר המדינה, 2020. דוח ביקורת שנתי 7 לשנת 2020, משרד מבקר המדינה.
- מיכאלי, ניר, וגל פישר, 2010. "מבוא: שינוי בחינוך – על מקומן של ההוראה והלמידה", בתוך: גל פישר וניר מיכאלי (עורכים), שינוי ושיפור במערכות חינוך, ירושלים: ברנקו וייס ואבני ראשה, עמ' 13-23.
- מלאך, גלעד, ויאיר אטינגר [בהכנה]. "תורה ודעת": חינוך חרדי לבנים בארצות הברית, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מלחי, אסף, 2019. "אלטרנטיבות חינוכיות לנוער חרדי", כנס "שינוי חברתי וחינוכי במציאות ישראלית מורכבת", האוניברסיטה הפתוחה, רעננה.
- מני־איקן, עידית, ורוית אפרתי, 2015. הערכת התכנית "חשיבה יצירתית" בגנים חרדיים בחולון, דו"ח מסכם, ירושלים: מכון סאלד.
- מנצורה, שולמית, 2010. "טקס וטקסט בקונטקסט של קדושה: דרכים לכינון זהות מגדרית של בנים ובנות בגיל 2-5 שנים במסגרות חינוך חרדיות", עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- משרד החינוך, 2020. "במבט רחב: מספרים על החינוך", אתר משרד החינוך.
- נדלר, טובה, יוני 2019. "תפקיד מנהל פסג"ה החרדית", מהכשרה לעשייה: יום עיון של מנהלי בתי ספר, מכללה ירושלים.
- ניר, אדם, 2017. שינוי ארגוני של בית הספר: מאסטרטגיה למיסוד, חיפה: פרדס.

סולימן, רחל, ורויטל היימן, 2018. "התמודדות המפקח עם הובלת שינוי במערכת החינוך החרדית", בתוך: ענת בארט (עורכת), **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית**, ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך, עמ' 73-94.

סורוצקין, דוד, 2011. **אורתודוקסיה ומשטר המודרניות: הפקתה של המסורת היהודית באירופה בעת החדשה**, בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

סיון, עמנואל, 1991. "תרבות מובלעת", **אלפיים** 4: 45-98.

סער, אפרת, ומאיה חושן, 2018. **הנגשת מדע לחרדים: מחקר הערכה מסכם**, ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות.

סרג'ובני, ג' תומס, 2010. "ארגון, שוק וקהילה - אסטרטגיות שינוי: מהי דרך הפעולה המיטיבית לשינויים עמוקים בבית הספר?", בתוך: גל פישר וניר מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך**, ירושלים: ברנקו וייס ואבני ראשה, עמ' 246-261.

ערמון, חיים ידידה, 2015. "עמדות מורים ותלמידים כלפי הפרעת קשב וריכוז עם היפראקטיביות (ADHD): היבטים לימודיים, חברתיים, רגשיים והתנהגותיים בזיקה לדתיות", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.

פיכטלברג-ברמץ, אסנת, 2017. "שמרתי את ילדי הגן: מעונות ומשפחתונים במגזר החרדי", הרצאה במסגרת סדנת מחקר בנושא "עבודה-משפחה בראי הצטלבות המיקומים בין מגדר ודת", האוניברסיטה העברית בירושלים.

פיכטלברג-ברמץ, אסנת, ורונית הריס-אולשק, 2012. **צהרונים המוכרים ע"י משרד התמי"ת - תשע"א**, ירושלים: משרד התעשייה המסחר והתעסוקה, מינהל מחקר וכלכלה.

פלדמן, ענת, 2007. "אתניות, פוליטיקה וחינוך - עשור ראשון לחינוך העצמאי (1953-1963)", **דור לדור** לא: 117-150.

פרי-חזן, לטם, 2015. "השפעת משפט החינוך על בתי הספר החרדיים באנטוורפן: לקחים מישראל", **כתב העת לחקר החברה החרדית** 2: 60-87.



