



JERUSALEM מכון ירושלים
INSTITUTE למחקרי מדיניות
FOR POLICY معهد القدس
RESEARCH لبحث السياسات



הצלחות קטנות

הפעלת פרויקטים בחינוך החרדי השמרני

עורכים: אהוד (אודי) שפיגל, ענת בארט

JERUSALEM מכון ירושלים
INSTITUTE למחקרי מדיניות
FOR POLICY معهد القدس
RESEARCH لبحث السياسات



הצלחות קטנות

הפעלת פרויקטים בחינוך החרדי השמרני

עורכים: אהוד (אודי) שפיגל, ענת בארט

ירושלים, 2023

מכון ירושלים למחקרי מדיניות | פרסום מספר 607

הצלחות קטנות

הפעלת פרויקטים בחינוך החרדי השמרני

עורכים: אהוד (אודי) שפיגל, ענת בארט

עריכת לשון: אפרת אבן

עימוד: נועה עמבר-ברום

עיצוב כריכה: סטודיו אירה גינזבורג

צילום תמונת השער: ברוך יערי

הוצאת הפרסום לאור התאפשרה הודות לתמיכה של שותפינו:



Jewish Federation
OF CLEVELAND



THE JERUSALEM FOUNDATION, INC.
مؤسسة صندوق القدس
הקרן לירושלים

© 2023, מכון ירושלים למחקרי מדיניות

בית חי אלישר

רח' רד"ק 20, ירושלים

www.jerusaleminstitute.org.il

info@jerusaleminstitute.org.il

ברכת נשיא הקרן לירושלים

עבור רבים מאיתנו, החברה החרדית היא חברה שרב בה הנסתר על הנגלה. אך לא נוכל להרשות לעצמנו להתעלם מהתמורות החלות בחברה זו בעשור האחרון ומהשפעתה על החברה הישראלית, ובייחוד בירושלים – שבה מוסדות הינוך הרדיים משרתים למעלה משני שלישים מתלמידי בית ספר במגזר היהודי. עלינו להיות מודעים לתהליכים המשמעותיים המתחוללים בחברה זו, שאיננה מקשה אחת כמובן, ולעודד את השתלבותה במרקם העירוני.

הקרן לירושלים, הקרן העירונית הגדולה בישראל, פועלת בעשורים האחרונים כדי להעמיק את שיתוף הפעולה עם המגזר החרדי בדרך שתשפיע על איכות החיים של אוכלוסייה זו ותעודד אותה להשתלב בכל היבטי החיים בעיר, ובמיוחד בשוק העבודה. תהיה לכך כמובן השלכה מיטיבה על כל אוכלוסיות העיר. אנו מאמינים כי באמצעות הינוך, שהוא המקום שבו צומח דור העתיד, ניתן לקדם תמורות. זו הסיבה שהקרן לירושלים מעורבת במספר יוזמות חינוכיות במגזר החרדי, שהצלחתן עשויה להשפיע על כלל החברה הישראלית.

בשנים האחרונות השתתפו עשרות אלפי ילדים ונוער חרדים בתוכנית להנגשת מדע מטעם הקרן לירושלים. יוזמה ייחודית ופורצת דרך זו חושפת את תלמידי המגזר החרדי לתחומי ידע כמו מדעים מדויקים, בוטניקה, היסטוריה, ארכיאולוגיה, מחשבים ואנגלית. זוהי יוזמה הפועלת יותר מעשור, הרחק מאור הזרקורים, ומחוללת מהפכה. וזוהי רק דוגמה לתוכנית אחת מבין רבות.

מכון ירושלים למחקרי מדיניות היה עבורנו שותף טבעי לבחינת המנופים והאפשרויות, אך גם לבדיקת הגבולות והמגבלות בעבודה עם המגזר החרדי. אני מקווה שספר חשוב זה יעורר שיח שיתורגם אחר כך לעשייה בתחומי החינוך והתרבות. אני מודה לשותפתנו לדרך – הפדרציה היהודית של קליבלנד. ברכות לד"ר אודי שפיגל, אשר הוביל בקרן לירושלים את התוכניות החינוכיות במגזר החרדי במשך שנים ארוכות, ולד"ר ענת בארט על ספר מחכים ומאיר עיניים זה.

שי דורון

נשיא הקרן לירושלים

ברכת סגן נשיא הפדרציה היהודית של קליבלנד

הפדרציה היהודית של קליבלנד תומכת לאורך שנים בישראל ומסייעת לפעילות שותפיה בארץ. לאחרונה התרחבה הפעילות במגזר הערבי ובמגזר החרדי מתוך הכרה בחשיבות של 'שבטים' אלה ובצורך לשלב אותם במרקם החברתי הישראלי. הפעילות בחברה החרדית תפסה מקום חשוב בלמידה ובעשייה שלנו, על האתגרים המגוונים הטמונים בה. הניסיון מלמד עד כמה חשובה עבודה סבלנית ועקבית לאורך זמן, המאפשרת בניית אמון ושותפות, כמו גם על הצורך בדיאלוג מתמיד עם הקהילה. זכינו לראות כי עבודה נכונה מאפשרת לקדם תהליכים עמוקים ולהביא לתוצרים משמעותיים, שאף עוררו עניין בקרב אנשי הקהילה החרדית בקליבלנד. יתר על כן, מצאנו כי דווקא בזירה זו יש ערך מיוחד למעורבות הפילנתרופיה, הנתפסת בעיניים חרדיות כגורם עצמאי ולא מוטה, בשונה מהדימוי המיוחס לעיתים למוסדות המדינה.

חשוב לי להודות לשותפינו הנאמנים בחברה החרדית על העשייה הענפה ועל הדיאלוג והאמון. תודה מיוחדת לקרן לירושלים ולעיריית ירושלים על העבודה המשותפת והפורייה ועל השיתוף בקובץ מאמרים זה. עבורנו, זהו נדבך חשוב נוסף בלמידה של כל הנוגעים בדבר. אנו מקווים כי קריאת המאמרים תעודד גורמים נוספים לפעול בזירה חשובה זו, שאנו גאים להיות מפורצי הדרך בה.

אורן ברץ

סגן נשיא הפדרציה היהודית של קליבלנד

תוכן העניינים

7	על המחברים
9	הקדמה
	מבוא: מבטים על התערבויות של ארגוני מגזר שלישי בחינוך החרדי
11	ד"ר ענת בארט וד"ר אהוד (אודי) שפיגל
	הנגשת מדע לחרדים: תובנות מתוך מחקר הערכה
31	אפרת סער וד"ר מאיה חושן
	הקניית אוריינות בישיבות חרדיות: מסקנות ביניים מפילוט חדשני
59	ד"ר יצחק טרכטינגוט וד"ר בניהו טבילה
	הכשרת תלמידות סמינר מצטיינות לתפקידי פיתוח בתעשיית ההייטק:
	מחקר הערכה לתוכנית אדווה
87	אפרת סער
	'תוכנית חתנים': הערכה של חינוך פיננסי בישיבות גדולות
105	ד"ר ענת בארט וד"ר יצחק טרכטינגוט
	סיכום: המקום שבו קווים מקבילים נפגשים? מודלים לפעילות במרחב הינוכי שמרני
131	ד"ר אהוד (אודי) שפיגל
VIII	תקציר באנגלית

על המחברים (לפי סדר המאמרים)

ד"ר אהוד (אודי) שפיגל הוא סוציולוג פוליטי, מומחה לחקר החינוך החרדי. בעל תואר שלישי בחוג למדע המדינה באוניברסיטה העברית. לשעבר מנהל תוכניות בתחום החינוך בקרן לירושלים ומרצה במוסדות אקדמיים מובילים, בהם האוניברסיטה העברית, אוניברסיטת רייכמן ומכללת הדסה. לאורך השנים שילב בין עבודת שטח לפעילות אקדמית-מחקרית. ספרו "ותלמוד תורה כנגד כולם: חינוך חרדי לבנים בירושלים" יצא לאור בשנת 2011 בהוצאת מכון ירושלים למחקרי מדיניות.

ד"ר ענת בארט היא ראשת רשות המחקר ומרצה בכירה במחלקה לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך במכללה ירושלים, ומרצה בחוג לעבודה סוציאלית במכללת הדסה. בעלת תואר שלישי בעבודה סוציאלית מאוניברסיטת חיפה. תחומי מומחיותה כוללים היבטים רבים בחקר החברה החרדית, ובהם: מנהיגות חינוכית, מערכת החינוך, חינוך בלתי פורמלי, המשפחה החרדית ותעסוקה.

אפרת סער היא מנהלת תחום הערכה ומדידה במכון ירושלים למחקרי מדיניות. מתמחה בהערכת פרויקטים חברתיים ובהערכה אסטרטגית של תוכניות ממשלתיות, מוניציפליות ופילנתרופיות. בעלת תואר ראשון בפסיכולוגיה ופילוסופיה מאוניברסיטת בר אילן ותואר שני בפסיכולוגיה אקדמית-מחקרית מהאוניברסיטה העברית.

ד"ר מאיה חושן היא גאוגרפית ומתכננת ערים, בעלת תואר שלישי בגאוגרפיה מהאוניברסיטה העברית בירושלים. לשעבר חוקרת בכירה במכון ירושלים למחקרי מדיניות והעורכת המייסדת של השנתון הסטטיסטי לירושלים. לאורך השנים מילאה תפקידי הוראה ומחקר בתחומי ידע מגוונים באוניברסיטה העברית, באקדמיה לאומנות בצלאל, במכללת דוד ילין ובמכון לנדר.

ד"ר **יצחק טרכטינגוט** הוא ראש החוג לחינוך יהודי בתוכנית אחכימה וראש תוכנית קדמא במכללת הרצוג. מרצה לפסיכולוגיה, חינוך מיוחד וניהול במכללת הרצוג ובמכללה ירושלים. בעל תואר שלישי בפסיכולוגיה מהאוניברסיטה העברית. מחקריו עוסקים בסוגיות של אקולטורציה, רב־תרבותיות ומגננונים פסיכולוגיים המשפיעים על התנהגויות של קבוצות מיעוט, בדגש על החברה החרדית בישראל.

ד"ר **בניהו טבילה** הוא מרצה וחוקר חינוך חרדי, בעל תואר שני בפילוסופיה מאוניברסיטת תל אביב ותואר שלישי במחשבת ישראל מהאוניברסיטה העברית. מלמד באוניברסיטה העברית, במכללה ירושלים ובמכללת הרצוג, וחבר סגל במכון מנדל למנהיגות חינוכית. שימש במשך עשור כמתאם החינוך העל־יסודי במחוז החרדי במשרד החינוך, והיה חבר ב'ועד החינוך'. ספרו 'השיבה התיכונית החרדית' יצא לאור בשנה החולפת בהוצאת רסלינג.

ספר זה מציג פעילויות מרתקות – "הצלחות קטנות" – שנערכו בחינוך החרדי בישראל בעשור האחרון. הוא רואה אור במטרה לחשוף לציבור הרחב, לאנשי מקצוע ולמקבלי החלטות מחקרים ראשוניים (בעיקר – מחקרי הערכה) על יוזמות פורצות דרך שפעלו בשדה חינוכי שמרני ייחודי זה.

הספר הוא יוזמה של הקרן לירושלים, ומהווה גם סיכום ביניים למאמצים שעושה הקרן בעשורים האחרונים כדי לקדם פרויקטים משמעותיים בחינוך החרדי יחד עם שותפים נוספים, בראשם הפדרציה היהודית של קליבלנד. הקרן ושותפותיה ייחסו לאורך השנים חשיבות מיוחדת ליצירת פעילויות משמעותיות וארוכות טווח במגזר החרדי ככלל ובחינוך החרדי בפרט, המהווה כיום כמעט שני שלישים מהחינוך היהודי בירושלים. ההצלחות של פעילויות אלה מלמדות בין השאר על החשיבות המיוחדת של מעורבות המגזר השלישי והפילנתרופיה במרחב פעילות זה ועל הפוטנציאל הגדול שטרם התממש במלואו.

נבקש להודות להנהלת הקרן לירושלים, שאפשרה הוצאת ספר זה לאור; לפדרציה היהודית של קליבלנד, שסייעה בכך; לשותפינו לכתובה, על המאמצים והחשיבה שהושקעו בה; לקוראים ולקוראות שהעירו על הטיוטות של הספר; ולמכון ירושלים למחקרי מדיניות, המהווה אכסניה ראויה לפרסום זה.

תודה מיוחדת לבני ובנות משפחותינו – לדניאל, יהודה, יונתן, נעם ואילה למשפחת בארט; ולמרב, עדי, נוה וזוהר למשפחת שפיגל.

אנו תקווה שהדברים המתפרסמים כאן יעוררו עניין והד, יעודדו מחקרים נוספים על החינוך החרדי, וחשוב מכך – ישמשו נקודת מוצא לקידום יוזמות נוספות ומשמעותיות. כי בנפשנו הדבר.

אודי וענת

מבטים על התערבויות של ארגוני מגזר שלישי בחינוך החרדי

ד"ר ענת בארט וד"ר אהוד (אודי) שפיגל

פתיחה

שיפור מערכת החינוך החרדית הגדלה והמתפתחת הוא אחת המשימות החשובות ביותר כיום בשדה החינוכי בישראל. במערכת חינוך זו צומחים חלקים ניכרים מדור העתיד של החברה הישראלית, ולדעת רבים בציבור הכללי והחרדי בישראל, קיים צורך מהותי לקדם בה שינויים. ההשקעה בחינוך החרדי היא השקעה בעתיד של כלל החברה הישראלית, גם אם מדובר לעיתים קרובות בהשקעה מורכבת, שקשה לראות את פירותיה בטווח הקצר. מהנחה זו נגזרות שאלות מהותיות, כגון: איזה שינויים רוצים לקדם בחינוך החרדי ומה תכליתם? לאילו קבוצות אוכלוסייה מייעדים את הפעילויות ועם אילו מוסדות נכון לקיים אותן? ומהן הדרכים היעילות לפעולה בשדה ייחודי זה? תשובות לשאלות אלה (ואחרות) מבטאות תפיסות מקצועיות שונות וחושפות מחלוקות בנוגע למהות ההתערבויות בחינוך החרדי. ספר זה מתמקד בהצגת אחת מהן.

בסוף שנת 2022 זכה החינוך החרדי לחשיפה מסיבית בכלי התקשורת. עיתונים בארצות הברית עסקו במצבה הקשה של רשת מוסדות חינוך חסידיים בניו יורק. עיתונים ומכוני מחקר בישראל עסקו בחודשי הסתיו במאמצים של גורמים חרדיים וממסדיים לקדם לימודי ליבה בכמה מוסדות חינוך חרדיים שמרניים בישראל, במדיניות שכונתה 'מתווה בעלז' (ראו: היום ופראוור, 2022). בדומה למאמצים קודמים שנחשפו לאור הזרקורים, גם מאמץ זה לקדם לימודי ליבה

התפוגג בשל לחצים פוליטיים. בתחילת שנת 2023 השתנתה המגמה לחלוטין: ההסכמים הקואליציוניים שנרקמו בין השותפות לממשלה קידמו דווקא מגמות של אוטונומיה והסתגרות של מערכות החינוך החרדיות, ו'מתווה בעלז' יצא לפועל בצורה מצומצמת ביותר. כבפעמים קודמות, סוגיה חשובה זו ירדה מסדר היום הציבורי בישראל מבלי שהצליחה לקבל מענה פוזיטיבי אמיתי.¹

בעשור האחרון פעלו נציגי הממסד, בשיתוף גורמים חרדיים, לחולל שינויים בהוראה ובתכנים הנלמדים בחינוך החרדי בשני כיוונים מרכזיים לפחות: (1) קידום מהלכים מערכתיים רחבים, כמו בניסיונות לקדם פיקוח אפקטיבי על המערכת או על הלמידה והתכנים במוסדות חרדיים (בדומה ל'מתווה בעלז'). כך היה למשל בהקמתו של המחוז החרדי במשרד החינוך, שאכן בישר על שינוי מערכתי רחב, אך קשה להכחיש שהשפעתו על רוב מוסדות החינוך החרדי היא מוגבלת, במיוחד במוסדות הזרם המרכזי השמרני; (2) קידום מוסדות חינוך חרדיים המשלבים לימודי ליבה מלאים – מוסדות החינוך החרדי-ממלכתי (ממ"ח) והישיבות התיכוניות². מאמץ זה נשאר בשולי העולם החרדי וקנה אחיזה רק בעשרות מוסדות חינוך המשרתים לעיתים קרובות אוכלוסיות מהפריפריה החרדית. הפעולות בשני הכיוונים היו חשובות, אך בשלב זה ניכר שהן רחוקות מאוד מלעמוד בציפיות הגבוהות שתלו בהן (בארט ואחרים, 2020).

ספר זה מתאר מאמץ בכיוון שלישי. הוא מתמקד בקידום שיפורים בחינוך החרדי באמצעות פיתוח פעילויות נקודתיות/מקומיות במוסדות שמרניים בחינוך החרדי, בתמיכת המנהיגות החינוכית החרדית. מדובר בפרויקטים חינוכיים שמקדמים גורמים מהמגזר השלישי ורשויות מקומיות, ומטרתם לקדם שיפורים בנושאים

1 ראו למשל: רבינוביץ, ר' (1 בספטמבר, 2022). המאבק על החינוך החרדי עשוי לגרום לפילוג ביהדות התורה. **הארץ**; שפירו, א' ורוזנטלץ, ב' (13 בספטמבר, 2022) בתי ספר של חסידי ניו יורק נחשלים, והתקציבים ממשכיים לזרם. **הארץ** [תרגום מהניו יורק טיימס]; ארלוזרוב, מ' (23 בספטמבר, 2022). פקידי הממשלה גילו סוף סוף אומץ, אבל נתניהו מתכנן להעלים אותו מחדש. **דה-מרקר**; ארלוזרוב, מ' (14 באוקטובר, 2022). בניו יורק התחילו לאכוף את החוק נגד בתי ספר החרדיים. הגיע הזמן שזה יקרה גם כאן. **דה-מרקר**; דטל, ל' (19 בדצמבר, 2022). עקב הסיכומים הפוליטיים: תקציב תלמיד בחינוך החרדי יהיה גבוה מבחינת החילוני. **דה-מרקר**.

2 בכיוון פעולה זה, ניתן להתייחס גם לתהליכים המתרחשים במוסדות החינוך המיוחד החרדי ובמוסדות חינוך לנוער נושר.

ממוקדים בהיקף מוגבל, בין אם במובן של קהל היעד ובין אם במובן של היקף התהליכים. יש לתת את הדעת תחילה לבעייתיות הקיימת בפרויקטים מעין אלה בראייה ארצית: הם מציגים התקדמות איטית ועבודה מייגעת, ומציבים יעדים צנועים, הרחוקים מהמטרות הגדולות שהממסד שואף לקדם. בנימה ביקורתית, ניתן לטעון שפרויקטים אלה 'מבזבזים' משאבים ותשומת לב של המערכת ואנשי המקצוע לעיסוקים נקודתיים שאינם נותנים מענה רחב מספיק ואינם יכולים ליצור שינויים עמוקים וכוללניים. אנו נטען כי המציאות מלמדת שדווקא פרויקטים קטנים ומוגבלים כאלה מניבים לא פעם תוצרים בני קיימא וזוכים לתמיכה של מנהיגות חרדית מקומית וארצית. לפרויקטים כאלה עשויה להיות השפעה רבה, והרחבה והעמקה שלהם עשויות להביא עם הזמן לשיפורים ניכרים במערכת החינוך.

בהשוואה לשני כיווני הפעולה הראשונים שקידם הממסד בעשור האחרון, אפשר להצביע על כמה יתרונות ברורים הגלומים דווקא בכיוון השלישי, כלומר בקידום בפרויקטים ממוקדים: (1) בפרויקטים אלה יש השקעה מדודה ומוגבלת המובילה לתוצרים ממשיים בהתאם למטרות צנועות. במילים אחרות, אין להם יומרה 'לשנות את החברה החרדית', אלא לסייע לה לשפר תחומים מסוימים במערכת החינוך – ועל כן השגת המטרות ריאלית יותר; (2) פרויקטים אלה נהנים לרוב מהסכמה של המנהיגות המקומית הקהילתית ומאישורה לפעול בקרב אוכלוסיית הליבה החרדית (המיינסטרים החרדי³). העבודה עם מוסדות חינוך מהמיינסטרים החרדי היא מרכיב חשוב, שכן היא מאפשרת להפוך תהליכים חדשים לנורמות מקובלות שאפשר להפיץ ולהטמיע לאחר מכן גם במוסדות אחרים; (3) לפרויקטים אלה יש יכולת לפעול תוך התמודדות עם התנגדויות העולות לעיתים מקרב גורמים בקהילה. אלה פרויקטים צנועים ביעדיהם, הפועלים על בסיס לגיטימציה מהקהילה ואף מכוח הסכמתן של דמויות במנהיגות הקהילתית, פעילותם נעשית 'מתחת לרדאר', ללא פרסום או יחסי ציבור – וכל אלו מצמצמים באופן ניכר את

3 כהנר (2020, עמ' 36) מתייחסת במחקרה ל'קבוצות הליבה החרדית' או 'הזרם המרכזי' בתור קבוצות חרדיות המתגוררות במרחבים נבדלים, שולחות את ילדיהם למוסדות חינוך חרדיים, מנהלות חיי קהילה בהתאם לזהות האתנית המרכזית שלהן, מחזיקות באתוס החרדי ביחס למדינה ולמוסדותיה ונאמנות לרבנים המובילים ולמפלגות חרדיות. היא מזהה זאת עם כ-60% מהציבור החרדי, המוגדר לעיתים כ'חרדי אולטרה-שמרן' או 'חרדי שמרן'.

עוצמות ההתנגדות כלפי הפרויקט ויישומו⁴; (4) אלה פרויקטים גמישים במהותם. אם צצה התנגדות⁵ משמעותית במהלך הפעלת הפרויקט, אפשר לשנות את דרכי הפעולה או לנסות לפעול במרחב אחר שיהיה מקובל על כל הקהילה. תפיסת העבודה המוצגת כאן מציעה התמודדות יעילה עם הפרדוקס המרכזי בעבודה במרחב החרדי – המאמץ לקדם שינויים במערכת המקדשת יציבות ושמרנות.

חשוב לשים לב גם לפגמים בתפיסה שמרנית זו ולביקורת שהיא מעוררת. מדובר בזירת פעילות הדורשת מאמצים רבים, ופירותיהם לרוב מוגבלים ונראים (אם בכלל) רק לאורך זמן. לא פעם נטען, למשל, שהשקעה דומה בקרב אוכלוסיות פריפריה חרדיות תוכל להביא לתוצאות 'גדולות' יותר. יתר על כן, המאמצים המדוּוּדים לקדם שינוי במיינסטרים החרדי יכולים לסייע לשמר את מסגרות הממסד החרדי, המגלמות בין השאר גם יחסי כוח, אפליה והעדפה של אוכלוסיות מיוחסות ובעלי שררה. בשורה התחתונה, קיימת מחלוקת מהותית בדבר הדרך הנכונה לקדם שינויים בחברות פונדמנטליסטיות (אייזנשטדט, 1999), כמו גם בחברה החרדית ובחינוך החרדי שבהם אנו עוסקים בספר זה. הספר מציע תשובה מורכבת שיש לה יתרונות וחסרונות.

הספר מציג לקוראים תמונות מרתקות של פעילויות במרחב החינוכי של הזרם החרדי המרכזי שהתרחשו ברובן בעשור האחרון, מקצתן במקומות מפתיעים או בהיקפים גדולים משהיינו מצפים. החיבור בין התמונות יכול לעורר מחשבה ואולי גם להצביע על כיווני פעולה אפשריים עבור מקבלי החלטות בעמותות, בפילנתרופיה ובשלטון המקומי והארצי, כמו גם בקרב המנהיגות של הקהילה החרדית עצמה. לכל הפחות, חיבור זה מציע מבט שונה ומרענן על אתגר חינוכי מרתק שההתמודדות עימו חשובה לעתיד החברה הישראלית.

4 לרוב, פרויקטים אלה אינם זוכים להתייחסות של גורמים פוליטיים במישור הארצי ולא נמצאים במרחב המאבקים שבין הממסד החרדי ומשרד החינוך.

5 ראו בפרק הסיכום של ספר זה תיאור קצר של דפוסי התנגדות אפשריים.

החברה החרדית בישראל

החברה החרדית היא גורם חשוב בחברה הישראלית. חברה זו מהווה כ-13% מכלל האוכלוסייה בישראל, וצפוי כי היא תוסיף ותתרחב בעשורים הבאים (כהנר ומלאך, 2021). זו חברה קולקטיביסטית-דתית (Barth & Ben Ari, 2014), המתנהלת בציות לגדולי תורה, בשמרנות הלכתית ואמונית, בשלילת המודרנה והחילון ובשמירה על הישיבה כמוסד מרכזי. כל אלה מקבלים ביטוי מהותי בהתבדלות מחברת הרוב (בראון, 2017). מאפיינים אלה ואחרים מקבלים ביטוי ברעיון 'חדש אסור מן התורה', המלמד על התנגדות לשינויים ולתמורות ודבקות באורח חיים שמרני (זיכרמן, 2014).

התבדלותה של החברה החרדית קשורה בתחומים ומישורים שונים. במישור האידיאולוגי, ההתבדלות מתבטאת בהסתייגות עקרונית מאופייה הליברלי של המדינה היהודית בארץ ישראל וביחס מורכב למדינה ולמוסדותיה. עמדה זו מתבססת על הגמרא בכתובות העוסקת ב'שלוש השבועות', ובהן שבועת עם ישראל שלא לעלות לארץ בדרך מאורגנת ולא למרוד באומות, וכן שבועת האומות "שלא ישתעבדו בהן בישראל יותר מדי" (ש"ץ-אופנהיים, 2008). התפיסות התרבותיות המארגנות את החברה החרדית הן תפיסות קולקטיביסטיות, השונות ואף מנוגדות לתרבות האינדיבידואליסטית המקובלת בחברה הכללית בישראל. אפשר לציין ביניהן את ההתמקדות במטרות ציבוריות, את פערי הכוח בין הפרטים בחברה (היררכיה חברתית), את חוסר היכולת לשאת מצבי אי-ודאות ואת תפקידי המגדר הברורים והמופרדים (Barth & Ben Ari, 2014).

במישור הפרקטי ההתבדלות באה לידי ביטוי ברבים מתחומי החיים. הדבר ניכר לצופה מבחוץ בלבוש החרדי. ניתן לראות גם התבדלות גאוגרפית של החברה החרדית, המתגוררת לרוב בערים חרדיות חדשות (כמו מודיעין עילית וביתר עילית) או בערים החרדיות המסורתיות (ירושלים ובני ברק) (כהנר, 2018). התבדלות מסוג אחר מתקיימת בעולם המשפט החרדי – בהפעלת בתי הדין הפרטיים הכפופים לדיני ההלכה מחוץ לסמכות הדין הכללי, בקושי לקבל היתר

הלכתי לפנייה למערכות המשפט האזרחיות, ובמתח הקיים בפסיקתם של המערכות האזרחיות כלפי הקהילה (זיכרון, 2018). תחום התבדלות מרכזי נוסף קיים במערכת החינוך. מימי קום המדינה מערכת החינוך החרדית פועלת ברובה באמצעות זרם החינוך המוכר שאינו רשמי (הכולל גם מוסדות 'פטור'), והדבר מאפשר אוטונומיה פדגוגית ומיקוד משתנה בגילים ובמגדרים השונים בלימודי קודש וחול (בארט ואחרים, 2020).

החברה החרדית אינה מקשה אחת. היא בנויה מקבוצות שונות החיות בה זו לצד זו ומקיימות ביניהן מערכות יחסים מורכבות. מקובל להתייחס לשונות הפנים-חרדית בשני מדדים. הממד האחד מתייחס למוצא החברתי, במסגרתו פועלות שלוש קבוצות עיקריות: הקבוצה הליטאית, המהווה את המוקד של 'חברת הלומדים' ומאופיינת בלימוד אדוק בישיבה (בראון, 2017); הקבוצה החסידית, המורכבת מעשרות תתי-קבוצות שונות בעלות אופי קהילתי סגור, מאופיינת בהווי קהילתי ובהנהגה מרכזית של אדמו"ר (זיכרון, 2014); והקבוצה הספרדית, הכוללת חרדים ממוצא מזרחי, ומאופיינת לרוב ב'חרדיות רכה' – מתבדלת פחות ומקבלת יותר את ה'אחר' (ליאון, 2013). ממד השונות השני מתייחס לרצף בין שמרנות לפתיחות. לאורו תיארה כהנר (2020) את מבנה החברה החרדית כציר המורכב מ-32% אולטרה-שמרנים, 28% שמרנים, 29% חרדים עם 'נגיעות מודרניות' ו-11% חרדים מודרניים⁶. הנטייה להתבדלות ולניהולה של תרבות קולקטיביסטית, כמו גם הפסיפס החברתי שבו מתקיימת החברה החרדית, מסייעים בין השאר לשימורם של יחסי הכוח והשליטה בחברה. דוגמה בולטת לכך הייתה 'פרשת עמנואל', אשר הנכיחה את הפער המעמדי על רקע עדתי (אלמוג ופרייזון, 2012).

עמדות הציבור החרדי ביחס למדינה הן דואליות. מחקרים מלמדים ששיעורים גבוהים מהחברה החרדית גאים להיות ישראלים (70%), סבורים כי ישראל היא מקום טוב לחיי הקהילה החרדית (86%) וחשים שהם חלק מקבוצה חברתית משמעותית וחזקה (70%). אך במקביל רובם חשים שבחברה הישראלית

6 ראוי לציין כי החרדיות בעצמה ראויה להיבחן בפרספקטיבה היסטורית, משום שעצם היווצרותה הוא תוצאה של תהליכים חברתיים מודרניים, ולא כפי שגורסות תפיסות אחדות הרואות בחרדיות את המשכה של החברה היהודית המסורתית (קפלן, 2017). השימוש במונח 'מודרנית' מתייחס לפתיחות והשתלבות בחברת הרוב.

מתקיימת כפייה אנטי-דתית (82%), רובם אינם מזדהים עם מוסדות השלטון (79%-93%), אינם רואים ביום העצמאות חג הנוגע להם (75%) וסבורים כי לממסד אין סמכות להחליט בענייניה של החברה החרדית בסוגיות כמו גיוס (83%) או הפרדה מגדרית באירועים חרדיים (92%). כמו כן, ניתן לראות שככלל, העמדות הערכיות של הציבור החרדי מבטאות אי-שוויוניות כלפי קבוצות אוכלוסייה אחרות (למשל, האוכלוסייה הערבית), וכי חלקים גדולים מהציבור החרדי מעוניינים לחיות בהפרדה מכלל החברה (שטרן ואחרים, 2022). הלכה למעשה, החברה החרדית בישראל מקבלת מידה רבה של אוטונומיה ומתנהלת לאור עקרונות, נורמות ואורחות חיים ייחודיים, אך בד בבד היא מהווה גם מרכיב משמעותי בחברה הישראלית ונציגיה הם שותפים בניהול מוסדות המדינה.

החל משנות ה-50 של המאה ה-20, החברה החרדית הישראלית התארגנה כ'חברת לומדים', שבה הגברים מקדישים את שנות בגרותם ללימוד תורני והנשים מקבלות על עצמן את עול הפרנסה בנוסף לניהול הבית וחינוך הילדים (פרידמן, 1991). הבניה זו משליכה על דפוסי החיים של החרדים בישראל במגוון סוגיות כגון: היעדר לימודי יסוד לגברים (Genut & Ben-David Kolikant, 2017), ילודה גבוהה (כהנר ומלאך, 2021), עיסוק בתחומי תעסוקה מצומצמים, משכורות נמוכות יחסית לנשים (דגן-בוזגלו ואחרים, 2021; Buchbinder et al., 2015) ומוכנות מוגבלת של מעסיקים להעסקת חרדים (מלחי, 2022). ביטוי מרכזי של מציאות חיים זו הוא שיעור העוני הגבוה בקרב האוכלוסייה החרדית – כ-40% מהמשפחות החרדיות בישראל נמצאות מתחת לקו העוני (כהנר ומלאך, 2021).

מערכת החינוך החרדית

מערכת החינוך החרדית עומדת בלב ליבה של החברה החרדית. מתחנכים בה כיום כחצי מיליון תלמידים ותלמידות (בארט ואחרים, 2020), והיא מספקת פרנסה לכ-40% מהנשים החרדיות העובדות ולכ-29% מהגברים החרדים העובדים (כהנר ומלאך, 2021). מערכת החינוך החרדית מוגדרת מנהלית ומשפטית כבעלת מעמד מוכר שאינו רשמי⁷ (Perry-Hazan, 2015). ככזאת, יש לה אוטונומיה פדגוגית, והיא זכאית למימון מותאם מצד המדינה בשיעור של 55% עד 100% מהמימון

7 חלק ממוסדותיה הם במעמד 'פטור'.

הניתן למוסדות במעמד רשמי. מערכת זו מקיימת הפרדה מגדרית החל מגיל שלוש והלאה, מה שיוצר הלכה למעשה שתי מערכות חינוך נפרדות השונות במבנה הארגוני שלהן ובדרכי עבודתן.

חינוך הבנים מתחיל בגיל שלוש, בכניסה לגנים או למוסדות חינוך היסודי המכונים 'חיידר' או 'תלמוד תורה', שבהם לומדים הבנים עד גיל 14. בכיתות הגן המיקוד הוא בהקניית קריאה וכתיבה. בשנים אלה ניכרת השקעה רבה ביכולות הקוגניטיביות (Rosenthal & Roer-Stier, 2006) וחוסר השקעה בהיבטים שפתיים, מוטוריים ורגשיים (דה-מלאך שחק, 2007; מני-אייקן ואפרתי, 2015; Golos, 2016; Gilboa, 2016). בשנות הלימוד בתלמוד התורה או בחיידר, המיקוד הוא בלמידה מדורגת, המהווה הכנה ללימודים בישיבה. בגילים אלו השיעורים בבתי הספר מתועלים בעיקר ללימודי קודש, ולימודי החול מקבלים מקום משני, בהיקף של שעה עד שלוש שעות לימוד בסיום יום הלימודים (שפיגל, 2011; Iluz et al., 2018). המעבר ל'ישיבה קטנה' מתרחש בגיל 14. הלימודים בה נמשכים שלוש שנים, ובהן מעוצבת דמותו של הנער החרדי כ'בן תורה' (בראון, 2021). הישיבה היא מסגרת כוללת, הפועלת לעיתים קרובות בתנאי פנימייה, ולימודי הקודש בה מתקיימים מבוקר עד ליל במרחב סגור המכונה לעיתים 'תיבת נח', שהווייתו משפיעה בין השאר על משטור גופו ותפיסותיו של הנער החרדי (Hakak, 2012). כאשר הנערים מגיעים לגיל 17 הם עוברים ל'ישיבה הגדולה', ונשארים בה עד לנישואיהם, אז יעברו ללמוד בישיבה לתלמידים נשואים – 'כולל'. השיוך לישיבה גדולה מהווה סמל ליכולות הלימודיות של הצעיר החרדי, בצד השתייכותו הקהילתית והמעמדית בתוך החברה החרדית (Barth & Trachtengot, 2022). ככלל, מערכת החינוך לבנים בנויה מרשתות חינוך גדולות המפעילות מוסדות לגילי הגן והיסודי, ולצידן פועלות גם עמותות עצמאיות רבות המפעילות את תלמודי התורה והישיבות⁸.

מערכת החינוך החרדית לבנות דומה במובנים רבים למערכות החינוך הכלליות בישראל. היא מתחילה בגנים נפרדים לבנות; גנים אלו דומים בהתנהלותם לגנים ממלכתיים, אך מודגשים בהם עקרונות של סמכות, ציות והיררכיה (יפה, 2009).

8 זהו תיאור כללי בלבד של מציאות ארגונית ומנהלית מורכבת. ראו הרחבה אצל בארט ואחרים, 2020.

אחר כך הבנות עוברות לבתי ספר יסודיים שמונה־שנתיים, השייכים רובם ככולם לרשתות החינוך החרדיות: 'רשת החינוך העצמאי – בית יעקב' ורשת 'בני יוסף – מעיין החינוך התורני'. במסגרות אלו התלמידות מחונכות לתפיסת עולם חרדית ולומדות לרוב לימודי קודש לצד לימודי חול ברמה בינונית עד גבוהה, תוך התמקדות במצוינות ברמה הדתית, ההתנהגותית והלימודית (כהן ובארט, 2018). הלימודים התיכוניים מתקיימים במוסדות הסמינר, שבהם לומדות התלמידות ארבע שנים, ובחלקם יש אפשרות להמשיך ללימודי הכשרה מקצועית. גם במוסדות אלה מוקנים לתלמידות לימודי קודש לצד לימודי חול. בעבר הייתה נטייה ברורה להכוונת הבנות לסמינרים ללימודי הוראה. בשנים האחרונות מוכוונות הבנות גם להכשרה במקצועות אחרים, בשל רוויה בעולם ההוראה וכדי לאפשר יכולת השתכרות טובה (ריימן, 2017; Goldfarb, 2018).

ההפרדה המגדרית בין מערכת החינוך לבנים למערכת החינוך לבנות מבטאת נורמה דתית־חברתית, אך גם משקפת את התפיסה של חברת הלומדים החרדית, הרואה בחינוך הבנים מטרה חברתית וערך דתי בפני עצמו, בעוד שחינוך הבנות נועד בעיקר לאפשר הכשרה לתעסוקה (בארט ואחרים, 2020). מטרת אלו נגזרות מהתפיסות החברתיות הקולקטיביסטיות הטבועות בחברה החרדית. אלו שונות מהותית מן התפיסות האינדיבידואליסטיות והלאומיות של חברת הרוב בישראל, הרואות במערכת החינוך כלי המסייע למימוש העצמי של הפרט (בארט ואחרים, 2022). התייחסויות שונות אלו מעצבות את עולם החינוך החרדי, את הערכים העומדים בבסיסו ואת המטרות הנגזרות ממנו. כאשר לחינוך יש ערך חברתי ודתי ומקור מארגן של החיים הקהילתיים – הוא מקבל חשיבות רבה שאינה מסתכמת במימוש העצמי של הפרט.

התנגדות לשינויים במערכת החינוך החרדית

שינוי הוא חלק אינהרנטי בתהליכים שעוברות מערכות חינוך. בתי ספר נדרשים לייצר יציבות באמצעות רוטינות, אך כדי לקדם את בית הספר הם נדרשים להתמודד עם שינויים בהתאם לנסיבות המציאות (אהוד־גולדברג וטובין, 2022). הדרישות להתמודדות עם שינויי המציאות מחייבות לכאורה הטמעת חדשנות בבית הספר, במיוחד בעידן המודרני שבו השינוי הוא תופעה קבועה (גלעד־

חי וסומך, 2017). חרף הצורך הגדול בשינויים וההבנה כי הם חשובים ליעילות של בתי הספר, מערכות חינוך בישראל, וגם בעולם, מתקשות לערוך שינויים ולהטמיע רפורמות חינוכיות (ניר, 2017).

קושי זה מתעצם בחברה החרדית, המקדשת שמרנות ויציבות, והופך להיות סלע מחלוקת בינה ובין הציבור הכללי. ההתנגדות לשינויים וחידושים טבועה כאמור בתפיסות היסוד של התרבות החרדית, המשמרת את גבולותיה עם העולם החיצון. הדבר מקבל משנה תוקף כאשר מדובר בעולם הישיבות והחינוך הערכי והתורני שמתנהל בו, שהם מאבני היסוד שעליהן מושתתת החברה החרדית (בראון, 2017). הישיבות נתפסות כיסוד קיומי בהווה החרדית וכחומת המגן שלה לנוכח איומי המודרנה והחילון (קפלן, 2007), תפיסה זו מעצימה את החשדנות ביחס לכל שינוי חדש בתחום החינוך.

לאורך השנים באו לידי ביטוי מופעים רבים של ההתנגדות לשינוי בחינוך החרדי. לדוגמה, הציבור החרדי הביע התנגדות עזה לשיתופי פעולה עם המחוז החרדי שהוקם בשנת 2014 במטרה לייצר אסדרה של החינוך החרדי (בארט, 2018). דוגמה אחרת היא ההתנגדות הכוללת של המנהיגות החרדית לשימוש בטכנולוגיות תקשורת וברשתות חברתיות, בעיקר בקרב ילדים (כהנר ומלאך, 2021). התנגדות זו מרחיבה את הפער בהטמעת מיומנויות המאה ה-21 במסגרת ההתקדמות הפדגוגית שמשרד החינוך מעודד (מלמד, 2017). דוגמה שלישית ניתן לראות בהתנגדות לניסיונות להכפיף את מערכת החינוך החרדית (השייכת לזרם המוכר שאינו רשמי) למערך הארגוני-מנהלי המקובל בחינוך הממלכתי בישראל, כאשר היא מתנהלת כמערכת שוק פתוחה. כל שינוי במערכת דורש משאבים כספיים, וכיוון שמערכת החינוך החרדית סובלת מחוסר ניכר בתקציבים – היא מתקשה לעמוד בכך (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018).

ההתנגדות לשינויים בעולם החינוך החרדי ניכרת הן בחינוך הבנים והן בחינוך הבנות. בחינוך הבנים, הדבר בא לידי ביטוי בהתנגדות הנחרצת לניסיונות להטמעת לימודי ליבה במערכת (פרי-חזן, 2018) ובנכונות לקבל תקצוב נמוך מן המדינה כדי להמשיך לשמור על אוטונומיה פדגוגית (בארט ואחרים, 2020). בחינוך הבנות ההתנגדות לשינוי ניכרת בהקפדה על הוראה מסורתית בגישות שמרניות (בוחניק, 2011) ובשמירה אדוקה על מרכזיות מקצוע ההוראה ועל

הכוונת מרבית התלמידות להכשרה להוראה (ריימן, 2017).

למרות ההתנגדות העזה לשינויים והסיבות המורכבות הכלכליות, החברתיות והאידיאולוגיות המנחות אותה – אפשר להצביע על שינויים רבים המתחוללים ברמות שונות של מערכת החינוך החרדית בעשור האחרון. ברמה הממלכתית, בין השינויים המהותיים נמנים פתיחת הזרם הממלכתי-חרדי, המדגיש מחויבות מלאה ללימודי ליבה (קציר ופרייחזן, 2018) וכן צמיחתן של הישיבות התיכוניות החרדיות (היון ואחרים, 2018). שתי מגמות אלה מבטאות שינוי הנוגע לתוכני הלמידה ואופייה, אך הצלחתם מוטלת בספק לאור השיעור הנמוך של הלומדים בהן. שינוי ממוקד יותר נוצר בתוכנית השאלת ספרי לימוד, תוכנית ממלכתית המחייבת אישור של משרד החינוך לספרי הלימוד (וורגן, 2007). מדיניות זו הביאה לשינוי מסוים בחלק מספרי הלימוד החרדים, בעיקר בחינוך הבנות.

ברמה המקומית, לרשויות מקומיות (ובמיוחד לרשויות חרדיות) יש כוח רב בהפעלת תוכניות חדשניות, כיוון שהן יכולות להיתפס כגורם המעוניין בטובת הקהילה (בניגוד לממסד הממלכתי). כמו כן, יש חשיבות רבה להיכרותן הישירה עם הנפשות הפועלות, המנהיגים הציבוריים והצרכים המקומיים, וזו מסייעת להן להביא לשינוי מדויק (בארט ואחרים, 2020). דוגמה לכך אפשר לראות בפעילות במסגרות חינוכיות של רשויות מקומיות כמו בני ברק, שם נערך פרויקט חינוכי עירוני בנושא קיימות (Alkaber et al., 2018), וכן בעיריית מודיעין עילית, המפעילה באמצעות היחידה לקידום נוער והמתנ"ס המקומי מרכזי העצמה לנוער. המרכזים פועלים בהפרדה מגדרית מלאה; המרכז לנערות מכונה 'בת נדיב' והמרכז לנערים מכונה 'עוז לעמו' (מילר, 2010).

ברמה החברתית, ארגוני מגזר שלישי מצטרפים גם הם להפעלת תוכניות לימודיות חדשניות בבתי ספר חרדיים או מחוצה להם. אמצעי הפעלה זה מספק פלטפורמה נוחה שאינה מזוהה עם הממסד, אך מנגד, לכל ארגון יש אינטרסים, התנהלות בירוקרטית ומערך ערכים אינדיבידואלי, אשר לעיתים אינם עולים בקנה אחד עם תפיסות חרדיות. בספר מוצגות דוגמאות לתוכניות מן הסוג הזה, אך ראוי להזכיר גם תוכניות אחרות מטעם ג'וינט ישראל, למשל תוכנית 'חנוך', הפועלת להקנות כישורי עבודה רכים לתלמידים בישיבות גדולות (שפיגל, 2015), ותוכנית 'מרחבים' של עמותת ידידות טורונטו, הפועלת למניעת נשירה בקרב מתבגרות

חרדיות (בארט ואחרים, 2019). תוכניות אלו פועלות לרוב בתיאום עם המנהיגות הקהילתית וכך זוכות ללגיטימציה וליכולת לפעול בקרב קבוצות שמרניות.

ברמה הפרטית, גופים שונים פועלים במטרה להטמיע תוכניות חינוכיות מגוונות המביאות לשיפור מערכת החינוך החרדית. בין אלו ניתן למנות תוכניות המתמקדות בלימודי ליבה, למשל – תוכנית 'אינגליש-קלאס' מטעם עמותת 'מאה ידות', המתמקדת בלימודי אנגלית לילדים בציבור החרדי בלבד; עמותת 'טוב לדעת', המקדמת לימודי אנגלית בלמידה עצמית לקהלים שונים, בהם הציבור החרדי; תוכנית 'לימודי העשרה לבנים חרדים' של חברת 'שביל הזהב', אשר קידמה לימודי חול בשעות הערב בירושלים וביישובים חרדיים בסביבתה (בכר ואהרון, 2019); ותוכנית 'אשכולות' מטעם עמותת תל"ם, המספקת למגזר החרדי מרחב ידע מקוון ללמידה עצמית באנגלית, מתמטיקה ומדעים. ישנן גם תוכניות המתמקדות בתחום הפעילות הגופנית, כמו פרויקט 'חרדים לקצב', שבמסגרתו מופעלים קורסים, חוגים וקבוצות בתחומי הספורט השונים.

המציאות שבה פועלת מערכת החינוך החרדית הגדלה והמתפתחת היא מורכבת ומאתגרת. מגולם בה מתח בין ההתנגדות העקרונית והמעשית לשינויים ובין קיומם של אלה, גם אם באופן חלקי ומצומצם. המאמרים בספר זה מציגים מקרים שבהם קודמו שיפורים במרחב החינוכי של אוכלוסיות חרדיות שמרניות, תוך עבודה משותפת עם המנהיגות הקהילתית המקומית. אלו עשויים לסייע במיוחד בזיהוי 'מפתחות' להצלחת תוכניות התערבות חינוכיות ובלמידת החסמים הקיימים בשדה הפעולה החינוכי במגזר החרדי.

מבנה הספר

הספר מציג ארבעה פרויקטים חינוכיים ממוקדי נושא שהופעלו במוסדות חינוך חרדיים על ידי ארגוני מגזר שלישי וגופים פילנתורפיים. המידע המוצג בספר מתבסס בעיקרו על מחקרי הערכה ראשוניים שליוו את הפעילות בזמן אמת. בנקודת מבט זו יש חוזקות וחולשות בהיבטים מקצועיים ואקדמיים. חלק מהכותבים היו שותפים פעילים בפעילויות שהתקיימו במסגרת הפרויקטים, ועל כן הצגת הפרויקט כוללת גם תיאורים מתוך התנסויותיהם ותובנותיהם. לצד החשיבות שאנו מייחסים לפרסום חומרים ראשוניים אלה, אנו רואים צורך לקיים בעתיד מחקרים נוספים – שיטתיים וסדורים – בנושא.

את המאמר הראשון כתבו אפרת סער וד"ר מאיה חושן. המאמר מציג ממצאים ממחקר מלווה לפרויקט 'הנגשת מדע לחרדים', שיזמה וניהלה הקרן לירושלים לאורך כעשור. מדובר בפרויקט ראשוני, פורץ דרך בתכנון ורחב במיוחד בהיקפו, בהשתתפות עשרות אלפי ילדים וילדות בירושלים. הפרויקט נועד לקדם לימודי STEM (חינוך למדעים וטכנולוגיה) אצל ילדים חרדים, ובעיקר בקרב בנים. הפרויקט נערך באמצעות פעילויות חד-פעמיות כגון ביקור במוזיאונים, סיורים לימודיים ופעילויות קהילתיות ממוקדות, אך כלל גם תוכניות ארוכות טווח להכשרה בתחום ה-STEM בתוך מוסדות החינוך החרדיים או במנהלים קהילתיים. ממצאי המחקר מצביעים על יעילותו של הפרויקט לאור הלגיטימציה שניתנה לו במוסדות החינוך החרדיים, לגיטימציה שהלכה וגדלה לאורך השנים ובאה לידי ביטוי בהתרחבות היקפי הפעילות, בשיעור גבוה של מוסדות שחזרו והגיעו לפעילות נוספת, ובעיקר בעובדה שרוב מוסדות החינוך היסודי-החרדי בירושלים השתתפו בפרויקט, ובמיוחד מוסדות המלמדים בנים מאוכלוסיות שמרניות (מוסדות 'פטור'). הפרויקט יצר שינוי תפיסתי והביא את המוסדות החרדיים לראות ערך חינוכי בפעילות ולא רק להשתמש בה כפעילות הפגתית. המחקר זיהה שני מפתחות מרכזיים להצלחה: מינוי רכזים חרדים ועבודה בשקיפות מול מוסדות החינוך החרדיים. שני החסמים העיקריים היו חסמים מערכתיים בבסיסם: האחד, מחסור בכוח אדם מתאים (מבחינה דתית ומקצועית) להדרכה בפעילויות, והשני, קושי שנבע מהאוריינטציה והזהות המודרנית של המוסדות שגיבשו את תוכני הפעילות. המחקר ניסח כמה כיווני פעולה להתמודדות עם

החסמים המערכתיים הללו, החל מבניית מסלולי הכשרה לתפקידי הדרכה עבור אוכלוסייה חרדית וכלה בקידום מוסדות וגופי תרבות ומדע עם אוריינטציה חרדית.

את המאמר השני כתבו ד"ר יצחק טרכטינגוט וד"ר בניהו טבילה. המאמר מתאר פרויקט מסקן במיוחד להעמקת האוריינות ב'ישיבות קטנות' אליטסטיות ומובילות במגזר החרדי. את הפרויקט יזמו ג'וינט ישראל בתמיכת משרד החינוך וקרנות נוספות. הפרויקט נועד לקדם את הוראת האוריינות בשפה העברית בישיבות קטנות שמרניות מרכזיות (לנערים בגיל התיכון), שאוריינות איננה מקבלת דגש כלשהו בהן. הפעילות התקיימה בתוך הישיבות במהלך שנת הלימודים וכן בסדנאות מיוחדות בחופשת הקיץ ('בין הזמנים') וכללה שלושה מרכיבים: פיתוח יכולות הוראת השפה ומודעות לאוריינות עברית אצל המורים; בניית מערכי הוראה לפיתוח ההבנה של התלמידים ברמת הפשט, ברמה מעמיקה ובראייה מערכתית; ופיתוח יכולות ההצגה (פרזנטציה) של התלמידים. כלל העיסוק באוריינות נעשה באמצעות תכנים של לימודי הקודש המקובלים בישיבה. ממצאי המחקר המלווה הראו כי הרבנים שהשתתפו בהכשרה חשו כי ההוראה שלהם השתפרה, תכלול ההוראה השתכלל ויכולת ההבנה של התלמידים התחזקה. הממצאים שנאספו במחקר לימדו על שיפור משמעותי ביכולות ההבנה של התלמידים ברמותיה השונות, לצד שיפור ביכולות ההצגה שלהם, בגישתם ללימודים וביחסם למקצוע ההוראה. המפתחות להצלחת הפרויקט היו עבודה עם רבנים מתוך ישיבות מרכזיות; שימוש בתכנים תורניים 'טהורים' שמקובל ללמד בישיבות; וליווי מקצועי מתמשך של המורים בצד קיום הכשרה ראשונית. האתגרים המרכזיים שעמם התמודד הפרויקט היו החשש של הישיבות השמרניות מהתערבות חיצונית; חוסר הידע של הרבנים בתחום האוריינות וכישורים פדגוגיים מועטים; וקשיים בארגון הפרויקט – גיוס מוסדות מתאימים לפרויקט, בחירת קבוצות הגיל של המשתתפים ועוד.

את המאמר השלישי כתבה אפרת סער. המאמר מתאר את 'פרויקט אדווה' – פרויקט ייחודי להכשרת בנות סמינרים לתפקידי פיתוח בתחום ההייטק. הפרויקט פעל בקרב תלמידות מצטיינות במסלולי הנדסת תוכנה בסמינרים מובילים במגזר החרדי, מתוך מטרה להתמודד עם הפערים הקיימים בידי

ובמיומנויות של בוגרות הסמינרים, גם הטובות שבהן, פער המקשה על השתלבותן בעבודה בשכר ראוי במקצועות הליבה של הייטק. התוכנית כללה לימודים ברמה אקדמית בתחומי מדעי המחשב ומתמטיקה, בשילוב עם התנסות מעשית בחברות הייטק מובילות ותמיכה אישית של מנטוריות מתוך חברות אלו. ממצאי המחקר מלמדים כי 85% מבוגרות המחזור הראשון של תוכנית הפיילוט הושמו והשתלבו בתפקידי פיתוח מובילים בתעשיית ההייטק. ממוצע שכרן של הבוגרות היה נמוך משל עובדי הייטק במגזר הכללי, אך גבוה מזה של עובדות הייטק חרדיות בוגרות התוכניות המקובלות בסמינרים. בנוסף, הפרויקט הראה כי ניתן ליישם בסמינרים מובילים לימודים ברמה אקדמית גבוהה המותאמת לרמה אוניברסיטאית, בשילוב הכלה ורגישות תרבותית. המחקר זיהה שלושה מפתחות להצלחה: עבודה עם הסמינרים המובילים בחברה החרדית; יצירת שיח של אמון בין הגופים המתערבים לגורמים החרדים בשטח; ועבודה עם גופים שאינם פועלים למטרת רווח, ועל כן עבודת ההשמה שלהם אינה מערבת שיקולים כלכליים. במקביל זיהה המחקר שני חסמים עיקריים להרחבת הפיילוט: הקושי בגיוס כוח אדם להוראה בתוך הסמינרים, כיוון שהמורות נדרשו לעמוד בתו תקן אקדמי מחמיר לצד תו תקן תורני מחמיר; והמתח בין הצורך במיונים קפדניים במיוחד לתוכנית מאתגרת זו ובין הרצון להרחיב את היקפי הפעילות ולקבל משתתפות רבות.

את המאמר הרביעי כתבו ד"ר ענת בארט וד"ר יצחק טרכטינגוט. המאמר מתאר פרויקט בשם 'תוכנית חתנים', שהופעל על ידי ג'וינט ישראל. הפרויקט התמקד בהטמעת חינוך פיננסי ב'ישיבות גדולות' (לצעירים בגיל החינוך העל-תיכוני) בקרב תלמידים לפני נישואיהם. הוא פעל לספק לצעירים היכרות עם מושגים כלכליים בסיסיים וידע פיננסי ראשוני, בצד העלאת המודעות הכללית שלהם לנושאים אלה. הפרויקט נועד לתת מענה לניתוק של צעירים אלה מהעולם הפיננסי ומשוק העבודה, על רקע מציאות החיים החרדית המאופיינת בשיעור עוני גבוה ובשיעור תעסוקה נמוך של גברים חרדים. המחקר המשולב (Mix-Method) הצביע על שביעות רצון גבוהה של משתתפי התוכנית, ובמיוחד מדרך העברת התוכנית. תרומת התוכנית מנקודת המבט של המשתתפים הייתה בהעלאת המודעות להתנהלות פיננסית, מתן כלים בסיסיים ויצירת צמא לתוכניות המשך. מנחי התוכנית ראו מנקודת מבטם ערך רב להעלאת המודעות לתחום אצל

המשתתפים, אך מעבר לכך, הם ייחסו חשיבות מיוחדת לעצם שיתוף הפעולה עם הישיבות והסכמת ראשי הישיבות להפעלת התוכנית בתוך הישיבה. מפתחות ההצלחה העיקריים של התוכנית היו: מענה לצורך פנים-חרדי; עבודה עם הרבנים ובאישורם בתוך הישיבות; עבודה עם ישיבות חרדיות מובילות; ועבודה עם מנחים המגיעים מן המיינסטרים החרדי. החסמים העיקריים לתוכנית היו מיעוט מפגשים וכן קושי במציאת צוות מקצועי חרדי המתאים להדרכה בישיבות.

את המאמר המסכם של הספר כתב ד"ר אודי שפיגל. המאמר מציע להמשיג את הפעילויות שתוארו בפרקים השונים וללמוד מהן לקראת קידום פעילויות דומות בעתיד במרחבי החינוך החרדי המרכזי. הוא מסתייע לשם כך בשפה של 'פרקטיקות ביקורתיות', המחזקת את ההקשרים של רוב ומיעוט ומסייעת להבהיר היבטים של התנגדויות כלפי קבוצת הרוב, אך גם מלמדת על אפשרויות לבניית שיתופי פעולה פרודוקטיביים. במרכז הפרק מוצגים עקרונות בסיסיים להפעלת מיזמים בחינוך החרדי השמרני ומתוארים שני מודלים שונים לפעולה הנגזרים מן הפרויקטים שנדונו בספר: מודל של 'עבודה ממוקדת' ומודל של 'עבודה רחבה' (מודל הרפתקה). מודלים אלה יכולים לשמש בסיס לחשיבה על פעילות אפשרית עתידית במרחבים של המגזר החרדי השמרני.

הקורא ימצא כי פרקי הספר השונים מציגים פסיפס מגוון ועשיר של פעילויות, תחומי תוכן ואוכלוסיות יעד. כך לדוגמה הספר מציג פרויקטים המיועדים לבנים ובנות בגיל היסודי (בתי ספר לבנות ותלמודי תורה לבנים), לבנים בתיכון (ישיבות קטנות) ולבנים ולבנות במסגרות על-תיכוניות (ישיבות גדולות וסמינרים). כך גם קיים מגוון בתחומי התוכן, הכוללים אוריינות, חינוך פיננסי, חינוך מדעי וטכנולוגי (STEM) והכשרה מקצועית להייטק. הקו המשותף העובר כחוט השני בכלל הפרויקטים המוצגים הוא ההצלחה לקדם פעילות בקרב אוכלוסיות חרדיות שמרניות ובמוסדות חינוך מרכזיים, שרבים מהם מהווים מוסדות דגל חשובים בחברה החרדית. לפחות במובנים אלה, ראוי לראות בחומרים אלה הזדמנות לחשיבה נוספת, אולי מחוץ לקופסה, על אפשרויות נוספות לקדם פרויקטים בחינוך החרדי. בד בבד, ראוי לשים לב למורכבות הקיימת בשדה זה ולצורך להתייחס לעשייה זו ברצינות, בשיקול דעת ותוך השקעת משאבים וזמן.

ביבליוגרפיה

- אהוד גולדברג, ע' וטובין, ד' (2022). מערכת השעות ותרומתה ליציבות ושינוי בבית הספר. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 37, 257-283.
- בראון, ב' (2017). **מדריך לחברה החרדית**. עם עובד.
- בראון, ב' (2021). **חברה בתמורה: מבנים ותהליכים ביהדות החרדית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- גלעד-חי, ס' וסומך, א' (2017). "היום שאחרי": ההשלכות הארגוניות של הטמעת חדשנות בבתי ספר ניסויים. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 35, 123-156.
- דגן-בוזגלו, נ' ואחרים (2021). **בין אשת חיל לאשת קריירה: תעסוקת נשים חרדיות בישראל**. מרכז אדוה.
- דה-מלאך שחק, נ' (2007). ילד משוחרר, ילד ממושע: ייצוגי התנהגות רצויה של ילדים בקרב גננות בזרם הממלכתי ובזרם העצמאי-חרדי. בתוך א' אור וס' בן-אשר (עורכות), **המוכר והזר: ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל** (עמ' 307-316). מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הצינונות ומורשת בן-גוריון.
- היון, א', טבילה, ב', כהן, ב' וגונן, ע' (2018). **ישיבות תיכוניות חרדיות: תיאור וניתוח מצב**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- היון, א' ופראוור, א' (2022). **הנוך לנער? זרם החינוך הממלכתי-חרדי ומתווה בעלז**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- וורגן, י' (2007). **חוק השאלת ספרי לימוד**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחול לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. ידיעות ספרים.
- אייזנשטדט ש', נ' (1999). **פונדמנטליזם, כיתתיות ומהפכה: הממד היעקוביני של המודרניות**. כתר והוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- אלמוג, ש' ופרי-חזן, ל' (2012). דת, מגדר ומשפט בפרשת עמנואל: מילים, קולות ופרשנויות. **עיונים בשפה וחברה**, 5(2-1), 205-221.
- בארט, ע', טרכטנגוט, י', פאל, נ', אופזהר, א' ורוכברג, ש' (2022). **חינוך בלתי-פורמלי לבני נוער חרדים: השוואה מגדרית**. כעת, ז', 221-256.
- בארט, ע', מבוסס, נ' ופולק, ש' (2019, יולי). תוכנית מרחבים: מניעת נשירה מבית הספר בקרב נערו חרדיות. הרצאה בכנס **שינוי חינוכי וחברתי במציאות ישראלית מורכבת: מבט מפוכח על רפורמות, אקטיביזם ויזמות בחינוך**. האוניברסיטה הפתוחה.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). **אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בוחניק, א' (2011). **שחיקה דימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבתי הספר של בית יעקב**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בראילן.
- בכר, ש' ואהרון, ג' (2019) **לימודי העשרה לבנים חרדים – מחקר הערכה**. המוסד לביטוח לאומי – קרן למפעלים מיוחדים.

- זיכרון, ח' (2018). משפט אחד יהיה לכם: העימות המשולש של החברה החרדית עם מערכת המשפט הישראלית. **משפט, חברה ותרבות**, א', 37-67.
- יפה, א' (2009). סמכות פדגוגית נשית וגבולותיה: חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל** (עמ' 31-56). מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- כהן, פ' ובארט, ע' (2018). הטמעת תכניות מצוינות בחינוך החרדי: תפקיד המפקח. בתוך ע' בארט (עורכת), **מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית** (עמ' 95-112). מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך.
- כהנר, ל' (2018). מרחב, חברה וקהילה המבנה המרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל בעידן של שינויים. בתוך ל' מרגליות וח' זיכרון (עורכים), **משפט והחרדים בישראל** (עמ' 297-259). הוצאת נבו.
- כהנר, ל' (2020). **החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- כהנר, ל' ומלאך, ג' (2021). **שנתון החברה החרדית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ליאון, נ' (2013). חרדיות מזרחית: אידיאולוגיה קשיחה, זהות רכה. **חקר החברה החרדית**, 1, 20-1.
- מילר, מ' (2010). מרכזי העצמה לנוער חרדי במודיעין עילית. **נקודת מפגש**, 1, 20.
- מלחי, א' (2022). **העסקה מגוונת בחברה מקוטבת: חרדים במרחבי עבודה משותפים – נקודת מבטם של המעסיקים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מלמד, ע' (2017). השפעות המהפכה הדיגיטלית על החינוך. בתוך ע' מלמד וא' גולדשטיין (עורכים), **הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי** (עמ' 30-42). מכון מופ"ת.
- מיכאלי, נ' ופישר, ג' (2010). מבוא: שינוי החינוך – מקומן של ההוראה והלמידה. בתוך ג' פישר ונ' מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך** (עמ' 13-23). ברנקו וויס ואבני ראשה.
- מניאייקן, ע' ואפרתי, ר' (2015). **הערכת התכנית "חשיבה יצירתית" בגנים חרדים בחולון – דו"ח מסכם**. מכון סאלד.
- ניר, א' (2017). **שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד**. פרדס.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרייזון, ל' (2018). הסדרת לימודי ליבה בחינוך החרדי בפרספקטיבה השוואתית. **משפט חברה ותרבות**, א, 493-525.
- צ'רנוביצקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). **החצר האחורית של החינוך בישראל: מערכת החינוך החרדית**. עיר ואם וקרן ברל כצלנסון.
- קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- קפלן, ק' (2017). האומנם "העבר אין"? חשיבותה של פרספקטיבה היסטורית על החברה החרדית בישראל. **תרבות דמוקרטית**, 17, 267-290.

- Barth, A., & Ben-Ari, A. (2014). From wallflowers to lonely trees: Divorced ultra-Orthodox women in Israel. *Journal of Divorce & Remarriage*, 55(6), 423-440.
- Barth, A., & Trachtengot, I. (2022). A financial education program for future bridegrooms in ultra-Orthodox Yeshivas: The graduate's perspective. *Religious Education*, 117, 267-282.
- Ben-David Kolikant, Y., & Genut, S. (2017). The effect of prior education on students' competency in digital logic: The case of ultraorthodox Jewish students. *Computer Science Education*, 27(3-4), 149-174.
- Buchbinder, E., Sigad, L., Strier, R., & Eisikovits, Z. (2015). Working poor ultra-Orthodox Jewish women and men: Between economic distress and meaning based on faith. *Journal of Poverty*, 19(4), 377-398.
- Gilboa, Y. (2016). Cultural adaptation of a preventive program for ultra-Orthodox preschool boys. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 9, 258-268.
- Goldfarb, Y. (2018). Does God want me to be a teacher? Motives behind occupational choice of Israeli ultraorthodox women. *Journal of Career Development*, 45(4), 303-314.
- קציר, ש' ופרייחזון, ל' (2018). **החינוך הממלכתי-חרדי: מהקמה להתבססות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- רביצקי א' (1991). **הקץ המגולה ומדינת היהודים**. עם עובד.
- רוזנברג, ח', בלונדהיים, מ' וכ"ץ, א' (2016). "שוברי החומות": פיקוח, גבולות והמערכה על ה"סלולר הכשר" בחברה החרדית. **סוציולוגיה ישראלית: כתב העת לחקר החברה הישראלית**, 2(17), 116-137.
- ריימן, ל' (2017). שינויים ותמורות בהכשרת מורות בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין המדיניות לבין "השדה" במבט היסטורי ועכשווי. **חקר החברה החרדית**, 4, 1-27.
- שטרן, י', יפה, נ', מלאך, ג' ומלחי, א' (2022). **יהודית, חרדית ודמוקרטית: מדינת ישראל והדמוקרטיה בעיניים חרדיות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- שפיגל, א' (2011). **"ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שפיגל, א' (2015). **מחקר הערכה מלווה לתוכנית חינוך ג'וינט-תב"ת**.
- ש"ץ-אופנהיים, ר' (2008). עימות הספרות החרדית עם הציונות. **נתיב**, 21, 86-89.
- Alkather, I., Goldman, D., & Sagy, G. (2018). Culturally based education for sustainability—Insights from a pioneering Ultraorthodox city in Israel. *Sustainability*, 10(10), 3721.

- Perry-Hazan, L. (2015). Curricular choices of ultra-Orthodox Jewish communities: Translating international human rights law into education policy. *Oxford Review of Education*, 41, 628-646.
- Rosenthal, M. K., & Roer-Stier, D. (2006). "What sort of an adult would you like your child to be?": Mothers' developmental goals in different cultural communities in Israel. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 517-528.
- Golos, A., Sarid, M., Weill, M., Yochman, A., & Weintraub, N. (2011). The influence of environmental factors on the development of ultra-Orthodox preschool boys in Israel. *Occupational Therapy International*, 18(3), 142-151.
- Hakak, Y. (2012). *Young men in Israeli haredi yeshiva education: The scholars' enclave in unrest*. Brill.
- Iluz, S., Katz, Y. J., & Stern, H. (2018). Learning standards in a non-standard system: Mapping student knowledge and comprehension in ultra-Orthodox talmud torah schools. *Journal of Religious Education*, 66(3), 165-181.

הנגשת מדע לחרדים: תובנות מתוך מחקר הערכה

אפרת סער וד"ר מאיה חושן⁹

מבוא

התוכנית להנגשת המדע לתלמידי המגזר החרדי פעלה ביוזמת הקרן לירושלים במשך עשור, בין השנים תשס"ח-תשע"ז. היא אפשרה לתלמידי מוסדות חינוך חרדיים בירושלים להשתתף בפעילויות לימודיות המועברות על ידי ארגוני מדע ותרבות מובילים בעיר¹⁰. הארגונים מצידם הציעו תוכני פעילות מותאמים ורלוונטיים לעולם החרדי בתחומי ידע מגוונים כגון מדעים, היסטוריה, אנגלית ומחשבים. את התכנים העבירו במסגרת של חוגים, בפעילויות חד-פעמיות ובאירועים מיוחדים שהתקיימו במנהלים הקהילתיים ובמוסדות החינוך, בשיתוף פעולה עם הנהלות מוסדות החינוך ועם המנהיגות הקהילתית.

מטרת התוכנית הייתה "לחשוף תלמידים ממערכת החינוך החרדית לתכנים מגוונים מלימודי החול ובפרט למדע", בדגש על אוכלוסיית הבנים. תחומים אלו, שהחשיפה אליהם בחינוך החרדי הפורמלי לא קיימת או מוגבלת למדי, קיבלו במה במיזם זה. הפרויקט זימן לעיתים קרובות מפגש ראשון של ילדים חרדים עם תוכני מדע וטכנולוגיה, ולפיכך ביקש להבנות מפגשי לימוד מגוונים בסביבה מוכרת ובטוחה, אשר יעוררו בקרב התלמידים סקרנות ורצון להעמיק בלמידה ללא פגיעה בהשקפה החרדית ויבססו אמון הדדי בין מוסדות תרבות ומדע למוסדות חינוך חרדי בירושלים.

9 אנו מודות לשרה ליכטמן על הסיוע באיסוף הנתונים.

10 מוזיאון המדע ע"ש בלומפילד, מוזיאון מגדל דוד, מוזיאון עין יעל, החברה להגנת הטבע, נוער שוחר מדע, גן החיות התנ"כי, המרכז לחקר ציפורים, הגן הבוטני, מחשבה טובה והחברה למתנ"סים.

רקע תאורטי

המונח הרשמי STEM (Science, Technology, Engineering, Math) נטבע בשנות ה־90 של המאה ה־20 על ידי הקרן הלאומית למדע של ארצות הברית (The National Science Foundation, NSF) כחלק ממהלך כולל לייצר תוכנית לימודים ייחודית עבור מערכת החינוך בארצות הברית. הכוונה הייתה לתת דגש חינוכי בתחומי המדע, הטכנולוגיה, ההנדסה והמתמטיקה, ובכך לאפשר טיפוח של כוח עבודה מקצועי בתחומים אלו (דגן וארנברג, 2016).

תוכנית 'הנגשת מדע לחרדים' נולדה בהשראת תפיסה זו, המייחסת חשיבות להרחבת אוכלוסייה בעלת אוריינות מדעית (Science Literacy), כלומר אוכלוסייה בעלת יכולות קוגניטיביות גבוהות כגון חשיבה ביקורתית ויכולת פתרון בעיות. הטענה היא כי בניגוד לידע ספציפי בתחום תוכן, יכולות חשיבה גנריות אלה נתפסות כמשפיעות על כלל תחומי החיים, במיוחד על היכולת להתמודד ביצירתיות עם דרישות העולם המודרני המשתנה בכל עת ועל היכולת לרכוש מקצועות חדשים (National Science Board, 2007). 'פיתוח אזרחים אורייני STEM' משמעו שכל אזרחי המדינה, גם אלה שלא יהיו בעתיד מתמטיקאים, מדענים, מהנדסים או יעסקו בתחום הטכנולוגיה, צריכים להיות בעלי ידע והבנה בתחומי ה־STEM.

לאורך השנים מייחסת מערכת החינוך הישראלית חשיבות ייחודית ללימודי המדעים, מתוך הכרה בחשיבות של ידע זה בעולם המודרני ומתוך הבנה שתלמיד בעל אוריינות מדעית יתרום בעתיד לפיתוחה ולצמיחתה של הכלכלה והחברה במדינה. עוד בטרם כניסת המושג STEM לשיח החינוכי במדינת ישראל, ניתן דגש פדגוגי לארבעה מקצועות בסיסיים במסגרת 'תוכנית הליבה'. תוכנית זו גובשה לראשונה בידי המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך בשלהי שנות ה־90 של המאה ה־20, והמליצה לוודא כי בכל בתי הספר היסודיים, ללא יוצא מן הכלל, יילמדו ארבעה תחומי ידע בסיסיים: מתמטיקה, אנגלית, מדעים ומחשבים (גל, 2015). תוכנית הלימודים שהייתה נהוגה בישראל בלימודי מדע וטכנולוגיה התבססה על המלצות דו"ח 'מחר 98' (דו"ח הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי) בהתייחס ללימודים מגיל הגן ועד לתיכון. תוכנית הלימודים נתנה

ביטוי לעקרונות הנחוצים לבוגר מצליח בחברה המודרנית, וכללה הכרת מושגים מדעיים והתנסות במיומנויות חקר, לצד הבנת משמעות הידע המדעי והטכנולוגי עבור הפרט והחברה (מנייאקן ורוזן, 2013).

חשיבות רבה מיוחסת לחיבור ולשותפות של החרדים עם החברה הישראלית בכל תחומי החיים, ובפרט בתחום התעסוקה. זאת במיוחד לאור התחזית כי בתוך כארבעה עשורים הציבור החרדי יהווה כשליש מתושבי מדינת ישראל, והוא יישען ברובו על תמיכות ממשלתיות ולא יהיה מעורב בחברה ובכלכלה הישראלית (גל, 2015). עם זאת, מדובר במשימה לא פשוטה, שכן לצד החסמים התקציביים המעכבים פיתוח תשתיות, קיימים גם חסמים עקרוניים ואידיאולוגיים. ביטוי משמעותי לכך אפשר למצוא בחשיבות המשנית שמעניקה החברה החרדית ללימודי החול ביחס ללימודי הקודש (בארט ואחרים 2022). במוסדות לבנות, לימודי החול מתקיימים לרוב ברמה בסיסית ועם תכנים מוגבלים. במוסדות לבנים, לימודי החול מצומצמים בהרבה, ונלמדים לרוב רק במוסדות היסודיים. מקצועות המדע והטכנולוגיה אינם נלמדים כמעט ברוב מוסדות החינוך, או שהם זוכים במקרים מסוימים לחשיפה מצומצמת תחת כותרות כמו 'נפלאות הבורא' (בארט ואחרים, 2022; הורביץ, 2012; שפיגל, 2011). ההתנגדות מצד גדולי התורה החרדים ורוב מנהלי מוסדות החינוך החרדיים לעצם הרעיון של הכללת לימודי חול נרחבים במוסדות החינוך החרדיים הייתה לעמדה עמוקה ונחרצת בעשורים באחרונים (גל, 2015). ניסיונות המדינה לשלב עיסוק בתחומי תוכן מבוססי מדע למערכת החינוך החרדית לא נתפס כניסיון אמיתי לעזור, אלא כפעולה מכוונת של המדינה להתערב בתכנים של החינוך החרדי כדי לקדם מודרניות וחילון.

לאורך השנים לא צלחו רוב המאמצים להרחיב ולהעמיק את לימודי החול במסגרות החינוך החרדי, ולעיתים קרובות הם אף עוררו התנגדויות ומאבקים קשים בזירה החברתית, הפוליטית והמשפטית (בארט ואחרים, 2020; הורביץ, 2012; פרייחזן, 2013; שפיגל, 2011; Perry-Hazan, 2015). למעשה, מאבקים אלה חיזקו לרוב דווקא קו בדלני וקנאי, שהוביל לצמצום נוסף של לימודי החול במערכת החינוך החרדית והגדילו את ההסתגרות של מוסדות חינוך רבים (לופו, 2004; שפיגל, 2011), כפי שניסח זאת הורביץ (2012, עמ' 140) במסמך שכתב למשרד החינוך: "שיח הליבה' התוקפני מחליש את אלו המעוניינים בהגברת

הממדים של לימודי חול בקרב החרדים ומחזק, באופן פרדוקסלי, דווקא את השמרנים". בירושלים, שבה גרעין חרדי מרכזי בעל מאפיינים קנאיים, קיבלו מגמות התבדלות אלה תוקף מיוחד, וההתנגדות להכנסת לימודי החול למוסדות חינוך לבנים (ובפרט תוכני STEM) הייתה גורפת יותר מאשר ביישובים אחרים (שפיגל, 2011). תהליכים מורכבים אלה המשיכו להתפתח בעשור האחרון גם לאחר סיומו של הפרויקט.

במובנים אלה, פרויקט 'הנגשת מדע לחרדים' היה מעין מיקרוקוסמוס להתפתחויות הגלובליות והמקומיות סביב תחום ה-STEM. הפרויקט מגלם בתוכו את ההכרה בחשיבות חינוך מבוסס מדע להתפתחות החברתית והכלכלית של מדינת ישראל, ואפשר לזהות בו התמודדות עם אתגרים בכל המישורים, מתקצוב ועד אידיאולוגיה. בד בבד, הוא שיקף מאמצים לקדם תכנים של STEM במגזר החרדי, תוך שיתוף פעולה עם מנהיגות חינוכית, מבלי להיכנס למאבקים הפוליטיים על הכנסת מקצועות ליבה למערכת החינוך. פעילות הפילנתרופיה (הקרן לירושלים) יחד עם גורמי מגזר שלישי (ארגוני מדע ותרבות) הציעה אפוא ערוץ פעולה לא ממסדי, שזכה לשיתוף פעולה מצד גורמי השטח החרדיים והנהגתם ועל כן ההתנגדויות אליו היו מצומצמות יותר (בארט ואחרים, 2020). התוכנית גובשה מתוך רצון ליצור אינטראקציה אחרת בין הציבור החרדי לחינוך המדעי, אינטראקציה ממוקדת בעשייה מתוך בחירה חופשית ולא מתוך כפייה.

הערכת התוכנית

הקרן לירושלים החלה בהפעלת התוכנית בשנת תשס"ה, והפעילה אותה בהיקפים משתנים במשך כ-11 שנה. הפעילות התמקדה בעבודה עם מוסדות חינוך חרדי יסודי לבנים (תלמודי תורה) הממעטים לעסוק בלימודי חול, אך כללה גם עבודה עם בתי ספר יסודיים-חרדיים לבנות, גני ילדים חרדיים לבנים ולבנות, מנהלים קהילתיים חרדיים וגם כמה בתי ספר תיכוניים-חרדיים. המיקוד במוסדות אלה נבע מכך שמתאפשרת בהם מידה כזו או אחרת של עיסוק בלימודי חול וחשיפה לפעילויות והתערבויות מבוחרות.

מכון ירושלים למחקרי מדיניות החל בתהליך ליווי והערכת התוכנית בשנת תשע"ד. בתחילה נבחנה יעילות התוכנית באמצעות מדידת ההשפעות על המשתתפים בפעילויות. בחינה לאחור של ארבע שנות הערכה חידדה את ההבנה כי המתודולוגיה המקורית של ההערכה – שהתמקדה באוכלוסיית התלמידים באמצעות שאלוני שביעות רצון וציוני מבחנים מסכמים – לא אפשרה להעריך נכונה את ההשפעה של הפרויקט ואת המידה שבה הוא משיג את יעדיו. מטרת הפרויקט הייתה לפתוח צוהר לצעירים חרדים לתחומי המדע, לצמצם את החששות מפני העיסוק בו, לייצר צורך וביקוש ללימוד התחום וליצור בקרב הארגונים תשתיות מקצועיות שיתנו לכך מענה. לא הייתה יומרה לשפר את הידע במדעים אצל המשתתפים בפעילויות. בהתאם לכך, המחקר היה אמור לחפש את ההשפעות ברמת החשיפה ובשינוי תפיסתי כלפי מהות התכנים המדעיים והלגיטימיות שלהם, ולא ברמת הלמידה והקניית הידע.

לפיכך, שינה המחקר את מתודולוגית ההערכה וכיוון את המוקד לאוכלוסיית יעד חדשה – מוסדות החינוך החרדיים, אשר בקרבם מתחנכים הילדים והנוער והם בעלי תפקיד מפתח ביצירת שינוי התפיסה כלפי התכנים המדעיים. שיטת המחקר הותאמה אף היא למיקוד החדש, והרחיבה את שדה הראייה לכל עשר שנות פעילות התוכנית עד לסיומה. כך ניתן היה לזהות ולמפות את כל מגוון האינדיקציות לשיפורים התנהגותיים ותודעתיים ולהבין את ההשפעות החברתיות והנורמות החדשות שהצמיח הפרויקט לאורך שנות פעילותו.

שלוש שאלות מחקר מרכזיות הנחו את ההערכה:

1. באיזו מידה הצליח הפרויקט לחשוף את כל גווני האוכלוסייה החרדית בירושלים לתוכני מדע?
2. באיזו מידה הצליח הפרויקט לייצר אמון בין מוסדות החינוך החרדיים לארגונים המשתתפים ומערכת החינוכית הירושלמית כולה?
3. באיזו מידה הצליח הפרויקט לשנות עמדות ותפיסות קיימות לגבי לימודי מדע בקרב האוכלוסייה החרדית בירושלים?

מקורות המידע ששימשו את המחקר:

- ▼ נתוני הפעילות השנתיים כפי שדיווחו עליהם הארגונים לאורך עשור.
- ▼ מאגר מוסדות חינוך חרדיים ירושלמים שהשתתפו בפרויקט (מאגר שנבנה במיוחד עבור המחקר).
- ▼ מדד אמון מוסדי שנבנה עבור המחקר.
- ▼ ראיונות עומק חצי מובנים עם מנהלי מוסדות חינוך ומורים שהשתתפו בפרויקט.
- ▼ ראיונות עומק חצי מובנים עם נציגי כל אחד מהארגונים השותפים לפרויקט.

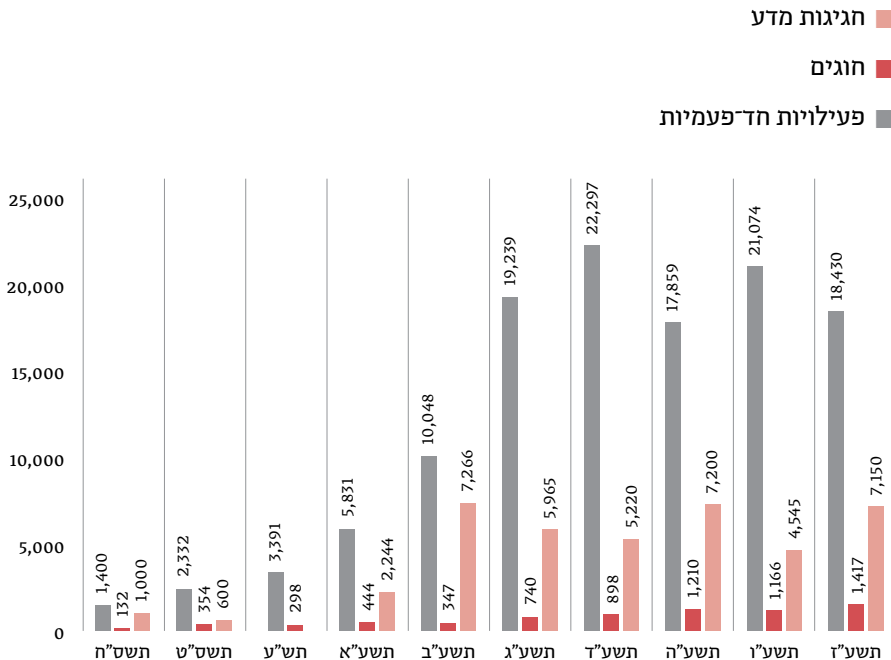
תמצאים

(1) היקף פעילות ורמת חשיפה

בין השנים תשס"ח-תשע"ז השתתפו בפעילויות הפרויקט יותר מ-300 מוסדות חינוך חרדיים שונים, ונערכו בהם כ-185,000 ביקורים. עשרות אלפי תלמידים ותלמידות (כ-100,000) חרדים בירושלים ומחוצה לה (בית שמש, אשדוד, ביתר עילית) השתתפו בפעילויות. רוב הפעילויות התקיימו עם מוסדות חינוך לבנים, שהיוו קהל יעד מרכזי, וכשליש מהמשתתפות היו בנות. בחינה שנתית של הנתונים מגלה הרחבה משמעותית של היקפי העשייה בכל מרכיבי הפרויקט לאורך עשר שנות פעילותו.

תרשים 1

מספר המשתתפים בפרויקט לפי סוג פעילות ושנה



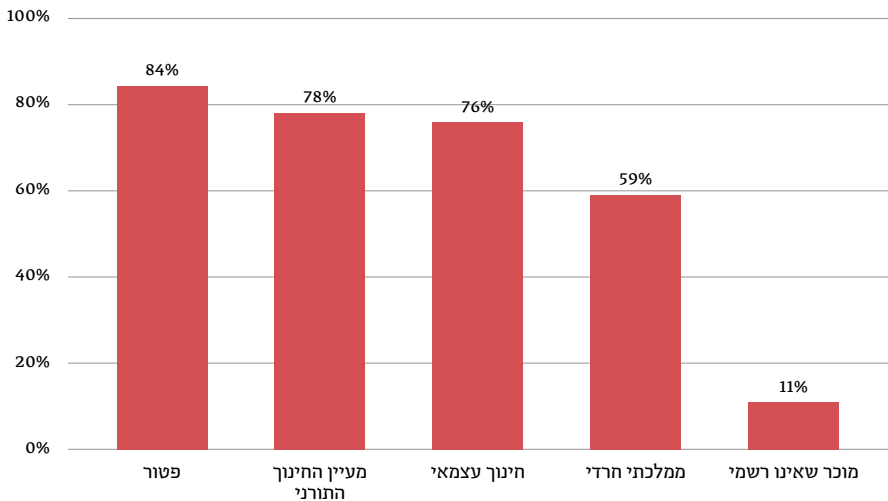
התרשים מלמד על היקפים גדולים של משתתפים בפעילויות השונות. בשנות השיא נרשמו למעלה מ-25,000 משתתפים ומשתתפות בשנה, ומקצתם השתתפו ביותר מפעילות אחת.¹¹

כדי לבחון באיזו מידה הצליח הפרויקט לחשוף את כל גווני האוכלוסייה החרדית בירושלים לתוכני מדע, בוצע ניתוח של כלל המוסדות שהשתתפו בפרויקט לפי בעלות מעמד המשפטי. ככלל, הנתונים מלמדים כי 56% מכלל מוסדות החינוך החרדיים בירושלים השתתפו בפרויקט. כפי שניתן לראות בתרשים 2, החשיפה של הפרויקט למוסדות החרדיים הירושלמים גבוהה למדי בכל הקטגוריות, פרט למוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי¹². בקרב מוסדות במעמד 'פטור' שיעור ההשתתפות עמד על 84%. העובדה שהפרויקט הצליח להגיע לחלק נכבד ממוסדות החינוך החרדיים בירושלים ובפרט כשמדובר במוסדות הפטור – מוסדות שמרניים שנוטים פחות לקחת חלק מפעילויות מסוג זה – מחדדת את הצלחתו מבחינת היקף החשיפה.

11 מוסדות חינוך אחדים השתתפו ביותר מפעילות אחת בשנה, אך חלק גדול מהם התמידו בפעילות לאורך השנים, כפי שיתואר בהמשך. סביר מאוד שחלק מהתלמידים והתלמידות השתתפו גם בחוגים ובאירועים שהתקיימו במנהלים הקהילתיים. בהערכה שמרנית אפשר להעריך כי יותר מ-100,000 ילדים חרדים השתתפו בתוכנית בדרך כזו או אחרת.

12 נתון זה נובע בעיקר משיעור גבוה של גנים (87%) בחינוך המוכר שאינו רשמי בירושלים.