- פריי־חזן, לטם, 2018. "הסדרת לימודי הליבה בחינוך החרדי בפרספקטיבה השוואתית", **משפט, חברה ותרבות** א: 493-525.
- פריי־חזן, לטם, 2019. "תהליכי ההסדרה של החינוך החרדי בישראל: פוליטיקה, משפט ומה שביניהם", **עיונים במנהל וארגון החינוך** 36: 313-353.
- פרידמן, מנחם, 1982. **חברה ודת: האורטודוקסיה הלא־ציונית בארץ־ישראל**, ירושלים: יד יצחק בן־צבי.
- פרידמן, מנחם, 1991. **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**, ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרידמן, מנחם, 2006. "על הניסים: פריחתו של עולם התורה (הישיבות והכוללים) בישראל", בתוך: עמנואל אטקס (עורך), **ישיבות ובתי מדרשות**, ירושלים: מרכז זלמן שזר, עמ' 431-442.
- פרלשטיין, אברמי, 2016. "ועדת הרבנים של 'דגל התורה' נגד השתלמויות והכשרות המחוז החרדי", **בחדרי חרדים**, 21.6.2016.
- צמרת, צבי, 1997. **עלי גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות**, מדרשת שדה בוקר: אוניברסיטת בן־גוריון בנגב.
- צמרת, צבי, 2009. "יליבה ישראלית: מימי 'הממלכתיות' עד להצעה להקים 'מינהלי חינוך אזוריים' בדו"ח דוברת", בתוך: אליעזר בן רפאל, אבי בראלי, מאיר חזן ועופר שיף (עורכים), **היהודים בהווה: כינוס ופיזור**, ירושלים: יד יצחק בן־צבי, עמ' 156-181.
- צ'רנוביצקי, מיכל, ודבורה פלדמן, 2018. **החצר האחורית של החינוך בישראל - מערכת החינוך החרדית: תמונת מצב והמלצות מדיניות**, עיר ואם, קרן ברל כצנלסון ושותפות לעתיד ישראל.
- קובן, לארי, 2006. "נקודת מבט בינלאומית והיסטורית על רפורמות חינוך לאומיות", בתוך: דן ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית**, ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 22-34.
- קובן, לארי, 2010. "שוב ושוב חוזרת הרפורמה", בתוך: גל פישר וניר מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך**, ירושלים: ברנקו וייס ואבני ראשה, עמ' 24-50.

קזיוף, שלמה, 2010. הקשר בין תפיסת מבנה בית ספרי-חחזוקת המתקנים לבין תפיסת מנגנוני למידה ארגוניים בקרב מורי בתי-ספר יסודיים במגזר החרדי, רמת גן: אוניברסיטת בראילן.

קלי, ענת, 2014. "מאפייני סיכון, דת ומגדר בקרב מתבגרים חרדים: מודל אקולוגי", בתוך: עמנואל גרופר ושלמה רומי (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, חל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 190-212.

קליבנסקי, בן-ציון, 2014. כצור חלמיש: תור הזהב של הישיבות הליטאיות במזרח אירופה, ירושלים: מרכז זלמן שזר.

קלמן, ארי, 2019. "משרד החינוך מסדיר פתיחת סמינרים לבנות", בחדרי חרדים, 11.7.2019.

קנדל, יצחק, 2011. "יחסה ועמדותיה של החברה החרדית במדינת ישראל כלפי הילד החרגי", עמדות" ב: 195-207.

קפלן, קימי, 2003. "חקר החברה החרדית בישראל", בתוך: עמנואל סיון וקימי קפלן (עורכים), חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה, ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 224-278.

קפלן, קימי, 2013. "מוסדות חינוך בחברה החרדית במחצית השנייה של תקופת המנדט הבריטי ומקומם בשיקומה לאחר השואה", ישראל: כתב עת לחקר הציונות ומדינת ישראל 21: 179-202.

קציר, שי, ולטס פרי-חזן, 2018. החינוך הממלכתי-חרדי: מהקמה להתבססות, מחקר מדיניות 119, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

רודריגז (מהרש"ק), נעמה, 2006. " 'הבן יקיר לי': גורמי הנשירה ממשגרות החינוך בקרב בני נוער במגזר החרדי", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

רוזנר, רחל, 2002. "נושאי כתיבה בבחינות בגרות בהבעה (תשנ"ד-תש"ס) כמשקפים ערכי תרבות ומוסכמות של החברה החרדית בישראל", במכללה 13: 217-232.