שיעור המוסדות המשתתפים בפרויקט מתוך כלל מוסדות החינוך החרדיים
בירושלים, לפי בעלות / מעמד משפטי



(2) ביסוס תחושת אמון

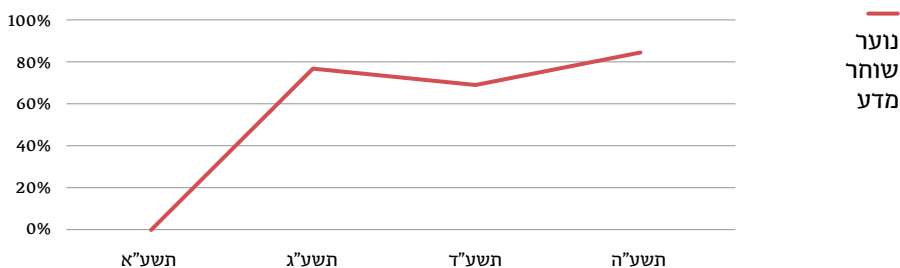
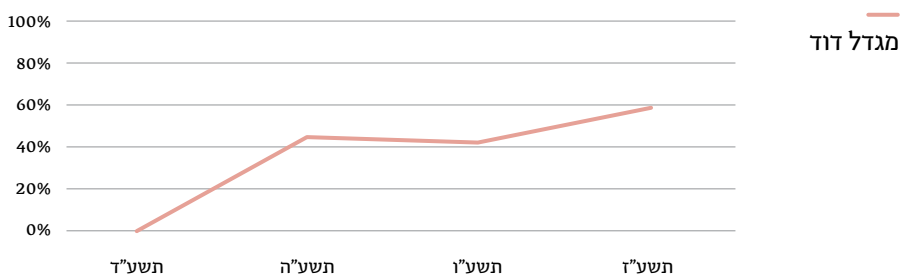
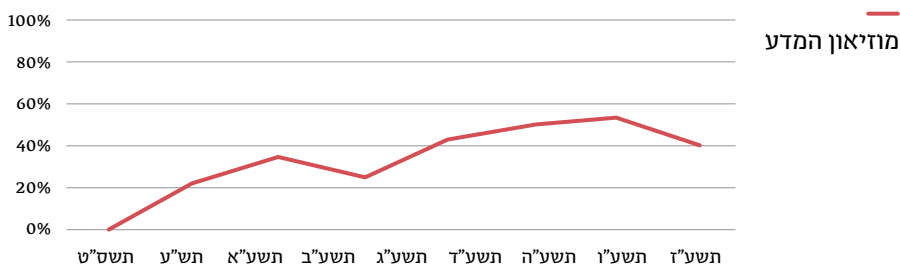
כבר מראשיתו, ניכר כי האתגר המשמעותי ביותר בפרויקט הוא ההתמודדות עם חשדנותה של האוכלוסייה החרדית, שכן המיזם הוא 'חילוני' במהותו, עוסק בתחום תוכן שנוי במחלוקת דורש ביקור במוסדות שאינם בעלי אופי חרדי. לפיכך, ברור היה שביסוס תחושת אמון בין הארגונים למוסדות החינוך החרדיים הינה הכרחית להצלחת הפרויקט. במהלך הראיונות, ידעו נציגי הארגונים להצביע בבירור על מקומות שבהם הצליחו לייצר אמון, והיו לכך שני ביטויים עיקריים: הראשון הוא עצם החזרה של המוסד החינוכי לפעילויות נוספות, והשני הוא הירידה בצורך להשקיע בשיווק. יותר ויותר מוסדות החלו לפנות ביוזמתם בבקשה להשתתף בפרויקט, דבר שהפחית מאוד את הצורך לשווק אותו לאורך השנים¹³, כפי שתיארו באחד הארגונים:

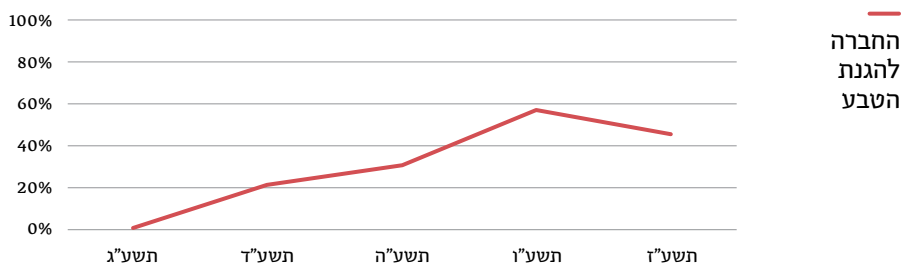
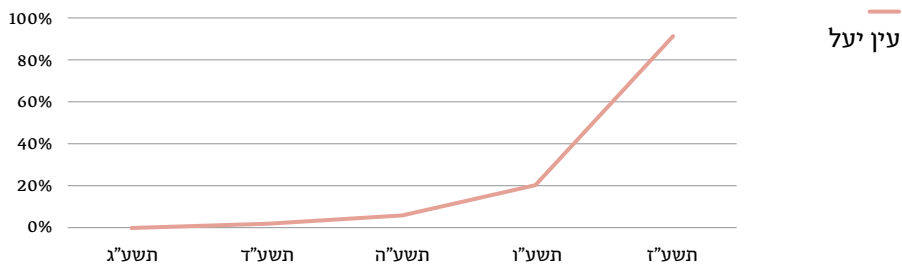
13 נושא השיווק עלה באופן בולט בראיונות אך למרבה הצער אי אפשר היה להתחקות אחר תיעוד מסודר שיגבה את התהליכים ויהווה מדד לביסוס אמון. לפיכך הוחלט למצות את הפוטנציאל מהתיעוד הקיים ולמפות את אחוז המוסדות החוזרים בכל שנה ושנה לפעילות.

”בהתחלה ממש ‘קוששנו’ משתתפים.. שלחנו המון מיילים ופקסים. עכשיו פונים המון ויש גם רשימת המתנה. יש מנהלים קהילתיים שכל שנה אנחנו עובדים איתם קבוע.”

תרשים 3

שיעור מוסדות חוזרים בכל ארגון לפי שנה





בתרשימים לעיל אפשר לזהות מגמת עלייה באמון לאורך השנים, אשר באה לידי ביטוי בשיעור הולך וגדל של מוסדות חוזרים בכל אחד מהארגונים. הארגונים עברו מסלולים שונים במאמץ לגבש קבוצה של מוסדות חרדיים שמעוניינים לחזור אליהם כדי להשתתף בפעילויות נוספות. נכון לשנת תשע"ז נראה שכל ארגון הצליח לגבש לעצמו קבוצה כזאת תוך ביסוס יחסי אמון מול המוסדות, כפי שהעידו המוסדות החרדיים:

”היו לנו בהתחלה חששות שתלמידים יחשפו לפריצות, אבל אנחנו משתדלים למנוע את זה, וזה עובד מצוין. לפעמים הורים שאלו אבל הסברנו להם וזה עבר בשלום.”

”כן, היה חשש איך ההורים יגיבו לזה, אבל הם [הארגונים] פעלו נכון הם הביאו מדריכים דתיים, והביאו גם מדריך חרדי, ובדרך שזה נעשה לא הייתה שום בעיה.”

”בהחלט חששנו שהפעילות לא תתאים לאוכלוסייה החרדית, אבל בסופו של דבר היה בסדר גמור, הם התאימו את עצמם.”

(3) שינוי עמדות ותפיסות

בחינה לאחור לאורך עשור שלם של פעילות ועשייה מאפשרת לזהות שינויים ומגמות בתגובות מוסדות החינוך החרדיים בירושלים לפעילויות הפרויקט ובהתנהגויות בפועל, ואלו עשויים להיות אינדיקטורים לשינוי תפיסתי כלפי הפרויקט בפרט וכלפי תוכני המדע בכלל.

שינוי תפיסה: מדע כפעילות הפגתית

כבר בתחילת הפרויקט ניכר הפער בין הארגונים למוסדות החינוך החרדיים באשר למטרות הפעילות. הארגונים הכינו פעילויות שמטרתן הנחלת ידע משמעותי והנגשת תכנים מורכבים לתלמידים, ואילו המוסדות החרדיים ראו את עצמם כמגיעים לפעילות הפגתית ותו לא. מוסדות החינוך החרדיים, ובמיוחד המוסדות לבנים, העבירו מסר ולפיו לימוד התורה הינו הלימוד המשמעותי היחיד. אפשר מדי פעם לעסוק בפעילות קלילה, אך תכניה אינה חשובים כשלעצמם.

תפיסה זו באה לידי ביטוי, בין היתר, בדרישה של מוסדות החינוך שהפעילות תהיה 'כיפית'. תכנים מורכבים נתקלו בקשב נמוך ובחוסר שיתוף פעולה, הן מצד התלמידים והן מצד המורים המלווים. קלות הראש שבה נתפסה הפעילות התבטאה גם בדרך התנהלותם של המוסדות. לא פעם נציגי המוסדות התקשרו להזמין פעילות ברגע האחרון, כשנוצר חלל למלא במערכת, או שלא הגיעו

לפעילות ללא התראה מוקדמת או בהתראה קצרה מאוד. גם המורים המלווים שיזרו לעיתים קרובות חוסר רצינות וראו בפעילות שעת כושר עבורם לנוח ולהתאוורר ולא הזדמנות ללמוד משהו חדש או להעשיר את ההוראה שלהם. כפי שהעיד מדריך מאחד הארגונים:

”המורה המלווה אמור להיות צמוד לכיתה במשך הפעילות אבל בפועל יצא שאנחנו היינו הביביסיטר והמורה הלך לנוח וחזר בסוף השיעור... לא נתפסנו כמשהו רציני”.

הארגונים מצאו את עצמם בדילמה, האם נכון לרדד את תוכני הפעילות כדי להשיג השתתפות של אוכלוסייה חרדית? ואם כן, עד כמה? היכן מסמנים את הגבול? במקרים מסוימים הארגונים הרגישו שהפעילות איבדה את ערכה והפכה באמת לפעילות לצורך הפוגה והנאה בלבד.

קשה לטעון שתפיסה זו, של לימודי המדע כהפוגה ותו לא, השתנתה בהמשך מן הקצה אל הקצה, ובכל זאת עם התקדמות הפרויקט ניתן היה לזהות סימנים ראשונים של שינוי:

▼ דרישה לתכנים חדשים – יותר ויותר מוסדות חינוך חרדיים הביעו תחושת מיצוי לגבי התכנים בפעילויות הקיימות ובפרט בחוגים, וביקשו מהארגונים לייצר תכנים חדשים או להעמיק יותר בתכנים הקיימים. החשיפה לעיסוק במדע יצרה רצון להמשיך ולהתמקצע, והעלתה את החשיבות הנתפסת של לימוד תחום התוכן. כפי שהעידו בארגונים השונים:

”יש דרישה רבה לקורסי המתקדמים, ולמעלה מ-70% מההורים מעוניינים בקורסי המשך”.

”העמותה הציעה בהתחלה מגוון תכנים, אבל המוסדות החרדיים לא היו מעוניינים. הרגשתי שלאורך השנים המוסדות רוצים יותר ויותר. בהתחלה לימדנו רק יישומים בסיסיים של אופיס (אקסל, וורד, צייר). הם מיצו את הנושא וביקשו עוד. התחלנו ללמד מצגות, אנימציה ואפילו פירוק ותפעול של המחשב, וזה היה מעולה! נכון להיום המוסדות מבקשים עוד ועוד העשרה”.

▼ דרישה למדריכים מקצועיים – הדרישה הברורה שהציבו מוסדות הינוך בפני הארגונים – לקבל אך ורק מדריכים חרדים – ליוותה את הפרויקט מתחילתו והיא עוד תידון בהמשך הדברים. נקדים ונאמר שגם בנושא זה חלה התפתחות במשך השנים, וככל שהלכה והתחזקה תפיסת המדע כתחום תוכן בעל משמעות ועניין, הלכה וגברה ההכרה בחשיבות של מידת מקצועיותו של המדריך ולא דווקא השתייכותו המגזרית. עם הזמן, גברה הדרישה של מוסדות הינוך למדריכים שרמת הדרכתם גבוהה והם בקיאים בתכנים המדעיים.

מוכנות לחשיפה לתחומי תוכן חדשים

במהלך הפעלת הפרויקט ניכר שינוי ביחסם של המוסדות החרדיים אל תחומי תוכן שלא התנסו בהם בעבר, כגון מחשבים, טכנולוגיה וטבע וסביבה.

▼ מחשבים – בתחילת הפרויקט המוסדות החרדיים פסלו על הסף כל פעילות המערבת מחשב. הדבר היווה מכשול של ממש בעיקר בעבודה של ארגון 'מחשבה טובה' (שפעילותו מבוססת על שימוש באמצעים טכנולוגיים). התברר שהרתיעה נובעת בעיקר מזיהוי של העיסוק במחשבים כעיסוק הכרוך בהכרח עם גלישה באינטרנט, עניין שהוא מוקצה עבור מוסדות הינוך החרדיים. משהתבררה משמעותו של החסם, נמצא גם הפתרון – פעילות בעזרת מחשבים שאינם מחוברים לאינטרנט. ההבנה שהמחשב הוא כלי עבודה רלוונטי ויעיל גם ללא החיבור לאינטרנט הפחיתה באופן ניכר את החרדות שהיו מקושרות לתחום המחשבים ואף הגבירה את ההתעניינות בפעילויות. במשך הזמן, כמה מוסדות שהיו מרוצים במיוחד מהתועלת הלימודית החלו אף להכניס חיבור לאינטרנט בצורה מפקחת ומדודה, כפי שהעיד נציג אחד הארגונים:

”לצד בתי ספר שמקפידים על כך שלא יהיה אינטרנט בכלל, יש בתי ספר שהחלו להשתמש בדיסק־און־קי, להרשות אינטרנט רק בעמדת המדריך ועוד כמה פתרונות שמאפשרים העמקה בתכנים”.

נכון לשנים האחרונות להפעלת הפרויקט, האתגר המרכזי להמשך הנגשת תחום המחשבים התוכנית היה היכולת לפתח תוכן חדש ללא כל שימוש באינטרנט.

▼ טבע וסביבה – החברה להגנת הטבע מקדמת נושא שלא נוכח במיוחד במשנה החינוכית החרדית: הקשר ההדדי בין האדם לסביבה. העובדה שלא נדרשו בארגון להתמודד עם תפיסות מוקדמות מרתיעות על התחום הייתה בהחלט יתרון. תעיד על כך העלייה החדה בהיקפי הפעילות של החברה מרגע כניסתה לפרויקט. עם זאת, נאלצה החברה להתמודד עם חסם אחר – העיסוק בסביבה ובטבע לא נתפס כעיסוק רלוונטי ומשמעותי עבור מוסדות החינוך החרדיים. כפי שתיאר אחד המדריכים:

”שאלו אותי: כמה אפשר לדבר על עצים? זה משעמם!”.

הניסיון הוכיח למנהלים ולמורים שהנושא איננו משעמם כלל, וכי רצונם של התלמידים לדעת הולך וגובר. התלמידים למדו להסתכל סביבם, להבחין בצמחייה, בעצים ובבעלי החיים.

”בשיעור הראשון הגיע המדריך לכיתה, הראה לתלמידים תמונה של רקפת שצילם בנייד ברחוב לידם ושאל: מה זה? התלמידים חשבו לרגע והחלו לזרוק תשובות: אייפון 5! אייפון 6! היינו בטוחים ששום תועלת כבר לא תצמח מהחוג... והינה אותם תלמידים לקראת סוף השנה רצים למדריך להודיע לו שראו היום שחרור או גילו כלנית ליד הבית”.

לדברי צוות הארגון, לצד ההצלחה בחיבור התלמידים לסביבתם ניכר שהמוטיבציה העיקרית בקרב התלמידים היא לדעת עוד ועוד עובדות, כגון שמות של זנים ושל בעלי חיים, והם מפגינים פחות עניין בלמידה של תהליכים המתרחשים בטבע או בעיסוק בערכים הנוגעים לשמירה על הסביבה.

▼ טכנולוגיה – בשנתיים האחרונות של הפרויקט, כחלק ממגמות גלובליות, ניתן דגש מיוחד לעיסוק בטכנולוגיה בכל אחד מתחומי המדע והמחשבים ואפילו כדרך לקדם לימודי אנגלית. תחום הטכנולוגיה התגלה כמושג מפתח בכל הקשור להנגשת תוכני חול לאוכלוסייה החרדית. מצד אחד, העיסוק בטכנולוגיה מעורר חשש ואף מאיים, אך מצד שני הוא נתפס כעיסוק יישומי ואף יוקרתי. כיוון שמדובר בתחום תוכן חדש יחסית, נראה שבמוסדות חינוך רבים חשו כלפיו פחות רתיעה בהשוואה לזו שחשו כלפי תחומי המדע,

המחשבים והאנגלית. ואכן בשנתיים האחרונות של הפרויקט ניתן דגש מיוחד לעיסוק בטכנולוגיה בכל אחד מתחומי המדע והמחשבים, ואף כאמצעי לקדם לימודי אנגלית. עמותת 'מחשבה טובה' כיוונה הרבה מעשייתה המדעית לתחום הטכנולוגיה, וגילתה שהמשגה זו פותחת בפניה דלתות רבות בקרב מוסדות החינוך החרדיים. כך למשל תחום הרובוטיקה תפס תאוצה בשנת תשס"ח, ומוסדות חינוך רבים הביעו עניין בהשתתפות בפעילות בתחום זה. העיסוק ברובוטיקה אפשר לתלמידים הרחבה והעמקה בלימוד מדע ולימוד מחשבים, תוך שילוב מושגים בסיסיים באנגלית, וכל זאת ללא צורך באינטרנט. נראה כי התמקדות של הפרויקט בתחום הטכנולוגיה עשויה לצמצם את החששות הקיימים בקרב מוסדות החינוך החרדיים, וייתכן שיש לה פוטנציאל להשתלב במשך הזמן כמרכיב מקובל בתוכנית הלימודים.

(4) חסמים ומפתחות להצלחה

סיכום פעילות הפרויקט לאורך עשר שנים מאפשר לזהות ולהגדיר כמה מפתחות להצלחה, כמו גם חסמים בולטים בהתנהלות הפרויקט, כפי שבאו לידי ביטוי ברוב הארגונים.

מפתח להצלחה: רכז פעילות חרדי

בחינה רפלקטיבית של התנהלות הפרויקט בארגונים השונים מראה כי רק לאחר שנכנס לעבודה רכז חרדי (ובמקרים מסוימים רכז דתילאומי בעל היכרות טובה ויחסי אמון עם המגזר החרדי) החל הפרויקט לזרום ולהתפתח בצורה יציבה. ארגונים שהניחו שהידע שלהם על החברה החרדית מספיק כדי להתאים את הפעילויות למוסדות השונים, נחלו אכזבות.

"בהתחלה הכנסנו לפעילות תכנים מהתלמוד מתוך הנחה שמדובר בטקסט שתלמידים חרדיים בקיאים בו והוא ייתן ערך מוסף לפעילות אצלנו. לא הבנו שגם בתלמוד עצמו יש חלקים בעייתיים עבור הציבור החרדי, ושלא כל תוכן תלמודי הוא לגיטימי".

לרכז החרדי היו בפועל שני תפקידים בפרויקט – רכז ומגשר. עבודתו כרכז כללה את כל המאפיינים הטכניים ה'רגילים', החל מיצירת קשר עם מוסדות החינוך

ועד ארגון וניהול הפעילויות. בתפקידו כמגשר שימש הרכז מתווך בין המוסדות החרדיים לארגונים שלרובם זהות חילונית-כללית. תפקיד זה הוא שהפך את הצורך ברכז חרדי לצורך חיוני.

לרכז החרדי היה ערך מוסף בכמה היבטים. הוא ידע לדבר ב'שפה' של מוסדות החינוך החרדיים וב'שפה' של הארגונים, וסייע לייצר תקשורת בהירה ולמנוע אי-הבנות ואי-נעימויות.

"לרכז חרדי יש את היכולת לדעת שאם נפטר רב חשוב באופן אוטומטי תתבטל פעילות, או שבראשי חודשים הפעילות צריכה להיות יותר קצרה. אלו דברים שהיו ברורים לחלוטין למוסדות החרדיים וכלל לא ברורים לארגונים, והם עלולים ליצור תסכול וחוסר הבנה הדדי".

רכז חרדי מעצם קיומו הפחית חששות והגביר את האמון בפרויקט בקרב מוסדות החינוך החרדיים. נציגי מוסדות החינוך העידו שהרגישו בנוח יותר כשעבדו מול אדם 'משלהם', שברור להם שהוא מבין ומודע לצרכים ולרגישויות שלהם כחרדים:

"צריך לדעת לעשות את זה בזהירות במגזר החרדי. היה להם בחור שידע איך לשלב את זה עם הקהילה ואנשים הרגישו שזה משהו פנימי. חברת החשמל גם עשו אצלנו פעילות, אבל הם לא הבינו את הראש החרדי ואיך לעבוד איתו ולא המשכנו איתם".

רכז חרדי זיהה צרכים שלא קיבלו מענה במהלך העבודה השוטפת, והפך בעצם לפונקציה מתכללת וחשובה המאגדת את כל הפרמטרים הרלוונטיים לעבודת הארגון עם המגזר החרדי – החל מהנחיית מדריכים לעבודה עם תלמידים חרדים, דרך כתיבת תכנים ועד לעריכת תוכן שיווקי. כפי שסיפר אחד הרכזים:

"הבנתי שחשוב לייצר חוברת שיווקית נפרדת עבור המגזר החרדי וישבתי מול צוות השיווק על מנת להתאים את התכנים והגרפיקה למגזר מתוך הידע שלי על החסמים והמגבלות. כך למשל הוחלט להחליף את צילומי הילדים במרחב באיורי ילדים, שכן בדרך זו ניתן לייצג בנים ובנות כאחד".

לצד היתרונות של רכזי פעילות חרדים, חשוב להדגיש שמרכיב זה אינו ערובה להצלחה, בעיקר לאור הקושי באיתור רכזים מתאימים מתוך המגזר החרדי.

מפתח להצלחה: שקיפות

בתום עשר שנות עשייה בפרויקט, רבים מהארגונים העידו כי ככל שלמדו לעבוד בשקיפות רבה יותר עם מוסדות החינוך החרדיים, כך השתבחה הפעילות והפרויקט התפתח והתבסס. שקיפות פירושה כנות מוחלטת לגבי הדברים שהארגון יכול; שקיפות לגבי תוכני הפעילות ולגבי הסביבה הפיזית של הארגון; ונכונות לתת מענה לכל שאלה של נציגי מוסד הלימודים.

השקיפות אפיינה כבר את שלב השיווק והפנייה למוסדות, שבו היה חשוב להציג את תמונת המצב במלואה (כמו במקרה של ארגון הפועל גם בשבת, ארגון שהמדריכים בו אינם דתיים וכדומה). בדרך זו יש למוסדות החינוך חופש בחירה להחליט אם הם רוצים לקחת חלק בעשייה – על יתרונותיה וחסרונותיה, וכל זאת בעיניים פקוחות ובמודעות מלאה. עבודת הסברה יסודית למנהלי בתי הספר הייתה חשובה במיוחד לרתימת המוסדות.

במקביל הארגונים יצרו שקיפות גם למרחב הפיזי שלהם. צעד מועיל במיוחד היה הזמנת מנהל המוסד ולעיתים גם כמה מורים, לסיור מקדים, כדי לאפשר להם להתרשם מהמרחב הפיזי, מאופי הפעילות ומהחוויה המזומנת לתלמידים. בדרך כלל עצם הביקור במקום הפיג את רוב החששות של הצוות הניהולי והחינוכי. במקרים שבהם המרחב הפיזי הצריך התאמה מסוימת לאוכלוסייה החרדית, הארגונים השתדלו להיענות, ותרמו בכך לביסוס האמון והמוטיבציה לשיתוף פעולה.

”היו פעמים שבסיוור מקדים כזה הצביע המנהל על כמה מוצגים שאינם תואמים את רוח המוסד, ושאליהם לא היה מעונין שהתלמידים יחשפו, ואנחנו דאגנו מבעוד מועד לכסות אותם לפני הפעילות.”

חשוב להדגיש כי שקיפות אין פירושה בהכרח היענות לכל תכתיב או דרישה. הציפייה מהארגונים הייתה שינגישו את הפעילות עד כמה שניתן לאוכלוסייה החרדית, ובמקרים שאינם יכולים או אינם מעוניינים להיענות לדרישות שהוצגו, חשוב מאוד שיהיו ברורים וקנים בקשר לכך. כפי שתיאר נציג אחד הארגונים:

”כמה וכמה מוסדות חרדיים לא אהבו את הרעיון שהתלמידים שלהם נמצאים באותו מרחב פיזי עם תלמידים ערבים, וביקשו להגיע לסביבה

סטריילית. סירבנו הד־משמעית והודענו שאנו לא מוכנים לייצר את ההפרדה. בסופו של דבר המוסדות הגיעו ברובם לפעילות והכול התנהל כשורה”.

ביטוי אחרון ורב־חשיבות של השקיפות בהתנהלות הפרויקט ניכר בעובדה שהארגונים למדו לשתף באופן מלא ומבעוד מועד את מוסדות החינוך בתוכני הפעילות הצפויה, כדי לוודא שהתכנים אכן מתאימים ורלוונטיים ושאינן מגבלות שכדאי להיערך לקראתן מראש.

”הגעתי לפעילות עם גזרי עיתונים להדבקה, והמורה, למרבה הפתעת, עברה עליהם אחד אחד כדי לוודא שהתכנים כשרים. אני ממליצה לכולם – מה שאתם לא בטוחים, תבדקו! זה לא מעליב, זה יותר מכבד ומונע אי־נעימות בזמן אמת. אנחנו לא יודעים הכול ויש גם הרבה תחומים אפורים, משהו שמוסד אחד מוכן לקבל ומוסד אחר לא”.

חסם: משאבי כוח אדם בהדרכה

כבר בתחילת הפרויקט, כשהחלו הארגונים לשווק את הפעילויות למוסדות החינוך החרדיים, השאלה הראשונה שנשאלו הייתה: האם המדריך חרדי? כי אם לא – לא נגיע. דרישה זו עלתה בעיקר בקרב המוסדות לבנים, אבל היא ייצגה במידה רבה את הגישה של כלל המוסדות החרדיים, המורגלים בפעילות המועברת על ידי מדריכים חרדים.

להתאמה של המדריך יש כמה רמות; הראשונה היא ההתאמה המגדרית, התאמת מדריכות לכיתת בנות ומדריכים לכיתת בנים. השנייה היא ההתאמה המגזרית, מדריכים מן המגזר החרדי המדברים בשפה המותאמת לילדים חרדים. שלישית, במקרים מסוימים עלתה דרישה למדריך חרדי העומד בסטנדרטיים דתיים מסוימים ועל כן מקובל על המוסד החינוכי הספציפי. לעיתים קרובות אי אפשר היה לעמוד בדרישות הללו, ואז הארגונים הבהירו שאין באפשרותם לספק מדריך חרדי אך הם יכולים לספק מדריכים חילוניים או דתיים הלבושים בצניעות ומדברים בלשון 'נקייה'.

כפי שפורט קודם לכן בנושא השקיפות, הצגת המגבלות של הארגון לצד יתרונותיו

גרמה למוסדות רבים להתמקד במקצועיותו של המדריך יותר מאשר במגזר ממנו הוא מגיע, וכך התקבלה התנסות טובה ברובה.

”חששנו מאוד בהתחלה כי אנחנו בית ספר חרדי ולא ידעתי מי תהיה המדריכה, אם היא תשתלב עם החינוך שלנו. אבל הייתה מדריכה בשם יערה שלימדה קודם לכן במקומות חרדיים, והיא למדה את הניואנסים החרדיים ולמדה מה לומר ומה לא”.

כמובן, לא כל הבעיות נפתרו בדרך זו. מוסדות חינוך רבים לא היו מוכנים להגיע לפעילות שאינה מועברת על ידי מדריך חרדי, במיוחד בקרב מוסדות הבנים. נציג אחד הארגונים שיתף כך את התרשמותו:

”אצל הבנות רוצים יותר רמה, שיהיה יותר איכותי. הם יעדיפו מדריכה ברמה גבוהה אפילו אם היא חילונית. במוסדות הבנים ייקחו אפילו מדריך שהתחיל רק אתמול, העיקר שיהיה חרדי”.

נכון להיום רוב הארגונים מכשירים מדריכים חרדים לפרויקט באופן ספורדי, כל ארגון לפי הצרכים שלו. חשוב לציין את הקושי הגדול לאתר חרדים בעלי הכשרה מתאימה, כפי שתיאר נציג אחד הארגונים:

”אין לנו מנגנון לגיוס מדריכים, כרגע חבר מביא חבר. זה בעייתי במיוחד כשצריך להרחיב את הפעילות או כשיש דרישה לתוכן חדש כמו רובוטיקה, שלא נלמד באופן רשמי בשום מקום”.

גם במוסדות הנחשבים לפתוחים יותר – לא מקובל שמדריך שאינו חרדי יגיע להעביר פעילות בתוך תחומי המוסד. ועל כן המחסור במדריכים חרדים השפיע במידה רבה על יכולתם של הארגונים להעביר פעילות בתוך מוסדות החינוך. הדבר עשוי לפגוע במידה רבה בביסוס הלגיטימיות של העיסוק במדע בבתי הספר.

נכון למועד כתיבת המחקר, כל ארגון המשיך בתהליך המייגע של חיפוש והכשרת כוח אדם חרדי לתפקידי הדרכה, תהליך שלרוב לא נשא פירות, במיוחד בכל הנוגע למדריכים גברים. המועמדים הפוטנציאליים חסרים לרוב ידע מקצועי, יכולת הדרכה, ויותר מכול – מוטיבציה, שכן עבודה מסוג זה נתפסת כמרכיב משני יחסית לעיסוק בתורה, וגם אם עוסקים בה – המטרה היא פרנסה ולא

העמקה והתמקצעות. היעדר כוח אדם מתאים במגזר החרדי משפיע במיוחד על תפקידי ההדרכה, אך כפי שפורט לעיל, יש לו השפעות על יכולת ביצוע משימות נוספות התומכות בהדרכה, כגון ריכוז ופיתוח תוכן.

חסם: זהות מודרנית/ממלכתית של הארגונים בפרויקט

האוריינטציה המודרנית של הארגונים היוותה חסם לשיתוף הפעולה עם מוסדות החינוך החרדיים הן מבחינה תפיסתית (חשדנות כללית של חרדים כלפי חילונים) והן מבחינה טכנית (חוסר היכרות של חילונים עם חרדים, שהוביל לטעויות בהתנהלות ובהתאמת תכנים). אופיים הממלכתי-מודרני של הארגונים השותפים לפרויקט היה הכרחי בראשית הדרך, כיוון שלא נמצאו חלופות חרדיות כלשהן, ודאי שלא ברמת המקצועיות הנדרשת. עם זאת, ייתכן שנכון יהיה לשקול בעתיד יצירת שיתופי פעולה גם עם ארגונים חרדיים, במיוחד כדי לספק מענים לעיסוק בסוגיות מדעיות מאתגרות וכדי לאפשר פעילות עם מוסדות חינוך חרדיים שמרניים. 'מכון לב' לדוגמה, עשוי להנגיש מדע לחרדים בצורה טבעית ומותאמת יותר מאשר 'נוער שוחר מדע', ואולי אף להגיע לאוכלוסיות שמרניות יותר.

סיכום והמלצות

פרויקט הנגשת מדע לאוכלוסייה החרדית נולד מתוך ההבנה שהמחלוקת המתמשכת בנושא הכנסת לימודי הליבה למוסדות החינוך החרדיים, ובתוך כך העיסוק בלימודי מדע וטכנולוגיה, נשענת בבסיסה על שאלת זהות. יתר על כן, נראה היה שהמאבק בצורתו הקיימת הוא עקר ומעורר בעיקר התנגדות ואנטגוניזם. הבשורה המרכזית של פרויקט זה היא ההכרה בהכרחיות של הקניית ידע מדעי בסיסי תוך שיתוף פעולה עם המנהיגות החינוכית, מבלי לייצר איום על הזהות או על תחושת האוטונומיה של המוסדות. הפעילות התקיימה מתוך שיג ושיח עם עולם הערכים של האוכלוסייה שעימה עובדים ולא הונחתה מבחוץ על ידי גורם זר. הכרה זו, שבשנים האחרונות הפכה לרווחת יותר בשיח הציבורי והמקצועי, הייתה חדשנית למדי בשנת תשס"ח, השנה שבה הפרויקט יצא לדרך.

בפועל, בפרויקט נדרשה התמודדות עם החסמים הנוגעים לעיסוק במדע בציבור החרדי, הן במישור המערכתי והן במישור התוכני. ההתמודדות המערכתית של הפרויקט באה לידי ביטוי בהחלטה לייצר נתק מוחלט של הפרויקט מהממסד, במיוחד בשנים הראשונות להפעלתו. התכנים הלימודיים סופקו על ידי ארגוני חברה אזרחית ירושלמיים העוסקים בתחומי התרבות והמדע (כגון מוזיאון המדע והחברה להגנת הטבע) ולא על ידי גופים ממשלתיים. בצורה זו הפרויקט לא עורר את העוינות שהייתה עלולה להתעורר אם הפעילויות היו מוצעות למוסדות החינוך החרדיים תחת המטריה הממסדית. החלטה מהותית נוספת הייתה להעניק למוסדות החינוך החרדיים חופש בחירה מוחלט לגבי אופן ההשתתפות בפרויקט ומידת המעורבות בו. אופי העבודה המאפשר והפתוח התגבר בהדרגתיות על החשדנות, ואף ייצר בסופו של דבר בשלות ומוכנות מסוימת לשיתוף של הממסד עצמו בפרויקט. בהמשך לכך, המטרות הרחבות אך המוגבלות של פרויקט זה (חשיפה ולא למידת תכנים) והאפשרות לפעול להשגתם בצורה גמישה ומגוונת, הביאו לפעילות רבת-שנים ורחבה בהיקפה.

ההתמודדות של התוכנית עם האתגרים והחסמים של העבודה במגזר החרדי התאפיינה ביכולת ההכלה והלמידה שהפגינו הארגונים הירושלמיים בפרויקט, החל מהתאמת תכנים ועד הבניה מחודשת של המרחב הפיזי בתוך הארגון כך שיתאים למוסדות החרדיים. יכולת זו חיזקה את תחושת הביטחון והאמון של

מוסדות החינוך, ואפשרה להם להכיר ביתרונות ובפוטנציאל הגלום בעולם התוכן המדעי, תוך כדי עיסוק מרבי בתוכן עצמו ועיסוק מצומצם בקונפליקטים ובמגננות כלפי העולם החילוני. בה בעת התקיים תהליך למידה והתפתחות חשוב גם בארגונים, אשר למדו לעבוד בדיוק ובהתאמה עם האוכלוסייה החרדית ואף פיתחו פעילויות חדשות הרלוונטיות למגזר החרדי בירושלים ומחוצה לה. הפעילות סיפקה גם עבודה רבה לארגונים השונים וקידמה את כשירותם לעבוד עם המגזר החרדי המתפתח בירושלים.

ממצאי המחקר מלמדים כי הפרויקט הצליח להגיע לגוונים שונים באוכלוסייה החרדית בירושלים ולהשיג כיסוי נרחב למדי של אוכלוסיית היעד, במיוחד במוסדות הפטור, החינוך העצמאי ומעיין החינוך התורני (בני יוסף). במוסדות אלה מתחנך רוב קהל היעד המרכזי של הפרויקט – בנים חרדים בגילי החינוך היסודי, רבים מהם מאוכלוסיות שמרניות. לאורך השנים ניכרה עלייה באמון שהפגינו המוסדות בכל הארגונים שנבדקו, וממצא זה מעיד על התבססות מערכת יחסים כנה ואמיתית בין הארגונים לחלק ממוסדות החינוך החרדיים ועל הפחתה הדרגתית בחשדנות וברתיעה של המוסדות מהעיסוק בתחומי המדע והטכנולוגיה. חלק מההצלחה ניתן לזקוף לעבודת ההסברה של הארגונים, אשר פיתחה תפיסות חיוביות כלפי התכנים המדעיים בקרב מוסדות החינוך בפרויקט. משנוצר אמון והוסרו הקונפליקטים, במקרים רבים אפשר היה לייצר עבודה משמעותית ופורייה, שתרמה אף היא לביסוס האמון ההדדי. יתר על כן, במקביל להצלחת הפרויקט, החלו להופיע במשך השנים מיזמים נוספים לקידום ה-STEM או להתערבויות בתחומים אחרים, בהובלה של עיריית ירושלים ואף של משרדי ממשלה (כמו משרד המדע ומשרד החינוך).

ועדיין, המצב רחוק מלהיות מיטבי, כיוון שקיים מספר לא מבוטל של מוסדות חרדיים ירושלמיים המסרבים להשתתף בפרויקט. היכולת להנגיש למוסדות שמרניים במיוחד ידע בתחום לימודי החול ככלל ובתחום המדע בפרט, תלויה במידה רבה בשיתוף הפעולה עם המוסדות החינוכיים וביכולת של הארגונים לתת להם מענים מתאימים. למשל, להציע מדריך חרדי מתאים להנחיית הפעילות, כאשר הדרישה המינימלית היא מדריך חרדי לבנים ומדריכה חרדית לבנות, ולרוב יש צורך בהתאמה מדוקדקת יותר של אורחות המדריך לאורחות המוסד החינוכי.

הכשרת מדריכים חרדים לתחומי המדע והטכנולוגיה, ועוד יותר לתחומי הטבע והסביבה, היא צורך מהותי שעדיין לא קיבל מענה מספק חרף ניסיונות רבים מצד הארגונים. הפניית אוכלוסייה חרדית לאפיקי התעסוקה החדשים שצצו בעקבות הפרויקט (מדריכים, אנשי שיווק ועוד) באמצעות הכשרות ממוקדות כבר בסמינרים או במוסדות אקדמיים דוגמת מכון לב, יכולה להיות פתרון אפשרי, גם אם לא מייד, לבעיה זו.

כל התובנות שנאספו אצל הארגונים במשך השנים בכל הנוגע להתנהלות אפקטיבית עם המגזר החרדי, הן יקרות ערך. היכולת להעביר הלאה את הידע שנצבר הודות לניסיון עשויה להיות גורם מכריע בהצלחה של פרויקטים דומים ברחבי הארץ. כך סיפרה נציגת אחת הארגונים:

”עד עכשיו סירבו ביחידות אחרות שלנו בארץ לעבוד עם חרדים, הרגישו שזה כמו לדבר סינית ושאין להם מושג מה עושים. עכשיו לאור הניסיון שלנו בירושלים זה מתחיל להתניע כי מרגישים שיש גב, שיש מישהו עם ניסיון להסתמך עליו. שואלים אותי שאלות בסיסיות: איך פונים לחרדים? צריך תכנים מיוחדים? יש זהירות יתר, אני מבינה אותם כי הייתי שם. הרבה פעמים שיחה אחת זה כל מה שהם צריכים על מנת לפוגג חששות ולהתחיל בעשייה”.

כדי לשמר את הידע הארגוני שנצבר בפרויקט, כך שנציגי הארגונים ישתפו מניסיונם ואף יוכלו להיות מנטורים לארגונים אחרים, ניתן לבנות ערוצי שיתוף ידע, החל ממפגשי למידה קבועים של הארגונים בעצמם וכלה בסדנאות הכשרה בסיסית לעמותות ולארגונים (בירושלים ומחוצה לה) המעוניינים לקיים עבודה חינוכית עם המגזר החרדי.

פרויקט הנגשת מדע לאוכלוסייה החרדית קידם את תחום ה-STEM בתוך המציאות המתגרת של המרחב החרדי בירושלים, לאחר שנים שבהם התקיימו מאבקים בנושא לימודי הליבה ולצד תהליכי הסתגרות שחלו בעשורים האחרונים (בארט ואחרים, 2020; הורביץ, 2012). הפרויקט לא הציג פתרון למחסור בלימודי ליבה ככלל ולימודי מדעים וטכנולוגיה בפרט בחינוך החרדי, אך למעשה הוא כלל לא התיימר לעשות זאת; הוא רק הציע כיוון עבודה פורה לקידום הנושא. במובן

זה הפרויקט סימן את הצורך לפעול מחוץ לקופסה ולהציע מענה אחר – גמיש, זהיר ומותאם לעבודה עם הציבור החרדי בכלל ועם החינוך החרדי בפרט.

בשנים שבהן פעל הפרויקט התחוללו תהליכים חשובים בחברה החרדית, ובהם: גידול בתוכניות להשכלה אקדמית והכשרה מקצועית של חרדים (בראון, 2021; מלאך, 2014), הופעתם של חרדים מודרניים/עובדים (כהנר, 2020), תמורות במערכת החינוך החרדית (בארט ואחרים, 2020) וכניסתה של הטכנולוגיה למגזר החרדי (בארט ואחרים, 2020; בראון, 2021). בנוסף, בירושלים התפתחו פרויקטים נוספים שעסקו בחלקם בנושאים הדומים או קשורים ל-STEM, לעיתים בהובלתה של עיריית ירושלים. במובן זה הפרויקט לקח חלק בתהליכים חברתיים מנוגדים: מצד אחד הוא היווה ציר פעולה ראוי ורצוי דווקא לגורמים ממסדיים ושמרניים, שכן הוא אפשר חשיפה מושכלת ומפוקחת של ילדים חרדים לתוכני מדע וטכנולוגיה ללא פגיעה בהשקפה החרדית; ומצד שני נקשר עצם קיומו לתמורות שעוברת החברה החרדית המתפתחת. אומנם אי אפשר להצביע בבירור על התרומה של הפרויקט להתפתחויות החברתיות הללו, ועדיין, נראה שהוא הצמיח ארגונים קשובים יותר לאוכלוסייה החרדית, ומוסדות חינוך חרדיים קשובים יותר לתוכני STEM. כך ייצר הפרויקט תשתית לחיבור אמיתי ומתמשך בין גופים בעיר ירושלים, תשתית העשויה לקדם שינוי חברתי וגם להיות מושפעת ממנו.

תובנות והמלצות מרכזיות

המלצות	תובנות
<p>מומלץ להתמקד במוסדות החינוכיים כקהל יעד, ובהמשך להתמקד במנהלי המוסדות כדמויות מפתח לקידום מוצלח של הפרויקט.</p>	<p>בתהליכי הערכה של פרויקטים חינוכיים במגזר החרדי יש נטייה לשים דגש על שיפור הידע של התלמידים, אף שרבים מהם נועדו לחשיפה ראשונית בלבד ולא להקניית ידע.</p>
<p>מומלץ לפתח הכשרות ייעודיות בסמינרים או במוסדות אקדמיים רלוונטיים, דוגמת מכון לב, אשר יסייעו להפניית אוכלוסייה חרדית משכילה לתפקידי הדרכה, ניהול פרויקטים, שיווק וכתיבת תוכן לעמותות ולמוסדות מדע ותרבות.</p>	<p>קיים חוסר ניכר במדריכים חרדים, במיוחד בקרב גברים, ונראה כי הניסיונות של הארגונים להכשיר בעצמם אוכלוסייה חרדית לתפקידי הדרכה אינם מצליחים.</p>
<p>מומלץ לבחון אפשרות לשיתופי פעולה עתידיים בפרויקטים מסוג זה עם ארגונים חרדיים, בנוסף לעבודה עם ארגונים שאינם חרדיים.</p>	<p>האוריינטציה המודרנית של כל הארגונים המשתתפים בפרויקט הקשתה על שיתוף הפעולה עם מוסדות החינוך החרדיים.</p>
<p>מומלץ להבנות תהליכי שיתוף ידע, דוגמת סדנת הכשרה בסיסית לארגונים ועמותות המעוניינים לפתח עבודה חינוכית עם המגזר החרדי. הארגונים שהשתתפו בפרויקט הנגשת מדע יוכלו להשתתף בסדנה ולתרום מניסיונם ומהידע שרכשו.</p>	<p>ידע מקצועי רב נצבר אצל הארגונים שהשתתפו בפרויקט בכל הקשור לעבודה מותאמת ומדויקת עם האוכלוסייה החרדית. לידע זה יש ביקוש מצד ארגונים נוספים בתוך ירושלים ומחוצה לה.</p>

ביבליוגרפיה

- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). אחד מתוך חמישה: החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בראון, ב' (2021). חברה בתמורה: מבנים ותהליכים ביהדות החרדית. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- גל, ר' (2015). איך להביא חרדים למקצועות מדע וטכנולוגיה? מוסד שמואל נאמן, הטכניון.
- דגן, ק' וארנברג, ר' (2016). התנועה לחינוך STEM. טכנולוגיה במחשבה תחילה, 38, 19-23.
- הורביץ, נ' (2012). תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל. אגורא.
- לופו י' (2004). מפנה בחברה החרדית – הכשרה מקצועית ולימודים אקדמיים. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- מני-איקן, ע' ורוזן, ד' (2013). הוראת המדעים בישראל: מגמות, אתגרים ומנופים לשינוי. מכון הנרייטה סאלד.
- פרייחזן, ל' (2013). החינוך החרדי בישראל: בין משפט, תרבות ופוליטיקה. נבו.
- שפיגל א' (2011). ותלמוד תורה כנגד כולם: חינוך חרדי לבנים בירושלים. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- National Science Board (US). (2007). *A national action plan for addressing the critical needs of the US science, technology, engineering, and mathematics education system*. National Science Foundation.
- Perry-Hazan, L. (2015). Curricular choices of ultra-Orthodox Jewish communities: Translating international human rights law into education policy. *Oxford Review of Education*, 41, 628-646.

הקניית אוריינות בישיבות חרדיות: מסקנות ביניים מפילוט חדשני

ד"ר יצחק טרכטינגוט וד"ר בניהו טבילה

מבוא

אחד המאפיינים הייחודיים של מערכת החינוך החרדית לבנים הוא ההתמקדות בלימודי קודש. לימודי החול הכלליים, המכונים 'לימודי ליבה', נלמדים רק בבית הספר היסודי, ברמה נמוכה בדרך כלל, דבר המקשה על הבוגרים המעוניינים בכך להשתלב בהמשך החיים בלימודים גבוהים או בהכשרות מקצועיות איכותיות (שפיגל, 2011 ; Perry-Hazan, 2015). במרבית מוסדות החינוך היסודי לבנים ('תלמודי תורה') מלמדים לימודי ליבה בסיסיים עד כיתה ז' בלבד (שפיגל, 2013). לימודי אנגלית נעדרים מרוב תוכניות הלימודים (קלדרון ובארט, 2022) ולימודי מתמטיקה נעצרים ברמה מקבילה לרמת הלימוד בכיתה ה' בחינוך הכללי¹⁴ (פרי-חזן, 2013). לאחר סיום כיתה ה', התלמידים עוברים ללמוד בישיבה לצעירים ('ישיבה קטנה') – מסגרת תיכונית תלת-שנתית שבה לומדים לימודי קודש בלבד (מלחי, 2020), ולאחר מכן לישיבה גבוהה ('ישיבה גדולה') שבה הם נמצאים עד לנישואיהם. לאחר הנישואים הם עוברים ל'כולל אברכים' וממשיכים לעסוק רק בלימודי קודש (Barth & Trachtengot, 2022). במציאות זו בוגרי החינוך החרדי מגלים רמה נמוכה של ידע במקצועות החול השונים, בעיקר באנגלית¹⁵. הדבר מקשה על גברים חרדים להשתלב בלימודים גבוהים, בהכשרות מקצועיות

14 לימוד נושאים כמו שברים ואחוזים, אך לא מעבר לכך.

15 חשוב לציין כי על אף שברוב בתי הספר החרדיים לבנים לא מלמדים לימודי ליבה, 20% מבתי הספר היסודיים ר-17% מהמוסדות בגיל התיכון (מוסדות ממלכתיים-חרדיים ומוסדות מוכרים שאינם רשמיים) מלמדים לימודי ליבה מלאים לכתחילה.

ובתעסוקה איכותית, גם אם וכאשר הם הפצים בכך בגיל מבוגר יותר, כאשר הם נדרשים לפרנס את משפחותיהם (בארט ואחרים, 2020).