רומי, שלמה, ומרים שמידע (עורכים), 2007. החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה, ירושלים: מאגנס.

רוחם, רונלי, ודליה בן-רבי, 2014. **קידום כישורי שפה של ילדים בגיל הרך בהקילה החרדית: הערכת הפיילוט, ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.**

רוחם, רונלי, ודליה בן-רבי, 2016. **פיתוח מקצועי בתוכנית "אלייך": שינויים בהתמודדותן של יועצות ומורות בבתי-ספר חרדיים עם תלמידות בסיכון, ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.**

רוחם, תמר, 2017. "אני לא אמצמץ: ננצח", **הד החינוך צא: 12-15.**

ריימן, לאה, 2012. "שינויים ותמורות בהכשרת מורים בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין מדיניות-העל לבין 'השדה' ", בתוך: רמה קלויר ולאה קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 152-185.**

ריימן, לאה, 2017. "שינויים ותמורות בהכשרת מורות בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין המדיניות לבין 'השדה' במבט היסטורי ועכשווי", **כתב העת לחקר החברה החרדית 4: 1-27.**

רשף, שמעון, ויובל דרור, 1999. **החינוך העברי בימי הבית הלאומי 1919-1948, ירושלים: מוסד ביאליק.**

שאול, מיכל, 2012. "דור יתום מחפש אמא: מורשת שרה שנירר' ככלי לשיקום החברה החרדית אחרי השואה", בתוך: קימי קפלן ונורית שטדלר (עורכים), **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחברה, ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 31-54.**

שאול, מיכל, 2014. **פאר תחת אפר: החברה החרדית בישראל בצל השואה, 1945-1961, ירושלים: יד יצחק בן-צבי.**

שאער, שחר, ושמואל שנהב, 2018. "תפיסת תפקיד המפקח של המחוז החרדי בקרב בעלי תפקיד בבתי-ספר ממלכתיים-חרדיים", בתוך: ענת בארט (עורכת), **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית, ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך עמ' 137-152.**

- שוורץ, יפה, 2003. "הגבול בין גן עדן לגיהנום": הנערה החרדית במצוקה – ההבניה החברתית של הדרתה ביחסיה עם מערכת החינוך, משפחה, הקהילה החרדית ושירותי הרווחה", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.
- שטמפר, שאול, 2005. הישיבה הליטאית בהתהוותה, ירושלים: מרכז זלמן שזר.
- שיפר, ורדה, 1998. מערכת החינוך החרדי בישראל: תקצוב, בקרה ופיקוח, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- שליף, ישי, ומיכל וילנר, 2008. "הקמת והפעלת שירות פסיכולוגי במגזר החרדי", בתוך: גבריאל וייל (עורך), פסיכולוגיה חינוכית בחברה רבת-תרבותית, ירושלים: השירות הפסיכולוגי ייעוצי של משרד החינוך, עמ' 11-21.
- שנלר, רפאל, 1977. "מערכת החינוך כתורמת עיקרית להמשכיות ושינוי של היהדות החרדית קיצונית בירושלים", עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן.
- שפיגל, אודי, 2011. "ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים, ירושלים: מכון ירושלים למחקרי ישראל.
- שפיגל, אודי, 2013. "לגופם של השקפות והלכי רוח: החברה החרדית כקהילה פרשנית", סוגיות חברתיות בישראל 16: 7-40.
- שפיגל, אודי, 2015. מחקר הערכה מלווה לתוכנית חינוך, ירושלים: ג'וינט-תב"ת.
- שרת, רינה, 1996. "משחקיהן המובנים והמופשטים של בנות גן חרדי", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.

Balogun, Julia, & Veronica Hope-Hailey, 2003. *Exploring Strategic Change*, London: Prentice-Hall (2nd edition).