בשנים האחרונות אנו עדים למספר גבוה של גברים חרדים המנסים להשתלב לאחר נישואיהם בלימודים אקדמיים או מקצועיים, אך נכשלים בכך. יותר ממחציתם נושרים כבר בתחילת הדרך (רובין ואחרים, 2020). דו"ח מבקר המדינה שבדק את התופעה, הצביע על שלוש סיבות מרכזיות לנשירה: מחסור בלימודי ליבה ברמה גבוהה, כניסה ללימודים בגיל מבוגר, ובעיקר – היעדר כישורי אוריינות, מיומנויות וכישורים מתאימים אחרים (מבקר המדינה, 2019). בין סוגי האוריינות שהוזכרו: קשיים בהבנת הנקרא ובהסקה לוגית (בעיקר בחומר אקדמי); קשיים בהבעה בכתב; והיעדר מיומנויות פרזנטציה, הכוללות הצגה עצמית והצגת סיכום של חומר עיוני (Tsemach, 2021). הצורך בפיתוח אוריינות בקרב גברים חרדים צעירים מוזכר גם בדו"ח 'ועדת 2030 לקידום תהום התעסוקה בישראל' שמינה משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (2020). בדו"ח זה, שהוגש לממשלה, מודגשת החשיבות של אוריינות, מיומנויות וכישורים כצרכים חיוניים לשילוב אוכלוסיות קצה בתעסוקה איכותית בהתאם ליעדי הממשלה, דוגמת גברים חרדים ונשים ערביות. אף שהבנים החרדים נמצאים שנים ארוכות במערכת חינוכית המעודדת למידה וצבירת ידע, רכישת מיומנויות אלו אינה מקבלת דגש מספק ברוב המכריע של מוסדות החינוך היסודי לבנים. הדבר מובהק יותר בישיבות הקטנות, שבהן עוסקים רק בלימודי קודש, ולמורים (רבנים) אין כל ידע כיצד לפתח כישורים ומיומנויות (כהן ואחרים, 2018).

ההנהגה הרוחנית והחינוכית החרדית אינה רואה בעין יפה לימודי ליבה לבנים בצורה נרחבת, משום שהקנייתם עלולה לאפשר לבוגרי המערכת יציאה ללימודים גבוהים או לעבודה בעתיד, על חשבון המשך לימוד התורה (ויסבלאי, 2012; פרל, 2020). ביחס לתחומי דעת מסוימים, קיימת התנגדות היסטורית ארוכת שנים מחשש להכנסת תוכן המכיל דברי כפירה ועשוי להביא לירידה ברמה הרוחנית. כמו כן, ישנם גורמים בציבור החרדי הרואים בשילוב בין מקצועות הקודש והחול עירוב שאינו ראוי ושעלול להשפיע על איכותם של לימודי הקודש ועל מעמדם (טבילה, 2021). עם זאת, כיוון שכישורים ומיומנויות שפתיות נדרשים ברובם גם

להתקדמות בעולם התורני, ההתנגדות אליהם במערכת החינוך החרדית פחותה עד לא קיימת (רגב, 2017).

לאור חשיבות הנושא ופנייתם של ראשי ישיבות לסייע בקידומו, נרתמו הג'וינט, קרנות שונות ומשרד החינוך, להוביל פרויקט שיסייע בפיתוח יכולות אורייניות אצל תלמידים בהתאמה ל"ישיבות קטנות" (המקבילות למוסדות תיכוניים). הפרויקט המתואר להלן, נועד ליצור תוכנית לפיתוח אוריינות המסתמכת על חומר הלימוד הישיבתי (גמרא בעיקר). עד לפרויקט זה לא הונהגה בישיבות הקפדה על עקרונות פדגוגיים, לא נבנתה תוכנית לימודים הממוקדת בפיתוח כישורים, ורבני הישיבות לא למדו על ההיבטים הפדגוגיים של ההוראה. בשל כך הוחלט להכשיר תחילה את רבני הישיבות לניתוח פדגוגי של השיעורים, להכשירם לפיתוח יכולות אורייניות אצל תלמידיהם בעזרת טקסטים תלמודיים, ורק בשלב הבא לפתח איתם יחד תוכנית לפיתוח כישורי אוריינות.

בשל הראשוניות של הפרויקט וייחודיותו, מאמר זה כולל תיאור מפורט יחסית של התנהלות הפרויקט ודרכי פעילותו. בחלקו השני של המאמר מוצגים ממצאי הערכה ראשונית שנעשתה לחלקים השונים של הפרויקט ותובנות העולות מממצאים אלה ומעצם הפעלתו של הפרויקט.

אוריינות ומשמעותה

אוריינות (Literacy) היא שם כולל המתייחס למגוון כישורים ומיומנויות הנוגעים לפעולות של קריאה וכתובה וליכולותיו של אדם להשתמש בהן לשם העברה וקליטה של מסרים (קניאל, 2006). אף שאוריינות כוללת דיבור, קריאה וכתובה יחד, יש ביניהם הבדל מהותי: בעוד שהשפה המדוברת היא תהליך ביולוגי המתרחש אצל כל אדם בזמן גדילתו והתפתחותו, גם ללא התערבות פורמלית, הרי שהכתב הוא המצאה תרבותית השונה מתרבות לתרבות (חרל"פ ושראל, 2008; לוין ואחרים, 1997). כמו כן, קריאה או פענוח כתב הם תהליכים חברתיים-תרבותיים המתווכים על ידי תהליכי למידה ורכישת מיומנויות ואינם מתרחשים באופן טבעי (ולדן, 1994).

חוקרים הציעו גישות שונות ביחס לשאלה – האם רכישת השפה המדוברת והכתובה כרוכה בשני תהליכים שונים (Harrison, 1983) או שמדובר במכלול של יכולות לשון המתפתחות יחד, תוך הפריה הדדית (גארטון ופראט, 1989). ההבדל בין הגישות טמון ביכולתו של הילד בגיל הרך ללמוד את השפה הכתובה עוד בטרם הגיע ללימודים הפורמליים בבית הספר. אם מדובר בשני תהליכים שונים, הרי שבית הספר הוא שאמור לתווך את לימוד הכתיבה בהיותו מוסד חברתי המגניש תרבות. בעוד שאם מדובר ביכולות המתפתחות יחד, הרי שגם בגיל טרום בית ספר ניתן לפתח אצל הילדים את מיומנויות הכתיבה (לוי ואחרים, 1997). בהקשר לכך ניתן לתהות על משקלם של הבדלים תרבותיים בנושא זה, שכן בחברה החרדית הבנים לומדים קריאה וכתיבה מגיל צעיר (שלוש-ארבע) (שפיגל, 2011) ואף על פי כן נמצא במבחנים השוואתיים¹⁶ כי רמת הקריאה וההבנה שלהם נמוכה מן הממוצע באוכלוסייה הכללית (שטיינמץ, 2016).

בכל פעילות אוריינית אצל ילדים, יש חשיבות למעורבות, תיווך ועידוד של מבוגרים להתמודדות עם אתגרים גבוהים מרמת ההתפתחות הגלויה של הילד. הדבר מסייע לילד במיצוי ההתפתחות הפוטנציאלית (Vygotsky, 1978).

לאוריינות יש משמעויות שונות, הנבדלות זו מזו גם בסוג המיומנות וגם בשימושים הנעשים בה. ברמה הבסיסית ניתן להגדירה כ"שימוש מושכל בשפה הכתובה והמדוברת ובמערכת הכתב" (שוורץ, 2011, עמ' 214). במובן זה האוריינות כוללת את הבנת הסימנים המרכיבים את הכתב ואת הבנת משמעותם – כלומר הבנת הנקרא והיכולת לשלוט באותיות הכתיב, להשתמש בהן ולדעת לחבר באמצעותן טקסטים מסוגים שונים. משמעות האוריינות מתייחסת גם ליכולת להשתמש במיומנויות אלה כדי להעביר מסרים וכדי להבין מסרים שמעבירים אנשים אחרים (קניאל, 2006). רכישת מיומנויות אלה מסייעת לשלוט במגוון כישורים תקשורתיים הנחוצים לתפקוד ראוי ומיטבי בחברה, כמו דיבור, האזנה והתבוננות. מעבר לרמה הבסיסית, לאוריינות יש גם משמעות רחבה יותר. היא מתייחסת ליכולת להבין את הנקרא, להביע רעיונות בכתב וליצור מגוון טקסטים פשוטים ומורכבים כדי לתקשר עם בני האדם שמסביב ולהשתלב בחברה מבחינה

16 למשל בסקר הבין-לאומי של מיומנויות הקריאה לבוגרים של ה-OECD.

חברתית, תרבותית וכלכלית (עמיר ואחרות, 2017)¹⁷.

העידן הטכנולוגי סיפק משמעויות חדשות למושג 'אוריינות', בהתייחס למגוון רחב של מיומנויות שדחקו את השיבותה של האוריינות ה'קלאסית' (בלום-קולקה, 2010). מושגי רוחב כמו – אוריינות מתמטית, אוריינות טכנולוגית ואוריינות מחשב (צמח, 2014) מלמדים על העושר הגלום במושג ועל מורכבותו בימינו.

במקורות היהודיים האוריינות תופסת מקום מרכזי. במשך אלפי שנים הייתה האוריינות נחלתם של מעטים. למידת קרוא וכתוב לא הייתה נפוצה, והנגישות אליה התאפשרה רק למתי מעט המורמים מעם (כהן, 2014). באופן ייחודי, היהדות הדגישה כבר מראשית התפתחותה את הידע והאוריינות כעיקרון דתי וכחובה לכל גבר, ומשום כך נראה כי כבר לפני 2,500 שנה, ידעו רבים בממלכת יהודה קרוא וכתוב, דבר שנחשב לנדיר באותה תקופה (בלומנטל, 2020). האוריינות מהווה את הגשמתו המעשית של הפסוק המבטא בתמציתיות את אידיאל החינוך היהודי: "חנוך לנער על פי דרכו, גם כי יזקין לא יסור ממנה" (משלי, כ"ב, ו'). כך מעוגן ערכה של האוריינות במסורת היהודית כבר מרחם ומינקות, והיא הופכת לטבע שני לילד ולמחנך (שניר, 2010)¹⁸.

17 ישנם סוגי אוריינות אחרים המתייחסים ליכולות וכישורים שונים, כמו: אוריינות מידע, אוריינות אקדמית, אוריינות מדעית, אוריינות פיננסית, ועוד (בלום-קולקה, 2010) אך אלו אינם נדונים בהקשר של פיתוח הכישורים הבסיסיים ולכן לא נעסוק בהם במסגרת מאמר זה.

18 במשניות ובתלמוד, ספרי היסוד של המסורת היהודית, מופיעים בכמה מקומות דברי שבח לתנאים ולאמוראים שהיו בעלי אוריינות גבוהה. דוגמה לכך אפשר למצוא במשנה (אבות, ב', ח') הכותבת שבחו של רבי יהושע בן חנניה "אשרי יולדתו". מסביר המדרש שכאשר אימו הייתה בהיריון, הייתה מחזרת על כל בתי מדרשות שבעירה, ואומרת לחכמים "בבקשה מכם בקשו רחמים על העובר הזה שבמעיי שיהיה חכם" (מדרש שמואל בשם רש"י, אבות, ב', ח'). מדברי המשנה ניתן ללמוד שאוריינות אינה רק שיטה להוראת קריאה וכתביה אלא היא רכישת כלל מיומנויות השפה: הדיבור, ההקשבה, הקריאה והכתיבה, שהינם אמצעי להשיג תכלית נשגבת של אורח חיים אורייני. הבנת הנקרא היא חשובה, אך גבוהה ממנה היא אהבת הנקרא – היכולת להפוך את הקריאה, הכתיבה ורכישת הידע לדרך חיים של ממש. הקניית האוריינות במסורת היהודית נעשתה על ידי לימודי הקודש (בלומנטל, 2020). חז"ל אף הזכירו זאת בדבריהם, שמעת שהילד יודע לדבר, אביו מלמדו תורה (משנה תורה, הלכות תלמוד תורה, א', ו'), כלומר מלמדו לקרוא מן הכתב פסוקים בסיסיים כמו "שמע ישראל" ו"תורה צווה לנו משה" (תלמוד בבלי, סוכה, מ"ב, א', וכן נפסק להלכה בדברי הרמב"ם, משנה תורה, הלכות תלמוד תורה, פרק א' הלכה ו'). ניתן להסיק מכך שהקניית האוריינות באה יחד עם לימודי הקודש, כאשר רכיבי האוריינות נרכשים דרכם.

מתוך הרצון לשמר גישה מסורתית זו, והמחשבה כי שמירתה תסייע לשיבות המקפידות לשמור על המסורת להטמיע את לימודי האוריינות כחלק מתוכנית הלימודים – פרויקט 'בר-אוריין' התבסס על לימודי הקודש כחומר הלימוד המרכזי בתוכנית, כפי שיתואר בהמשך.

חשוב לציין כי הלימוד הישיבתי מפתח כישורים שונים הקשורים לאוריינות בקרב התלמידים. גם אם חלק מכישורי האוריינות נעדרים ממנו, מעצם טיבו כהתדיינות תלמודית המורכבת מקושיות ותירוצים, פירוכות וראיות – לימוד הגמרא בישיבות כולל פעילות חשיבה מסדר גבוה (higher order thinking). חשיבה כזו דורשת יכולות לגיבוש טיעון, פתרון בעיות, עריכת השוואות, זיהוי הנחות סמויות, שאלת שאלות והסקת מסקנות (זוהר, 1996). אלא שאלה נסמכים במקרים רבים על לימוד שבעל פה, בכיתה (חדר השיעורים) ובבית המדרש, שבו הלמידה מתרחשת בחברותא. בישיבות רבות לא נהוגים מבחנים בכתב כדרך להערכה שוטפת, והכתיבה מעטה למדי. כך, תלמיד בעל יכולות אורייניות חלשות יכול להיחשב תלמיד טוב למדיי חרף קשייו בתחום האורייני.

בישיבות לא מתקיים תהליך שיטתי לפיתוח יכולות אורייניות ולשיפור הכישורים והמיומנויות של התלמידים, גם אם אפשר לעשות זאת באמצעות חומר הלימוד הישיבתי ודרך לימודי הקודש עצמם (צמח ואחרים, 2020). מציאות זו נובעת הן מהניסיון לשמור על המסורת הדוגלת בעיסוק בלעדי בלימודי קודש בישיבות מבלי להכניס כל פדגוגיה זרה (פרידמן, 1991) והן בהיעדרו של ידע בתחומים אלה אצל המחנכים בישיבות (מלחי, 2020). ההסכמה הרבנית התאורתית לפיתוח האוריינות, בשילוב האפשרות ליישמה באמצעות חומר הלימוד הישיבתי מבלי להתערב בתכנים הנלמדים, יכולה להוות הזדמנות ייחודית לקידום תלמידי הישיבות ולהעצמתם (Schwartz, 2015). חיבור הישיבות ללימודי אוריינות עשוי להביא לשימוש יעיל של בוגרי הישיבות בשפה ובחשיבה לוגית, לתרום לאיכותם של לימודי הקודש ולייצר בחירה מוצלחת וקלה שלהם בין אפשרויות שונות להתקדמות מקצועית או תורנית בהמשך הדרך (צמח ואחרים, 2020).

תיאור מתווה התוכנית – פרויקט 'בר־אוריין'

הפיילוט, שהופעל על ידי ג'וינט ישראל בשיתוף משרד החינוך וקרנות שונות, נועד לבנות תוכנית לפיתוח כישורי אוריינות המתאימה לתלמידים בישיבות לצעירים. זאת מתוך תקווה שבעתיד יוכלו אנשי הצוות בישיבות לשים דגש בהעצמת כישוריו ויכולותיו של התלמיד, תוך שימוש בחומר לימודי מתאים. הפרויקט החדשני קיבל את השם 'בר־אוריין', לאור משמעותו הכפולה: הן ככינוי התלמודי לתלמיד חכם ובעל ידע בתחום התורני (תלמוד בבלי, מסכת שבת, ל"א, ב') והן בשל הקשר שלו למושג אוריינות. המטרה הייתה לפתח תוכנית להקניית כישורי אוריינות בישיבות ולהתנסות בה בפועל בתוך הישיבות כדי לחדד את התכנים. החידוש בתוכנית היה כפול, גם בכך שהייתה זו הפעם הראשונה שבה נבחר חומר תורני־ישיבתי לשמש בסיס ללימודי אוריינות, וגם בעצם ההכנסה של תחום פיתוח אוריינות לישיבות.

החזון של הפרויקט דגל בהכוונת מערכת החינוך הישיבתית לקידום תלמידים, להכרה בכישוריהם וביכולתם למנף את הלמידה להתקדמות אישית בכל התחומים. הרבנים, מנהיגי החברה החרדית, תמכו בכך, גם אם לא תמיד בהצהרות פומביות, מתוך התפיסה ששיפור האוריינות יבטיח מוביליות טובה יותר של צעירי החברה החרדית בכל התחומים.

חשוב לציין כי מעורבות חיצונית בתכנים הנלמדים במערכת החינוך החרדית ככלל ועל אחת כמה וכמה בישיבות, נתפסת כשלילית ונתקלת בהתנגדות רבה (שפיגל, 2011). הישיבות נדרשות לשמור על מתכונת הלימודים שהייתה נהוגה במזרח אירופה בתקופה שלפני קום המדינה (פרידמן, 1991) ועל כן נמנעים בהן מכל שינוי או מעורבות חיצונית שעלולים לפגוע בכך (טרכטינגוט, 2021). עם זאת, הובעה הבנה מצד ראשי ישיבות כי האוריינות היא דבר הנדרש לתלמידיהם, כאשר המאמץ של אחדים מהם לקדם את היוזמה אפשר את הנעת התהליך.

מטרתו של הפרויקט הייתה פיתוח תוכנית אוריינות המבוססת על תכנים תורניים בלבד – לימודי גמרא – שתופעל בתוך הישיבות. כיוון שהישיבות הינן מוסדות חינוך אוטונומיים שעד אותה עת לא הונהגה בהם כל הכשרה פדגוגית (או כל התערבות חיצונית דומה) נדרשו כמה צעדים מוקדמים. לאור זאת הוחלט לכלול

בפרויקט כמה שלבים:

1. הקמת ועדת היגוי שתערוך מיפוי, תסמן את אבני הדרך לתוכנית ותציג את הנושאים שיש להדגיש במסגרתה.
 2. העברת ידע פדגוגי לרבני הישיבות (הכשרה), בעקבותיו הם יוכלו לנתח את השיעורים מבחינה פדגוגית ולבדוק שהתלמידים אכן הבינו את אשר התכוונו ללמד.
 3. הכשרת הרבנים לפיתוח יכולות אורייניות אצל תלמידיהם באמצעות הטקסטים הנלמדים בישיבה.
 4. פיתוח של תוכנית לימודים לאוריינות בשיתוף הרבנים והפעלתה בשטח.
- בשנת הלימודים תשפ"א בוצעו שלושת השלבים הראשונים של התוכנית, ומשנת הלימודים תשפ"ב הוחל בביצוע השלב הרביעי, לב ליבה של התוכנית. בהמשך הדברים נתאר את שלבי הביניים שבוצעו בשנת הלימודים תשפ"א, ונציג נתונים מתוך מחקר שליווה את התהליך ובחן אותו. השלב הרביעי טרם מוצה ואנו מקווים כי נוכל להציגו בקרוב.

תיאור הפעלת הפרויקט

שלב א' – פעילות ועדת ההיגוי

ועדת ההיגוי רוכזה במטרה לפתח את התוכנית. נבחרו לכהן בה נציגי הגורמים המעורבים בפרויקט ובתכנון: מומחים לאוריינות מהאוניברסיטה העברית, מומחים לפדגוגיה ממשרד החינוך, רבני ישיבות הבקיאים בחומר הלימודים הישיבתי, נציגי הג'וינט שהפעילו את התוכנית וריכזו את עבודת הוועדה, וכן נציג מהקרן שתמכה בפרויקט.

בתחילת עבודתה, ערכה הוועדה מיפוי של הכישורים והמיומנויות שיש לשפר ולהעמיק בקרב בני הישיבות. כאמור, רוב בני הישיבות רוכשים באופן עצמאי כישורים ומיומנויות אורייניות נדרשות הודות לשעות הלמידה הרבות שהם נדרשים להן ולמאמץ האינטלקטואלי המוגבר הנדרש בלמידה ישיבתית. יחד עם זאת, כיוון שהדברים לא נלמדים באופן פורמלי, שיטתי ומסודר, חשוב היה לבחון את התמונה הרחבה ולזהות את הנקודות החלשות. המיפוי נערך על בסיס שיחות שנערכו עם 14 ראשי ישיבות, משגיחים, רבנים ובוחנים בישיבות, וניתוח הנקודות והתמות המרכזיות שעלו בשיחה עימם.

תוצאות המיפוי הצביעו על כמה נושאים שנדרשת בהם עבודת העמקה ופיתוח בקרב התלמידים בתחומי הקריאה, השיח, הכתיבה והפרזנטציה. לאחר קבלת תוצאות המיפוי, הוציעה ועדת ההיגוי מתווה לחומרי הלימוד המתאימים לכל אחד מן הנושאים שהוזכרו.

1. בקריאה – טקסטים מתאימים מהחומר הנלמד, בעיקר בגמרא. הרבנים יקדישו זמן לקריאה מודרכת של טקסטים נבחרים. במהלך הפיילוט יפותחו טקסטים מתאימים לכל אחד ממרכיבי האוריינות בקריאה;
2. בשיח – פיתוח מיומנויות שיח באמצעות סדנאות להכנת 'חבורות'¹⁹ וניתוח

19 ה'חבורה' היא שיטת עיון בגמרא המבוססת על לימוד עמיתים, שבו נדרש כל תלמיד להציג לפני חבריו לקבוצה מהלך רעיוני-פרשני של התלמוד שגיבש בכוחות עצמו. בשונה מהחברות המתקיימת בזוגות, הלמידה בחבורה מתקיימת בפורום רחב יותר. קיימים שני סוגים של חבורה – חבורה פרונטלית

החומר הנלמד בפני אחרים בהנחיית המנחה.

3. בכתיבה – פיתוח מיומנויות כתיבה בסדנאות לכתיבת 'חברות'. מסגרת לכתיבת החומר הנלמד בשיעורים וניתוחו יחד עם המנחה. כמו כן, קבלת משוב, תיקון ושיפור הנכתב.

4. בפרזנטציה – הצגת החברות לקהל 'אמיתי'. התמקדות בנקודות מסוימות העולות מתוך הרעיון וחיבורן לכדי תוצר קוהרנטי.

ועדת ההיגוי ביקרה בשלוש ישיבות מרכזיות ובחנה עם צוותי החינוך שלהן את ההמלצות. מהשיחות עלה כי אכן יש צורך במיקוד והעמקה בנושאים שהוזכרו, אך לפני כן עלה הצורך בעריכת השתלמות פדגוגית לצוותים החינוכיים שאינם מורגלים בהוראה מותאמת לכללים פדגוגיים.

כיוון שעד לפרויקט זה מרבית רבני הישיבות לא עברו הכשרה פדגוגית ולא הוכשרו לבניית תוכנית לימודים, הוראה מותאמת וכתיבת מערכי שיעור, המליצה ועדת ההיגוי לקיים השתלמות פדגוגית להקניית ידע על ניתוח תוכן ולוגיקה של מערכי השיעורים. רק לאחר מכן החלו הרבנים לסייע בבניית תוכנית הלימודים לאוריינות. במקביל, הוחלט להתמקד תחילה באוריינות כתיבה ומיומנויות פרזנטציה, הנחשבות למיומנויות נגישות ונדרשות יותר במערכת הלימודים הישיבתית, ולדחות את הקניית אוריינות הקריאה לשלבים הבאים.

שלב ב' – בחירת הישיבות המשתתפות בפילוט

לצורך הפילוט נעשה מיפוי של ישיבות מבוקשות ברחבי הארץ במאמץ לאתר ישיבות מתאימות המוכנות להשתתף בפרויקט. החשיבה הייתה כי הכנסת הפרויקט לישיבות שבהן לומדים תלמידים בעלי יכולות ופוטנציאל גבוה, תאפשר בהמשך להרחיב את הפרויקט לישיבות נוספות, שכן אלו ירצו ודאי ללכת בדרכן של הישיבות המבוקשות. בפילוט נבחרו להשתתף בסופו של דבר שלוש ישיבות, מבין עשר ישיבות שצוותיהן הסכימו להשתתף בתוכנית ואשר עמדו

ותבורה כתובה. התבורה הפרונטלית מבוססת על הצגת הרעיון בעל פה. בחבורה הכתובה, לעומת זאת, נדרשים הלומדים להגיש מהלך רעיוני-פרשני בכתב, וזה ומופץ לחבריהם או אף מתפרסם במאסף או בכתב עת תורני היוצאים לאור מעת לעת.

בקריטריונים שהיא דורשת. הבחירה נעשתה הן לפי פיזור גאוגרפי (בריכוזים חרדיים מובהקים ומרכזיים) והן לפי הפלגים השונים שאליהם השתייכו הישיבות (ליטאי, חסידי)²⁰.

השיח עם המחנכים בישיבות עורר מחלוקת בדבר שכבת הגיל שכדאי לייעד לה את התוכנית. חלקם ייעדו את התוכנית לשכבה העליונה (המכונה בישיבות שיעור ג') – תלמידים בני 16-17 הלומדים בשנתם האחרונה בישיבה. הבחירה בהם נעשתה משום שתלמידים אלה עתידים היו לעבור בשנה הבאה ללמוד בישיבה גבוהה, מקום שבו הלימודים עצמאיים ויש פחות יד מכוונת. ישיבות אחרות העדיפו לייחד את התוכנית לשכבה הנמוכה יותר (שיעור ב') – תלמידים בגילים 15-16 הנמצאים עדיין בשלבים מוקדמים של הלימודים בישיבה לצעירים וניתן להשקיע בהם זמן למידה ארוך יותר. אומנם מדובר לכאורה בהבדל של שנה אחת בלבד, אך זוהי תקופה קריטית להתפתחותו של הנער המתבגר, ועל כן ההבדלים משמעותיים. אם כן, בפועל, הישיבות שהשתתפו בתוכנית היו שונות זו מזו לא רק מבחינת הפיזור הגאוגרפי והזרם החרדי שאליו השתייכו, אלא גם מבחינת קבוצות הגיל שהשתתפו בתוכנית.

שלב ג' – תוכנית ההשתלמות לרבני הישיבות

שני רבנים בכירים (ר"מים) מכל ישיבה השתתפו בשלב הראשון בהשתלמות אצל מומחים מהמחוז החרדי במשרד החינוך. במסגרת ההשתלמות הוכשרו הרבנים לארגון שיעור באופן לוגי וקוהרנטי ולמדו דרכי הוראה לכתבת סיכום ממצה ומדויק של שיעורים. מלבד תכנים אלה, הקנתה להם ההשתלמות גם יכולת להעריך את הכתיבה של התלמידים ולאתר תכנים המאפשרים לפתח את אוריינות הכתיבה.

לבקשת הרבנים, העמיד המחוז החרדי במשרד החינוך צוות קטן של מומחים להוראת לשון ולפיתוח יכולות אורייניות, וצוות זה העביר את ההשתלמות וליווה את התהליך. בתחילת הפרויקט נערכו מפגשים לתיאום ציפיות בין רבני הישיבות

20 בשלב הראשון לא נמצאו ישיבות ספרדיות שהתאימו והסכימו להשתתף בתוכנית. בשלב השני, שבו נלמדו מיומנויות הפרזנטציה, הצטרפו כמה ישיבות ספרדיות.

למומחים. הייתה זו הפעם הראשונה שבה רבנים משיבות אוטונומיות, שאינן נמצאות בשיתוף פעולה ישיר עם משרד החינוך (ודאי שלא בנושאים לימודיים-חינוכיים), התכנסו לפגישת עבודה ולמידה עם צוות מומחים מהמשרד, הציגו בפניהם את החומר הישיבתי ואף למדו כיצד להתבונן בו מבחינה פדגוגית. הרבנים כתבו מערכי שיעור לשיעורים שהתכוונו ללמד (דבר שאינו מקובל בישיבות) והתפתח דרישה מעניין בין המומחים לבין הרבנים. מערכי השיעור הותאמו ללמידה שהתמקדה ברכיבי אוריינות, בהכוונת המומחים. העבודה המשותפת, ששילבה דרכי לימוד מגוונות, דיסציפלינות שונות ואף שפות שונות, יצרה אט-אט מערכי שיעור אחידים, כפי שיתואר להלן.

תחילה חולקו מערכי השיעורים לכותרות ולכותרות משנה על פי הנושא שנלמד בהם. בשלב השני שורטטו תרשים זרימה המתאר את המבנה הלוגי של השיעור. הרבנים התנסו בכתיבת מערכי שיעור לוגיים ולמדו כיצד לוודא כי השיעור אכן נלמד במתכונת שנקבעה.

מעניין לשים לב כי תוכנית ההשתלמות לרבנים נערכה בימי הסגרים של מגפת הקורונה בישראל, ולכן נערכה ברובה מרחוק, באמצעות שיחות זום ובהתכתבות רציפה במיילים. השימוש בשיחות זום לשם קיום ההשתלמות הוא מהלך יוצא דופן לחברה שאינה רואה בעין יפה שימוש בטכנולוגיה ובאינטרנט, ועל אחת כמה וכמה כאשר מדובר ברבני ישיבות²¹. ההתגברות על האתגרים הטכנולוגיים התאפשרה בשל התנאים המורכבים שהציבה מגפת הקורונה והסגרים המתמשכים ולאור רצונם של ראשי הישיבות והרבנים לקדם את התוכנית.

21 רק פחות משני שלישים מהחרדים (64%) משתמשים באינטרנט, ורק 35% הינם בעלי מיומנויות טכנולוגיות המאפשרות לנהל שיחות אינטרנטיות, למשל באמצעות הזום (מלאך וכהנר, 2021).

שלב ד' – פיתוח יכולות כתיבה אצל התלמידים

בשלב זה נבחרו כ-25 תלמידים בכל אחת משלושת הישיבות, ואלו השתתפו עם הרבנים והמומחים בתהליך הבא:

- ▼ הרבנים כתבו את השיעור שברצונם ללמד לפני שנמסר לתלמידים.
 - ▼ מערכי השיעור הועברו לצוות המומחים, ואלו חיוו את דעתם על ההיבטים הפדגוגיים.
 - ▼ הרבנים מסרו את השיעור לתלמידים ואלו התבקשו לסכם את השיעור בכתב.
 - ▼ בסיוע המומחים, נערכה השוואה בין הטקסט שכתבו הרבנים במערך השיעור לבין סיכומי התלמידים, ונבדקה רמת ההתאמה ביניהם. כשנמצאו הטקסטים דומים בתכניהם, הרי שהרעיונות שהמורה התכוון להעביר בשיעור אכן נקלטו. אם נמצא פער בין הטקסטים, הדבר העיד שהרעיונות לא נקלטו היטב אצל התלמידים, ובמקרה כזה התערבו המומחים כדי לשפר את הדברים.
- במהלך התהליך עבדו המומחים עם הרבנים על הדרכים שבהן ניתן להעביר את הבנת העומק במסגרת השיעור. הם נעזרו בשרטוט תרשימים של מהלכי הסוגיות, והתאמנו בהוראה מתוך הבנת ההקשר הרחב של הסוגיה. באותו זמן עבדו הרבנים עם התלמידים על כתיבה נכונה של סיכום סוגיה, כיצד יש לסדר את הדברים באופן לוגי, כיצד להציג את הדברים המתיחסים לכלל מבנה הסוגיה, וכיצד לפתוח ולסגור את הסיכום כך שיובן בכל טיעון מה ה'הווא אמינא'²² ומהי המסקנה. הוראת התלמידים נעשתה בתיאום הדוק עם המומחים ובהדרכתם.
- מדידה שנערכה לפני ההתערבות ואחריה, הראתה שינוי ניכר ביכולתם של התלמידים לסכם חומר לוגי ולהסיק ממנו את המסקנות.

22 'הווא אמינא' ('הייתי אומר') הוא מונח בארמית השגור בקרב לומדי הגמרא לתיאור הבנת הגמרא בשלב ההתחלתי, לפני שנאמר ה'תירוץ'. זאת לעומת ה'מסקנה', שהיא ההבנה לאחר שנאמר ה'תירוץ' שיישב את הסוגיה.

שלב ה' – פיתוח מיומנויות פרזנטציה אצל התלמידים

חלק נוסף בפרויקט התמקד בקידום מיומנויות הפרזנטציה של תלמידי הישיבות. חלק זה נערך בחודשי הקיץ²³ באמצעות הפעלת בוטקאמפים²⁴ ייחודיים לכ-220 תלמידים משבע ישיבות קטנות שונות.²⁵ במסגרת זו הרבנים עבדו עם התלמידים על מיומנויות פרזנטציה, הצגה עצמית והצגת טקסטים מורכבים. חומר הבסיס לעבודה זו היה חומר לימוד תורני-ישיבתי שהביאו התלמידים. גם עבודה זו נעשתה בפיקוח ובהדרכה של המפקחים ממשרד החינוך.

תהליך העבודה התנהל כך – תחילה נתבקשו התלמידים לכתוב 'חבורה'²⁶ על סוגיה תורנית לפי מבנה מסודר: העמדת הנקודה המרכזית בסוגיה, שאלות יסוד, יישוב ראיות, תירוצים וכו'. בשלב השני ערכו הרבנים ישיבות פרטניות עם התלמידים כדי למקד את הרעיונות המרכזיים בחידוש התורה שבבסיס ה'חבורה' המוצג בטקסט, ולעבוד איתם על ניסוח הרעיון המרכזי שהם רוצים להעביר בדרך שתמקד את הקשב של המאזינים. בשלב השלישי הציגו התלמידים את הפרזנטציה בפני קהל תלמידים ורבנים. ההצגה הוסרטה ובמקביל התנדב אחד התלמידים לכתוב סיכום של הדברים שנאמרו. בשלב האחרון נערכו פגישות משוב פרטניות בין הרב לתלמיד. בפגישות צפו יחד בסרטון הפרזנטציה ושוחחו על הנקודות לשימור והנקודות לשיפור. בנוסף, הם עברו יחד על הסיכום שנכתב והשוו בין מה שכתב התלמיד מראש לבין הסיכום. אם נמצא פער בין הדברים, נעשתה התערבות כדי לסייע לתלמיד למקד את דבריו ולהציג בעתיד את הדברים בצורה טובה וממוקדת יותר.

בשנים תשפ"ב-תשפ"ג הפרויקט המשיך בשלבים הבאים, תוך ניסיון לפתח את התוכנית ולשפרה. ניתן לקוות כי התהליך ההדדי יימשך, ותעמיק היכרותם

23 במרבית הימים בחודשים יולי ואוגוסט מתקיימים לימודים בישיבות. חופשת הקיץ של תלמידי הישיבות – 'בין הזמנים' – נמשכת שלושה שבועות בלבד, ונערכת בהתאם ללוח השנה העברי בין תשעה באב לא' באלול.

24 'בוטקאמפ' הוא כינוי להכשרה מרוכזת המתקיימת בתקופה קצרה וממוקדת, לרוב כאשר הלומדים מרוכזים במקום ייחודי לשם כך. מושג זה מושאל מתחום ההייטק, שבו מקובלות הכשרות ממוקדות להשלמת ידע נדרש.

25 בסך הכול השתתפו בפרויקט תלמידים משבע ישיבות – שלוש הישיבות שהשתתפו בכל הפיילוט וארבע ישיבות נוספות שהשתתפו בתוכנית אחרת של הג'וינט וביקשו להצטרף.

26 ראו פירוט בהערה 19.

של אנשי משרד החינוך עם התכנים והצרכים של הישיבות, בד בבד עם תגבור המקצועיות ואיכות ההוראה בישיבות.

מחקר הערכה

שלביה הראשונים של תוכנית 'בר־אוריין' לוו במחקר הערכה. את המחקר ערכו נציגי הג'וינט שהובילו בפועל את התוכנית, וצוות המומחים של משרד החינוך שהשתתפו בתהליך וליוו אותו. במסגרת המחקר נאספו נתונים כמותניים והתקיימו קבוצות מיקוד וראיונות איכותניים עם התלמידים ועם הרבנים. צוות חוקרים מהאוניברסיטה העברית ליווה את המחקר בהדרכה והכוונה.

שלושה תהליכים מרכזיים נבדקו במחקר: (1) ההשתלמות הפדגוגית לרבני הישיבות; (2) הדרכת הרבנים והתלמידים לשיפור אורייונות הכתיבה; (3) הדרכת הרבנים והתלמידים לשיפור מיומנות הפרזנטציה. להלן נסקור את התהליכים המחקריים שליוו כל אחד מהם ואת הממצאים שנאספו.

ממצאי המחקר

(1) תוכנית ההשתלמות הפדגוגית – קבוצות מיקוד

כדי להעריך את ההשתלמות הפדגוגית התקיימה קבוצת מיקוד. הקבוצה כללה שמונה רבנים שהשתתפו בהשתלמות ושלושה מומחים ממשרד החינוך שהנחו את הקבוצות (סה"כ 11 משתתפים). הקבוצה נפגשה פעמיים, פעם אחת לפני הפעלת התוכנית ופעם אחת אחריה. המפגשים הוקלטו ותועדו, וכך ניתן היה להשוות בין האמירות של המשתתפים לפני ההשתלמות ואחריה.

במפגש הראשון הביעו הרבנים רצון ללמוד יותר על שיטות פדגוגיות, כיוון שלא הוכשרו לכך טרם החלו ללמד בישיבה. לדבריהם, לעיתים קרובות רב בישיבה לא נמדד לפי יכולות ההוראה שלו אלא לפי בקיאותו בתורה. כך אמר ג', רב ותיק בישיבה בירושלים:

"בחרו אותנו כי יש לנו הרבה ידע בגמרא. אף אחד לא שאל אותנו מה יכולות ההוראה... בפועל במשך השנים צברנו ניסיון, אבל אף פעם לא למדנו את זה בצורה מסודרת".

הוסיף נ', רב בישיבה במרכז הארץ, בעל ותק של ארבע שנים:

"לפני השיעור אני מתכנן מראש על פתקים איזה דברים אגיד להם, אבל אף פעם לא חשבתי על המבנה, לא חשבתי איך לקשר דברים, איך לסכם. יש לי יכולות הוראה טובות, אני יודע את זה כי הם מקשיבים ומשתתפים, אבל אני לא מסדר מראש את כל המבנה של השיעור".

ד', רב ישיבה נוסף ממרכז הארץ, ציין כי היעדר מבנה ממוקד לשיעורים פוגע בעיקר בתלמידים החלשים:

"מרבית התלמידים אצלנו מצטיינים ובעלי יכולות, אז גם כשהשיעור לא ממוקד, הם מבינים... יש כאלו שקצת פחות, ולהם מאוד קשה. אני בטוח שאם היינו מודעים לעקרונות של מסירת שיעור, היה להם הרבה יותר קל".

מ', איש צוות מומחה ממשרד החינוך, הזכיר את הנושאים הפדגוגיים החשובים להעברת מסרים בשעת ההוראה שיילמדו במהלך ההשתלמות:

"אנחנו מדברים על הכנה של הדברים שהרבנים הולכים להגיד בשיעור, על קישור של הדברים לחומר קודם שהתלמידים כבר יודעים, השוואות לדברים שהם כבר מכירים משיעורים קודמים, חיבורים לתכנים נוספים, ועוד. בלי זה, לתלמידים מאוד קשה להבין".

ת', מומחית ממשרד החינוך, הוסיפה שדווקא בשל היעדר עזרי הוראה פיזיים בישיבות, חשובה מקומה של הפדגוגיה כדי להגביר את איכות ההבנה וההוראה:

"למרות שבכיתות אין לרבנים לוח ועזרים נוספים להמחשה, שלא לדבר על זה שאין עזרים טכנולוגיים בכלל, בעזרת פדגוגיה נכונה התלמידים יכולים להבין טוב יותר את הנלמד".

ר', רב מצוותי הישיבות, אמר כי הוא מיישם אינטואיטיבית חלק מההמלצות, אבל כנראה שאין תחליף להתמקצעות מסודרת:

"חלק מהדברים לימדו אותנו בקורס שעשו לפני שנה מטעם ארגון '...'; חלק אנחנו עושים מעצמנו, אבל לפעמים אני מרגיש שאין תחליף ללמידה מסודרת של כל האמצעים הפדגוגיים".

עוד הוסיף כי הציפיות האישיות שלו מההשתלמות הן לקבל כלים פדגוגיים שישפרו את איכות ההוראה:

”מקווה שיוכלו לתת לנו כלים מסודרים איך להעביר שיעור בצורה טובה ומותאמת יותר לתלמידים”.

המפגש השני של קבוצת המיקוד נערך לאחר סיום ההשתלמות. המשתתפים נשאלו מהם הדברים המרכזיים שלמדו בהשתלמות ואיך היא השפיעה על ההוראה שלהם בכיתה.

ר', רב מצוותי הישיבות, השיב כך:

”למדתי איך לסדר שיעור, איך להעביר את הדברים מהקל אל הכבד, איך לנסח לעצמי את המטרות של השיעור ואיך לחתור להשגתן. זה חשוב מאוד בעיקר בשיעורי עיון”.

ד', רב אחר מצוותי הישיבות אמר כי ההשתלמות השפיעה גם על איכות ההבנה של התלמידים את השיעורים שהוא מלמד:

”לפני שהכרנו אתכם [המומחים], היו לי אולי 50% מהתלמידים שהבינו את השיעור. זה בסדר, אנחנו לוקחים את זה בחשבון. השאר היו מבינים חלק או בכלל לא, ולאט לאט זה היה משתפר. היום כשאני שואל את התלמידים שאלות בסוף השיעור, הרוב יודעים לענות. ממש ניכר שהידע הרבה יותר רחב ושהם הרבה יותר מבינים”.

ד' המשיך ואמר שכיום הוא כותב את השיעור מראש ומסכם לעצמו את מערך השיעור לפני שהוא מלמד אותו:

”בהתחלה כשביקשו ממני לכתוב את השיעור, מ' [המומחה] היה מבקש ממני לעשות את זה. היום אני כותב בעצמי וזה כל כך מקל אחר כך בשיעור”.

נ', מרבני הישיבות, תיאר מה אמרו לו תלמידיו על שיעוריו בשבועות שחלפו מאז החל לעבוד עם המומחים, ועד כמה ההכשרה שעבר הייתה אפקטיבית:

”ניגשו אלי בהפסקה כמה בחורים ואמרו לי שהשיעור היה מצוין. שאלתי אותם מה היה מצוין, והם אמרו שבזמן האחרון הדברים הרבה יותר ברורים,

יש סדר, ברור איזה מפרש מתייחס לאיזה נושא. אני מתחיל מהדברים הקלים לדברים הקשים יותר, וזה הרבה יותר ברור מבעבר”.

מ', איש צוות מומחה ממשרד החינוך, ציין כי העבודה עם רבני הישיבות הייתה עבורו חוויה חדשה:

”אני רגיל לעבוד עם מורים במסגרות שונות, בעיקר בחינוך החרדי, אבל זו פעם ראשונה שאני נחשף לתוכנית הלימודים הישיבתית, לסדר היום של הישיבה ולאופן שבו נמסרים שיעורים. הרבנים בישיבות מאוד מרשימים, יש לנו הרבה מה ללמוד מהישיבות החרדיות”.

מתגובותיהם של הרבנים ניתן ללמוד כי ההשתתפות בהשתלמות קידמה את הבניית השיעורים, את היעילות שלהם ואת התאמתם לרמת הקשב של התלמידים. כמו שהגדיר זאת א', ראש ישיבה ממרכז הארץ:

”היינו מגידי שיעורים טובים, עכשיו הפכנו למצוינים. הידע והכלים האלו, זה היה בדיוק מה שחסר לי כדי להעביר שיעור הכי טוב שיש ולהקל על התלמידים”.

לסיכום ניתן לומר כי הידע הפדגוגי שרכשו רבני הישיבות בהכשרה היה משמעותי עבורם והם עשו בו שימוש מעשי שזכה גם להכרה של התלמידים. שיתוף הפעולה בין המומחים לרבנים הביא לשיפור ההוראה ולדיוק פדגוגי בשיעורים הנמסרים בישיבות. הייתה זו הפעם הראשונה ששיתוף פעולה כזה התקיים, ותוצאותיו הייחודיות היו ניכרות.