Barth, Anat, & Pascale Benoliel, 2019. "School Religious-cultural Attributes and School Principals' Leadership Styles in Israel," *Religious Education* 114 (4): 470-485.

Benoliel, Pascale, & Anat Barth, 2017. "The Implications of the School's Cultural Attributes in the Relationships between Participative Leadership and Teacher Job Satisfaction and Burnout," *Journal of Educational Administration* 55 (6): 640-656.

Gilboa, Yafit, 2016. "Cultural Adaptation of a Preventive Program for Ultra-Orthodox Preschool Boys," *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention* 9: 258-268.

Goldfarb, Yael, 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.

Golos, Anat, Miri Sarid, Michal Weill, Aviva Yochman, & Naomi Weintraub, 2011. "The Influence of Environmental Factors on the Development of Ultra-Orthodox Preschool Boys in Israel," *Occupational Therapy International* 18 (3): 142-151.

Goshen-Gottenstein, Ester R., 1984. "Growing Up in 'Geula': Socialization and Family Living in an Ultra-Orthodox Jewish Subculture," *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences* 21: 37-55.

Hargreaves, Andrew, & Dennis Shirley, 2009. *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*, San Francisco: Corwin Press.

Horn, Raymond A., 2002. *Understanding Educational Reform: A Reference Handbook*, Santa Barbara: ABC-CLIO.

Kalagy, Tehila, 2016. "Three Approaches to the Connection between Modernisation and Traditionalism: A Case Study of the Acquisition of Academic Education among Ultra-Orthodox and Bedouin Women," *Culture and Religion* 17 (3): 312-331.

Kasir (Kaliner), Nitsa, 2018. *Haredi Employment: Facts and Figures – and the Story behind Them*, Jerusalem: The Haredi Institute for Public Affairs.

Katzir, Shai, & Lotem Perry-Hazan, 2019. "Legitimizing Public Schooling and Innovative Education Policies in Strict Religious Communities: The Story of the New Haredi Public Education Stream in Israel," *Journal of Education Policy* 34 (2): 1-27.

Kulik, Liat, 2016. "Explaining Employment Hardiness among Women in Israel's Ultraorthodox Community: Facilitators and Inhibitors," *Journal of Career Assessment* 24 (1): 67-85.

Neriya-Ben Shahar, Rivka, 2017. "Negotiating Agency: Amish and Ultra-Orthodox Women's Responses to the Internet," *New Media & Society* 19 (1): 81-95.

Perry-Hazan, Lotem, 2014. "From the Constitution to the Classroom: Educational Freedom in Antwerp's Ultra-Orthodox Jewish Schools," *Journal of School Choice* 8 (3): 475-502.

Perry-Hazan, Lotem, 2015a. "Court-Led Educational Reforms in Political Third Rails: Lessons from the Litigation over Ultra-Religious Jewish Schools in Israel," *Journal of Education Policy* 30: 713-746.

Perry-Hazan, Lotem, 2015b. "Curricular Choices of Ultra-Orthodox Jewish Communities: Translating International Human Rights Law into Education Policy," *Oxford Review of Education* 41: 628-646.

Perry-Hazan, Lotem, 2019. "Religious Affiliation, Ethnicity, and Power in Admission Policies to Jewish Religious Schools," *Critical Studies in Education* 60 (1): 73-92.

Rosenthal, Miriam K., & Dorit Roer-Stier, 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.

Saldana, Justin, 2013. "Power and Conformity in Today's Schools," *International Journal of Humanities and Social Science* 3 (1): 228-232.

Shenhav, Yehouda A., 1999. *Manufacturing Rationality: The Engineering Foundations of the Managerial Revolution*, New York: Oxford University Press.

Somech, Anit, & Nelly Miassy-Maljak, 2003. "The Relationship between Religiosity and Burnout of Principals: The Meaning of Educational Work and Role Variables as Mediators," *Social Psychology of Education* 6 (1): 61-90.

Yafeh, Orit, 2007. "The Time in the Body: Cultural Construction of Femininity in Ultraorthodox Kindergartens for Girls," *Ethos* 35 (4): 516-553.