(2) שיפור מיומנויות הכתיבה – השוואת טקסטים

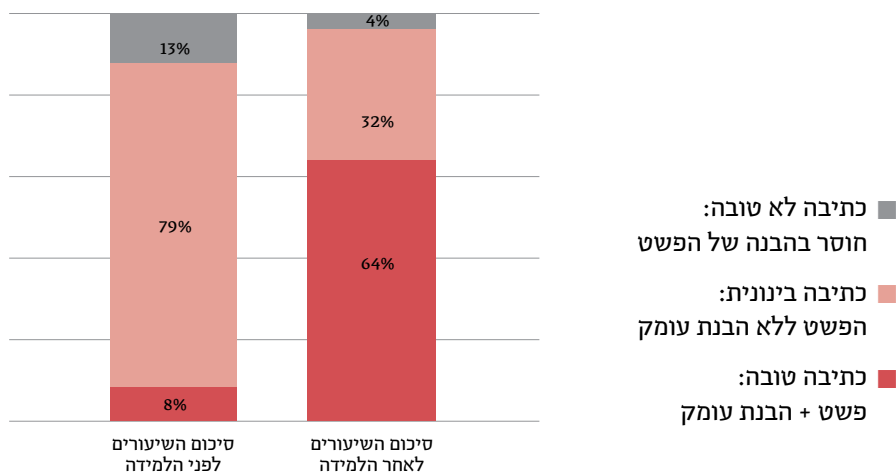
הדרכת הרבנים והתלמידים לשיפור אוריינות הכתיבה נבחנה במחקר באמצעות השוואת טקסטים בידי מומחי תוכן מטעם משרד החינוך. כזכור, בחלק זה של הפרויקט הרבנים כתבו את עיקרי השיעור מראש, לאחר מכן ביקשו מתלמידיהם לסכם את השיעור ונערכה השוואה בין סיכומי התלמידים לתוכנית השיעור שכתב הרב מראש. ההשוואה התקיימה הן ברמת התוכן (האם התלמיד הבין כהלכה את התוכן שהרב ביקש להעביר) והן ברמת ההבנה (האם התלמיד הבין את הדברים לעומקם).

תהליך זה נערך ונבחן בשני שלבים. בשלב הראשון לאחר הפעלת הפרויקט בישיבות בחן צוות המומחים ממשד החינוך 42 מערכי שיעורים שכתבו הרבנים המשתתפים בתוכנית וסיכומים שכתבו התלמידים לשיעורים אלו (במרבית השיעורים נכתבו שני סיכומים לשיעור). מבין 78 הסיכומים שכתבו התלמידים, 62 מתוכם (79%) הצליחו התלמידים לחזור על החומר הגולמי של השיעור כפי שנאמר, אבל נעדרו מהם הבנת העומק וההסבר כיצד התירוץ הספציפי מתיישב עם שאר מבנה הסוגיה. רק שישה סיכומים (8%) אכן שיקפו את עומק ההבנה שהתכוונו למסור הרבנים, ועשרה סיכומים (13%) לקו גם בהבנת הפשט.

בשלב השני נעשתה עבודת עומק עם הרבנים ועם התלמידים, ותוצריה נבחנו בידי מומחי משרד החינוך. המומחים עברו שוב על 35 מערכי השיעור של הרבנים ועל 72 סיכומים של התלמידים. תלמידים אלה כתבו את הסיכומים אחרי שהודרכו בידי הרבנים, בליווי המומחים. הפעם התוצאה הייתה טובה בהרבה. מתוך 72 הסיכומים, 46 סיכומים (64%) שיקפו את כל הרבדים של החומר בשיעור, הן את הפשט והן את עומק ההבנה, 23 נוספים (32%) שיקפו הבנה של הפשט אך לא של העומק, ורק שלושה סיכומים (4%) לקו גם בהבנת הפשט.

תרשים 1

שיפור מיומנויות הכתיבה: התפלגות רמת הכתיבה בסיכומי התלמידים לפני הלמידה ואחריה



נראה כי הכשרתם של הרבנים את התלמידים הייתה אפקטיבית, והתלמידים למדו לערוך סיכומים ממצים, לא רק של הרובד השטחי בדברים שנאמרו אלא גם בהבנת העומק. הדבר התרחש הודות למעורבותם של המומחים שהדריכו את הרבנים כיצד לעשות זאת. לאחר שהתברר כי הדרכת התלמידים מביאה לסיכומים טובים יותר ולהבנת עומק בשיעורים, הרחיבו הישיבות המשתתפות בפרויקט את היקף ההדרכות של הרבנים לתלמידים, והן הוטמעו בתוכנית הלימודים בשנה השנייה והשלישית בישיבה.

(3) שיפור מיומנויות הפרזנטציה – שאלונים לפני ההדרכה ואחריה

כאמור, החלק השלישי בפרויקט כלל סדנאות (בוטקאמפים, Bootcamps) לשיפור מיומנויות הצגת החומר (פרזנטציה). התלמידים נתבקשו להכין פרזנטציה תורנית (חבורה) ולהציגה. לפני כן דנו בעניינה עם הרב והסתיעו בו למיקוד מסריה. לאחר הצגתה ניתחו את ביצועיהם באמצעות סיכומים וסרטונים.

בחינת האפקטיביות של התהליך התבצעה באמצעות העברת שאלונים קצרים שחיברו מדריכים מצוות הג'וינט והעבירו לתלמידים בשני מועדים, לפי ההתערבות ואחריה. השאלות עסקו באותם נושאים, אך התייחסו לשלבים שונים של התהליך; בשאלון המוקדם דובר על ציפיות ועל תוצאות אפשריות, ובשאלון המאוחר דובר על תוצאות בפועל ועל העמידה בציפיות המוקדמות.

המדריכים העבירו את השאלונים לכ־90 תלמידים מבין 220 משתתפי הסדנאות. אחוזי היענות היו גבוהים: התקבלו 84 שאלונים מלאים (כ־93% היענות). המשיבים היו כולם בנים חרדים בגילים 15-17, 59% מהם למדו בשנה השנייה בישיבה ו־41% היו תלמידי השנה השלישית והאחרונה. ניתוח התוצאות לא הראה שונות מובהקת ברמת המחויבות או באפקטיביות של התוצאות בין תלמידי השנה השנייה לשלישית²⁷.

בלוח 1 להלן מוצגות שאלות אחדות שנשאלו המשתתפים, והמצאים – ממוצע התשובות שהתקבלו לפני ההתערבות ואחריה.

27 נתונים נוספים על מדגם המשיבים: 23% היו תושבי ירושלים, 16% תושבי בני ברק, 36% תושבי ערים חרדיות אחרות ו־25% תושבי ערים מעורבות. 24% הם בנים בכורים במשפחה, 19% הם הצעירים במשפחה. מספר הילדים הממוצע במשפחות המשיבים היה 6.4.

הבדלים בתפיסות למידה, שביעות רצון ומיומנויות של תלמידי הישיבות באוריינות פרזנטציה, לפני התערבות ואחריה; ממוצעים, סטיות תקן וציוני t

t(83)	אחרי ההתערבות		לפני ההתערבות		ההיגד	התחום
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת		
-10.27**	1.58	7.75	1.97	5.55	יכולת הצגה בפני קהל	מיומנויות דירוג התוצאות 1 = בכלל לא 10 = ודאי שכן
-14.47**	1.05	9.20	1.71	6.53	הבנת הקהל את הנאמר	
-9.67**	1.57	5.33	2.07	3.33	השתתפות פעילה של הקהל	
-6.21**	1.96	8.13	1.63	6.50	יעילות ההדרכה	תפיסות למידה דירוג התוצאות 1 = כן 2 = אולי 3 = לא
5.70**	.71	1.59	.79	2.08	הדרכה אישית	
6.39**	.73	1.66	.74	2.20	יכולת סיכום	
8.33**	.69	1.42	.77	2.26	צפייה בהסרטת ההצגה	
-7.19**	1.01	9.22	1.66	8.17	של התלמיד	שביעות רצון דירוג התוצאות 1 = בכלל לא 10 = ודאי שכן
-8.10**	1.08	9.16	1.74	7.83	של ההורים	
-10.00**	1.49	6.42	1.66	4.82	רצון להיות מגיד שיעור	

*p<.05 **p<.01

הלוח מלמד על הבדלים מובהקים בכל הפרמטרים שנבדקו. התלמידים חשו כי המיומנויות שלהם באמירת חבורה השתפרו בצורה משמעותית אחרי ההתערבות, הן ביכולת שלהם להציג בפני הקהל והן ביכולת של הקהל להבין ולהשתתף בחבורה. התלמידים ייחסו יעילות רבה להדרכה ודירגו את הצורך שלהם בהדרכה אישית, פיתוח יכולות סיכום וצפייה בהסרטה ההצגה האישית כגבוה יותר אחרי ההתערבות (תוצאה נמוכה יותר מספרית, המסמלת רמת שביעות רצון גבוהה יותר). מעבר לכך, ניכר כי התלמידים חשו שביעות רצון גבוהה יותר מהשיבה אחרי ההתערבות, הם סברו שגם הוריהם מרוצים יותר וראו באפשרות להיות מגיד שיעור אפשרות הרלוונטית יותר לחייהם האישיים.

ממצאי השאלונים מראים כי התהליך שעברו התלמידים היה אפקטיבי עבורם, העלה את ביטחונם העצמי והגביר את תחושת המסוגלות שלהם בפרזנטציה. לא הועבר שאלון מקביל לרבנים על יכולותיהם של התלמידים, וכך לא ניתן לקבל חוות דעת מבחוץ האם הפרזנטציה אכן השתפרה בעקבות ההדרכה.

דיון בממצאים

הפעלת שלביו הראשונים של הפרויקט החדשני 'בראוריין' להכנסת לימודי אוריינות לישיבות עוררה הדים רבים. השימוש בחומר תורני הנלמד בישיבות לצורך פיתוח אוריינות ללא עיבוד או שינוי שלו, נוסה בפרויקט זה בפעם הראשונה ובהצלחה רבה. הכוונה היתה להתקדם ולעודד בהמשך הדרך את הישיבות לפתח בקרב תלמידיהן כישורי אוריינות כחלק משגרת הלימודים הישיבתית.

ממצאי המחקר ניתן להסיק כי ההשתלמות הפדגוגית שניתנה לרבנים בישיבות תרמה לשיפור יכולות ההוראה שלהם בממדים שונים, שהתבטאו בשלוש אינדיקציות לפחות: ראשית, העלאת מודעות הרבנים למבנה הפדגוגי של השיעור, שסייעה להם להבין את החשיבות של היבט זה ועודדה אותם להשקיע בו יותר בעבודתם. שנית, הרבנים השתמשו בכיתה בכלים המעשיים שניתנו להם והיו מודעים לשיפור שחל ביכולות ההוראה שלהם. האחרון, הממצאים מלמדים על הערך הרב שהיה לליווי הצמוד של המומחים ממשרד החינוך, אשר מעבר לצד הפדגוגי, הצליחו גם להפחית חששות מהתנסות בכלי הוראה חדשים ובכך סייעו להצלחת התוכנית.

הממצאים מלמדים כי התוכנית כולה השיגה שיפור משמעותי בדרכי ההוראה של הרבנים בישיבות, שיפור אשר בא לידי ביטוי בשיעורים שהתקיימו במסגרת הפיילוט, אך גם בשיעורים אחרים שרבנים אלה לימדו. הכלים שנלמדו בתוכנית אפשרו לרבנים לקבל משוב על רמת ההבנה של התלמידים את השיעור וסייעו להם לזהות נקודות אינדיבידואליות הדורשות שיפור לצורך עמידה ביעדים של הוראה מותאמת לכלל הלומדים.

לגבי התלמידים, הממצאים מלמדים כי הטמעת גישות פדגוגיות בסיסיות העוסקות באוריינות שפתית הביא לשיפור הלמידה של התלמידים. הדבר עלה באופן מובהק בשיחות עם הרבנים, אשר העידו כי חשו שיפור ניכר באפקטיביות של למידת התלמידים.

השאלון שבחן את תחושות התלמידים בנושא יכולות הפרזנטציה, לימד כי לדעת התלמידים היה שינוי משמעותי ברמת הכישורים והמיומנויות שלהם להציג סוגיה, כמו גם שיפור רגשי ברמת הביטחון העצמי ושביעות הרצון. התלמידים ראו את עצמם כבעלי מסוגלות גבוהה יותר בדיבור לפני קהל ובהבנת הקהל את דבריהם, וכן סברו כי הקהל שישמע אותם יהיה פעיל יותר. התלמידים חשו כי ההדרכה לסוגיה השונים תרמה להם והם אף העידו על עלייה בשביעות הרצון שלהם מהישיבה.

ראוי לסייג את התיאור והממצאים בשני היבטים לפחות. ראשית, מדובר בתוכנית פיילוט ראשונית שהופעלה בצורה מצומצמת ומדויקת וסביר כי הפעלה רחבה יותר שלה תעלה מורכבויות נוספות. שנית, המחקרים המצומצמים שהוצגו כאן שואפים לקיים בחינה ראשונית בלבד של התהליך ושל תוצריו, ויש כמובן צורך במחקר המשך שיעמיק בבחינת הדברים, יבחן את ההצלחות ואת משמעותן ויאתר את האתגרים והקשיים. כך לדוגמה ראוי לבדוק בצורה מעמיקה יותר את תוצרי הקניית האוריינות, וכן מהי ההיתכנות שפעילות מעין זו תאפשר גם בעתיד, תוך שיתוף פעולה פורה בין המומחים לרבנים.

סיכום

המחקר שהוצג כאן מלמד כי הפרויקט השיג כמה הישגים חשובים כבר בשלביו הראשונים:

▼ הפרויקט נעשה לבקשת ראשי ישיבות בישיבות מבוקשות לאחר שקיבל לגיטימציה מגדולי הרבנים, דבר שעשוי לאפשר להכניס בעתיד את פיתוח האוריינות ביתר קלות למגוון ישיבות נוספות.

▼ בפרויקט התקיימה עבודה משותפת פורייה ויעילה של אנשי מקצוע ומומחים מטעם משרד החינוך יחד עם רבנים בישיבות חרדיות בכירות. במשך שנים נעשו ניסיונות לעבודה משותפת אך הם לא צלחו. הצורך בהכשרות מוקדמות כהכנה לפרויקט הביא לעבודה מותאמת ומשותפת של הרבנים עם אנשי משרד החינוך, וזו הוכתרה כהצלחה.

▼ הפרויקט קיים לראשונה השתלמות פדגוגית קצרה אך מסודרת לרבני הישיבות. בחלק מהישיבות עלתה בקשה לקיים השתלמויות נוספות לרבנים, דבר שעשוי לשפר את איכות ההוראה בישיבות.

▼ הפרויקט הראה כי חומר תורני עיוני הנלמד באופן סדיר בישיבות יכול לשמש בסיס לשיפור האוריינות. הרבנים והמומחים הצליחו לארגן, לכמת ולערוך סוגיות בגמרא בצורה לוגית ומותאמת להוראה – דבר שפותח הזדמנות לפיתוח אוריינות בקרב תלמידי ישיבות אלה, המאפשרות עיסוק בתכנים של לימודי קודש בלבד.

הפעלת פרויקט 'בראוריין' היא אירוע ראשוני ומסקרן במיוחד במרחב של החינוך החרדי. עצם הפעלתו בשותפות עם גורמי ממסד היה בבחינת צעד מפתיע ומרחיק לכת, במצב שבו למשרד החינוך אין קשר רציף עם הישיבות, ונוכחות אנשיו בעולם הישיבתי נתפסת כשלילית, במיוחד בכל הנוגע לתכנים לימודיים. למעשה, משרד החינוך נמנע מכל מעורבות פעילה בתוך הישיבות לצעירים מאז חקיקת חוק 'מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים' בשנת 2008. הצלחת הפרויקט מתחדדת עוד לאור שיתוף הפעולה החיובי של ראשי הישיבות וצוותיהן עם המומחים ולאור השיפור שחל בהישגי התלמידים לאחר התערבויות כה

מצומצמות. ההיענות החיובית למיזם זה בישיבות, וההסכמה שזכה לה מהרבנים המתווים את דרכן של הישיבות, עוררה תקווה כי נוכל לראות ישיבות נוספות המצטרפות לתהליך.

מעניין יהיה להיווכח במשך הזמן אם היה זה אירוע חריג וחד־פעמי או שמדובר בפריצת דרך שיש לה המשכיות והרחבה. במובן זה, הפעילות במספר קטן של ישיבות יכולה להתרחב למאות מוסדות דומים, או אף להיטמע במהלך השנים בדרכי ההוראה השגורות והקבועות בישיבה. פרויקט זה יכול לעורר עניין ומחשבה לעתיד מעצם קיומו, ואולי אף להביע עימו בשורה גדולה. ימים יגידו איזה חותם הותירה עשייה ראשונית זו על החינוך החרדי.

בינליוגרפיה

חיים, א' (2014). העברת רכיבי ידע של כשירות אקדמית. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל** (עמ' 125-149). מכון מופ"ת.

חל"פ, ל' ושראל, צ' (2008). שפה ושמה "אקדמית": מאפיינים לשוניים ורטוריים של השיח האקדמי הכתוב באורו של הקר השיח הביקורתי - הדגמה מסוגיית המבעים המודליים. **חלקת לשון**, 39, 83-98.

טבילה, ב' (2021). **שורשיה של הישיבה התיכונית החרדית**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

טרכטינגוט, י' (2021). **תודעת מיעוט בהקשר של קונפליקט בין זהויות: המקרה של חרדים בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

כהן, ב', היון, א' וגונן, ע' (2018). **פוטנציאל הביקוש ללימודים בישיבות תיכוניות חרדיות**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.

כהן, י' (2014). קריאה, כתיבה ואוריינות במזרח הקדום. **קתזרה**, 152, 167-182.

ליון, א', אמסטרדר, פ' וקורת, ע' (1997). ניצני כתיבה בגיל הגן: היבטים התפתחותיים והשפעת מבנה הלשון. בתוך י' שימרון (עורך), **מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל** (עמ' 248-289). מאגנס.

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

בלום-קולקה, ש' (2010). מפת הסוגות והכיולים בשיח עמיתים בגילי הגן ובית הספר: עושר ומגוון תרבותי, חברתי ואקדמי. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 42-86). מט"ח.

בלומנטל, א' (2020). מחקר: רבים בממלכת יהודה ידעו קרוא וכתוב. <https://www.ynet.co.il/environment-science/article/rfOkwXUVP>

גארטון, א' ופראט, כ' (1989). בדרך לאוריינות. בתוך נ' פלד (עורכת), **מדיבור לכתיבה** (עמ' 42-13). כרמל.

וייסבלאי, א' (2012). **לימודי ליב"ה במערכת החינוך החרדית**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וייסבלאי, א' (2019). **טיפול הרשויות בנוער חרדי בסיכון ובסכנת נשירה ממערכת החינוך**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

ולדן, צ' (1994). על המקבילות שברכישת הדיבור והשפה הכתובה ועל ההבדלים שביחס הסביבה אליהן. בתוך צ' ולדן (עורכת), **על ניצני אוריינות ועל השפה כמכלול** (עמ' 1-14). מכללת בית ברל.

זוהר, ע' (1996). **ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב**. משרד החינוך, התרבות והספורט, ומכון ברנקר וייס לטיפול החשיבה.

- מלאך, ג' וכהנר, ל' (2021). **שנתון החברה החרדית 2021**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מבקר המדינה (2019). **דו"ח שנתי 69ב, בנושא הועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת)**, <https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/69b/2019-69b-301-Haskala.pdf>
- מלחי, א' (2020). **חנך לנוער על פי דרכו: מסגרות חלופיות לנוער חרדים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- משרד העבודה והרווחה (2020). **הוועדה לקידום תחום התעסוקה לקראת שנת 2023: דו"ח מסכם**, https://www.gov.il/BlobFolder/reports/employment_report_2030/he/2030-report-report-2030.pdf
- עמיר, ע', גולן, ר' ורוטנשטיין, ע' (2017). התמודדותן של מחנכות לתלמידים עולים בבית הספר היסודי עם הוראת עברית כשפה שנייה. **הד האולפן החדש**, 106, 79-91.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרייזמן, ל' (2013). **החינוך החרדי בישראל: בין משפט, תרבות ופוליטיקה**. עיר שריגים-ליאון ונבו הוצאה לאור.
- פרל, ס"נ (2020). **אכן חובת השתדלות? טיעונים נגד לימודי חול בחינוך החרדי. צריך עיון**, <https://iyun.org.il/sedersheni/a-case-against-secular-curriculum/>
- צמח, א' (2014). **מהי אוריינות? ומה החשיבות שלה ללמידה? חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה**. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- צמח, א', זוהר, ע' ואולשטיין, ע' (2020). מאפייני הכתיבה האקדמית של סטודנטים חרדים. **דפים**, 72, 199-227.
- צ'רנוביצקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). **החצר האחורית של החינוך בישראל: מערכת החינוך החרדית**. קרן ברל כצנלסון.
- קלדרון, ש' ובארט, ע' (2022). לימודי אנגלית בתלמודי תורה – ולמדתם אותה את בנכם?. **אוריינות ושפה**, 9, 64-80.
- קניאל, ש' (2006). **החינוך החשיבה: חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה**. רמות.
- רגב, א' (2017). אתגרים בהשתלבות חרדים בלימודים אקדמיים. בתוך א' וייס (עורך), **דו"ח מצב המדינה – הברה כלכלה ומדיניות (עמ' 41-1)**. מכון טאוב.
- רובין, א', נוביס-דויטש, נ' ופרייזמן, ל' (2020). **בין נשירה לתקווה: גורמים המשפיעים על התמדתם של סטודנטים חרדים בלימודים אקדמיים**. אוניברסיטת חיפה.
- שוורץ, ב' (2011). לימוד בחברותא של בני ישיבות ליטאיות: הלימוד החוזר של סוגיות שנלמדו בעבר. בתוך ע' אטקס, מ' הד, ת' אלאור וב' שוורץ (עורכים), **חינוך ודת: סמכות ואוטונומיה (עמ' 194-223)**. מאגנס.
- שטיינמץ, מ' (2016). **לא צריך ליבה? לפי ה-OECD – החרדים נותרו מאחור בקריאה ובפתרון בעיות**, <https://news.walla.co.il/item/2981999>

- Goody, J. (1977). *The domestication of savage life*. Cambridge University Press.
- Harrison, B. T. (1983). *Learning through writing*. NFER.
- Perry-Hazan, L. (2015). Curricular choices of ultra-Orthodox Jewish communities: Translating international human rights law to education policy. *Oxford Review of Education*, 45(5), 628-646.
- Schwartz, B. B. (2015). Discussing argumentative texts as a traditional Jewish learning practice. In L. B. Resnick, C. Asterhan & S. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 153-162). AREA Books publications.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Tsemach, E., & Zohar, A. (2021). The intersection of gender and culture in argumentative writing. *International Journal of Science Education*, 43(6), 969-990.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- שניר, מ' (2010). אוריינות: גישה יהודית להיים, <https://web.archive.org/web/20070102072936/http://www.miriksnir.com/pages/hebrew/articles/orianot.php>
- שפיגל, א' (2011). ותלמוד תורה כנגד כולם: הינון חרדי לבנים בירושלים. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שפיגל, א' (2013). לגופם של השקפות והלכי רוח: החברה החרדית בתור קהילה פרשנית. סוגיות חברתיות, 16, 7-40.
- שריג, ג' (1999). תנאים מיטביים להקניית אוריינות עיונית. סקריפט, 1, 81-91.
- Barth, A., & Trachtengot, I. (2022). A financial education program for future bridegrooms in ultra-Orthodox Yeshivas: The graduate's perspective. *Religious Education*, 117, 267-282.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.

הכשרת תלמידות סמינר מצטיינות לתפקידי פיתוח בתעשיית ההייטק: מחקר הערכה לתוכנית אדווה

אפרת סער

מבוא

מאמר זה מפרט ממצאים מרכזיים של מחקר הערכה על 'תוכנית אדווה', תוכנית חדשנית להכשרת תלמידות סמינרים חרדיות לתפקידי פיתוח בתעשיית ההייטק. התוכנית פותחה בידי Scale-Up Velocity (מבית Start-Up Nation Central, SNC) כחלק משורת תוכניות שמטרתן לתת מענה למחסור במפתחים מוכשרים בשוק ההייטק באמצעות הכשרת אוכלוסיות הנתונות בייצוג חסר ושילובן בתעשייה.

תוכנית אדווה מכוונת באופן ספציפי לתלמידות מצטיינות מסמינרים חרדיים הלומדות במסלול הנדסאי תוכנה (כיתות י"ג-י"ד). התוכנית כוללת תהליך הכשרה המבוסס על לימודים ברמה אקדמית בליבת מקצועות מדעי המחשב, אשר נבנה תוך שיתוף פעולה והיוועצות עם חברות הייטק מובילות במשק. נוסף למרכיב האקדמי, התוכנית כוללת התנסות מעשית בפרויקטים של חברות מובילות בתעשייה, כגון Google, Mobileye, IBM, Apple. התהליך הלימודי מלווה לכל אורכו במנטורינג אישי ובהכשרות להקניית מיומנות רכות וכישורים הרלוונטיים לעולם העבודה.

מחקר ההערכה נערך על ידי חוקרת מכון ירושלים למחקרי מדיניות. המחקר ליווה את המחזור הראשון מתוך שניים שהתקיימו במסגרת תוכנית הפיילוט,

בחן את מודל העבודה של התוכנית ואפיין את 'מפתחות ההצלחה' ואת החסמים להטמעה עתידית של התוכנית.

רקע תאורטי

לנשים חרדיות תפקיד חשוב בחיי החברה החרדית בישראל. כחלק מעיצובה כ'חברת הלומדים' (פרידמן, 1991), הגברים מקדישים את שנות בגרותם ללימוד תורני, בעוד שהנשים מקבלות עליהן את עול הפרנסה, נוסף לניהול הבית וחינוך הילדים. ההכשרה המקצועית של הנשים מתבצעת בחלקה הגדול ב'סמינרים' – מרכזי הכשרה מקצועית אשר פועלים כמסגרות המשך ללימודים התיכוניים. מרכזים אלה נמצאים על פי רוב בצמידות למוסדות תיכוניים מרכזיים לבנות ולעיתים קרובות אף פועלים כחלק מהם (בארט ואחרים, 2020).

בעבר מרבית הלומדות בסמינר נותבו להכשרה להוראה, אך בשנים האחרונות מגמה זו הצטמצמה מעט, בין היתר משום שחלה רוויה במקומות התעסוקה ולא התאפשר לשלב את כלל הבוגרות במשרות הוראה במערכת החינוך החרדית. בניסיון לפתור את המשבר פוצלו משרות הוראה, ומורות הופנו להוראה גם במסגרות ממלכתיות-דתיות (ריימן, 2017). כמו כן, נפתחו מסלולים חלופיים המציעים הכשרה בתחומים לא אקדמיים שיש להם דרישה בשוק העבודה, כמו הנהלת חשבונות, גרפיקה, תכנות, מחשבים ואדריכלות (Goldfarb, 2018). מגמה נוספת הייתה פנייה של נשים חרדיות לרכישת תארים אקדמיים, צעד שנתקל בתגובות שונות של ההנהגה הרבנית, החל מדחייה מוחלטת ועד לקבלה ומתן היתר רשמי (קלעג'י, 2014). בשנת 2020, 39% מהנשים החרדיות היו מועסקות בתחום החינוך, 23% בשירותי בריאות ורווחה, 7% בשירותים מקצועיים, מדעיים וטכניים, 5% במסחר סטיונאי וקמעונאות, 5% בהייטק ו-3% במשרות ציבוריות (כהנר ומלאך, 2021).

בשנים האחרונות תחום הייטק מקבל בולטות מיוחדת בציבור החרדי בשל האפשרות להשתכר בכבוד ולאור ההסכמה החברתית והאפשרות לשלב את העבודה עם אורח החיים החרדי. עם זאת, ההכשרה לעבודה במקצועות שונים בתחום ההייטק מתקיימת בחלקה הגדול בסמינרים, ואינה מזכה להכרה כמו

תואר אקדמי. מצב זה מאפשר לחברות ההייטק לשלם שכר נמוך יותר לעובדות החרדיות ומגביל את יכולת ההתפתחות המקצועית ואת פוטנציאל ההשתכרות שלהן (Wasserman & Frenkel, 2020).

מחקר זה יעסוק באחד האתגרים בתחום תעסוקת הנשים בהייטק – סוגיית ההכשרות המקצועיות, ובתוכנית אשר שמה לה למטרה להכשיר תלמידות סמינרים חרדיות לתפקידי פיתוח בתעשיית ההייטק.

מהלך התוכנית

תהליך המיון של תלמידות הסמינר לתוכנית אדווה כלל לימודים במכינה ייעודית ובסופה נבחנו המועמדות בבחינת חשיבה כמותית. הבחינה מקבילה לפרק הכמותי של הבחינה הפסיכומטרית ופותחה במיוחד עבור התוכנית במרכז הארצי לבחינות והערכה. בנוסף, התלמידות נבחנו בבחינת ידע ברמה של 5 יח"ל מתמטיקה (בחינה של מכון סאלד).

תוכנית הלימודים נפרסה על פני שנתיים וכללה לימוד עיוני של מקצועות הליבה במדעי המחשב ובמתמטיקה, ברמה אקדמית שוות ערך ל-75 נ"ז. בהמשך התקיים בוטקאמפ (Bootcamp, מחנה אימון) אינטנסיבי בן חודשיים, שכלל פרויקטים מעשיים בשיתוף עם תעשיית ההייטק; סדנאות הכנה לעולם התעסוקה; והתנסות מעשית בראיונות דמה עם גורמים שונים בתעשיית ההייטק.

במהלך הבוטקאמפ קיבלו התלמידות ליווי אישי של נשים מתעשיית ההייטק שהתנדבו לשמש מנטוריות (מאמנות אישיות) בתוכנית. המנטוריות, אשר עברו הנחייה וליווי של צוות Scale-Up, נפגשו עם המשתתפות ארבע פעמים לפחות כדי לחלוק איתן את ניסיוןן ולספר על הדרך המקצועית שעברו, לדבר על הדילמות והאתגרים ולשמש עבורן מודל להצלחה. חלק מהמנטוריות השתייכו לחברה החרדית והיו גורם מתווך בין העולם החרדי לעולם ההייטק.

מודל העבודה הייחודי

שלב הפיילוט של התוכנית החל בשנת 2019 ופעל בכמה סמינרים מרכזיים במגזר החרדי. התוכנית כללה שנתיים אינטנסיביות של הכשרה, ובסופן הבוגרות היו זכאיות לתעודת הנדסאי מטעם משרד העבודה וקיבלו ליווי וסיוע בהשמה בתפקידי פיתוח בחברות הייטק. הפיילוט הפעיל שני מחזורים של התוכנית, עם כוונה לבצע בסופו של דבר הטמעה של מודל העבודה בקרב גורמים עירוניים וממשלתיים מתאימים.

ייחודה של התוכנית הוא בחיבור ראשון מסוגו בין תמיכתם האקטיבית של רבנים מובילים בקהילה החרדית לסיוע שהעניקו בכירים בתעשיית ההייטק. חיבור זה אפשר גיבוש של תוכנית לימודים ברמה אקדמית ובחסות התעשייה כבר בשלב הלימודים בסמינר, כלומר בסוף גיל העשרה. זהו שלב מפתח בקבלת החלטות הקריירה של הנשים החרדיות. לתוכניות המופעלות בשלב זה יש יכולת להגיע לצעירות שהן בעלות יכולות גבוהות מאוד, אך האקדמיה הישראלית אינה אפשרות ריאלית מבחינתן בשל סיבות דתיות וחברתיות. לפיכך, להקניית ידע וניסיון מקצועי לבנות סמינר יש פוטנציאל להרחיב באופן ניכר את מאגר המועמדות הרלוונטיות לשוק ההייטק במגזר החרדי.

מאפיין חשוב נוסף של התוכנית הוא הדגש שהיא מעניקה להקניית ידע ברמה אקדמית גבוהה, מעבר לרמה היישומית הבסיסית המאפיינת רבות מתוכניות ההכשרה בתחום. דגש זה על לימודים עיוניים ברמה גבוהה נובע מההבנה שחסם כניסה מרכזי של אוכלוסייה חרדית למשרות הפיתוח – שהן משרות הליבה בתחום ההייטק – הוא היעדר תואר אקדמי רלוונטי. התפיסה בתעשייה היא שידע אקדמי ברמה גבוהה בתחומי המתמטיקה ומדעי המחשב מעניק לבוגרים הבנת עומק על 'מאחורי הקלעים' של פיתוח קוד, הבנה שהיא חיונית למפתחים ברמה גבוהה. בהתאם לכך, כדי להגיע לרמה מקבילה לרמה אקדמית, נבחרו עבור כל קורס מנחים אקדמיים, כולם ממוסדות אקדמיים מוכרים ובעלי שם (האוניברסיטה העברית, אוניברסיטת תל אביב, אוניברסיטת בן גוריון והמרכז הבינתחומי הרצליה). המנחים בנו את הקורסים, התוו את הקו המקצועי וחיברו את הבחינות המסכמות, כך שעל כל אחד מהקורסים העיוניים היה חתום מנחה מוכר מהאקדמיה.

שלושת מרכיבי מודל העבודה של תוכנית אדווה

לימודי ליבה במדמ"ח ומתמטיקה (75 נ"ז) תו תקן אקדמי לרמה ולתוכנית השלמות לימודי ליבה במתמטיקה ואנגלית	לימודים אקדמיים
פרויקטים שתוכננו בידי נציגים של Google, Mobileye ויחידות צבאיות התנסות מעשית בליווי מנטורים מקצועיים מהתעשייה	פרויקטים יישומיים
סדנאות הכנה מקצועיות מנטוריות מלוות מהתעשייה (65 מנטוריות) ליווי אישי צמוד של צוות Scale-Up מתחילת התוכנית ועד להשמה	הכנה לתעסוקה

הערכת התוכנית

מחקר ההערכה החל בשנת 2020, השנה השנייה להפעלת תוכנית הפיילוט. המחקר בחן את האפקטיביות שלה עבור המחזור הראשון שסיים את השנתיים של התוכנית במלואן. תקופה זו הייתה מאתגרת מבחינות רבות, ובעיקר בשל מגפת הקורונה אשר שיבשה מאוד את תוכניות העבודה ויצרה מציאות מאתגרת עבור כל המעורבים. המחקר התבסס על איסוף נתונים מצוות התוכנית, ראיונות עומק עם צוות התוכנית (כולל ראיונות עם כמה מהמורות, המנחים מהאקדמיה והמנטורים) וראיונות עם נציגי התעשייה²⁸.

28 מחקר זה אינו עושה שימוש במשוב של הבוגרות עצמן כיוון שזויות זו נבחנה במחקר הערכה מקביל שערך מכון סאלד (Goldstein et al., 2022). משאבי המחקר הנוכחי הוקדשו לאיסוף רשמים משאר הגורמים הרלוונטיים, בדגש על גורמים מן התעשייה, כיוון שבסופו של דבר תפיסות המעסיק הן שמסקפות יותר מכול את יעילות התוכנית ואת הפוטנציאל של הבוגרות להשתלב בשוק העבודה.

שאלות המחקר

- ▼ באיזו מידה הצליחה התוכנית לשלב את הבוגרות בתעשיית ההייטק בכלל ובתעשייה הירושלמית בפרט?
- ▼ באיזו מידה הקנתה התוכנית למשתתפות ידע עיוני ומעשי ברמה הנדרשת על ידי התעשייה?
- ▼ באיזו מידה נתן מודל העבודה של התוכנית מענה לאתגרים ולחסמים העומדים בפני בוגרות הסמינרים בהשתלבות בתעשיית ההייטק?
- ▼ מהם המפתחות להצלחת הטמעת התוכנית?

ממצאים

(1) שילוב הבוגרות בתעשיית ההייטק

בתום חצי שנה מסיום המחזור הראשון של תוכנית אדווה (2021), אחוז ההשמה של הבוגרות היה גבוה למדי ועמד על 85%: 69 מתוך 81 המשתתפות בתוכנית השתלבו בתפקידי פיתוח בתעשיית ההייטק.

ממוצע השכר בהשמות המחזור הראשון של אדווה עמד על כ־12,590 ש. שכר זה נמוך באופן ניכר מהשכר הממוצע בתעשיית ההייטק, שעמד בשנת 2019 על כ־21,540 ש (גבאי ואחרים, 2019), ולרוב הוא אף נמוך משכר הבסיס לג'וניורים (מתחילים) במשרות פיתוח תוכנה²⁹.

עם זאת, נתוני השכר של בוגרות סמינר במסלולי הייטק רגילים של מה"ט (המכון הממשלתי להכשרה טכנולוגית) מלמדים כי יותר ממחצית מהן מרוויחות שכר ממוצע נמוך מ־10,000 ש (קסיר, 2019). אם כן, אף ששכרן ההתחלתי של משתתפות תוכנית אדווה נמוך מהשכר ההתחלתי הממוצע, הן שיפרו את פוטנציאל ההשתכרות שלהן בהשוואה לבוגרות סמינר שלא השתתפו בתוכנית.

שכרן הממוצע של בוגרות התוכנית מושפע גם ממיקום ההשמה. על פי נתוני

29 אין בנמצא נתונים רשמיים.

הלמ"ס לשנת 2017, השכר הממוצע לעובדי הייטק בירושלים עומד על 15,000 ש"ח, לעומת שכר ממוצע של 23,700 ש"ח בתל אביב (נפתלי וחושן, 2019). פערים אלו משתקפים גם בנתוני השכר של בוגרות תוכנית אדווה: ממוצע השכר של הבוגרות שהשתלבו במשרה בירושלים עמד על כ-9,650 ש"ח, לעומת ממוצע השכר של הבוגרות שהשתלבו במרכז הארץ – 13,610 ש"ח.

(2) הקניית ידע עיוני

התוכנית גובשה במטרה להקנות למשתתפות ידע אקדמי וניסיון תעסוקתי רלוונטי בתעשיית ההייטק. כאמור, היעדר תואר אקדמי מהווה חסם משמעותי לקבלה לתפקידי פיתוח, ולכן כדי שגורמים בתעשייה יכירו בה כרלוונטית – היה הכרח לייצר בתוכנית אדווה הכשרה שתעמוד בסטנדרטיים אקדמיים גבוהים. הקוריקולום, לפיכך, נבנה בהתאם למפרט שחברות מובילות בתעשיית ההייטק הגדירו כידע תאורטי ומעשי החיוני למפתחים האידיאליים בעיניהם.

מהראיונות עלה שבתעשיית ההייטק אכן ראו את הקוריקולום של התוכנית ככזה שמשיק מבחינת רמת הקושי והיקף התכנים לקוריקולום באקדמיה:

"כשעוברים על התכנים והקורסים שהבנות למדו, זה מספיק זומה לחומרים במדעי המחשב באוניברסיטה." (חברה בוועדת ההיגוי)

"יש קורסים שאינם ברמת ההעמקה והתובענות של אוניברסיטה, אבל זה לא רחוק משם." (מנחה)

עם זאת, לצד הרמה הגבוהה של התכנים וההיקף הנרחב של הידע, זוהו שני חסמים אינהרנטיים שאינם מאפשרים לתוכנית להקביל באופן מלא ללימודים אקדמיים:

חוסר במשאבי זמן לתרגול בהיקף הנדרש באקדמיה

לצד ההכשרה המקצועית, התלמידות למדו גם לימודי קודש. בהתחשב בכמות העצומה של תוכני הלימוד המקצועיים ובהשלמות הנדרשות לעמידה בתו תקן אקדמי, היה קושי רב למצוא זמן נוסף לתרגול עצמאי של החומר הנלמד. הדבר קריטי משום שתרגול עצמאי נחשב למרכיב חשוב ביותר בלמידה האקדמית. היכולת ליישם את הלמידה בכיתה במטלות הבית, להתמודד עם האתגר ולמצוא

פתרונות – היא זו שמביאה להפנמת הידע בקרב הסטודנטים.

”הקורסים היו עמוסים. אבל אם משווים לאוניברסיטה הבנות לא היו עמוסות יותר מסטודנטים, מה כן היה חסר להן זה זמן תרגול, שעות עבודה עצמית, להתמודד לבד מול החומר ללא תיווך.” (מנחה)

יחס אישי ואווירה מכילה שאינה אופיינית לאקדמיה

כיוון שתוכנית אדווה מציבה בפני המשתתפות אתגרים לימודיים ורגשיים עצומים, אי אפשר היה להתנהל בריחוק ובנוקשות היחסית הנהוגה באקדמיה. כדי להוציא בהדרגה את המשתתפות מתוך אוירת החממה של הסמינרים ולאפשר להן לרכוש ידע ומיומנויות בזמן קצר, לכל משתתפת ניתנה תמיכה מקצועית ורגשית צמודה. התנהלות זו העלתה חשש מפני פגיעה ברמה הלימודית של התוכנית.

”ההתנהלות היא שורש העניין. באדווה הלימוד מחבק וחומל, אבל ההתנהלות של אוניברסיטה היא ללא פשרות, לא רואה את מי שמולה, וזה מה שמייצר שם. לכן השאלה היא – איך לייצר מותג איכות ולשמור עליו?” (חבר בוועדת ההיגוי)

”באדווה כל תלמידה צריכה להבין [את החומר]. באוניברסיטה זה לא שיקול.” (מנחה)

מרכיב הבוטקאמפ בתוכנית אדווה נבנה מתוך הבנה זו, וכלל לצד הפרויקטים המעשיים ליווי אישי והקניית יכולות תקשורת, הרגלי עבודה ומיומנויות רכות ברמה המקובלת כיום בחברות בינלאומיות. כך נשמר המתח בין רמה מקצועית גבוהה לבין תמיכה רגשית מספקת, כזו שתאפשר למירב המשתתפות לסיים בהצלחה את המסלול המאתגר. מתח מסוג זה ליווה את התוכנית (כמו גם תוכניות אחרות מסוגה) לכל אורך הדרך.

(3) המרכיב היישומי

המרכיב היישומי בתוכנית כלל בוטקאמפ שהופעל על ידי חברת Elevation Academy וכן השתתפות בארבעה פרויקטים שונים בשיתוף תעשיית ההייטק (חברות כמו Google, Mobileye), יחידה 8200 ויחידות בחיל האוויר. בכל

פרויקט עבדו התלמידות בצוותים וקיבלו הנחיה מקצועית מהמפתחים עצמם, ששימשו כמנטורים.

הציונים שניתנו למשתתפות בחלק היישומי היו גבוהים מאוד (ממוצע 96) ומתוך הראיונות עלה כי המשתתפות הפגינו יכולות מרשימות בכל קנה מידה:

”הן מאוד חזקות ברמה הלוגית-חשיבתית, גם בהשוואה לסטודנטים ממדעי המחשב. כשהלוגיקה גבוהה, הכול מסתדר בהמשך. הפער הגדול הוא בז'רגון המקצועי, לדעת לדבר נכון את המושגים, אבל מצד שני זה הדבר שמשתלטים עליו יחסית הכי מהר, בטח כשהרמה גבוהה.” (מנטור)

”ראיתי בפתרונות שהבנות נתנו רעיונות מדהימים, עד כדי כך שלא היו לי תובנות להוסיף להן..” (מנטור)

”הבנות באו חזרות מוטיבציה לעבוד.. נתנו להן אתגר שהרצנו על ראשי צוותים, והן העלו פתרונות טובים יותר מראשי צוותים מנוסים שלנו.” (מנטור)

”היו הבדלים בין הרמות, אבל לא נתקלתי בכלל במועמדות חלשות.” (מנטור)

ממצא זה מצביע בראש ובראשונה על איכות ההכשרה של תוכנית אדווה, אך הוא מלמד גם על הרמה האישית והקוגניטיבית הגבוהה של המשתתפות, ובכך הוא מחזק את הנחת היסוד העומדת מאחורי הבחירה בסמינרים חרדיים מובילים כמרחב התערבות בעל פוטנציאל רב.

מגפת הקורונה שיבשה את התכנון לעבודה קבוצתית בכיתות והעבירה את הפרויקטים ואת ההנחיה לפורמט הזום. מעבר זה טמן בחובו אתגרים רבים למערכת ולמשתתפות, הן מבחינה טכנית והן מבחינה הלכתית, אולם בדיעבד ניתן לומר שהזום הביא עימו יתרונות רבים לתוכנית, לחלק היישומי והעיוני כאחד:

”הזום היה אתגר משמעותי. בהתחלה לא פתחו מצלמות והיינו צריכים להשיג אישור רבנים. גם האינטרנט היה אתגר כי באופן מוצהר אין אינטרנט, אבל [המשתתפות] נהיו יותר ויותר מודעות לחשיבות העניין,

פנו לאינטרנט בבית או יצאו והלכו למקום עם קליטה, ויצא שהאינטרנט הפך לחלק טבעי מהחיים ומההתנהלות." (צוות)

"הזום היה לי מאוד נוח, עברתי בין החדרים והאזנתי לשיח. אני פחות נוכח כך מאשר בכיתה [פיזית], ולכן זה יצא טבעי ויעיל יותר מעבודה עצמית בכיתה." (מנטור)

"הזום הפך ממש יתרון בראיונות דמה, היה הרבה יותר קל לגייס מראיינים מתנדבים, וכך גם הבנות הרוויחו יותר התנסות." (צוות)

"בזכות הזום הצלחנו לגייס מורה למקצוע מאוד קשה. הזמינות של לימודים בזום הפכה ליתרון משמעותי." (צוות)

הממצאים לימדו כי לאחר צליחת הקשיים הראשוניים, תוכנית אדווה יצאה נשכרת מהאפשרות ללמוד וללמד מרחוק דרך האינטרנט. השימוש התכוף בזום הפך את האינטרנט לחלק בלתי נפרד מההתנהלות השוטפת ואף הפחית את הרתיעה הבסיסית של התלמידות וסביבתן הקרובה מהשימוש בו. שינוי תפיסה זה, שהתרחש בזמן קצר כל כך, עשוי להשליך על ההתנהלות העתידית של התוכנית ואף על אופיין של תוכניות עתידיות למגזר החרדי³⁰.

התועלת המשמעותית השנייה של הזום הייתה הנגישות שהוא יצר עבור המשתתפות לגורמי מקצוע ולתעשיית ההייטק. הבנות הרוויחו התנסויות בראיונות דמה עם מראיינים שלא היו מוצאים את הזמן להגיע ולקיים ראיון פיזי, ולמדו עם מורה מקצועית שבשל שיקולי מרחק לא הייתה מגיעה ללמד לולא התאפשרו לימודים מרחוק.