THE ISRAEL  
DEMOCRACY  
INSTITUTE

---

# **One of Every Five Pupils**

## The Ultra-Orthodox Education System in Israel

---

Anat Barth | Ehud (Udi) Spiegel | Gilad Malach



Text Editor (Hebrew): Noa Shalitin  
Series & Cover Design: Studio Tamar Bar Dayan  
Typesetting: Irit Nachum  
Printed by Graphos Print, Jerusalem

**Cover photo: Ronen Rivlin**

ISBN 978-965-519-298-8

No portion of this book may be reproduced, copied, photographed, recorded, translated, stored in a database, broadcast, or transmitted in any form or by any means, electronic, optical, mechanical, or otherwise. Commercial use in any form of the material contained in this book without the express written permission of the publisher is strictly forbidden.

**Copyright © 2020 by the Israel Democracy Institute (RA)**

Printed in Israel

**The Israel Democracy Institute**

4 Pinsker St., P.O.B. 4702, Jerusalem 9104602

Tel: (972)-2-5300-888

Website: [en.idi.org.il](http://en.idi.org.il)

**To order books:**

Online Book Store: [en.idi.org.il/publications](http://en.idi.org.il/publications)

E-mail: [orders@idi.org.il](mailto:orders@idi.org.il)

Tel: (972)-2-5300-800

This book is published with the support of the Russell Berrie Foundation, the Diane and Guilford Glazer Fund (USA), and the Rosalinde and Arthur Gilbert Foundation.

The views expressed in this book do not necessarily reflect those of the Israel Democracy Institute.

All IDI publications may be downloaded for free, in full or in part, from our website.

## Abstract

---

This review of ultra-Orthodox education in Israel is intended to provide Israeli educators and policymakers, as well as others who are interested in this important topic, with up-to-date information about the subject. The ultra-Orthodox education system, which currently serves nearly 20% of all pupils in the country, continues to grow; in another twenty years the figure is expected to rise to 30%. The system has enjoyed autonomy since the state was founded; its various components are run by private entities. Thanks to these features of the ultra-Orthodox school system, much of what takes place inside it has tended to escape the notice of national policymakers and the public at large. In view of its expansion and power today, there is an increased need to acquire familiarity with its components and internal processes and to devise a clear and effective policy that will benefit both the ultra-Orthodox educational system and the state.

One conspicuous feature of the ultra-Orthodox education system in Israel is the separation and isolation of its elements. Most prominent is its gender segregation, to the point that in fact there are two separate systems, one for boys and one for girls, that are totally independent of each other. There is also an organizational division among institutions, based on the pupils' age: preschools, eight-year primary schools (Talmud Torahs for boys and elementary schools for girls), and post-primary institutions (yeshivas for boys and seminaries for girls). Moreover, the ultra-Orthodox education system has six different legal statuses that affect its relations with the Education Ministry in aspects of funding and pedagogical autonomy.

The boys' system begins at age three in a *heyder*. Already at this tender age the children are taught to read and write, with the center of their lives shaped to play out in the world of Torah scholars. Accordingly, the system focuses on developing the pupils' cognitive and scholastic abilities. Many of these preschools (*heyders*) operate in the same building as the primary schools, known as *Talmud Torahs*, reflecting an ideology of uninterrupted learning as well as economic considerations. The kindergarten for five-year-olds is known as a *mekhineh* (literally "prep school"); the bulk of the its curriculum involves teaching the boys to read fluently and giving them their first exposure to study of the Torah. After that the boys spend eight years attending a Talmud Torah. Most of these institutions are relatively small and tailored specifically to the ultra-Orthodox group to which the pupil's family belongs. The curriculum concentrates on providing the boys with basic knowledge of Tanakh and Mishnah, followed by the core of ultra-Orthodox education, the Gemara.

A Talmud Torah's legal status generally reflects how conservative it is. Nearly half of the pupils in the primary schools for boys attend "exempt" institutions, which teach only 55% of the Education Ministry's core subject requirements. The rest are enrolled in "recognized but unofficial" schools or in institutions affiliated with the "Independent" (*Hinuch Atzma'i*) school system and the *Maayan ha-Hinuch ha-Torani* network, which are required to teach more of the core curriculum (75% and 100%, respectively). In these primary schools, the core subjects are almost always relegated to one or two daily hours in the afternoon, depending on the institution's orientation and character. Most teachers of these subjects have a teacher's certificate but no special training in the subject they teach.

When the boys finish the Talmud Torah they continue in what is called a *yeshiva ketanah*. These have the legal status of special cultural institutions in which the core subjects are not taught at all and only Gemara is studied. The *yeshiva ketanah* is the main arena of ultra-

Orthodox teenagers' socialization process, where they are imbued with knowledge of and a method for studying Gemara, along with a strong ultra-Orthodox worldview. After three years in the *yeshiva ketanah*, the boys move on to a (post-secondary) *yeshiva gedolah*. Today, instead of a *yeshiva ketanah*, about 20% of ultra-Orthodox boys attend other kinds of institutions: high-school yeshivas, technological schools, and institutions for dropouts. Some of these institutions prepare their pupils for the matriculation exams or vocational tests.

The ultra-Orthodox education system for girls is very different from its counterpart for boys and in many ways is similar to the general pattern of the secular system. The girls, too, begin with preschool, where the knowledge imparted is quite similar to that of the secular system. In addition, however, the principles of discipline, modesty, and submission are key values transmitted to the girls. Almost all of these elementary schools are affiliated with the ultra-Orthodox networks (which are committed to the full core-curriculum program)—a majority of them with the Beit Yaakov chain, and a minority with the *Maayan ha-Hinuch ha-Torani* network. Most of the elementary schools for girls teach the full core curriculum alongside the religious subjects studied in the morning hours. The pedagogy generally follows traditional methods, which pushes the girls to scholastic excellence and the conduct appropriate in the ultra-Orthodox world. When they complete elementary school the girls continue in a “seminary,” which offers four years of high school, after which many of the students continue for another two years of occupational training (grades 13 and 14) in the same institution. Today an increasing number of the seminaries permit their students to take some or all of the matriculation exams; those who do not do so take the equivalent tests offered by the Szold Institute.

These education systems for boys and girls are the flagship of ultra-Orthodox society, in which the children are socialized for life in that world—with regard both to the material studied and to the community's

values and worldview. Despite the desire to preserve their autonomy, they interact with diverse outside entities, especially the Education Ministry and local authorities. The ties between the latter and the ultra-Orthodox school networks are often marked by mutual suspicion, which means that change, when and where required, is extremely slow and cautious.

For many years the Education Ministry oversaw the ultra-Orthodox school systems through its Division of Recognized but Unofficial Institutions. Despite its small staff, the unit was responsible for more than 200,000 ultra-Orthodox pupils. It supervised mainly pupil registration, security, and safety, and did not try to instill the institutions with innovative education content or pedagogical methods. Ultimately, the system's rapid growth and diversification made it necessary to establish a new and more comprehensive arrangement. In addition, the need for an inspectorate for the ultra-Orthodox pupils became apparent. To achieve this, in 2014 the Education Ministry set up an "Ultra-Orthodox District" to deal with all ultra-Orthodox pupils in Israel. The district currently employs 90 inspectors, both general and in specific content fields. The establishment of the district encountered resistance by the ultra-Orthodox public because of its involvement in pedagogical content, due to fear of a curtailment of the schools' autonomy. Today the cooperation by the ultra-Orthodox networks and various institutions with the ultra-Orthodox district is partial at best. It enjoys their cooperation with regard to registration, safety, and security, but often encounters resistance on the pedagogical front, for instance when it seeks to get them to employ innovative pedagogical approaches and teach twenty-first century technologies and skills, to diversify didactic methods, to assign inspectors, and to intervene in issues of the educators' professional development.

When the ultra-Orthodox district was founded, a new educational stream, the State Ultra-Orthodox, was created; its schools have a strong ultra-Orthodox character but teach the full core curriculum to the children of

ultra-Orthodox parents who desire it. Today this stream includes more than 60 schools and dozens of preschools. Though it was planned to serve as a solution for the modern ultra-Orthodox sector, in many cases it has become a crutch for schools that were having severe economic difficulties and for communities on the ultra-Orthodox periphery.