ממצאי המחקר מחזקים את ההנחה ששני מרכיבי התוכנית – המרכיב העיוני והמרכיב היישומי – נבנו בצורה מדויקת ומותאמת לצרכים של המשתתפות ושל תעשיית ההייטק והצליחו לקדם את המשתתפות בצורה משמעותית למרות האתגרים שבדרך. עם זאת, זוהו כמה נקודות תורפה במודל, ואלו עלולות להוות מכשול בפני הרחבה והטמעה של הפרויקט בתום הפיילוט, כפי שיתואר להלן.

30 יש לציין כי על אף היתרונות שתוארו לעיל, המחזור השני של התוכנית חזר להתנהל במסגרת כיתתית-פיזית.

(4) חסמים להטמעת התוכנית

כוח ההוראה כצוואר הבקבוק של התוכנית

אחד הקריטריונים לקבלת הכרה אקדמית בקורסים העיוניים של התוכנית הינו התואר האקדמי של כוח ההוראה ושל המנחים האקדמיים. המנחים והמתרגלים בפרויקט הפיילוט הגיעו מהשדה האקדמי ונבחרו לפי קריטריונים מקצועיים בלבד. אולם המורות נדרשו לעמוד בקריטריון נוסף – רמת הדתיות וקיום אורח חיים חרדי.

מודל הפעולה של תוכנית אדווה נבנה כך שהקשר הישיר עם התלמידות הוא נחלתן של המורות בלבד. כלומר, המורות הן אלו שעמדו בקשר עם המנחים האקדמיים והמתרגלים, ורק הן נכנסו לכיתה בפועל, והיו ה'פנים' של הפרויקט כלפי התלמידות בכל שלב הלמידה העיונית³¹. מרכיב זה היה חיוני להפעלת הפרויקט, כיוון שהוא אפשר את הכניסה אל תוך המוסד החינוכי החרדי בדרך שלא מערערת על אופי המוסד.

עם זאת, כדי שמורה תוכל להיכנס לסמינר וללמד בו, היא הייתה חייבת לעמוד בקריטריונים של רמת דתיות, המשתנים מסמינר לסמינר. ההכרח לשלב את שני סוגי הקריטריונים (רמה מקצועית ורמה דתית) היווה אתגר משמעותי למציאת מועמדות מתאימות. הדבר יצר קושי רב בהפעלת הפרויקט.

"הם הביאו לנו מועמדות צעירות מדיי ללא מספיק ניסיון ובשלות, והמועמדות שאנחנו הבאנו לא התאימו לקריטריונים שלהם, לא היו מספיק חרדיות. וככה חיפשנו וחיפשנו עד שהצלחנו למצוא מועמדות שסיפקו את שני הצדדים." (צוות הפרויקט)

החסם המרכזי למציאת כוח ההוראה מתאים לתוכנית היה היעדר מועמדות מתוך המגזר החרדי העומדות בקריטריון האקדמי, כלומר נשים חרדיות בעלות תואר דוקטור. השילוב בין תואר מתקדם לקיום אורח חיים חרדי ברמה שתהיה מקובלת על הסמינרים המובילים, היה והינו שילוב נדיר וקשה להשגה. מהראיונות שנערכו עם חלק מהמורות שלימדו בפרויקט עולה כי הן לא גדלו בארץ ואת

31 עד לשלב ההתנסות המעשית.

התואר האקדמי רכשו בחו"ל, שם מקובל יותר השילוב בין השתייכות למגזר החרדי ורכישת השכלה אקדמית גבוהה.

כל ניסיון להרחבת הפרויקט ייאלץ להתמודד עם חסם של איתור כוח הוראה העומד בדרישות הן מהצד המקצועי והן מהצד הדתי. בתכנון לעתיד, נכון יהיה לנסות ולגבש תוכנית נפרדת שתתמודד עם החסם ותצמיח מורים ומורות מתוך המגזר החרדי עם הכשרה ברמה האקדמית הנדרשת בתחום המתמטיקה ומדעי המחשב, וזאת על יסוד ההבנה שמדובר בצעד מקדים והכרחי להרחבת היקפי הכשרות עתידיות ולהרחבת הפוטנציאל התעסוקתי של הבוגרות.

פוטנציאל הרחבת מספר המשתתפות

פרויקט אדווה יועד לתלמידות מצטיינות במגמות מחשבים והנדסת תוכנה בסמינרים חרדיים מובילים. מבחני המיון לפרויקט מסננים את המועמדות לפי ממוצע הציונים, לפי מבחני פוירשטיין ולפי ראיונות אישיים. הסינון הכרחי כיוון שמדובר במסלול תובעני במיוחד, הן מבחינת הרמה האקדמית והן מבחינת לחץ הזמן. הפיילוט שתואר לעיל התקיים בשלושה סמינרים מובילים ומצבת המשתתפות לאחר המיון עמדה על 25-30 תלמידות בכל סמינר. ניתן אם כן להניח כי בסמינרים 'חזקים' פחות, מספר המועמדות המתאימות יהיה מצומצם עוד יותר.

נושא המיונים והתאמת רמת המשתתפות לתוכנית עלה גם בראיונות עם צוות התוכנית, המנחים האקדמיים והמנטורים המקצועיים. כולם הצביעו על השיפור במיונים בין המחזור הראשון לשני, ועל רמה גבוהה יותר של מקצועיות ומוטיבציה בקרב המשתתפות במחזור השני³².

"תלמידות המחזור השני מגיעות יותר מוכנות. התחילו פחות בנות וגם נשרו פחות, כי הן יותר מודעות לקושי ומתמודדות טוב יותר. אנחנו מתקדמים מהר יותר מאשר במחזור הראשון." (חבר בצוות)

"הקבוצות החדשות יותר חדות, הרמה של התלמידות גבוהה יותר. התחושה היא שתהליך המיון נעשה יותר ויותר טוב." (מנחה)

32 בזמן ביצוע המחקר נפתח המחזור השני של התוכנית, ולכן הייתה למרואיינים יכולת להשוות בין שני המחזורים.

שיפור תהליכי המיון הוביל לכך שפחות משתתפות נמצאו מתאימות למסלול התובעני. ואכן המחזור השני היה מצומצם יותר מהראשון, ועמד על 58 משתתפות (לעומת 81 במחזור הראשון). כמו שכבר הודגש, מדובר ב'עילית של העילית', המצטיינות מתוך הסמינרים המובילים, ולכן לא ברור עד כמה ניתן יהיה להרחיב בעתיד את הפוטנציאל של הפיילוט לסמינרים נוספים ולמשתתפות נוספות ממוסדות אחרים. ייתכן שהרחבת הפיילוט תלויה ביכולת לייצר במקביל לתוכנית זו עוד תוכנית שתהיה תובענית פחות ובה יוכלו להשתתף יותר תלמידות. תוכנית כזאת לא תעמוד בהכרח בקריטריונים למשרות פיתוח בהייטק, כיוון שלא ניתן להתפשר ברמה האקדמית של התואר, אך עדיין תציע הכשרה יישומית ברמה גבוהה שתוכל להועיל להשמה של הבוגרות במשרות איכותיות בתעשייה.

היעדר משאבי זמן להנחיה מטעם גורמים בתעשייה

תוכנית אדווה – כמו המקבילה האקדמית שלה, 'אקסלנטים' – נשענת על שיתוף פעולה עם תעשיית ההייטק כמרכיב חיוני בהקניית הניסיון התעסוקתי למשתתפות וגם כהזדמנות למעסיקים לבחון את פוטנציאל ההשמה של המשתתפות. פיתוח הפרויקטים והנחיית המשתתפות דורשים משאבי זמן ניכרים מהחברות השותפות, וגם בהינתן התועלת הצפויה להם מגיוסים איכותיים, עדיין מדובר בהשקעה לא מבוטלת.

”ההנחיה יצרה עבורי עומס היסטרי, צריך לזכור שזו התנדבות טוטל, בקושי הצלחתי לעמוד בהתחייבויות שלי בעבודה, ולמרות שמבינים פה את החשיבות – לא לגמרי שמחו מזה.” (מנחה)

שיתוף הפעולה עם חיל האוויר הוא מודל מוצלח להתנסות מקצועית ברמה גבוהה שאינה נשענת על יכולתה של תעשיית ההייטק להקדיש משאבי זמן בהתנדבות. אך מעבר לשיתופי הפעולה עם יחידות צבאיות, האתגר של גיוס התעשייה למאמץ תמיכה רציף הוא אתגר מהותי שלא 'פוצח' במסגרת הפיילוט. נכון להיום, שיתופי הפעולה עם התעשייה הם פונקציה של היכולות המקצועיות והתקשורתיות של SNC כגוף מנהל, ואלו לא בהכרח ימשיכו להתקיים אם וכאשר הפיילוט יוטמע בגופים אחרים.

לסיכום, לבד מן האתגר של היעדר כוח הוראה, החסמים הבולטים להרחבת התוכנית נובעים מצד אחד מן המשאבים המוגבלים שמציעה תעשיית ההייטק לתמיכה וליווי, ומצד שני מן המאגר המוגבל של בנות חרדיות מצטיינות המסוגלות לעמוד בתובענות של התוכנית. ייתכן שנכון יותר להתייחס לתוכנית הזו כ'תוכנית בוטיק', המיועדת רק לעילית המצומצמת של בנות הסמינרים, ולפיכך היא בעלת היקף התרחבות מוגבל מראש. אומנם מיתוג כזה לא יוכל להעלות את מספר המשתתפות, אבל יש לו חשיבות רבה בעצם החיבור בין מושג המצוינות למגזר החרדי, כלומר יצירת תפיסה שלפיה העסקת עובדת חרדית אינה פשרה אלא רווח.

(5) מפתחות להצלחה

במקביל לנקודות התורפה של הפרויקט, אפשר לזהות גם כמה מפתחות להצלחה – מרכיבים בתוכנית ובמודל העבודה שלה אשר חשוב לוודא שיהיו כלולים גם בהטמעות עתידיות של הפיילוט.

התמקדות בסמינרים חרדיים מובילים

לכתחילה התוכנית פנתה לאליטות של המגזר החרדי, לסמינרים המובילים המשמשים דוגמה ומופת לשאר המוסדות. פנייה זו נעשתה מתוך הבנה שסמינרים אלה אומנם יציבו אתגרים רבים לשיתוף פעולה מבחינת דתית, אך בשל מעמדם, רק הם יוכלו להעניק לתוכנית את 'תו התקן' שיאפשר לה להפוך למסלול הכשרה לגיטימי ומקובל בחברה החרדית. כלומר, הפנייה אל הסמינרים המובילים אינה נובעת רק מזיהוי התלמידות הלומדות במוסדות אלו כקהל יעד פוטנציאלי, אלא היא מהווה גם אסטרטגיית פעולה.

יצירה ותחזוקה של אמון ושיח

היכולת של תוכנית אדווה להגיע ולפעול בסמינרים המובילים היא תוצאה של אמון, כבוד הדדי ושיח פתוח שנוצר בין מערכת הסמינרים (הרבנים ומנהלי המוסדות) לגורמי תעשיית ההייטק וצוות התוכנית. היצירה והשימור של שיתוף פעולה זה עמדו בבסיס העשייה בתוכנית, והוקדשו להם משאבי זמן רבים. ברור

היה לצוות התוכנית כי ללא עבודה מאומצת על הקשר המשותף ועל 'הכשרת הלבבות' לא ניתן יהיה להתגבר על כל המכשולים הצפויים לאורך הדרך. ואכן, אפשר לזהות כמה דוגמאות לדרך שבה השפיע השיח המבוסס על אמון וכבוד הדדי על היכולת של שני הצדדים 'לזוז ממקומם' כדי לבנות גשר לפתרון בעיות. למשל, צוות התוכנית כיבד את הדרישה של הסמינרים בכל הנוגע לרמת הדתיות של המורות ועשה מאמצים מרובים לספק את הדרישות הללו לצד השמירה על הסטנדרטים המקצועיים והעמידה בדרישות האקדמיות. הסמינרים מצידם אישרו בהמשך הכנסת אינטרנט כשר כמרכיב לגיטימי בתהליך ההכשרה והעבודה.

הפעלת התוכנית על ידי גוף ללא אינטרס כלכלי

הטמעת תוכנית הכשרה מסוג זה בגופים שיש להם אינטרס כלכלי (ועל כן הם מעוניינים להרחיב כמה שניתן את מספר המשתתפים) עלולה לפגוע באיכות תהליכי המיון ובשמירה על הסטנדרטים המקצועיים ובהתאם לכך גם באיכות הבוגרים. בתוכנית אדווה האינטרס המוביל של צוות Scale-Up היה מקצועי ולא כלכלי, שכן מדובר בארגון הפועל ללא כוונת רווח לקידום ההון האנושי בתעשיית ההייטק בישראל. נכון לכתיבת שורות אלה, ניכר כי נבנה אמון רב בקרב גורמים מתעשיית ההייטק בכל הנוגע לאיכות של בוגרות התוכנית, וסביר להניח כי הדבר צמצם את הששיתיהם מפני העסקת נשים מהמגזר החרדי. ללא אמון כזה, ייתכן שבתעשייה ייטו פחות לזמן את הבוגרות לראיונות ולתת להן הזדמנויות תעסוקה.

דיון וסיכום

המחקר בחן את תחילת דרכה של תוכנית אדווה – המחזור הראשון מבין שני מחזורים שהתקיימו במסגרת הפיילוט. יש להניח שמודל העבודה של התוכנית ודרכי ההתנהלות עוד יעברו שינויים ודיוקים רבים בעתיד, לפיכך נכון יהיה להתייחס לתובנות המחקר כתובנות ראשוניות וכבסיס לבחינה שנתית של ההתקדמות.

המחזור הראשון של התוכנית סבל לא רק מקשיי הקמה והסתגלות אלא גם מהשפעותיה של מגפת הקורונה, ששיבשה את ההתנהלות והצריכה גמישות

תכנונית ומחשבתית רבה מצוות הניהול, מהמוסדות שליוו את התוכנית ומהמשתתפות עצמן. למרות האתגרים, נראה שהתוכנית העמידה רף אקדמי ומקצועי גבוה, והשיגה אחוזי השמה גבוהים של בוגרות התוכנית בתעשיות ההייטק (ראו פירוט בנספח 1).

לאור הכוונה הברורה לייצר מודל עבודה שיעבור לידי גורמים ממשלתיים או עירוניים, המחקר מעלה שתי המלצות מרכזיות להתמודדות נכונה עם האתגרים הצפויים בהטמעה עתידית של הפיילוט, תוך שמירה על ה'מפתחות להצלחה' ועל הימנעות מנקודות התורפה של התוכנית:

1. לטפל בהיעדר כוח הוראה חרדי מתאים, שהוא צוואר הבקבוק להרחבת הפיילוט, ולייצר בהקדם מסלול לכוחות הוראה איכותיים העונים על הקריטריונים של האקדמיה ושל הסמינרים כאחד.

2. לשמור היטב על תו האיכות של התוכנית ולא לאבד את האמון של תעשיית ההייטק בבוגרות התוכנית³³. לפיכך רצוי לשקול מחדש את הרצון להרחיב את הפיילוט, ומומלץ למתג את התוכנית גם בעתיד כ'תוכנית בוטיק' המיועדת רק לעילית הבנות הלומדות בסמינרים החרדיים, גם במחיר של היקף משתתפות מצומצם. היכולת לשמור על הסטנדרט הגבוה מאוד היא קודם כול פונקציה של מיון קפדני של מועמדות, כאשר השאיפה להרחיב את מספר המשתתפות עלולה להתנגש עם ההכרח לעמוד בסטנדרטים של המיון. במצב כזה נכון יהיה לדבוק בשמירת הסטנדרטים.

אחד המסרים החשובים שאפשר ללמוד מתוכנית זו בנוגע לכל מגע עם המגזר החרדי הוא החיוניות של השיח הפתוח עם דמויות מרכזיות ומובילות במגזר כבר מתחילת הדרך, משלבי התכנון והגדרת המטרות של כל פרויקט. אין זה פשוט לייצר דיאלוג כזה ולתחזק אותו לאורך זמן, אולם הוא בבחינת 'דרך ארוכה שהיא קצרה', כיוון שאפשר לייצר כך אמון ושיתוף אמיתי, כשהצדדים עובדים יחד לקדם מטרה משותפת. דרך פעולה זו אפשרה לתוכנית לצלוח מכשולים רבים

33 על פי דיווח שהתקבל מצוות התוכנית בנובמבר 2022, ניכר כי משתתפות המחזור הראשון 'פרצו מחסום' וגרמו לתעשייה להעריך את פוטנציאל האיכות של המשתתפות, עד כדי כך שהחברות עצמן החלו לפנות למנהלי התוכנית לבחינת העסקה של בוגרות עתידיות.

ולהתמודד עם מגוון ההשלכות של משבר גדול ובלתי צפוי כמו הקורונה ואף לצאת מחוזקת ממנו.

נספח 1 |

תוכנית אדווה: תמונת מצב בסוף שנת 2022³⁴

- ▼ המחזור הראשון פעל בשנים 2018-2020 והשתתפו בו 81 נשים חרדיות.
- ▼ המחזור השני נפתח בחורף 2019 והסתיים בספטמבר 2021, והשתתפו בו 58 נשים חרדיות.
- ▼ בסיום שני מחזורי הפיילוט הועבר הפרויקט להטמעה במכון לב, המפעיל אותו לפי המודל המקורי (לימודים אקדמיים בסמינר ופרויקטים בשיתוף תעשיית ההייטק).

לוח 1: תמונת המצב של בוגרות התוכנית – שנה לאחר סיום התוכנית

שיעור המועסקות במשרה מלאה	שיעור המועסקות בתחום	שכר הודשי ממוצע	
100%	100%	11,918 ₪	מחזור ראשון
96%	100%	16,453 ₪	מחזור שני
98%	100%	13,761 ₪	סה"כ

34 מתוך דו"ח הערכה של מכון סאלד (Goldstein et al, 2022), אשר עקב אחר המשתתפות בשני מחזורי התוכנית, מתחילת הדרך ועד כשנה לאחר ההשמה.

ניבליוגרפיה

- Frenkel, M., & Wasserman, V. (2020). With God on their side: Gender-religiosity intersectionality and women's workforce integration. *Gender & Society*, 34(5), 818-843.
- Goldfarb, Y. (2018). Does God want me to be a teacher? Motives behind occupational choice of Israeli ultraorthodox women. *Journal of Career Development*, 45(4), 303-314.
- Goldstein, K., Manny-Ikan, E., & Berger-Tikochinski, T. (2022). *A vocational intervention for haredi seminary students - Evaluation study*. The Szold Institute. [unpublished]
- Kalagy, T. (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.
- Wasserman, V., & Frenkel, M. (2020). The politics of (in) visibility displays: Ultra-orthodox women manoeuvring within and between visibility regimes. *Human Relations*, 73(12), 1609-1631.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- גבאי, א', ארליך, ע', עבד-אלרזאק, ח' וקריגר, נ' (2019). דו"ח ההון האנושי בתעשיית ההייטק 2019. הרשות לחדשנות.
- כהנר, ל' ומלאך, ג' (2021). שנתון החברה החרדית בישראל 2021. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- נפתלי, י' וחושן, מ' (2019). ידיים אובדות: המחסור בהון אנושי להייטק בירושלים ובישראל – ניתוח והמלצות לשוק התעסוקה ולמערכת החינוך וההשכלה. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- פרידמן, מ' (1991). החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- קלעג'י, ת' (2014). התמודדות ההנהגה הרבנית עם תהליכי רכישת השכלה אקדמית בחברה החרדית בישראל. כתב העת לחקר החברה החרדית, 2, 44-59.
- קסיר (קלינר), נ' (2019). חרדים להייטק – מגמות, הזדמנויות וצעדים נדרשים. המכון החרדי למחקרי מדיניות.
- ריימן, ל' (2017). שינויים ותמורות בהכשרת מורות בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין המדיניות לבין "השדה" במבט היסטורי ועכשווי. כתב העת לחקר החברה החרדית, 4, 1-27.

'תוכנית חתנים': הערכה של חינוך פיננסי בישיבות גדולות

ד"ר ענת בארט וד"ר יצחק טרכטינגוט

מבוא

החברה החרדית היא גורם חשוב במציאות הישראלית, במיוחד לאור הגידול הדמוגרפי המהיר. היא מאופיינת בשיעורי עוני גבוהים; יותר מ-40% מהמשפחות בחברה החרדית נמצאות מתחת לקו העוני (כהנר ומלאך, 2021). שיעורי העוני הגבוהים בחברה החרדית נובע משילוב של גורמים שונים, ובהם: בחירתם של גברים חרדים ללמוד תורה לאורך חייהם הבוגרים, פערי השכלה בלימודי יסוד, משפחות מרובות ילדים, יכולת נמוכה להשתלבות בשוק העבודה בקרב גברים (בשל רפרטואר מצומצם של מקצועות מקובלים) וקשיי השמה בתעסוקה (מלחי, Buchbinder et al., 2015; Genut & Kolikant, 2017; Strier et al., 2015; 2014). הגברים החרדים שואפים להיות 'בני תורה' ולהמשיך את הלימודים התורניים לאורך כל חייהם. בגילי בית הספר היסודי הבנים החרדים לימודי יסוד (ליבה) בהיקף מצומצם, ובגילי בית הספר התיכון – רובם לומדים לימודי קודש בלבד, ללא כל לימודי יסוד (זיכרמן, 2014; שפיגל, 2011). הואיל וכך, הידע הקיים בקרב בוגרי מערכת החינוך החרדית במקצועות יסוד בכלל, והידע הנוגע למונחים כלכליים בפרט – מצומצם מאוד. המשמעות של חוסר הידע הכלכלי מתעצמת לאור תפיסות משפחתיות היררכיות הרווחות בעולם החרדי, שלפיהן הגבר הוא 'שר החוץ' של הבית והוא הגורם המנהל ומוביל את ענייניה הכלכליים של המשפחה (Barth & Ben-Ari, 2014).

חינוך פיננסי הינו חלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים של מערכת החינוך הישראלית, בהיותו כלי בסיסי להשתלבות התלמידים ב'עולם המבוגרים' (ממן

ורוזנהק, 2019). תוכנית הלימודים בחינוך פיננסי נועדה לסייע לתלמידים לפתח ידע, כישורי חיים ומיומנויות בתחום האוריינות הפיננסית. תוכני התוכנית עוסקים בתקציב אישי ומשפחתי, בצרכנות נבונה בניהול כספים (חסכונות, הלוואות, השקעות) והיבטים של השיח הפיננסי כמו זכויות צרכנים, פרסומות והגיונות בפרסום (משרד החינוך, 2019). כמו תכנים רבים אחרים שמקדם משרד החינוך, גם חינוך פיננסי אינו נלמד במערכת החינוך החרדית, חרף שיעורי העוני הגבוהים במגזר החרדי.

מציאות זו הייתה הרקע ליזמה להפעלת 'תוכנית חתנים' מבית ג'וינט ישראל, אשר נועדה להציע חינוך פיננסי לבחורי ישיבות לפני נישואיהם. היא איתרה צורך ספציפי מהותי בנקודת זמן רבת-חשיבות לצעיר החרדי, למשפחתו ולקהילה סביבו, המודעים לחשיבות העצומה של התנהלות פיננסית נכונה לקראת הקמת המשפחה. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את אופי התוכנית ואת דרך הטמעתה בציבור החרדי, בדגש על מנגנוני פעולה מוצלחים.

סקירת ספרות

החברה החרדית בישראל מונה כ-1,226,000 איש (כהנר ומלאך, 2021). חברה זו מאופיינת בניאורמסורתיות, שמירה קפדנית על ציווי ההלכה, מחויבות ללימוד תורה ועמדות לא ציוניות בתפיסתה העקרונית (פרידמן, 1991). החברה החרדית, ברובה, מתבדלת מחברת הרוב בתחומי חיים רבים: היא מפעילה מערכת משפט נפרדת באמצעות בתי הדין הרבניים (הכהן, 2013), מתגוררת בריכוזים גאוגרפיים באזורים נפרדים ומובדלים (רגב וגורדון, 2019; Shoked, 2019) ומפעילה מערכות חינוך נפרדות, בעלות אוטונומיה פדגוגית רחבה (Perry-Hazan, 2015).

החברה החרדית בישראל בנתה את עצמה כ'חברת לומדים' (פרידמן, 1991) – חברה שבה הגברים מקדישים את חייהם ללימוד תורה והנשים מקבלות עליהן את עול הפרנסה. מודל זה מאפיין את הזרם הליטאי, אך הוא מקובל במידה רבה גם בקהילות החסידיות והספרדיות, בעיקר בקרב גברים צעירים. הבנייתו של מודל זה בחינוך הבנים מתחילה כבר בתלמודי התורה, בגילים שבהם נרכשות מיומנות הקריאה והכתיבה (אטקס ואסף, 2009). בהמשך שנות הלימוד רוכשים

התלמידים כלים לקראת לימודי הגמרא האינטנסיביים, כשליצדם נלמדים לימודי חול בהיקף מינימלי (בעיקר לימודי השבון ועברית). לקראת גיל 14 התלמידים עוברים ל'שיבה הקטנה' (המסגרת התיכונית), אשר בדומה לכל עולם הישיבות מכונה 'תיבת נח' – מקום מוגן ושמור מפגעי החוץ, המהווה את כור ההיתוך החרדי לגיבוש זהותו של 'בן תורה' (לופו, 2007; רותם, 2017). בישיבות הקטנות התלמידים מתמקדים בלימודי קודש בלבד ללא לימודי חול. החינוך בישיבה פועל באופן מכוון לדיכוי 'מרד הנעורים' ובניית אישיותו החרדית של התלמיד (Hakak, 2012). הלימוד ממוקד בעיקר בלימודי עיון – העמקה בחלקים מסוימים מהגמרא (טיקוצ'ינסקי, 2010), וצורת לימוד זו מספקת כלי חשיבה לוגיים יעילים גם להבנה בתחומים מחוץ לגמרא (Ben-David Kolikant & Genut, 2017). מודל למידה זה אינו מתאים לכל התלמידים ומהווה זרז לתופעת נשירה גלויה וסמויה מהישיבות (כהן, 2018). במחקר שכלל 400 בחורי ישיבות קטנות, רק 70% העידו כי הם רואים את עצמם ממשיכים בלימודים תורניים ב'שיבה הגדולה' (לופו ומלחי, 2012).

לאחר סיום הלימודים בישיבה הקטנה, רוב הבוגרים עוברים ללמוד ב'שיבה הגדולה', מוסד הלימוד המרכזי לגברים חרדים עד נישואיהם. הקבלה לישיבה הגדולה מהווה אבן דרך בחיי הבחור החרדי, וקיים לחץ רב סביב תהליך הקבלה, בעיקר לישיבות המובילות. ישיבות גדולות מרכזיות הן ישיבת חברון בירושלים וישיבת פונביז' בבני ברק, להן ותק רב, רבנים מובילים ובוגרים ידועים (זיכרמן, 2014). 'הישיבה הגדולה' מהווה מוקד לזיקה החברתית של הפרט החרדי ומוקד לזיקה ההלכתית. ראשי הישיבות נתפסים כ'דעת תורה' וכ'גדולי הדור', והם מעצבים את התנהלות חיי הפרט והכלל (פרידמן, 2007). בישיבה הגדולה אין מבחנים, הבחורים לומדים כשלוש שנים במסגרת שיעורים כוללים ואז יוצאים ללמידה עצמאית במה שמכונה 'הקיבוץ'. הלימוד התורני תופס מקום מרכזי ובלעדי כמעט בחיי בחור הישיבה, ובשל מגוריו בפנימייה הוא אינו נדרש כמעט לדאוג לצרכיו הפיזיים (זיכרמן, 2014).

הידע שיש בידי תלמידי הישיבה הגדולה על לימודים אקדמיים ועל עולם התעסוקה הוא נמוך. על פי מחקר של לופו ומלחי (2012), כמחצית מבחורי הישיבה הראו חוסר ידע בכל הקשור לעלות הלימודים האקדמיים, משך הלימודים

ומטרתם. במחקרם של הרון ואזורי (Haron & Azuri, 2016) נמצא כי סטודנטים חרדים (גברים) שנכנסו לתוכנית ייחודית ללימודי סיעוד, נתקלו בפעם הראשונה בשימוש באינטרנט ונדרשו לסיוע בתפעול מחשב. כלומר, הקשר של צעירים אלו לעולם המעשה או לחיי היום-יום בישראל הוא קלוש למדי, בשונה ממרבית בני גילם בציבור הכללי בישראל, ואף בשונה ממרבית בחורי הישיבות בארצות הברית (קפלן, 2007).

מצב זה גורם מטבע הדברים לקשיים רבים, בין השאר בהתנהלות היום-יומית של בחורים חרדים, במיוחד לאחר נישואיהם, אז הם נדרשים לראשונה לקחת אחריות על פרנסת משפחתם. קושי זה פוגע ביסודו בהתנהלות הכלכלית של המשפחה, אך עלול גם ליצור מתח בין הגברים החרדים הצעירים לנשותיהם ובמקרים קיצוניים אף להוביל לגירושין (Barth & Ben-Ari, 2014). הפער בין מעמדו הבכיר של הגבר במשפחה, מחד גיסא, בצד חוסר הידע שלו על התנהלות במסגרת מערכות אזוריות בסיסיות, מאידך גיסא, מחייב הטמעה של מיומנויות בסיסיות להתנהלות מעשית בחיי היום-יום.

התנהלותם הכלכלית של בחורי ישיבות לא נחקרה עד כה, אך עדויות שונות, ובהם נתונים המתייחסים למצב הכלכלי בחברה החרדית, מעידים על קשיים בתחום זה. כאמור כ-44% מהמשפחות החרדיות בישראל נמצאות מתחת לקו העוני (כהנר ומלאך, 2021). מצב זה נובע מכמה מאפיינים של החברה החרדית, ובהם: נישואים בגיל צעיר, מספר גדול של ילדים למשפחה, שיעור תעסוקה נמוך של גברים, רמת השתכרות נמוכה ועבודה בחלקיות משרה, אי-נכונות לקבל עובדים חרדים למשרות בשוק העבודה הישראלי וקצב גידול אוכלוסייה גבוה, העומד על למעלה מ-4% לשנה (כהנר ומלאך, 2021; לאו ואחרים, 2019; מלחי, 2015; קסיר ושחורשי, 2017; Genut & Kolikant, 2015; Buchbinder et al., 2015; Strier et al., 2014). מעבר לגורמים הדמוגרפיים והתעסוקתיים, נראה כי קיימת מודעות פחותה להתנהלות כלכלית נכונה בקרב החברה החרדית, בין היתר בשל חוסר ידע (ליבוביץ, 2016).

בעיית ההתנהלות הכלכלית של צעירים חרדים מעלה את הצורך במתן מענה לציבור זה. אף שרמת החינוך הפייננסי בישראל נמוכה למדי (Bendavid, 2013), בעשור האחרון הוא הפך למרכיב חובה מהקוריקולום

הישראלי (ממן ורוזנהנק, 2019). החינוך הפיננסי לא יושם עד כה בחברה החרדית, על אף מצבה הכלכלי הקשה. 'תוכנית התנים' שמה לה למטרה להיכנס לשיבות הגדולות החרדיות המרכזיות ולספק לצעירים שטרם נישאו ידע בסיסי על התנהלות כלכלית נכונה. ידע זה ילווה אותם לקראת חתונתם ובשנים הראשונות לחיי הנישואים. התוכנית אינה מציעה קורס מלא בחינוך פיננסי. מטרתה היא פתיחת צוהר לעולם הפיננסי ובעיקר לצורך למודעות פיננסית והתנהלות פיננסית משפחתית.

תיאור התוכנית

'תוכנית התנים' היא כלי פיתוח של ג'וינט ישראל. במהלך הפעלת תוכנית קודמות שעסקו בהכנה לתעסוקה ובהטמעת כישורים רכים – כגון תוכנית 'חנוך' (שפיגל, 2015) – עלה הצורך של הצעירים החרדים בחשיפה לחינוך פיננסי. על בסיס הבנה זו פותחה 'תוכנית התנים'.

הפעלת התוכנית התקיימה בכמה רבדים. ברובד הראשון, נבנתה מסגרת התוכנית ואותרו השותפים להפעלתה. מאמץ רב הושקע באיתור סגל מנחים מתוך המיינסטרים החרדי, שיהיו מקובלים חברתית וגם בעלי ידע בתחום הכלכלי (ללא תואר אקדמי). לצורך כך נוצר קשר עם שני ארגונים חרדיים המספקים שירותי כלכלה נבונה המותאמת לציבור החרדי. מרבית צוות המנחים היו עובדי ארגונים אלה.

הרובד השני היה שיווקה של התוכנית בקרב קהל היעד, ובעיקר שיווקה לראשי הישיבות כדי 'להכשיר את הלבבות'. תהליך הצגת התוכנית בישיבות נעשה בצורה רגישה תרבותית על ידי סגל התוכנית הנמנה על הציבור החרדי ומכיר את הנורמות ואת הקודים החברתיים. תהליך הכשרת הלבבות דרש זמן, סבלנות והבניה נכונה, רגישה תרבותית ודיסקרטיות. במרכז התהליך נערך שיח עם ראשי הישיבות. אלו הכירו בחשיבות התוכנית לאור המצב הכלכלי בחברה החרדית ככלל והקשיים הכלכליים של תלמידיהם בפרט, תמכו בה ואף עודדו את הצוות להרחיב אותה לישיבות נוספות. ראשי הישיבות בחרו בעצמם מתוך צוות המנחים את אלו המתאימים לרוח הישיבה הספציפית ולאופייה.

הרובד השלישי עסק בהפעלת התוכנית בתוך הישיבות עצמן. לצורך כך מונה 'מתאם' מטעם כל ישיבה, והוא היה אחראי על הפעלת התוכנית. המתאם פנה לצעירים הרלוונטיים (בחורים מאורסיים) מבין הלומדים בישיבה והציע להם להשתתף בתוכנית (ללא עלות). כמו כן, המתאם היה אחראי לתיאום המקום והזמן של הפעילות. הפעלת התוכנית כללה שני מפגשים בני שלוש שעות כל אחד, שבהם המנחים העבירו למשתתפים יחידות הדרכה מובנות, הכוללות נושאים כמו מודעות לעולם הפיננסי, ידע וכלים בסיסיים בהתנהלות פיננסית. ביחידות ההדרכה היו שזורים אזכורים מהמקורות היהודיים.

המחקר המלווה של התוכנית נועד לבחון את אופייה ואת דרכי הטמעתה באמצעות כמה שאלות מחקר:

1. האם קיים הבדל בין הערכת איכות תוכני התוכנית להערכת דרך העברתה?³⁵
2. מהי תרומתה העיקרית של התוכנית מנקודת המבט של משתתפיה?
3. מהם הצרכים הנוספים שיש למשתתפי התוכנית בתחום החינוך הפיננסי?
4. מהי תרומתה העיקרית של התוכנית מנקודת המבט של המנחים?
5. מהם כיווני ההתפתחות של התוכנית מנקודת המבט של המנחים?

35 ממחקרים קודמים עלה כי הציבור החרדי נוטה להביע במחקרים ובסקרים שביעות רצון גבוהה בסוגיות הנידונות (מלאך וכהנר, 2020; קוליק, 2014; קסיר ורומנוב, 2018). על כן, במקום לבדוק את שביעות רצונם של המשתתפים בתוכנית באופן כללי, הוחלט לערוך השוואה בין שביעות הרצון מחלקיה השונים של התוכנית, וכך ניתן להשוות בין ההיבטים הנבדקים ולעמוד על צדדיה החזקים והחלשים של התוכנית.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 930 בחורים חרדים צעירים שגילם נע בין 18 ל-21. המשתתפים למדו ב-21 ישיבות גדולות ומרכזיות הממוקמות בריכוזים חרדיים. 13 ישיבות מתוכן שייכות לזרם הליטאי והאחרות שייכות לזרם החסידי. התוכנית לא פעלה בישיבות מהזרם הספרדי. בנוסף, השתתפו במחקר 12 ממנחי 'תוכנית חתנים', בהם שבעה ליטאים וחמישה חסידים. המנחים היו חסרי השכלה רשמית בתחום הכלכלי, אך כולם היו בעלי ניסיון רב בייעוץ כלכלי לציבור החרדי, ובמסגרת התוכנית הם עברו הכשרה ייעודית והשתתפו בתהליכי פיתוח מקצועי.

כלי המחקר

שאלון (משוב) לצעירים שהשתתפו בתוכנית:

- ▼ פרטי זיהוי כלליים: שם, תעודת זהות ומספר טלפון
- ▼ שאלות ביחס להערכת תוכני התוכנית ואיכותה: חמש שאלות סגורות המתייחסות למידת ההבנה של תוכני הסדנה על פי תפיסת המשתתף, ושלוש שאלות דירוג המתייחסות לאיכות העברת הסדנה על פי תפיסת המשתתף. סקאלת התשובות נעה על רצף שבין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד).
- ▼ שאלות איכותניות פתוחות: מה הצעד הראשון שתיישם אחרי הסדנה? מהי התרומה המשמעותית ביותר שקיבלת בסדנה? האם היית ממליץ לשנות או להוסיף משהו לסדנה? האם יש נושא שתרצה להרחיב וללמוד בסדנה נוספת?
- ▼ למשתתפים ניתנה אפשרות להוסיף הערות.

שאלון (משוב) למנחי התוכנית:

- ▼ תיאור 'תוכנית חתנים' מנקודת מבטם
- ▼ מיקוד המטרות המרכזיות של התוכנית

- ▼ משוב על תנאי העברת התוכנית בישיבות
- ▼ הערכת תרומת ההשתלמות השנתית למנחים
- ▼ ציון תחומי ההתמקצעות הרצויים להם

אופן ביצוע

המידע נאסף בשנים 2018–2020. המתאם מטעם הישיבה העביר למשתתפים שאלונים בסיום שני מפגשי הסדנה. מתוך 1,066 משתתפים בסדנאות, 930 מילאו משובים מלאים.

באותו זמן נעשתה פנייה אל מנחי הסדנאות, עם החזרה לפעילות ב'זמן אלול' (ספטמבר 2020) בבקשה לענות על השאלון. המנחים החזירו את השאלונים במייל למזכירות התוכנית והחומר כולו הועבר לחוקרת ללא זיהוי של ממלאי השאלונים.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים הכמותיים נעשה באמצעות תוכנת SPSS. בניית הנתונים נערכה מבחן t למדגמים בלתי תלויים. עיבוד הנתונים האיכותני התחלק לשתי מתודות שונות. הראשונה התייחסה למחקר המשתתפים (הצעירים). התשובות של המשתתפים סווגו לקטגוריות ונערכה ספירה של התגובות בכל קטגוריה ותת-קטגוריה. המתודה השנייה הייתה ניתוח נתונים נושאי של תשובות המנחים. כלל החומר חולק ליחידות משמעות, ואלו מופו לפי קטגוריות עיקריות, ובהמשך חולצו מהן התמות העיקריות (שקדי, 2003).

ממצאים

(1) ההבדלים בין הערכת תוכני התוכנית להערכת דרכי העברתה

ניתוח הנתונים הכמותיים של משתתפי המחקר הראה כי קיימת שביעות רצון רבה מהתוכנית בכללה והתשובות לשאלות ביחס לשביעות הרצון נעו בין 4.25 (ס"ת 1.08) ל-4.94 (ס"ת 0.27). בסולם של 1 (לא מתאים בכלל) ועד 5 (מתאים מאוד).

כדי לבחון את ההבדל בין איכות תוכני התוכנית לדרך העברת התוכנית, נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. המבחן הראה הבדלים משמעותיים בין הערכת תוכני התוכנית להערכת דרכי העברתה ($t(875)=19.19, p<.01$) כך שהערכת התכנים ($M=4.56, SD=.58$) הייתה נמוכה בצורה מובהקת מהערכת דרכי העברתה ($M=4.89, SD=.27$).

(2) נקודת המבט של המשתתפים: תרומת התוכנית וכיווני התפתחות אפשריים
 לבחינת שאלת המחקר השנייה, שהתמקדה בתרומתה של 'תוכנית חתנים', נשאלו המשתתפים שתי שאלות: "מה יהיה הצעד הפיננסי הראשון שתנקוט בו לאחר הסדנה?" (הממצאים מוצגים בלוח 1) ו"האם לתפיסתך התוכנית השפיעה באופן ישיר על חייך?" (הממצאים מוצגים בלוח 2).

לוח 1: צעד ראשון ליישום אחרי הסדנה

אחרים (N=5)	שיתוף עם אחרים (N=78)	מודעות כלכלית (N=205)	כלים כלכליים (N=283)
היתר עסקה (3)	אישה (53)	מודעות (176)	איזון הכנסות- הוצאות (128)
תפילה על פרנסה (1)	הורים (14)	אשראי (16)	תקציב (72)
תשלום לתוכנית (1)	חברים (11)	צ'קים (6)	חסכונות (55)
		הלוואות (4)	קניות (18)
		אחר (3)	צרכנות (5)
			בנק (4)
			רכב (1)

הממצאים מלמדים כי סמוך לסיום הסדנה נותרו אצל המשתתפים הרשמים נוגעים לכלים כלכליים מעשיים, ובראשם איזון הכנסות והוצאות, בניית תקציב

ויצירת חסכונות. המרכיב המרכזי השני שהותיר רושם על המשתתפים היה המודעות הכללית לתוכני התוכנית. בראש הרשימה הייתה מודעות כללית, כלומר, הכרה בחשיבותה של התנהלות כלכלית נבונה וחשיבה על יישום הנלמד. אחריה הייתה המודעות לסכנות הטמונות בלקיחת הלוואות ובשימוש בצ'קים ובאשראי. המרכיב המרכזי השלישי שיושם אצל המשתתפים סמוך לסיום הסדנה הוא שיתוף אחרים משמעותיים בידע הנרכש, ובעיקר שיתוף האישה (הכלה המיועדת) וההורים.

לוח 2: התרומה העיקרית של הסדנה

מושגים וכלים (N=217)	תעסוקה (N=4)	התנהלות כלכלית נכונה (N=286)	סדנה (N=271)
תקציב (62)	ללמוד מקצוע (1)	חשיבות התנהלות כלכלית נכונה (113)	ידע חדש שנרכש בתוכנית (51)
צרכנות (38)	נדלן (1)	מודעות להתנהלות כלכלית נכונה (101)	מרוצה (3)
חיסכון (38)	עבודה (1)	מודעות להתנהלות בחיים באופן כללי, מעבר לנושא הכלכלי (56)	לא היה משהו משמעותי (1)
אמצעי תשלום (21)	פנסיה (1)	אמונה (8)	להמשיך ללמוד (1)
חובות (19)		הלכתי (3)	
ארגז כלים (16)		אישה (3)	
בנק (11)		הורים (2)	
הלוואות (11)			
ערבות (1)			

הממצאים מלמדים כי התרומה העיקרית של הסדנה הייתה נעוצה ביצירת עניין בנושא הכלכלי. הסדנה פתחה לבחורים צוהר ל"חיים האמיתיים" ויצרה גירויים בשלוש רמות שונות. ברמה הראשונה היא יצרה מודעות כללית לנושא הכלכלי. ברמה השנייה היא יצרה מיקוד בצורך בהתנהלות בחיי הנישואים מעבר לנושא הכלכלי, כמו לבנות בית וחיי שגרה משותפים בהתנהלות האישית והזוגית. ברמה השלישית היא יצרה מודעות להתנהלות הכלכלית, לחשיבותה ולאיתגרים העולים ממנה, ונראה כי מיקמה את סוגיית ההתנהלות הכלכלית במקום גבוה יותר בסדר העדיפויות האישי של המשתתפים. מעבר לכך, עלה כי המודעות לנושא הכלכלי נקשרה לתוכן היום-יומי שהצעירים עוסקים בו בתחום ההלכה והאמונה. כמו כן, נראה כי העיסוק בנושא העניק למשתתפים נקודת מבט נוספת על הקשר עם סביבתם ובעיקר עם ההורים, המספקים להם את התשתית הכלכלית, ועם בת זוגם לעתיד.

ההיבט השני לתרומת הסדנה הוא ארגז הכלים הכלכלי שקיבלו המשתתפים לשימוש יום-יומי. למערכת כלים זו שלושה חלקים:

התנהלות ביתית שגרתית כולל בניית תקציב, צרכנות ובנק

נושא התקציב מתייחס להכרת ההכנסות וההוצאות החודשיות בצורה מדויקת, שמירת חשבונות וכן בניית תקציב שנתי מתוך התבוננות על מעגל השנה האישי והיהודי, המצריך הוצאות חריגות. כל אלו נושאים הנלמדים בסדנה ומובאים כדוגמה חיה להמחשת התהליך. נושא הצרכנות כולל קנייה חכמה לפי צורך, שימוש ברשימת קניות, השוואת מחירים, בחינת מבצעים ותעדוף קניות. נושא הבנק וההתנהלות בתוכו הוא צעד בסיסי וחשוב בהתנהלות כלכלית. אם עד היום הבחורים לא חיו בעצמאות כלכלית ולכן לא נדרשו כלל לחשבון בנק, הרי שעכשיו הם נדרשים לפתוח חשבון כזה וללמוד כיצד לתפעל ולנהל אותו.

מניעת מצבי סיכון כלכלי במשפחה, כגון חובות, הלוואות, ערבות ואמצעי תשלום

חובות הם תוצר ישיר של התנהלות שגרתית שגויה, אך הם עשויים לנבוע גם ממהלכים כלכליים רחבים מוטעים, כמו השקעות בזק מפוקפקות או נטילת הלוואות מגורמים שונים ברזמנית. במסגרת נושא הלוואות, תוכני הסדנה

התייחסות גם לשימוש בגמ"חים ו'גלגול' הלוואות. התייחסות מסוימת ניתנה גם לנושא הערבות, שעלולה לסבך צעירים בצרות כלכליות לאורך שנים, וכן לנושא התשלום בצ'קים ובכרטיסי אשראי. אחת מהבעיות בשימוש לא נכון באמצעי תשלום אלו (במיוחד אצל אנשים שאינם מחוברים לרשת האינטרנט, המספקת עדכון שוטף של כלל התנועות בחשבון הבנק) היא הוצאות לא־מידתיות שאינן עולות בקנה אחד עם ההכנסות ומסגרת התקציב. הימנעות משימוש באמצעים אלו, או מעבר לשימוש מושכל בהם, עשויים לתרום רבות ליציבות הכלכלית.

בניית עתיד כלכלי והיבטי חיסכון

פתיחת חיסכון בגיל צעיר מבטאת חשיבה לטווח ארוך ומסיעת לבניית עתיד כלכלי טוב יותר. ההבנה כי קל יותר להרוויח כסף בחיסכון מאשר לשלם עמלות גבוהות על הלוואות וגירעונות בעתיד, אינה מוכרת לבחורים הצעירים. לאדם צעיר העתיד נראה רחוק, ולכן על פי רוב היכולת לכלכל את עצמו בעת זקנה, כמו גם לגדל את ילדיו ולעזור להם כלכלית בשמחות ובצמתי חיים משמעותיים, אינה עומדת בראש סדר העדיפויות. לפיכך, המודעות לנושא החיסכון ולצורך בפתיחת אפיקי חיסכון הייתה מרכיב חשוב בסדנה.

(3) נקודת המבט של המשתתפים: צרכים נוספים בתחום החינוך הפיננסי

לבחינת שאלת המחקר השלישית, שעסקה בצרכים הנוספים של משתתפי המחקר בתחום החינוך הפיננסי, נשאלו המשתתפים במה היו רוצים להרחיב את תחומי העניין של התוכנית. 54 השיבו שאין צורך להוסיף תכנים ושלושה השיבו שאינם יודעים. שאר המשתתפים ציינו נושאים כלכליים, תעסוקתיים ואישיים, המפורטים בלוח 3.

לוח 3: נושאים להרחבה בסדנת המשך

נושאים אישיים (N=8)	נושאים תעסוקתיים (N=93)	נושאים כלכליים (N=233)
חשיבות תפקיד האברך (1)	זכויות עובדים (45)	בנק (121)
ביטחון בה' בנושא הפרנסה (1)	פנסיה (37)	ביטוח (61)
המשך למידה (1)	הגדלת הכנסה (4)	משכנתא (18)
התנהלות בחיים (1)	איך עושים כסף (2)	השקעות (12)
חופשה (1)	השתכרות נמוכה של האישה (1)	דירה (11)
להעביר את הידע לבחורים צעירים (1)	תלושי משכורת (1)	חסכונות (3)
פסיכולוגיה (1)	תעסוקה (1)	הוצאות (2)
קמצנות (1)	קרן השתלמות (1)	הלוואות (2)
	מיסוי (1)	התנהלות מול חברות (2)
		אשראי (1)

כפי שניתן לראות בלוח 3, 70% מן התשובות שניתנו היו בנושאים כלכליים, ומחצית מהתשובות בנושאים אלו התייחסו להתנהלות מול בנקים. נראה כי תחום זה לקה בחסר אצל תלמידי הישיבה, היות שהוא מחייב התמצאות דיגיטלית והבנה במושגים כלכליים. המעבר לשירותים דיגיטליים בבנקים מחייב את הצעירים להתמודד עם ניהול החשבון באמצעים טכנולוגיים, דבר שמקשה על האוכלוסייה החרדית, שכן חלק גדול ממנה אינו מורגל או מיומן בשימוש במחשב. 28% מהתשובות נגעו לענייני תעסוקה, ובעיקר לזכויות עובדים וביטוח פנסיוני. נושא זה תפס מקום מרכזי בתשובות המשתתפים, דבר שיכול ללמד על הצורך

להתייחס אליו בתוכניות המשך. הנושאים האישיים שעלו היו אקראיים ועסקו בהצעות להרחבת התוכנית עצמה לקהלים שונים או בנושאים רגשיים שונים.

(4) נקודת המבט של המנחים: תרומת התוכנית וכיווני התפתחות אפשריים

במסגרת השאלון שנשלח למנחי הסדנאות, הם נשאלו מה היו התרומות החשובות ביותר של התוכנית מנקודת מבטם. המנחים ציינו ארבעה תחומי תרומה עיקריים, שלושה נוגעים למשתתפים עצמם והרביעי נוגע לחברה החרדית בכללה.

התרומה הראשונה שתוארה הייתה עצם הקניית השימוש במנחים כלכליים בסיסיים אצל המשתתפים לצד הבנת פעולות בסיסיות בעולם הפיננסי הנוגעות לכל אזור.

”להביא למודעות שלהם את חשיבות הניהול הנכון של תקציב המשפחה.”

התרומה השנייה שהוצגה הייתה צמצום הפער בין התפיסה העצמית של המשתתפים, אשר רבים מהם ראו את עצמם כבעלי ידע כלכלי ויכולת ניהול סיכונים ביזמות והשקעות, לבין המציאות. התפיסות העצמיות ביחס להצלחה כלכלית מובטחת והתפתות להשקעות מפוקפקות תורמות רבות להתנהלות כלכלית שגויה. תפיסות אלה מקבלות חיזוק מהסביבה החברתית, אם מתוך שתיקה ואם מכך שמעודדים אותם לקבל החלטות כלכליות מכריעות ללא ידע או בסיס כלכלי כל שהוא.

”שהחננים יבינו שהם לא למדו מעולם לנהל בית מבחינה כלכלית וכדאי להם ללמוד ולהנחיל כמה שיותר ידע... לא לעשות טעויות שיגרמו לכאב ולהפסדים משמעותיים במהלך החיים.”

עוד תרומה שהוזכרה הייתה בהיבט הזוגי. ההתנהלות הכלכלית הזוגית החרדית מגלמת פרדוקס: מחד גיסא, הנשים הן אלו שעובדות ומשתכרות, ובשונה מהגברים לרבות מהן יש אוריינות טכנולוגית, ידע במתמטיקה ושליטה באנגלית. מנגד, על פי הנורמות החברתיות החרדיות, מקובל כי הגבר הוא האחראי על ניהול הכספים בבית ועליו לנהל את חשבון הבנק, ליטול הלוואות ולהחליט על השקעות שונות. עבור רוב המשתתפים, הסדנה היוותה מפגש ראשון של הצעיר החרדי עם נושא התקשורת הזוגית בכלל ועם תקשורת בנושאים כלכליים בפרט.

”הידוק שיתוף הפעולה עם הבת זוג, ולא רק בכלכלת המשפחה, אלא שאפשר לדבר על כל נושא גם על נושאים 'גבריים', ולא יעלימו לא זה מזו ולא זו מזה”.

תרומה נוספת שצוינה נעוצה בעצם הלגיטימציה החברתית שניתנה ל'תוכנית חתנים'. במהותה, 'תוכנית חתנים' מיועדת לזרם המרכזי בחברה החרדית, לכן היא פונה לישיבות עילית בחברה החרדית ומקיימת את הסדנאות בישיבות עצמן. קיום סדנאות אלו הוא בבחינת הכשר חברתי בפני עצמו, המעניק לגיטימציה לנושא הסדנה, לתוכנית ולמנחים.

”כדאי להמשיך [להעביר את התוכנית] כמו שהיא מועברת כיום, בקבוצות קטנות בתוך הישיבות, בתיאום עם ראש הישיבה, המשגיח והבחורים הנחשבים בכל מקום ומקום”.

שאלת המחקר האחרונה התייחסה לכיווני ההתפתחות של התוכנית מנקודת מבטם של המנחים. התשובות התייחסו לצרכים ההתפתחותיים של המנחים ולצרכים נוספים הנדרשים למשתתפים. המנחים הינם אנשים חרדים שבאים מהמיינסטרים החרדי. על פי רוב, הם לא רכשו השכלה אקדמית או הכשרה רשמית אחרת בהנחיית קבוצות, אך יש להם ניסיון בתחום הייעוץ הכלכלי והם עברו הכשרות בארגונים כלכליים חרדים כמו ארגון 'מסילה' או 'תבונה'. רובם ניחנים ביכולת תקשורת טובה, בהבנה חברתית עמוקה ובכריזמה – מאפיינים אישיים המאפשרים להם לצלוח את העברת הסדנאות על בסיס ניסוי וטעיה.

המנחים התייחסו לשלושה סוגי תכנים שהיו רוצים להתמקצע בהם:

1. ידע נוסף בנושאים כלכליים: ”קצת מידע על השקעות, דיני עבודה וביטוח לאומי”.

2. הנחיית קבוצות: ”כל חומר מקצועי שייתן כלים להשבחת הסדנאות”. בקשות להתפתחות בהיבט זה זכתה להתייחסות ברוב התגובות של המנחים, והיא מלמדת על צורך ניכר.

3. תחום השיעור: ”איך לשווק את זה גם לאנשים שפחות 'בעניין' מחתנים”.

המנחים התייחסו גם לכמה אפיקי פיתוח של התוכנית:

הרחבת אפיק השיווק

בשל רגישותו של הנושא, נעשה מאמץ לשמור על חשיפה ציבורית נמוכה של הפרויקט, ללא כל פעילות תקשורתית. עם זאת, בתשובות המנחים עלו אמירות הנוגעות לצורך לשנות זאת לאור נחיצות התוכנית, הסכמת הרבנים והתאמתה להלכי הרוח של הציבור החרדי.

”שיווק ועוד פעם שיווק, רק צריך שיווק נכון וראוי שמתאים לשיבות, לא שיווק רגיל, אלא מההיבט התורני. המון חתנים עדיין לא מודעים לתוכנית זו בכלל!”.

יצירת אפיק לתוכניות המשך

בציבור החרדי קיימים גופים העוסקים בהתנהלות כלכלית נבונה, אך הפנייה אליהם דורשת יוזמה אישית, בדרך כלל במצבי מצוקה כלכלית קשה. מתשובות המנחים עולה כי יש צורך לקיים פעילויות נוספות במסגרת תוכניות המשך זמינות ומקובלות חברתית, לפי העיקרון המנחה של ”רפואה מונעת”. כלומר, מתן ידע ומודעות לקבלת החלטות נכונות מלכתחילה יכולה לסייע לצעירים לבנות חיים כלכליים בריאים כדי שלא ידרדרו למצבים כלכליים קשים.

”לשקול לעשות יום עיון מרוכז עם ארוחות, תוכנית המשך לפגישה פרטנית לשני בני הזוג אחרי החתונה”.

הרחבת הסדנאות והעמקת העיסוק בתחום הידע הפיננסי

כאמור, הסדנה כללה שני מפגשים בלבד, ועל כן כמות המידע והכלים שהועברו בה הייתה מוגבלת. למעשה, התוכנית עסקה בעיקר ביצירת מודעות לסוגיות השונות ולא בהעמקה מלאה בהן. מתשובות המנחים עלה כי נדרשת העמקה בחלק מהנושאים המוצגים, וכן ישנם נושאים נוספים חשובים ביותר שחשוב להתייחס אליהם בסדנאות, למשל:

”מפגשים על משכנתאות, מע”מ, מס הכנסה, ביטוח לאומי, איך לפתוח עסק (לא לפתוח ללא יועץ מס/רואה חשבון) וכן על זה הדרך”.

למידה מהבוגרים על ידי מחקר המשך. המנחים סברו כי הערכת הכלים, הידע

והמודעות שהוקנו בסדנאות של 'תוכנית חתנים' יכולה לספק כלי הערכה ומדידה לבחינת האפקטיביות של התוכנית ולשיפורה בעתיד. מחקר מסוג זה עשוי להאיר את התחומים שבהם התוכנית מצליחה להטמיע תכנים משמעותיים, בצד תחומים שבהם קיים חסר בתוכנית. ניתוח ממצאים אלו יכול לסייע לטייב את התוכנית ולשפר אותה, כפי שעולה מהדברים:

"לערוך סקר עם חתנים שעברו את 'תוכנית חתנים' והיום הם נשואים, ולשאול אותם מה הם קיבלו ומה היה חסר בהדרכה, ולפי זה להעשיר את הנושאים שהם יעלו, או לחלופין להוריד."

דיון ומסקנות

'תוכנית חתנים' הופעלה כתוכנית לחינוך פיננסי לבחורים חרדים לפני נישואיהם, על בסיס ההבנה כי ידע ומודעות פיננסיים הם כלים בסיסיים לתפקודם של בוגרים בחברה. חינוך פיננסי הוא חלק מתוכנית הלימודים בעולם המערבי (Kaiser & Menkhoff, 2019) ובישראל (משרד החינוך, 2019), ואף שיעילותו בישראל מוטלת בספק (Bendavid-Hadar & Hadad, 2013) אין חולק על חשיבותו (ממן ורוזנהק, 2019). במגזר החרדי הגדל (כהנר ומלאך, 2021) ובעל שיעורי העוני הגבוהים (אנדבלד ואחרים, 2019) לא מופעלות במערכת החינוך תוכניות לחינוך פיננסי. מציאות זו תואמת את התפיסה המקובלת במערכת החינוך החרדית, אשר ממעיטה ככלל בלימודי יסוד לבנים (זיכרמן, 2014; לופו ומלחי, 2012), והיא מחריפה בשל המעבר של צעירים חרדים לפנימיות, כאשר הם 'פטורים' מהתנהלות כלכלית עצמאית (קפלן, 2007). מציאות זו תורמת להתנהלות כלכלית לא נכונה בקרב משפחות חרדיות רבות (ליבוויץ, 2016) ומקשה על חיי היום-יום ועל הבנת חשיבותו של הצורך בהכנסות.

'תוכנית חתנים' פותחה במטרה לתת מענה ראשוני לצורך העולה ממציאות זו. התוכנית היא חלק מפעולות משולבות רבות של משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים וג'וינט ישראל שנועדו לסייע לשיפור מדדי העוני בחברה החרדית.

הפעלת תוכנית חיצונית במוסדות חינוך חרדיים היא מהלך מורכב ורגיש, ונדרשת התאמה של התוכנית לקהילה ולצרכיה, קל וחומר כאשר מדובר בפעילות במוסדות חינוך לבנים המקבילים לחינוך העל-תיכוני (ישיבות גדולות) ובהטמעת תוכניות מטעם גורמים חיצוניים בתוך הישיבות עצמן. תוכניות אלו עשויות להיתקל בקשיים ובהתנגדויות בשל החשש מהתערבות גורמים חיצוניים במוסדות החרדיים ופגיעה באוטונומיה שלהם.

בתהליך ההטמעה של תוכניות בחינוך החרדי, אשר זכה לכינוי 'הכשרת לבבות' (בארט, 2015), מתקיימת בחינה מתמדת של מקצועיות התוכנית ואמינותה, תרומתה למשתתפים, מידת הסיכון שהיא עלולה ליצור (ערעור על ההשקפה החרדית) ומידת התאמתה לנורמות תרבותיות. בחינת ההתאמה מחמירה יותר

ככל שתוכניות נוגעות יותר לאוכלוסיות חרדיות שמרניות ולמוסדות מרכזיים, כמו במקרה של הישיבות הגדולות, תוך הכנסה של תכנים חיצוניים. לרוב, ההתאמה קלה יותר כשמדובר בתוכניות הנוגעות לאוכלוסיות קצה, כמו תוכניות עבור ילדים עם צרכים מיוחדים, נוער נושר או אוכלוסיית פריפריה (בארט ואחרים, 2020). התנהלות זו חייבה לפיכך, במקרה שנדון כאן, זהירות רבה, הואיל והתוכנית העבירה תכנים הקשורים לידע כללי בישיבות מרכזיות ושמרניות. שיתוף הפעולה עם ארגונים חרדיים העוסקים בכלכלה נבונה וקבלת אישורם של הרבנים וראשי הישיבות, היו חלק מההתנהלות הזוהירה שבסופו של דבר עמדה בסטנדרטים המאושרים על ידי ראשי הישיבות. בד בבד, הפעלת מנחים מארגונים חרדיים, אף שאינם בעלי הכשרה פורמלית בתחום, יצרה אתגר מקצועי וחייבה את מנהלי התוכנית לפעול לפיתוח מקצועי של המנחים כדי להשלים ידע וליצור אחדות בתוכני התוכנית ובדרכי העברתה.

מן הממצאים עולה כי המשתתפים דיווחו על שביעות רצון רבה מהתוכנית בכללה. בחינת שביעות הרצון לפי היבטים שונים מעלה כי שביעות הרצון מהתחום התוכני הייתה נמוכה משביעות הרצון מדרכי העברתה. הדבר העשוי להעיד על צורך בשיפור התכנים או בהרחבתם. מתשובות המשתתפים והמנחים עולה כי המשתתפים רכשו ידע חשוב, הגבירו את המודעות שלהם לנושא ההתנהלות הפיננסית ולמדו להתייעץ בהחלטות שקשורות אליו. לפי עדותם, המשתתפים היו צמאים להמשיך ללמוד ולהעמיק בנושא הפיננסי, בעיקר כדי לקבל כלים נוספים, אך גם כדי להרחיב ולהעמיק את הידע בנושאים משיקים, כגון סוגיות הנוגעות לעולם התעסוקה. המנחים מצידם ציינו כי הם רואים חשיבות רבה בפיתוח הידע המקצועי שלהם במסגרת התוכנית, כמו גם בהרחבת התוכנית אל משתתפים נוספים.

נקודות החוזק של התוכנית, כפי שהן משתקפות בממצאים, מתייחסות לכמה רבדים. ברובד המקור-חברתי, הפעילות התרחשה בליבת העולם החרדי: היה אישור של ישיבות מובילות לקיום סדנאות 'תוכנית חתנים', דבר שקיבל ביטוי בולט בהפעלתן בתוך מבנה הישיבה עצמה. הדבר התאפשר בין השאר הודות לשיתוף ארגונים כלכליים מוכרים ומאושרים בחברה החרדית והודות להעסקת מנחים המגיעים מן המיינסטרים החרדי. אלה סוגיות מרכזיות חשובות, ושימורן

יכול לסייע בהרחבת התוכנית בעתיד והטמעתה. ברובד המיקרו־חברתי, עצם הפעלת התוכנית ויכולתה לספק כלים כלכליים לבוגריה – היא הצלחה. אף שהתוכנית אינה מתיימרת להחליף תוכניות מלאות לחינוך פיננסי, היא מספקת מקור מידע חשוב שאינו נגיש לצעיר החרדי בשלב זה. עבור תלמיד הישיבה החרדי על סף נישואיו, זהו מפגש ראשון עם נושא מרכזי שישפיע רבות על חייו ועל חיי משפחתו העתידית.

סיכום ומסקנות

'תוכנית חתנים' היא בבחינת פריצת דרך בשדה פעילותה, כמו גם אבן דרך בשלל התוכניות שמפעיל משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים וג'וינט ישראל. הייחודיות שלה נעוצה בכך שהיא פונה לשכבה של צעירים חרדים שקשה מאוד להגיע אליהם – צעירים הנמצאים בשלב מתקדם בלימודיהם במערכת החינוך החרדית השמרנית (בישיבות הגדולות). התוכנית פונה לאוכלוסיית מיינסטרים חרדית המשתייכת לישיבות הדגל של החברה החרדית. לאוכלוסייה זו יש השפעה רבה על מעגלים רחבים במגזר החרדי, וניתן ללמוד רבות מהצלחתה בכל הנוגע להפעלה והטמעה של תוכניות דומות במגזר החרדי.

גורם מרכזי להצלחת התוכנית טמון בבניית קשר ישיר עם הרבנים וגדולי התורה וקבלת אישורם ותמיכתם לפעילותה. יתרון נוסף הוא קיום הפעילות בתוך הישיבות עצמן, מה שמגביר את תחושת השייכות ואת האישור החברתי הניתן לפעילות. חלק חשוב במיוחד של הצלחת התוכנית נשען על זהותו של צוות התוכנית. צוות המנחים הורכב מאנשים מוכרים מתוך הקהילה החרדית. אומנם הידע המקצועי שלהם אינו פורמלי ואף מוגבל במובנים מסוימים, אך היו אלה אנשים בעלי ידע לא־פורמלי וניסיון רב בתחום. לצד זה, המחקר לימד על החשיבות של פיתוח מקצועי של צוות התוכנית, הן מבחינת הידע המקצועי בתחום הפיננסי והן מבחינת הידע המקצועי בהנחיית קבוצות. מהלך זה היה עוגן חשוב של התוכנית שתוארה כאן, וניתן להעתיק אותו לתוכניות אחרות.

עיקרון מנחה נוסף בתוכנית, אשר היה גם הוא מפתח מרכזי להצלחתה בציבור החרדי, הוא הרלוונטיות שלה לחיי הפרט החרדי. התוכנית התייחסה לנושא

חשוב הנוכח באופן ישיר בחיי כל פרט חרדי. בכך, מרחב הפעילות של 'תוכנית חתנים' היה שונה ממרחבי הפעילות של תוכניות אחרות העוסקות בתכנים שבציבור החרדי אינם נתפסים כרלוונטיים לחיי הפרט, וכן מתוכניות שניכר בהן רצון לקידום אג'נדות שונות על ידי גורמי חוץ או אף על ידי גורמי פנים מתוך החברה החרדית.

המחקר לימד על שביעות רצון גבוהה של המשתתפים מהתוכנית ורצון להמשיך בלמידה. אף שתוצאות אלו בפני עצמן אינן מעידות על שינויי תפיסה או שינויי התנהגות – ראוי לראות בצעדים ראשוניים אלו פריצת דרך, אפיק ליצירת שינוי חשיבתי אצל משתתפי התוכנית, שעשוי להוביל בהמשך להגדלת הכנסות. עד כה, צעירים וצעירות חרדים כמעט לא קיבלו חינוך פיננסי בכלל ובמוסדות החינוך הפורמליים בפרט. סדנה מסוג זה, שמעלה את המודעות ומלמדת מושגים בסיסיים בהתנהלות כלכלית נכונה, עשויה להיות זרז לתהליך עומק שיאפשר שינוי בחשיבה ובקבלת ההחלטות בהתנהלות הכלכלית.

מן המחקר עולה קריאה להמשך הרחבת הידע התאורטי של חוקרים, אנשי מדיניות ואנשי מעשה ביחס לתרומה האפשרית של תחום החינוך הפיננסי בישראל בכלל ובציבור החרדי בפרט. מחקרים רבים מראים על חשיבותו של החינוך הפיננסי, אך יעילות התוכניות המופעלות בידי משרד החינוך בישראל כמעט שלא נחקרה. מעבר לכך, טרם נעשתה בחינה עמוקה של הנחיצות שלה לציבור החרדי והדרכים ליישם חינוך פיננסי בציבור זה. מחקרים מסוג זה עשויים להעמיק ולהרחיב את ההבנה בדבר השפעת החינוך הפיננסי והדרכים לפיתוחו.

מבחינה מעשית יש למחקר זה כמה המלצות מדיניות. ראשית, יש להבין את חשיבות הפעולה בתוך מוסדות החינוך הפורמלי חרף הקשיים הטמונים בכך. כיום, הישיבות הגדולות אינן מהוות חוליה השותפה בהכשרה לשוק העבודה. הישיבות מכוונות את בוגריהן ללימוד תורה לאורך כל חייהם, דבר הנתפס כחסם בפני שילובם של הצעירים בשוק העבודה. הבניה נכונה, איטית, הדרגתית ורגישה תרבותית במתן כלים והקניית מיומנויות לצעירים חרדים, לא תראה כנראה תוצאות בשוק העבודה בטווח המידי, אך לחפצים בכך היא עשויה לייצר תשתית שאפשר לבנות עליה בהמשך שכבות נוספות של ידע. על כן ראוי, למשל, לבחון אפשרויות להרחיב את פעולת 'תוכנית חתנים' לישיבות גדולות נוספות.

בהקשר הקונקרטי של התוכנית, כדאי לבחון אפשרויות להרחיב את התוכנית מעבר לסדנאות הקיימות היום, הפועלות רק בקרב בחורים חרדים לפני נישואיהם, ולפתח סדנאות המשך. חשוב לעשות זאת בעזרת צוות השייך למיינסטרים החרדי, מבין את הלך החשיבה החרדי, מכיר את הנורמות ודובר את ה'שפה' החרדית. צוות כזו יוכל לשלב בין שמירה והגנה על הקהילה החרדית וערכיה ובין הכרה בחשיבותם של שינויים.

למחקר הנוכחי כמה מגבלות. הידע שנאסף במחקר הכמותי היה מצומצם ביותר, אם בשל החשש הגדול בציבור החרדי ממחקר וחוסר ההיכרות שלו עם עולם זה, ואם בשל המאמץ לא להעמיס על משתתפי התוכנית במענה על שאלונים מורחבים. בהמשך מומלץ להרחיב את המחקר ולבחון לעומק את התפיסות ביחס להתנהלות פיננסית לפני התוכנית ואחריה. כמו כן, במחקר האיכותני נעשה שימוש בשאלונים פתוחים שבהם נכתבו תשובות המשתתפים. הנטייה לקיצור בתשובות אפשרה את סיווגן אך הביאה למענה מצומצם בדבר תרומת התוכנית למשתתפים והדרכים לטיובה. במחקר המשך רצוי להתמקד בראיונות עומק חצי מובנים עם המשתתפים כדי ללמוד לעומק על השפעות התוכנית. זאת ועוד, המנחים שהשתתפו במחקר ענו על שאלון כתוב. ייתכן שהיה מועיל יותר לקיים קבוצת מיקוד בהשתתפות המנחים וכך לאפשר שיח מקצועי רחב ומפרה. חשוב לתת מקום לאפשרות זו במחקרים הבאים.

ביבליוגרפיה

- אטקט, ע' ואסף, ד' (2009). **החדר – מחקרים, תעודות, פרקי ספרות וזיכרונות**. אוניברסיטת תל-אביב.
- אנדבלד, מ', גוטליב, ד', הלר, א' וכראדי, ל' (2019). **ממדי העוני והפערים החברתיים – זר"ח שנת, 2018**. המוסד לביטוח לאומי.
- בארט, ע' (2015). **זר"ח מסכם של תוכנית 'דרך-ארץ'**. ג'וינט-תב"ת.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). **אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- כהן, א' (2013). "מרים יד בתורת משה": על פניית החרדים לערכאות משפט אזרחיות-חילוניות. **תרבות דמוקרטית**, 15, 87-126.
- זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחול לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- טיקוצ'ינסקי, ש' (2010). "עדיין עומדים אנו תחת ההר... כי שם מקומנו לעולמי עד": על חוויה דתית חרדית. **אקדמות**, 25, 57-65.
- כהן, י' (2018). **אתגרי הוראת הגמרא בדורנו. צריך עיון, מהדורה מיוחדת**, 69-90.
- כהנר, ל' ומלאך, ג' (2021). **שנתון החברה החרדית בישראל 2021**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- לאו, מ', רזניקוב, א', הרט, א', כהן, ח' ופרדלסקי, ה' (2019). **תורתם אפלייתם? ניסוי שדה לבחינת אפליה בתהליכי גיוס לעבודה של גברים חרדים**. **הרבעון לכלכלה**, 62, 109-129.
- לופו, י' (2007). **ההתנגדות החרדית לשיבות תיכוניות חרדיות**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- לופו, י' ומלחי, א' (2012). **יחסם של תלמידי ישיבות חרדים ללימודים כלכליים וללימודי מקצוע**. משרד התעשייה והמסחר – מנהל תכנון, מחקר וכלכלה.
- ליבוויץ, א' (2016). **תקציב המשפחה**. הוצאה עצמית.
- מלחי, א' (2014). **הסדרי פנסיה ועמדות לגבי פרישה בחברה החרדית**. משרד הכלכלה.
- מלחי, א' (2015). **העסקת חרדים במגזר העסקי מאפיינים וחסמים**. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.
- מלחי, א' וגרינשטיין, מ' (2018). **שיעורי תעסוקה של גברים חרדים צעירים (גילאי 18-30) בשנים 1995-2015**. משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים.
- ממן, ד' ורוזנהק, ד' (2019). **בנייתו של הומו פיננסיסטי: מוסכמות, רגשות ומוסר בחינוך הפיננסי. סוציולוגיה ישראלית: כתב העת לחקר החברה הישראלית**, 20, 23-49.
- משה, נ' (2016). **נתונים על תעסוקת חרדים**. מרכז המידע והמחקר של הכנסת.
- משרד החינוך, (2019). **אתר חינוך פיננסי לקידום אורינות פיננסית**. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Hevra/HinuchFinansi

- Barth, A., & Ben-Ari, A. (2014). From wallflowers to lonely trees: Divorced ultra-Orthodox women in Israel. *Journal of Divorce & Remarriage*, 55(6), 423-440.
- Bendavid-Hadar, I., & Hadad, Y. (2013). Financial education for children: The Israeli case. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(1), 48-57.
- Ben-David Kolikant, Y., & Genut, S. (2017). The effect of prior education on students' competency in digital logic: the case of ultraorthodox Jewish students. *Computer Science Education*, 27(3-4), 149-174.
- Buchbinder, E., Sigad, L., Strier, R., & Eisikovits, Z. (2015). Working poor ultra-Orthodox Jewish women and men: Between economic distress and meaning based on faith. *Journal of Poverty*, 19(4), 377-398.
- Genut, S., & Ben-David Kolikant, Y. (2017). Undergraduate Haredi students studying computer science: Is their prior education merely a barrier? *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 13, 197-214.
- Hakak, Y. (2012). *Young men in Israeli haredi yeshiva education: The scholars' enclave in unrest*. Leiden: Brill.
- Haron, Y., & Azuri, P. (2016). Integrating ultra-Orthodox Jewish men in academic nursing training. *Journal of Transcultural Nursing*, 27(6), 627-632.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרידמן, מ' (2007). הרב שך כדפוס של מנהיגות חרדית. בתוך א' בן רפאל וי' שטרנברג (עורכים), **אליטות חדשות בישראל** (עמ' 322-331). מוסד ביאליק.
- קסיר (קלינר), נ' ושחורשי, א' (2017). **על תרבות ועוני בחברה החרדית**. המכון החרדי למחקרי מדיניות.
- קסיר (קלינר), נ', רומנוב, ד' וצחורשי, א' (2019). **איכות החיים של אוכלוסיות בחברה הישראלית: מדד איכות החיים 2019**. המכון החרדי למחקרי מדיניות.
- קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- רגב, א' (2013). השכלה ותעסוקה במגזר החרדי. בתוך ד' בן דוד (עורך), **דו"ח מצב המדינה – הברה, כלכלה ומדיניות 2013** (עמ' 111-150). מרכז טאוב.
- רגב, א' וגורדון, ג' (2019). **מאפייני שוק הדיור ופריסתה הגיאוגרפית של האוכלוסייה החרדית בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- רותם, ת' (2017). אני לא אמצמץ. ננצה. **הד החינוך, צ"א, 15-12**.
- שפיגל, א' (2011). **"ותלמוד-תורה כנגד כולם"**: חינוך חרדי לבנים בירושלים. מכון ירושלים למחקרי ישראל.
- שפיגל, א' (2015). **מחקר הערכה מלווה לתוכנית הנוך. ג'וינט-תב"ת**.

- Strier, R., Sigad, L., Eisikovits, Z., & Buchbinder, E. (2014). Masculinity, poverty and work: The multiple constructions of work among working poor men. *Journal of Social Policy*, 43(2), 331-349.
- Kaiser, T., & Menkhoff, L. (2019). Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies. *Economics of Education Review*, 78, 101930.
- Perry-Hazan, L. (2015). Curricular choices of ultra-Orthodox Jewish communities: Translating international human rights law into education policy. *Oxford Review of Education*, 41, 628-646.
- Shoked, N. (2019). Rabbis, architects, and the design of ultra-Orthodox city-settlements. In K. Kılınç & M. Gharipour (Eds.), *Social housing in the Middle East: Architecture, urban development, and transnational modernity*, (pp. 241-266). Indiana University Press.

סיכום: המקום שבו קווים מקבילים נפגשים? מודלים לפעילות במרחב חינוכי שמרני

ד"ר אהוד (אודי) שפיגל

פתיחה אישית | אחרי (כמעט) 20 שנה

במשך קרוב לשני עשורים אני מפעיל תוכניות במערכת החינוך החרדית בירושלים, שנועדו ברובן לקדם חינוך למדעים וטכנולוגיה (אשר לימים זכה לכינוי STEM). מאמצים רבים הושקעו בפעילות, עם שותפים נאמנים, בתקציבים מצומצמים, הרחק מאור הזרקורים. תחילת הפעילות במוסדות החינוך החרדי לבנים הייתה מהוססת וקשה, רצופה במהמורות ובטעויות, שהיו כר פורה ללמידה מהצלחות ומכישלונות. נדרשתי לכתת רגליים ולדפוק על דלתות המוסדות החרדיים כדי לשווק פעילויות ולחפש שותפים רציניים ואמינים. הפעילות נתקלה בספקנות מצד גורמי מקצוע, שלא הבינו מה הטעם לקדם פעילויות חדשניות דווקא במגזר זה, המגלה הסתייגויות ואף התנגדות עקרונית לשיתופי פעולה עם גורמי חוץ. כפי שאמרה אשת מקצוע בכירה: "חבל על הזמן ועל הכסף שלכם. יש רבים אחרים שראויים ורוצים את הפעילויות האלה, למה להתאמץ דווקא איתם?". חלפו שנים עד שהפעילות התפתחה והתבססה, ורק כשנערך מחקר ההערכה על הפעילות בתוכנית (ראו הרחבה על כך במאמר הראשון, על התוכנית להנגשת מדע לחרדים) למדנו כי למעשה רוב מוסדות החינוך החרדיים הרלוונטיים בעיר השתתפו בתוכנית, רבים מהם מוסדות שמרניים מהמיינסטרים החרדי. התוכנית סיימה את פעילותה על רקע כניסתן של תוכניות חדשות שהרחיבו והעמיקו את העשייה בתחומים אלה ובמידה רבה למדו מהצלחתה. להבנת, הפעילות הרחבה

והמוצלחת של אותה תוכנית יצרה פתח להפעלת מיזמים אחרים בעקבותיה, משום שהיא הביאה ל"הכשרת הלבבות", לשינוי נורמות ולבניית תשתיות במגזר החרדי.

שנים של פעילות שטח במערכת החינוך החרדית ושל חקירתה (בארט ואחרים, 2020; שפיגל, 2011) ואנחנו עוד בתחילתו של מסע ארוך, צועדים בעליות ובמורדות עם שותפים נאמנים, מחפשים את הדרך הנכונה, ולעיתים עדיין 'חוצבים בסלע'. שאלות מהותיות לגבי הפעילות עודן תקפות: מה אנו שואפים לקדם? מהי 'הצלחה' בפעילויות אלה והאם הפרויקטים שהוצגו כאן מגלמים באמת 'הצלחה'? האם נכון לפעול דווקא במרחב זה – חרף הקשיים הרבים, המחירים הנדרשים והתוצרים העמומים של הפעילות בו?

לאור האפשרות ללמוד ממנה, המאמרים שהוצגו בספר זה חשפו מעט מהעשייה המורכבת והמרתקת שנעשתה בידי גורמים שונים בעשור האחרון. בפרק הסיכום אבקש להציג את ההקשר הכולל של הפעילויות, תוך המשגה של העשייה שנעשתה בשטח עד כה והצגת קווי מתאר לאפשרויות לקדם תוכניות בעתיד.

קידום פעילויות חינוכיות והחינוך החרדי | מוסדות סופר-חסינים?

"בתי ספר הם מוסדות חסינים" קבע אליוט אייזנר (2010, עמ' 52), ובכך הביע את הקושי להטמיע בבתי הספר שינויים המגיעים מבחוץ. פעולות רבות בשדה החברתי, ובמיוחד במערכות החינוך, מיועדות ליצור שינוי מתוכנן ומאורגן בארגונים או במרחב. הן מבוססות על ההנחה שיש הסכמה על הבעיות במערכת ושקיימים אמצעים ידועים כיצד לשפר אותן. התפיסה היא שניתן לשלוט במציאות ולעצב אותה לפי התובנות והרצונות של אנשי המקצוע, בהתאם לידע ולמומחיות (שרמר, 2005). בפועל, הרבה מהאמצעים, הפרויקטים והרפורמות שנועדו לקדם את מערכת החינוך לא הצליחו להביא לתוצאה המבוקשת. מסיבות שונות ומשונות הם התאדו, התמוססו, נטמעו חלקית עד שהשפעתם התפוגגה, ולעיתים כלל לא זכו להיכנס לשערי בית הספר (ניר, 2017; פישר ומיכאלי, 2010; קיובן, 2010). הדבר נכון במיוחד בכל הנוגע לניסיונות לקדם שינויים

ותמורות במערכות ובמוסדות בעלי תפיסה שמרנית ומסוגרת, כמו במקרה של החברה החרדית. במקרים אלה לא קיימות אפילו ההסכמות הבסיסיות בדבר טיב השינויים הנחוצים בחינוך.

רוב המאמצים שנעשו בעשורים האחרונים לקדם פעילויות בחינוך החרדי נכשלו, או במקרה הטוב הצליחו חלקית (בארט ואחרים, 2020). הסיבות לכך רבות ומגוונות, אך חוסר ההצלחה נותן ביטוי במידה רבה לאוטונומיה שיש למערכת זו ולחרדה שלה מהתערבות ושינויים. יתר על כן, לשיטתם של החרדים, רבים מניסיונות אלה רק המחישו את הטענה שהמדינה (החילונית) ושלוחיה פועלים, במקרה הטוב, לשנות אותם; ובמקרה הרע, לגרום להיעלמותה של היהדות החרדית. באמירה אותנטית יטען הפרט החרדי כי החינוך החרדי הוא החינוך המסורתי המקורי, החינוך הטוב והנכון. לפיכך, ההצעה או הדרישה להתערב בו הינה שגויה, שלא לומר בעייתית ומסוכנת. הניסיון שהצטבר לאורך השנים, כמו גם החשדנות החרדית, מלמדים מעט על גודל האתגר, עד כי בפרפרזה על אמירתו של אייזנר, ניתן לומר שעל פניו מוסדות החינוך החרדיים הם מוסדות 'סופר-חסינים' להשפעות ושינויים.

המאמרים בספר זה מציגים דווקא סיפורים על הצלחות בהפעלת פרויקטים חינוכיים במערכת החינוך החרדית. מדובר על הצלחות שהן במידה רבה מדודות, נקודתיות ואף מוגבלות, אך הן מספרות לפחות על תחילתו של שינוי אפשרי. הן מצביעות על אפשרויות לשתף פעולה עם אנשי מקצוע חרדים ולהגיע להסכמות עם המנהיגות החינוכית והקהילתית. בנוסף, הן מלמדות על המאמצים והמשאבים הרבים הדרושים כדי לממש פרויקטים כאלה במגזר החרדי. במובן זה, הקורא יוכל לראות במאמצים אלה במידה רבה גם עדות סמויה לקשיים, לחסמים ולתסכולים העולים בעבודה במגזר זה. הצגת מקרי ההצלחה בספר זה ותשומת הלב שאנו נותנים להם, מרמזים לפיכך גם על המאמצים לקדם פרויקטים שלא הבשילו, כמו גם על מקרים שבהם פרויקטים נכשלו. ההצלחות כמו גם הכישלונות נותנים ביטוי לאתגר המהותי הקיים כאן: הצורך לחצות את הרובריקון הבינתרבותי, להיות קשובים לתרבות האחרת וליצור סיפורים גם במערכות ששוללות עקרונית הכנסת שינויים.

בפרק זה אציע המשגה ראשונית של הפעילויות שתוארו וחשיבה להמשך הדרך.

אדון תחילה בהיבט של התבדלות והתנגדות בתפיסה החרדית ובהשתקפותה באוטונומיה הקהילתית, דבר המקבל ביטוי בקושי להכניס פרויקטים חינוכיים למערכת זו. אקשר מציאות זו להתבוננות התאורטית של 'פרקטיקות ביקורתיות' שסייעו לחדד את החשיבה בהקשרים של רוב ומיעוט. בהמשך, אציג את הפרדוקס הגלום במאמצים לקדם שינויים בחינוך השמרני האידאי. במרכז הפרק אדון בעקרונות בסיסיים להפעלת פרויקטים בחינוך החרדי השמרני ובעיקר אצייר שני מודלים שונים לפעולה הנגזרים מהפרויקטים שנדונו במאמרים בספר זה: מודל של עבודה ממוקדת – במטרות ובדרכי הפעולה, לעומת מודל של עבודה רחבה ('מודל הרפתקה'). אציע לקורא לראות במודלים אלה בסיס לחשיבה על פעילות אפשרית עתידית במרחבים של המגזר החרדי השמרני.

רקע | התבדלות והתנגדות להגמוניה

יחסי רוב ומיעוט מעסיקים את המחקר החברתי במגוון רחב של היבטים ומשמעויות בעשורים האחרונים. הם חושפים את הצורך של קבוצות מיעוט לשמר את קיומן ולשרוד במציאות חברתית של מודרניות נזילה (באומן, 2000). קבוצות מיעוט דתיות קנאיות (אייזנשטדט, 2010; ליבמן, 2007; סיון ואחרים, 2004)³⁶ ובהן החרדיות היהודית, מפעילות דרכי התמודדות שונות לשימור זהותן הקולקטיביסטית, תוך מאמץ לבדל את עצמן מהחברה הכללית וליצור גבולות בינן לבינה (בראון, 2017; כהנר, 2020; סיון, 1991). מציאות זו מאתגרת את קבוצת הרוב ההגמונית ואת מוסדות השלטון, הפועלים מצדם לקדם בכלל החברה ערכים משותפים וטכנולוגיות מתקדמות הדרושות לתפקוד אזרחי במאה ה-21, אך הם אינם רגישים בכל עת לצורך לשמור על ייחודיותן ואורח חייהן של קבוצות המיעוט. המתח בין המאמצים להתבדלות ולשימור הייחודיות של קבוצת המיעוט למאמצים לשתף אותה במסגרת הלאומית ובמרחב הטכנולוגי והכלכלי, הוא בעל משמעויות ערכיות, חברתיות וכלכליות, הן לרמה הלאומית והן לקהילה

36 ליבמן (2007) פירש את המושג קנאות דתית כרצון עז להרחיב את טווח התחולה, רמת הדקדקנות והחומרה של מערכת החוקים הדתית ברשות הפרט והכלל, לצד היבדלות חברתית ודחייה של תרבות הסביבה. אני חושב שהצגה זו מעניינת ותורמת גם לענייננו.

החרדית עצמה. הוא מקבל ביטוי מובהק בניסיונות של מוסדות וארגונים להפעיל פרויקטים בקרב קבוצת המיעוט ומוסדותיה.

ההתבדלות מהווה ביסודה אסטרטגיה של הישרדות תרבותית, פעילות של מיעוט מודרני השואף לשמר את זהותו הייחודית (אייזנשטדט, 1999, 2010; סיוון, 1991). בה בעת, ההתבדלות מבטאת תפיסה אידיאולוגית מהותית, בעלת טעמים דתיים-רוחניים ומשמעויות רגשיות עמוקות. הלכה למעשה, ההתבדלות מקבלת מגוון של ביטויים פרקטיים המעסיקים באופן יום-יומי את חברי הקהילה בחייהם הפרטיים ואת הקהילה כקולקטיב (בראון, 2017; כהנר, 2020). היא מהותית במיוחד בעיצוב קשריהם עם הסביבה החברתית ועם הרשויות כמו גם בהקשרים הכלכליים והפוליטיים (במובן של יחסי כוח) שיש לה. במקרה זה ההתבדלות מהווה עיקרון מארגן הן באורחות החיים והן בתפיסות העולם החרדיות, המעצב מבנים כלכליים ויחסי כוח בתוך הקהילה ובינה לבין הגורמים המקיפים אותה.

הבנות מעניינות על היבטים של התבדלות מתוך יחסי רוב ומיעוט יכולות לעלות באמצעות הקבלתן לתפיסות של 'פרקטיקה ביקורתית'³⁷, המציגה מודעות לחלוקת הכוח בחברה ועוסקת בדרכים לשחרור ממנגנוני כוח קיימים ואתגור דפוסים של אי-שוויון (ראו למשל: גורזאב, 1995; קרומר-נבו ואחרים, 2020; Brookfield, 2014). החיבור בין תפיסות ביקורתיות ובין הפרקטיקה החרדית אינה מובנת מאליה. במבט ראשון, החרדיות מבטאת שמרנות מובהקת השוללת היבטים של ביקורתיות, שחרור או שינוי חברתי, אך במבט נוסף אפשר גם לראות כאן הקבלה מעניינת. החרדיות המבטאת התבדלות (לצד הקנאות הדתית) מציגה במהותה אלטרנטיבה לתפיסת ההגמוניה המערבית-ליברלית ופועלת, לשיטתה, במאבק מתמיד מול הגמוניה זו. במילים אחרות, החרדיות אומנם פועלת לשמר יחסי כוח בתוך הקהילה, לצמצם ביקורתיות בקרב חברי הקבוצה ואף לחזק מנגנונים כוחניים מסוימים, אך באותה עת פעולותיה מול קבוצת הרוב ומוסדותיו הן סוג של פרקטיקות רדיקליות, כמו גם מאבק בהגמוניה התרבותית המערבית הקיימת. במבט ראשוני אפשר לראות בהקבלה זו עיוות של מהות החזון של ההגות הביקורתית, המקדשת היבטים כמו שוויון ושחרור (גורזאב, 1995; קרומר-נבו ואחרים, 2020), מעין 'כפירה בעיקר', אך בראייה אינסטרומנטלית היא יכולה

37 ראו בסיכום פרק התייחסות לתפיסות תאורטיות רלוונטיות נוספות.