In the wake of the decentralization introduced in Israel in recent decades, the local authorities have become the main executive agency in the field of education. They are responsible for school buildings, pupil registration, transportation, and office and cleaning services in the schools. For many years the local authorities did not provide these services to the ultra-Orthodox institutions in their jurisdictions, on the grounds that they were not state schools and because of the autonomy they demanded. Starting in 2007, with the passage of the “Nahari Law,” local authorities have been required to provide ultra-Orthodox institutions with the same services they extend to other schools. Precisely how an authority treats the ultra-Orthodox schools within its jurisdiction is a function of the locality’s profile. In ultra-Orthodox towns, the common interests and cooperation are based on a mix of professional and political considerations. In Jerusalem, the city with the largest number of ultra-Orthodox students, the ultra-Orthodox system enjoys an honored place, although affected by many political decisions. In mixed localities, such as Holon and Rehovot, the treatment of ultra-Orthodox schools depends on the local agenda with regard to the ultra-Orthodox community. Local authorities in the periphery generally cooperate with the ultra-Orthodox institutions.

The quality of the teachers has a major impact on the results produced by the entire ultra-Orthodox system. Here too a distinction must be made between the schools for girls and those for boys. Most of those who teach boys have no prior training for their job; the proportion of male teachers who hold an academic degree is very small. Only in recent years has there been a significant expansion of institutions to train male

teachers; most of those enrolled in their classes are already teaching. In principle, male class teachers (*mehankhim*) are required to have the same training as women in that position, but a large part of their yeshiva studies is recognized towards the degree, and their work in the school is recognized as practical training; this means that their actual professional development is extremely limited. For ultra-Orthodox male teachers, yeshiva studies count as in-service courses; hence there are very few in-service programs for them that deal with pedagogical methods. For the most part, these teachers are not specialists in the subject they teach (unlike the situation in the State and State Religious streams). This situation means that the core-curriculum subjects, especially English and mathematics, are taught at a low level,

The situation among female teachers is quite different. Teaching remains a prestige profession for ultra-Orthodox women, although that is starting to change. Ultra-Orthodox women's studies in teachers' seminaries last for two years, after which they receive a teaching certificate. Some supplement their coursework and receive a B.Ed. as well. Because most of the seminaries require all of their students, even those majoring in some other field (such as graphics, programming, or bookkeeping), to take education courses, for many years there has been an oversupply of qualified teachers. In this situation, seminary graduates have very poor prospects of finding a teaching job in an ultra-Orthodox school and most opt for other fields of employment. These teachers' professional development is limited—no more than 16 in-service credits throughout their entire career (quite different from the situation in the State systems under the Ofek Hadash and Oz Litmura reforms).

Four other categories on the margins of the ultra-Orthodox education system should be noted:

(1) Special education: This branch has known substantial expansion and professionalization in recent years, in response to the increase in the number of special-needs children in the sector.

(2) Early childhood education (ages 0–3): This branch, which is not supervised by the Education Ministry, currently involves some 150,000 infants and toddlers before they enter the formal ultra-Orthodox system at age three. There seems to be a shortage of subsidized facilities appropriate for these very young children, and the government needs to take steps to deal with this problem.

(3) Unrecognized institutions: An estimated 30,000 ultra-Orthodox pupils, mainly from the Edah ha-Haredit and the children of parents affiliated with extreme communities for the newly religious (*hozrim bitshuvah*), attend institutions that are neither recognized nor funded by the Education Ministry. The government has no figures on these pupils and no powers in their school, not even with regard to registration, safety, and security.

(4) Informal education. This refers to afternoon programs, youth groups, and community-center activities that are appropriate for the ultra-Orthodox community. Informal education provides them with an introduction to material that is not taught in their schools. There has been a rapid expansion of such programs in English, the sciences, and robotics. Hence it is very important to give some thought to their quality, inasmuch as many youngsters can draw on them later as the basis for higher-level studies.

The ultra-Orthodox education system is ramified and complex and responsible for the education of almost 20% of the young citizens of Israel. As ultra-Orthodox education, the system performs very well and effectively and prepares its pupils for successful adult life in their communities. From the perspective of a western education, however, its graduates, and especially the boys, emerge with a limited capacity to find jobs or function as citizens in a country based on democratic values. The system is fundamentally opposed to change, in the spirit that “whatever is new is forbidden by the Torah.” At the same time, however, in practice, it is always in flux and adapting itself to the needs of its surroundings.



The changes that take place within it stem from political, employment, and educational demands and from other practical constraints.

Introducing changes that can improve the system requires knowing it, understanding it, and showing basic respect for its leaders. The basis for promoting improvement is cooperation between the national authorities and the Ultra-Orthodox education system, which depends on listening closely to the needs in the field and building trust. The improvement of the system can take place in various domains, with various degrees of influence, with varying amounts of friction. Countrywide processes are liable to run into fierce opposition but would have a broad influence; action on the municipal level has a better chance of being accepted, but would be effective only locally, unless the successful models are copied elsewhere. Changes focused on the networks are unlikely to be adopted, but would have very wide dissemination. Processes in individual school could produce deep change, but in most cases would not go any further. A deep knowledge of the ultra-Orthodox school system would help determine where changes should be made in it and identify the means for producing such change.

מערכת החינוך החרדי הישראלית גדלה בקצב מהיר, וכיום לומדים בה אחד מכל חמישה תלמידים. אי-אפשר שלא להיות ערים להצלחותיה ולאמון שהיא מעוררת בקרב ציבור רחב, אך אי-אפשר גם להתעלם מן הכשלים שבה ומן האתגרים שהיא מציבה. החשיפה אליה וההשוואה שלה למערכות חינוך אחרות המוכרות לנו בישראל ובעולם מעוררות שאלות מרתקות כאשר לטיב העשייה החינוכית הראויה.

חיבור זה שואף לאתגר את קובעי המדיניות במדינה, את העובדים עם הציבור החרדי ומוסדותיו ואת כלל העוסקים בחינוך. הוא מציג קריאת חובה לכל מי שמתעניין בחברה הישראלית בכלל ובציבור החרדי בפרט ולכל מי שרוצה להבין טוב יותר את המרחב החינוכי שמאות אלפים מילדי ישראל מתחנכים בו.

---

ד"ר ענת בארט היא מרצה בחוג לניהול וארגון מערכות חינוך במכללה ירושלים. עוסקת במחקר ובהערכת תוכניות לציבור החרדי בתחומי החינוך, התעסוקה והמשפחה.  
ד"ר אהוד (אודי) שפיגל הוא איש חינוך וסוציולוג-פוליטי. חוקר ומרצה על החברה החרדית ועל תופעת הגבורה.

ד"ר גלעד מלאך הוא ראש התוכנית "חרדים בישראל" במכון הישראלי לדמוקרטיה ומרצה במחלקה למדעי המדינה באוניברסיטת בר-אילן. מומחה לתכנון מדיניות ציבורית לאוכלוסייה החרדית בתעסוקה, בשירות הצבאי, בהשכלה הגבוהה ובמערכת החינוך.

מה אנחנו יודעים על החינוך החרדי? מהם תוכני הלימוד ושיטות ההוראה בחינוך זה? במה שונים ובמה דומים מוסדות החינוך לבנים ומוסדות החינוך לבנות? ומה טיב היחסים בינם לבין מוסדות המדינה?

תמונתה הרחבה והעדכנית של מערכת החינוך החרדי בישראל, הסמויה לרוב מעינינו, נפרשת כאן לראשונה. הספר מתאר את המרכיבים המגוונים של החינוך החרדי לבנים ולבנות ובוחר את ההבדלים בין שלבי החינוך ומסגרות החינוך השונות. הוא מציג את מעטפת העשייה החינוכית (תשתיות פיזיות ואנושיות וקשרים עם גורמי חוץ) ומנסח רעיונות ראשוניים לשינויים ולרפורמות במערכת שמרנית ומתבדלת זו.

מחיר מומלץ: 82 ש"ח

יולי 2020

מסת"ב: 8-298-519-965-978



0 4500001223 3

דאנאקוד 450-1223