להיות פורייה ומאירת עיניים. כפי שנראה כאן, המבט הביקורתי והמערך המושגי הנלווה אליו מסייעים בהבנה ובהמשגה של פרקטיקות ההתנגדות החרדית לשינויים ולחידושים. היא מסייעת בהצגת חשיבה על פרויקטים במערכת החינוך החרדית, תוך התייחסות לאלמנטים כמו דיאלוג, מרחבי ביניים ומהלכים חלקיים. השיח הביקורתי מעלה שאלות חשובות בנוגע לדרכי פעולה של קבוצות מיעוט, מסייע לחידוד ההבנה בדבר ההיגיון שמנחה אותן ואף יכול לספק בסיס לפיתוח שיתופי פעולה בין רוב ומיעוט, גם כשמדובר במיעוט דתי שמרני.

הפרדוקס ודרכי ההתנגדות | האם לשנות בחינוך האידיאי?

ביטוי מובהק במיוחד להתבדלות החרדית קיים במערכת החינוך השמרנית שלה, ולא במקרה. החינוך החרדי מספק תשתית לקיום הקהילות החרדיות השונות, ומוסדותיו משמשים כלי מרכזי לסוציאליזציה של דור העתיד, לעיצוב נורמות ודרכי התנהגות ולאכיפתן.

הנבדלות של החינוך החרדי יוצרת מסגרת לתהליכים אלה והיא מקבלת ביטויים כמעט בכל דבר ועניין. עצם מטרות החינוך ודמות הבוגר האידיאלי שלה שונות ממטרותיה של מערכת החינוך הממלכתית, וכך במידה רבה גם דרכי פעילותה. מבחינה משפטית, ארגונית ופדגוגית, מערכת החינוך החרדית היא יחידה שונה, נפרדת ואוטונומית ממערכת החינוך המרכזית בישראל (בארט ואחרים, 2020; פרי-חזן, 2013; שפיגל, 2011). יתר על כן, היא מחנכת, לשיטתה, את בניה ובנותיה לממש את עצמם בדרך מיטבית כמבוגרים, בין אם כלומדי תורה ובין כנשים המפרנסות ואחראיות על גידול הילדים. במובן זה אפשר לטעון כי החינוך החרדי מממש למעשה מטרה בסיסית של מעשה החינוך – הנחלת ידע מעשי שעתיד לשמש את התלמיד בחיי היום-יום שלו כאדם בוגר בקהילתו (ראו למשל: ברונר, 1965, עמ' 27). לשיטה החרדית, הוא מחנך בנים להיות אברכים לומדי תורה ואת הבנות להיות נשים המפרנסות את משפחתן ותומכות בגברים. בראייה ביקורתית, אפשר לראות באוטונומיה של מערכת החינוך החרדית ביטוי למאבק של קבוצת מיעוט לשמור על זהותה ועל המשכייתה אל מול ההגמוניה החינוכית של מוסדות המדינה.

נגזרת חשובה לאוטונומיה זו מופיעה בהקשר של המאמצים לקדם שיפורים וחידושים בחינוך החרדי, המגלמים פרדוקס בראייה חרדית: המאמץ לקדם שינויים במערכת המקדשת המשכיות, יציבות ושמרנות³⁸. הפרדוקס מבוסס על מתח בין תפיסות עולם – המערבית והחרדית. מצד אחד, התפיסה המערבית של קדמה, הרואה במעשה החינוכי הקיים תוצר חלקי, בעייתי, שיש בו כשלים רבים הדורשים תיקון, תוך קידוש החדש והחדשני. קיים צורך לקדם שינויים במוסדות החינוך ולעדכן בהתמדה את דרכי פעולתם על רקע המציאות המשתנה והתמורות בעולמות הידע (ניר, 2017; קיובן, 2010). מצד שני, התפיסה השמרנית החרדית, המקדשת את העשייה הקיימת, רואה הצלחה בעצם פעילותה ובתוצריה וחדשנית כלפי ניסיונות לחולל בה שינויים וחידושים (בארט ואחרים, 2020; בראון, 2017). יתר על כן, תוצריה הם 'פך השמן הטהור', פאר מסורת הדורות של החינוך היהודי. לפיכך, ההצעות והמאמצים לשנות ולחדש דבר מקודש ומוצלח, מייצרים סתירה פנימית סביב התביעה לשנות דבר אידאי שלא ראוי לשנותו. פרדוקס זה מתחדד ומייצר מתחים, במיוחד כאשר רבים מהחרדים מזהים בעיות במוסדות החינוך שלהם או מזדהים עם הצורך להכניס שיפורים מסוימים במערכת זו. הלכה למעשה, הצעות אלה מתקבלות בציבור החרדי השמרני במקרה הטוב בחשדנות ובחשש, ובמקרה הרע בדחייה מוחלטת. זאת במיוחד על בסיס ההנחה של חרדים רבים כי מטרתן המוצהרת או הסמויה של הצעות אלה היא לפגוע בחזון החינוך החרדי ולהחליש את המנגנונים המפעילים אותו.

לפיכך, המאמצים לקדם פרויקטים במערכת החינוך החרדית מבטאים ביסודם מפגש בין עולמות שונים; עולמות החלוקים על מטרות החינוך, על הערכים שהחינוך אמור להקנות ועל התוצרים שאליהם חותר המעשה החינוכי, כמו גם על דמות הבוגר הראוי. הם שונים בשפה המקצועית, בדרכי הפעולה הראויות, בנורמות ההתנהגות המקובלות ובאמיתות אונטולוגיות לאורן הן פועלות. אלו תפיסות שונות של המציאות, המבוססות על מערכים שונים של יחסי כוח ואינטרסים (ברמה האישית, המוסדית והקהילתית). פערים אלה מזינים בסופו של דבר חוסר אמון וניכור בין הצדדים, קל וחומר כאשר כל צד ספקן כלפי העשייה החינוכית של האחר.

38 על פרדוקסים מסוג אחר בעולם החרדי ראו: אלאור, 1992.

ראוי לסייג תיאור מוקצן זה של המפגש בין החינוך החרדי לחינוך הכללי ההגמוני המקובל במדינה – כאילו מדובר במפגש 'בין לא-חרדים מנוגה לחרדים ממאדים' – ולומר כי לעיתים זהו תיאור סכמתי ומוגזם. למעשה, חלקים גדולים בציבור החרדי מכירים ואף מחוברים ומוקירים את תפיסות העולם והפרקטיקות המקובלות במגזר הכללי (וכך גם להפך). יחד עם זאת, תיאור זה משקף תפיסות דומיננטיות בציבור החרדי השמרני וממחיש את הפערים בין הצדדים. הוא יכול לסייע לנו להבין את משמעות המפגש בין העולמות השונים, מפגש שנעשה קשה יותר ככל שעוסקים באוכלוסיות השמרניות בלב הציבור החרדי וימינה ממנו, ולבחון בצורה פרודוקטיבית ואפקטיבית אפשרויות לקדם התערבויות חינוכיות במרחב זה.

המחשת המשמעויות של המפגש המורכב והמתוח בין העולמות השונים, עולה מהתבוננות בדפוסים של **פרקטיקות המבטאות 'התנגדות חרדית'**, שהוזכרו רק בשולי ספר זה. הכוונה היא לדרכי פעולה שונות המבטאות התנגדות כלפי ניסיונות של גורמי חוץ לקדם פרויקטים בחינוך החרדי (או במרחבים אחרים המשויכים לציבור החרדי). דפוסי התנגדות אלה דומים במובנים רבים לפרקטיקות ביקורתיות המופיעות בקבוצות מיעוט רבות אחרות המתמודדות עם הגמוניה או להתנגדויות שמעוררים לעיתים גורמים מקצועיים בקרב קבוצות מוחלשות (תימור-שלבין, 2020). ביטוי לכך עולה במאמרים שהוצגו בספר, באזכור הצורך בהכנות מדוקדקות וארוכות לפני הפעלת הפרויקטים וביצועם בצורה זהירה ומדודה, תוך כדי מאמץ לקדם שיתופי פעולה, הסכמות ואמון. מאמצים אלה מיועדים במידה רבה למנוע הופעה של התנגדויות העלולות לפגוע בפרויקט או כדי לסייע בהתמודדות עימן.

ביטוי מוכר להתנגדות חרדית הוא **'טענה מתריסה'** (Kohl, 1999) או 'פעולה מתריסה', שהוא מעשה ציבורי המבטא התנגדות פומבית להתערבות של גורמים הייצוגיים בחינוך החרדי. פעולה זו יכולה להתרחש במרחב הפוליטי או במרחב המקצועי, כאשר התנגדות לפרויקט או לתהליך מלווה בטיעון דתי שמרני המושמע בריש גלי מפי אדם בודד או קבוצת אנשים, לעיתים מאנשים מתוך הקהילה ולפעמים מאנשים מקבוצות חרדיות קנאיות. אלה מקרים שבהם נאמרות אמירות או נעשות פעולות (כגון הפגנות) שמטרתן להזכיר לקהילה את הסכנה שיש בפעילות מסוימת (בטענה שזו אינה דרכה של היהדות החרדית

ועליה 'לחזור לתלם') ובתוך כך גם להזהיר את גורמי החוץ מהפעלתה³⁹. במקרים מסוימים מדובר באירוע נקודתי שהשפעתו מוגבלת, אך במקרים אחרים מדובר במאבק ארוך ועיקש. הופעת אמירות מתריסות בשיח הקהילתי יכולה אף לגרום להפסקת פרויקט, כפי שקרה לא פעם בעבר. פרקטיקה זו של התנגדות רווחת יותר בפרויקטים הזוכים לפרסום ולדיון ציבורי, דבר המעורר לרוב עמדות שליליות מצד גורמים חרדים בעלי עמדות קנאיות.

ביטוי שונה של התנגדות קבוצת המיעוט כלפי ההגמוניה נעשית באמצעות מגוון פעילויות 'מינוריות', פעילויות חתרניות, סמויות מן העין, המתקיימות מתחת לפני השטח ללא הצהרה או קריאת תיגר פומבית נגד הפרויקט. כפי שיוצג להלן, מדובר במגוון רחב של דרכי פעולה המצטיירות לכאורה כתוצר טבעי של שגרת היומיום או של כשלים ארגוניים ואנושיים, אך מבטאות למעשה התנגדות, חוסר שביעות רצון או מאבק נגד הפרויקט, מבלי שהדבר יאמר במפורש לגורמי החוץ. יש יתרונות משמעותיים לדרכי התנגדות אלה – כך מתאפשרת התנגדות של קבוצת המיעוט למערכת ההגמונית (השואפת לקדם את הפרויקטים או התהליכים, כגון מוסדות ממשלתיים, מוסדות מוניציפליים וגורמי פילנתרופיה) ללא עימות ישיר עימה ומבלי ליצור אנטגוניזם ולשבור את הכלים. יתר על כן, בצורה זו אפשר להשיג את המשאבים של המערכת ההגמונית לקהילה, בלי לממש את הפעילות הלכה למעשה. במילים אחרות, בדרך זו אפשר גם להגביל את השפעתה של ההגמוניה וגם להימנע מלשלם מחירים כבדים על כך, במיוחד כשהתנגדות מינורית יכולה להיות אפקטיבית ביותר (ראה למשל: זהבי, 2010; תימור-שלבין, 2020). פרקטיקות אלה, הנובעות לעיתים מהתנגדות עקרונית או פוליטית לפרויקט ולעיתים מהשוני התרבותי, רווחות מאוד במערכת החינוך החרדית⁴⁰.

דוגמה פשוטה לפרקטיקה מינורית קיימת ב'דחיינות ארגונית'. הימנעות מביצוע מטלות ארגוניות קיימת במידה כזו או אחרת כמעט בכל מוסד חינוכי ויכולה להיגרם מקשיי ארגון או בייקטיביים, אך השימוש בה מאפשר לאנשי הארגון

39 אמירה כזו עולה לעיתים בדיונים פנימיים בתוך הציבור החרדי ולעיתים מוצפת דווקא בשיח הציבורי על ידי פוליטיקאים וגורמים ציבוריים.

40 לעיתים ניתן להבחין בביטויים עדינים במיוחד של פעילויות כאלה, כשנוכחים בשבירת הסדר הניהולי ההגמוני או כאשר מזהים את השימוש בהומור ובאירוניה כדי לבקר את הסמכות ההגמונית.

להתנגד לפעילות בלי להצהיר על כך במפורש. במקרה החרדי, קיימת אפשרות שההכנות לפרויקט או לתחילת ההפעלה נדחים בטיעונים קהילתיים או דתיים, דבר שיכול להוביל לצמצום הפרויקט או לביטולו. לכאורה, הגורמים החרדים לא פסלו את הפרויקט ולא פעלו נגדו, אך למעשה הוא לא זוכה להתממש כהלכתו, אם בכלל. 'הבירוקרטיה המקומית' בדמות הפיקוח הדתי על המוסד (רבנים) או הקהילתי (עסקנים, הורים) יכולה לייצר דינמיקה או אמתלה המעקרת למעשה את ניסיון ההתערבות מטעמים ענייניים או לא ענייניים.

אסטרטגיה מינורית אחרת, הרווחת בהתנגדות של קהילות חרדיות, היא דרך 'הסטת הפעילות לאוכלוסיות שוליים'. במקרים אלה, הפעלתם של פרויקטים הבאים ליצור שינוי או להכניס חידושים, מנותבת ומתאפשרת לעיתים קרובות רק באוכלוסיות הנתפסות שוליות או פריפריאליות בראייה חרדית, כמו מוסדות לנוער בסיכון או מוסדות חינוך של אוכלוסיות מודרניות או לחוזרים בתשובה. הפעלת הפרויקטים בקרב אוכלוסיות אלה נתפסת כחשובה פחות בראייה חרדית שמרנית (אלה לכאורה מוסדות שאינם מיועדים ל'חרדים אמיתיים'). לרוב, הפעלת פרויקט במוסדות 'שוליים' לא תוכל 'לזלוג' ולהתרחב למוסדות חינוך השייכים לזרם המרכזי, ולעיתים קרובות היא תתויג כפעילות שאיננה מתאימה ל'מוסד חרדי ראוי'.

'עיקור המהות של הפעילות' היא פרקטיקה מינורית עדינה היוצרת התנגדות אפקטיבית. היא באה לידי ביטוי, למשל, כאשר גורמים חרדיים מאפשרים לקיים פעילות במסגרת פרויקט, אך מתנים זאת בהכנסת שינויים מהותיים בפעילות, כאשר למעשה שינויים אלה מגבילים או אינם מאפשרים לפעילות לממש את ייעודה. פרקטיקה זו מתרחשת לעיתים באופן מודע ולפעמים ללא מודעות או כוונה, והיא מאפשרת למוסד או לקהילה לקיים פעילות ולקבל את המשאבים, מבלי שמטרותיה של התוכנית הושגו הלכה למעשה. כך לדוגמה, קיום שעת לימוד במקצועות מדעיים (מדע, גאוגרפיה וכדו') המכונה 'פלאות הבריאה', ללא תוכנית לימודים וללא הכשרה של המורה, נרשמת במערכת ומזכה את המוסד בתקציבים, אך אינה מביאה לכך שהתלמידים אכן ילמדו מדעים. כך הדבר גם בלימוד יידיש במוסדות חינוך מסוימים, על תקן לימוד 'שפה שנייה', או בהפעלת חוגים ללימוד שחייה כחוגי אנגלית, בטענה ששיעור השחייה מתנהל באנגלית.

בהמשך לכך, אפשר להציג לעיתים גם את 'החתימה להשגת משאבים' כפרקטיקה מינורית של התנגדות (תימור-שלבין, 2020). התקצוב הנמוך של המדינה לחינוך החרדי, לצד השירותים הרחבים שמערכת החינוך החרדית נדרשת לספק, יוצרים מצוקה כלכלית קבועה. החתימה להשגת משאבים הינה צורך בסיסי של כל מוסד ומנגנון, אך היא מלווה במקרה שלפנינו גם אמירה עקרונית הדורשת שוויון והכרה בחשיבות ובלגיטימיות של העשייה החרדית החינוכית, מבלי צורך להיענות לתביעות להוסיף לימודי ליבה כדי לקבל את התקצוב המלא. בהקשר הנדון כאן, השגת תקציבים עצמאיים למערכת ללא צורך ב'תשלום חינוכי', כגון השתתפות בפרויקטים חיצוניים, מחלישה פעמים רבות את האטרקטיביות של השתתפות בפרויקטים אלה ולעיתים אף מונעת את הפעלתם (כפי שהדבר קרה במקרה 'מתווה בעלז' בסתיו 2022⁴¹). בדומה לכך, במקרים רבים מוסדות חרדיים יסרבו לקבל תקציבים מהממסד ותוך אמירה שהכספים מיועדים לשנות אותם ולפגוע בחינוך הקדוש.

אלה הן כאמור דוגמאות לאסטרטגיות של התנגדות המקבלות ביטוי במערך היחסים בין החברה החרדית לחברת הרוב הסובבת אותה ומקובלות בשדה החינוכי. בראייה ביקורתית, התופעה מוכרת בקרב קבוצות מיעוט ואוכלוסיות מוחלשות רבות המביעות בדרכים שונות התנגדות כלפי ההגמוניה, מוסדותיה ופעילויותיה, כדי להגן על האינטרסים שלהן, להשיג משאבים, לשמור על זהותן ולקדם את חבריהן. ראוי לציין כי דרכי פעולה אלה – התנגדויות מתריסות או מינוריות – נובעות לעיתים קרובות גם מצרכים אישיים או קהילתיים-פנימיים או מתפיסות דתיות. חשוב מכך, ראוי לשים לב כי דרכי פעולה אלה יכולות לחרוץ לעיתים קרובות את גורלם של מיזמים החותרים לקדם פעילות או שינוי במערכת. בהמשך הדברים אציג מודלים המציירים קווי מתאר לפעולה נכונה בהתערבותיות

41 בקיץ 2022 נראה היה שמוסדות בעלז יצטרפו למתווה מיוחד שבמסגרתו ירחיבו את לימודי הליבה במוסדות, בתמורה לתוספת תקציב ניכרת. במסגרת דיונים פוליטיים לקראת הבחירות לכנסת, הוצעו להם תקציבים נרחבים ללא צורך בהרחבת לימודי הליבה, דבר זה גרם למסמוס המתווה. ראו: רבינוביץ, ר' (1 בספטמבר, 2022). המאבק על החינוך החרדי עשוי לגרום לפילוג ביהדות התורה. **הארץ**; ארלוזורוב, מ' (23 בספטמבר, 2022). פקידי הממשלה גילו סוף סוף אומץ, אבל נתניהו מתכנן להעלים אותו מחדש. **דה-מרקר**; דטל, ל' (19 בדצמבר, 2022). עקב הסיכומים הפוליטיים: תקציב תלמיד בחינוך החרדי יהיה גבוה בהשוואה לחינוך החילוני. **דה-מרקר**.

בחינוך החרדי, האמורים למנוע במידת האפשר התחזקות של התנגדויות כאלה או לאפשר התמודדות איתם. השאלה היא לפיכך – איך מייצרים התערבות מוצלחת בעשייה במרחבים מרכזיים של המגזר החרדי השמרני?

למידה מהצלחות | עקרונות להפעלה ומודלים לפעולה

הניסיון שנצבר והמחקרים שהוצגו בספר מלמדים על כמה עקרונות בסיסיים להפעלה של תוכניות במרחב החרדי השמרני, הקשורים לרעיונות הקיימים בפרקטיקות ביקורתיות.

ראשית, **הצורך להקדים וללמוד בצורה מעמיקה את שדה הפעילות, על בסיס ההכרה באי־הידיעה** (קרומר־נבו ואחרים, 2020) ומתוך ההבנה שהוא זר לנו ביסודו. שדה הפעולה במקרה שלפנינו הוא החברה החרדית ככלל, אך גם הקהילה החרדית הספציפית או המרחב הגאוגרפי הייחודי בפרט (היישוב או השכונה) שבו גרה אוכלוסיית היעד. ישנו צורך ללמוד שפה, להכיר את קהל היעד הספציפי ואת מאפייניו, תוך מאמץ לעמוד על הצרכים של 'השטח'. חשוב למפות את השחקנים במרחב הפעולה (הן שחקנים בתוך הקהילה והן גורמי חוץ) ולהבין את האינטרסים שלהם, שלא פעם עשויים להיות סותרים. פעולת הלמידה היא קשה ונמשכת לעיתים גם במהלך הפעלת הפרויקט, ובמהלכה ראוי לזכור כי המציאות בשטח משתנה וכי ההבנה שלנו במרחב של 'האחר' היא חלקית בכל עת.

שנית, **קיימת חשיבות רבה ליצירת דיאלוג עם השטח**. עיקרון זה מודגש בחשיבה הביקורתית, מתוך הרצון לאפשר יצירה של ידע משותף ובנייה של יחסי אמון, אך גם כדי שניתן יהיה לאתגר את מבני הכוח החברתי הקיימים (קרומר־נבו ואחרים, 2020). הדיאלוג הוא תהליך של שיח, הצגת עמדות ואינטרסים ויצירת היכרות, תוך התייחסות לתפיסות העולם השונות ולצרכים המגוונים של השותפים. הוא נועד תחילה לייצר היכרות בין השותפים, ליצור קשרים אישיים ולבנות אמון למען פעולה משותפת לאורך זמן. הוא נדרש גם כדי ליצור הסכמות בדבר יעדי הפרויקט ומתווה הפעולה הרצוי, דבר שחשוב במיוחד אם מטרות העל והמוטיבציות של השותפים שונות. הדיאלוג מאפשר ליצור שפה משותפת, שהיא הכרחית לבניית פעילות סדירה והפעלה המקצועית. לפיכך, הדיאלוג הוא

הזדמנות חשובה לבחון את מערך ההגיונות המניע את הפרויקט, והוא מאפשר לבחון את הפשרות הנדרשות ואת 'הגבולות האדומים' לפעולה. במובן זה, קיים עניין מהותי סביב בחינת הסוגיות שעליהן לא מתפשרים, לעיתים גם במחיר של דחיית הביצוע של הפרויקט או אף ביטולו.

שלישית, הבניה של שפה משותפת, הכוללת מסגרת הסכמות והבנות לפעולה. הלמידה הדיאלוגית מאפשרת בנייה של מטרות ותוכנית עבודה המקובלות על כלל השותפים בפרויקט. קיימת הנחה כי לאור ההבדלים הקיימים בין הצדדים, נוצר מרחב של ידע היכול לחרוג מההבנות המקובלות. הדבר דורש פעמים רבות איתור של פשרות ופעולה מחוץ לאזורי הנוחות של כל צד, בהיבטים של תוכן, דרכי עבודה או קצב התקדמות של הפעילות. כך לדוגמה, הוראה של תכנים מדעיים במרחב החרדי אינה יכולה לכלול התייחסות לתורת האבולוציה או לתפיסות אחרות הנחשבות ככפירה דתית. אפשר להתייחס לכך כדבר שלילי ואפשר לקבל זאת כמחיר המאפשר הוראה של תכנים רבים אחרים. דוגמה אחרת היא שימוש באנשי מקצוע לא מוסמכים (ללא הסמכה פורמלית בתחום הידע הרלוונטי) שהם חלק מהקהילה, דבר המאפשר ללמד מדעים גם אם הוא פוגם בטיב החומר המועבר במסגרת הפעילות. מסגרת הידע מבטאת לעיתים קרובות מעין 'הליכה על הגבול' במושגים של תפיסות ביקורתיות (Scott & Tuana, 2017), הדורשת התפשרות על אמיתות של כל צד. במובן מסוים, היא מהווה מרחב ביניים שאינו מושלם ואינו עונה על כלל הדרישות שמציבות המערכות ועל אידאות גדולות, אך החלקיות והפשרות הקיימות בו מאפשרות את מימושם של פרויקטים ולעיתים אף מאפשרות להשיג תוצרים ייחודיים ומפתיעים.

אחרון, יצירה של פעולה המצויה במתח בסיסי ומתמשך בין ביזור לבקרה ושליטה הנדרשים כדי ליצור תהליך אפקטיבי ומשמעותי (קרומר־נבו ואחרים, 2020). מצד אחד, הפעילות נעשית לעיתים קרובות בידי גורמי שטח חרדים כשאינן בהירות מוחלטת בנוגע לטיב פעילותם ולמידה שבה היא עונה למטרות. הדבר דורש הענקת סמכויות ואמון גדול בגורמים אלה, אף שהיו כבר מקרים שבהם האמון לא היה מוצדק. מצד שני עולה הצורך להציב בקורות (במידת האפשר הערכה ומדידה) שיאפשרו לבחון את הפעילות ולהעריך אותה ואת מידת הצלחותיה. חשוב שיהיו מדדים לבחינה ושיהיו הסכמות בנוגע לתוצרים שאמורים

להיות לפעילות. יש לציין כי פעמים רבות קשה ליצור בקרות שיאפשרו בחינה אמיתית של הפעילות תוך עמידה על הצלחותיה ואתגריה.

טבלה 1: סיכום עקרונות הפעולה בשדה החינוך החרדי על יסוד עקרונות החשיבה הביקורתית

עקרונות פעולה	עקרונות של חשיבה ביקורתית	ביצוע בשטח
למידה של תרבות שונה	הכרה באי-הידיעה	הכרת התפיסה, המוסדות, הפעילים, אנשי המקצוע ודרכי הפעולה במגזר החרדי. זיהוי הצרכים העולים מהשטח ופיתוח מענה מותאם.
דיאלוג	בניית אמון ושפה משותפת בין בני השיח	בניית היכרות ואמון, הסכמה על יעדים משותפים, הסכמה על ראיית המציאות.
בניית שפה משותפת	חתימה לפשרות בין צדדים שונים	הסכמה משותפת על הגדרת ההתערבות החינוכית, יעדיה, מטרותיה, קהל היעד, מפעיליה ודרכי הפעלתה, מתוך דיון הכולל פשרות הדדיות המקובלות על שני הצדדים השותפים.
מדידה והערכה	בניית כלים למדידה והערכה של תוכניות לבחינת אפקטיביות	בניית מערך מתפקד בעל מקצועיות מספקת כדי לערוך תהליכי בקרה ומדידה, מחד גיסא, ובעל אוריינטציה חרדית מובהקת, מאידך גיסא.

בהמשך לעקרונות אלה, אשרטט קווי מתאר כלליים של שני מודלים מרכזיים לפעולה בחינוך החרדי השמרני: המודל הממוקד ('המודל המובנה') והמודל הרחב ('מודל הרפתקה'). המודלים מבוססים על סיפורי המקרה שהוצגו במאמרים בספר, ומשקפים את הניסיון שהצטבר מסיפורי ההצלחה.

המודל הממוקד (או 'המודל המובנה') הוא מודל העבודה העומד בבסיס שלושה

מקרי הצלחה שהוצגו בספר: תוכנית התנים לחינוך פיננסי, התוכנית להקניית אוריינות בעברית בישיבות התיכוניות ותוכנית אדווה להכשרת תלמידות להייתק. המודל הינו מסגרת פעולה הדומה לרוב הפרויקטים המתקיימים במערכת החינוך. במרכז ישנה פעילות הממוקדת במאמץ לקדם שיפור בנושא מוגדר, לרוב בתוך מסגרת ממוסדת. הפעילות ברורה ויש לה יעדים מוסכמים הניתנים לרוב למדידה.

סיפורי המקרה שהופיעו בספר מלמדים כי הפעלת מודל זה במגזר החרדי דורשת הכנות רבות הכוללות למידה של השטח, יצירת דיאלוג עם השחקנים הרלוונטיים ובנייה מדוקדקת של מסגרת העבודה לאור הסכמות הנקבעות בתהליך. הפעילות מתקיימת רק לאחר שסוכמו התכנים, דרכי העבודה וזהותם של גורמי המקצוע, וכולם מקובלים על הממסד החרדי שבו מתבצע הפרויקט. ראוי לציין כי במקרים מסוימים האישור מגיע מסמכות דתית בכירה, אך במקרים רבים ראשי מוסדות חשים בעלי סמכות להחליט בעצמם על השתתפות בפרויקט, בהתייעצות עם סמכות דתית מקומית.

באופן עקרוני, הפעילות מתבצעת בזמן נתון ולאור התוכניות שנקבעו, אך פעמים רבות המציאות דורשת גמישות ושינויים של המתווה המתוכנן. לעיתים, נדרשת גם התאמה של ההסכמות וההבנות לאתגרים שונים, דבר שראוי לעשות בצורה זהירה ומדודה. באופן סטריאוטיפי מעט, אפשר לטעון כי לרוב העבודה במוסדות חינוך לבנות היא מסודרת ויעילה יותר, ואילו במרחב מוסדות החינוך לבנים הדברים ברורים פחות, ובמקרים רבים יש קושי לאנשי הצוות להפעיל תוכניות בצורה מסודרת. פעמים רבות הדבר מבטא יותר את התרבות הארגונית של המוסד מאשר התנגדות לפרויקט עצמו.

אפשר לראות יתרונות רבים לפעילות של מודל מובנה זה, הנותן מענה ברור לרצון להפעיל התערבות בתוך מסגרת ולבחון את הצלחתה. יותר מכך, פעילות משמעותית בתוך מוסדות כמעט שאינה יכולה לקרות שלא בדרך זו. בד בבד, ראוי לשים לב גם לחסרונותיו של המודל: המאמץ הגדול הנדרש להכנות דקדקניות וארוכות; הצורך לעמוד בסטנדרטים חרדיים גבוהים ולשלם על כך לעיתים מחירים שונים (כמו הורדת הרמה המקצועית או צמצום המטרות); והקושי שקיים לעיתים לתסלם (scaling) את הפרויקט למוסדות אחרים ולבסס אותו כתופעה רחבה (ראו: פרידמן ואחרים, 2021).

המודל הרחב (או 'מודל ההרפתקה') הוצג בעיקר בפרק הראשון, שעסק בחשיפת לימודי STEM לתלמידי המגזר החרדי. מודל זה מציג ראייה מבוזרת של הפעילות בשטח. הוא מתבסס על הגדרות כלליות של מטרות ושל קהל יעד, כאשר דרכי העבודה והיעדים הברורים יותר נקבעים במהלך הזמן ונתונים לשינוי תוך כדי הפעילות בשטח ועל סמך הניסיון המצטבר.

תפיסת ההפעלה במקרה זה היא הרפתקנית, במובן שהיא גמישה ודינמית, לעיתים אולי אפילו סובלת מחוסר סדר מסוים, שאינו זר להתנהלות של מוסדות חרדיים רבים (ראו: בארט ואחרים, 2020). ההכנות לפתיחת הפעילות מצומצמות יחסית, כיוון שהתוכנית צומחת ומתפתחת בהתאם לפעילות בשטח ובכפוף להזדמנויות הנוצרות במהלכה. הדבר דורש מאמץ מתמיד ללימוד השטח, הכרת השחקנים שפועלים בו ואיתור שותפים כדי לקיים פעילויות פיילוט שונות. הדבר מאפשר לקדם ולהרחיב הצלחות ולשנות או אף להפסיק פעילויות שאינן מוצלחות, אך גם מעלה צורך ברור לבחינה מתמדת של הפעילות לאור מטרות הפרויקט. מטבע הדברים, קיימת סכנה שהפרויקט יסטה לפעילויות חסרות משמעות, במיוחד בשל הפעלת פרקטיקות של התנגדות (אשר שתוארו בפרק זה). נדרשת עמידה מתמדת על מקצועיות בדרכי העבודה ובתכנים המועברים לתלמידים, לצד בחינה חוזרת ונשנית של יעדים ומטרות.

פרויקט במודל הרחב דורש הפעלה לאורך זמן (כמה שנים) ותמיכה כלכלית ומקצועית מתמשכת, תוך ידיעה שהוא יכול להיתקע, שתוצריו יהיו עמומים (קשים למדידה) או שיהיו במהלך השנים תקופות קשות שבהן הפעילות תצטמצם (מסיבות שונות, כמו התנגדות מהשטח). בהמשך לכך, קל לראות חסרונות רבים לדרך פעולה אקלקטית זו, כגון: הצורך במשאבים ארוכי טווח וגמישים; החשש מעבודה לא מקצועית ומחוסר אפקטיביות ואף מהסכנה מכך שהפרויקט ייכשל; הקושי למדוד את הפעילות (אף שהדבר אפשרי, כפי שמלמד המאמר של סער וחושן בספר זה) והקושי ליצור כך פעילות מעמיקה במוסדות החינוך.

בה בעת ראוי לשים לה ליתרונות הקיימים בדרך פעולה זו: היא דורשת הכנות מועטות יחסית ואינה מתיימרת בהכרח לעמוד בסטנדרטים מחמירים; יכולתה להיות גמישה ודינאמית תוך ניצול הזדמנויות והיענות לצורכי השטח; העבודה בכמה מקומות מאפשרת למידה רבה ומקלה על היכולת לשכפל או לתסלם (scaling) את הפרויקט למוסדות אחרים ולהפוך אותו לתופעה רחבה.

טבלה 2: סיכום שני המודלים לפעולה

מדד	מודל של פרויקט ממוקד	מודל של פרויקט רחב
מטרות ויעדים	יש הסכמה על המטרות והיעדים ואף ניתן למדוד אותם	קיימת עמימות חלקית
בניית שפה מקצועית	בנייה של שפה מקצועית משותפת עוד טרם הפעלת הפרויקט	בנייה של שפה מקצועית במהלך הפרויקט
זמן הפעלה של הפרויקט	פרויקט המופעל לזמן קצוב ומדוד	פרויקט הפועל לאורך זמן
דרכי הפעלה	ברורות ומוגדרות	גמישות ומשתנות
סטנדרטים חרדיים (כגון זהות כוח האדם, תכנים וכדו')	סטנדרטים גבוהים	סטנדרטים משתנים
מדידה והערכה	אפשרית לרוב לאור המטרות המוסכמות	מורכבת

שני המודלים לפעולה מציגים דרכים שונות להשתמש בעקרונות הבסיסיים להפעלה של תוכניות במרחב החרדי השמרני שהוצגו כאן, ובמיוחד במוסדות של הזרם המרכזי. בשני המקרים יש ניסיונות להתמודד עם אתגרי המפגש הביך-תרבותי במטרה ליצור עשייה משמעותית מתוך תקווה שהיא תצליח להיטמע בשטח ולהשפיע באופן ראוי על התלמידים והתלמידות.

בשני המודלים טמון אתגר מרכזי ומשמעותי: הפיכה של פרויקטים מוצלחים אך נקודתיים, הפועלים לרוב במסגרת של פיילוט, לפרויקטים רחבים הפועלים במוסדות חינוך רבים, משפיעים על אוכלוסיות חרדיות רחבות ומוטמעים במערכת. מהלך ההפצה של פרויקט למוסדות אחרים נדרש כדי שהפרויקט יהפוך לתופעה רחבה ויצור שינוי אמיתי ורחב (פרידמן ואחרים, 2021). סוגיה זו דורשת להבנתנו משאבים משמעותיים, מאמץ ארגוני ארוך טווח ושיתוף פעולה

של מוסדות המדינה עם קרנות ועמותות המשתמשות לעיתים בדרכי פעולה מורכבות ולא שגרתיות.

ללא מימוש אתגר זה, הרי שהפעולות שתוארו בספר זה ורבות אחרות יישארו בגדר אנקדוטה בלבד.

סיכום | מסע ארוך ללא קיצורי דרך

הפרויקטים המוצגים בספר זה מספרים על ניסיונות לפעול מחוץ לאזורי הנוחות של 'אנשי החינוך החרדים' מזה ושל 'מפעילי תוכניות ההתערבות' מזה. אלה מרחבי ביניים בלתי יציבים שבהם מתערפלות הדיכטומיות המוכרות ומיטשטשים הגבולות המקובלים (מראיסרואן ואחרים, 2021). אלה אזורים שבהם העבודה אינה יעילה בהכרח ומייצרת לעיתים חוסר בהירות בנוגע לטוב ולראוי, כמו גם בנוגע להגיונות המפעילים אותה. חוסר בהירות זה בא לכסות לא פעם על אי-הסכמות ומחלוקות. לעיתים, תהליכים אלה טומנים בתוכם גם קשיים ארגוניים, קונפליקטים אישיים ובמקרים מסוימים אף אי-נעימויות המתעוררות על רקע הפערים התרבותיים. לעיתים הפעילות נתקלת בפרקטיקות שונות של התנגדות, מתריסות או מינוריות, שיש צורך להתמודד איתן בצורה נכונה וחכמה. לעיתים גם התוצרים של הפעילויות אינם ברורים דיים, אינם מדידים ואינם נכונים לתפיסות החינוכיות הבינריות המקובלות בעולם המערבי. אנו נדרשים לא פעם למאמץ רב כדי להמשיג אותם ולהבין את משמעותם, ולא אחת נדרש זמן רב כדי לראות בבהירות את התוצרים ולאחר עדויות שיאפשרו להבין את משמעותה האמיתית של העשייה שנעשתה, לטוב ולמוטב.

דרכי העבודה המוצגות כאן יכולות לסייע בקידום של פרויקטים במגזר החרדי, אף שיש בהן מרכיבים מייגעים, מורכבים ומתסכלים לעיתים. דרכים אלה נכונות וראויות, אם יש לפרויקטים מצפן ברור לאורך הדרך ובמיוחד אם מפעיליהם השכילו להטמיע אותן ולגרום לכך שהפעילות תשפיע לאורך זמן ובצורה משמעותית. ראוי להיזהר מקיצורי דרך במסע הזה כמו גם מטעויות בניווט. כפי שכתבתי בפתיחת הדברים, בעשורים האחרונים פרויקטים רבים התיימרו להציג שינוי במגזר החרדי, אך לעיתים קרובות הם התפוגגו או התמוססו מבלי שהותירו חותם.

העשייה המרתקת המתוארת בספר זה מציגה ראייה אופטימית ומלמדת על האפשרות לפעול בשטח ולקדם בו תמורות. יש בה גם כדי ללמד על הדינמיות והחיוניות בחברה החרדית המשתנה לאורך השנים, עד כי היו מי שטענו כי מדובר בחברה שהיא 'מובלעת במעבר', חברה שהסתגרותה נמצאת בשינוי מתמיד (קלעג' ובראון-לבינסון, 2017; Kalagy, 2016).⁴² בד בבד, ראוי לשים לב כי הטענה בדבר שינויים ותמורות בחברה החרדית יכולה להיות מתעתעת, במיוחד כששינויים נעים לכיוונים אחרים ולעיתים אף מנוגדים. כפי שהדבר צוין כבר בעבר, התוצרים של התהליכים החינוכיים והשפעותיהם החברתיות אינם ברורים לאורך זמן, במיוחד על רקע לחצים פנימיים וחיצוניים והחשש החרדי מהתערערות המסגרות והנורמות. כך לדוגמה עלה במחקרים כי רכישת השכלה גבוהה וכלים מקצועיים מסייעת לא פעם דווקא לחיזוק ההתבדלות התרבותית (דרך מתן שירותים פנים-קהילתיים ללא צורך באנשי מקצוע חיצוניים) ואף מייצרת 'שומרי סף' חדשים הפועלים לחיזוק החומות החוצצות בין הקהילה לסביבתה (ליוש 2014; Kalagy, 2016).⁴³ ראייה זו דורשת מאיתנו לחזור ולבחון ביקורות המוצגות על העבודה במרחבי הליבה החרדית ואת הנחות היסוד העומדים בבסיסה. היא מלמדת כי שאלות כמו 'מהי הצלחה' או 'מהם המטרות והחזון שאליהם אנו חותרים' טרם קיבלו מענה מספק סביב עשייה זו ואף נתונים במחלוקת קשה. היא גם דורשת מאיתנו לבחון עד כמה העיסוק הנידון מקדם שינויים (גם אם מדודים) או עד כמה הוא למעשה משמר את המבנה החברתי הקיים ואת יחסי הכוח הגלומים בו. האם תובנות אלה פוסלות או מקטינות את החשיבות של הפעלת תוכניות במגזר החרדי, כמו אלה שהוצגו בספר? אינני סבור כך, אך חשוב מאוד לחזור ולבחון היבטים אלה לעומק בדיון נפרד, חרף הרגישות והנפיצות הטמונות בהם.

42 ההתייחסות המקורית למונח זה היא בהקשר של התערערות חברה מסורתית על רקע חשיפה למודרניות המערבית. התבוננות זו אינה נכונה להבנתי בהקשר של החברה החרדית, שכן היא מציגה דפוסי מודרנה אלטרנטיביים.

43 הדבר הוצג בעיתונות היומית בעקבות מחקרים שבחנו את המשמעויות של תעסוקת הנשים החרדיות: "בשטח", יציאת נשים חרדיות לעבודה מעודדת את הישארות הבנים שלהן בכולל. השיפור בהכנסת המשפחה החרדית, כתוצאה מהצטרפות גוברת של נשים חרדיות לשוק העבודה, מנותב למטרה אחת ויחידה: לפרנס את הגברים, כדי שיוכלו להמשיך ללמוד ולא לעבוד", ארלוזרוב, מ' (12 בדצמבר, 2022). יציאת נשים לעבודה חוזרת למדינה כבומרנג - והגברים נשארים בכולל. **דה-מרקר**.

ההתייחסות לתפיסות ביקורתיות ולפרקטיקות הנלוות להן, כפי שהוצגה בפרק זה, סייעה להבין טוב יותר את הדינמיקה בין העולם החרדי (קבוצת המיעוט) לסביבתו (קבוצת הרוב ההגמונית) וחידדה הקשרים חשובים של יחסי רוב-מיעוט. ראוי לשים לב כי דרכי הפעולה המוצגות בספר מתכתבות עם תפיסות תאורטיות נוספות. לדוגמה, הפרויקטים שתוארו והמודלים שהמשיגו אותם בספר מהדהדים להבנתי את תפיסת היישום של חוקר החינוך האמריקאי יוסף שוואב (Schwab) ותלמידיו, המדברת על חשיבות השימוש ב'שיקול דעת פרקטי' כדי לקדם עשייה בשדה החינוך תוך התמודדות עם אתגרי המציאות (שרמר, Schwab, 1969; 2005). בדרך מובהקת יותר, אפשר לראות בפרויקטים אלה ביטוי לראייה פרגמטיסטית, פרי מדרשם של ג'ון דיואי (Dewey) ואחרים, הרואה חשיבות מיוחדת בפעולה, בהצלחותיה ובהשלכות המעשיות שלה בשדה (רורטי, 2006; רימון-אור וארגמן, 2017). תפיסה זו מתייחסת בין השאר לאמיתות כביטוי לאיכות של מידע שערכו נמדד בהתאם לתרומתו לעשייה. בדומה לגישה שהוצגה במאמר זה, ההנחה הפרגמטית הבסיסית היא שהערך של הפעולה החינוכית ומשמעותה נמדדים בעיקר בהקשר של הביצוע בשטח. תפיסה זו יכולה לעלות בקנה אחד עם נקודות מבט תרבותיות שונות ועם תפיסות שונות של ערכים ואמיתות, במקרה שלנו, תפיסות חרדיות ותפיסות לא-חרדיות או מערביות.

החינוך החרדי מרחיב את נוכחותו במרחב הישראלי וכבר אינו סמוי מהעין כבעבר⁴⁴. מדיניות הממשלה בישראל שהוקמה בתחילת שנת 2023, שהגדילה משמעותית את תקציבי מערכת החינוך החרדית, עוררה שאלות נוקבות על משמעויות פעילות החינוך החרדי בישראל במתכונתו הנוכחית ועל השפעותיו העתידיות על החברה והמדינה. למרות זאת, נראה כי החינוך החרדי עדיין אינו זוכה לתשומת הלב הנדרשת של מקבלי ההחלטות כדי לקדם בו תמורות.

חשוב שנזכור בימים אלה כלל אצבע בנוגע לחינוך החרדי: הוא נוכח, הוא מתפתח, הוא משמעותי והוא אחת הזירות המרכזיות – אם לא המרכזית ביותר – שבה מעוצב כיום הדור הבא של החברה הישראלית.

44 כך כינו זאת בסקירתם צ'רנוביצקי ופלדמן (2018).

ביבליוגרפיה

- אייזנר, א' (2010). רפורמה חינוכית והאקולוגיה של החינוך הבית ספרי. בתוך ג' פישר ונ' מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך** (עמ' 51-69). ברנקו וויס ואבני ראשה.
- אייזנשטדט, ש"נ (1999). **פונדמנטליזם, כיתתיות ומהפכה: הממד היעקוביני של המודרניות**. כתר והוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- אייזנשטדט, ש"נ (2010). **ריבוי המודרניות**. הקיבוץ המאוחד.
- אלאור, ת' (1992). **משכילות ובורות**. עם עובד.
- באומן, ד' (2000). **מודרניות נזילה**. מאגנס.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). **אחד מהמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בראון, ב' (2017). **מדריך לחברה החרדית**. עם עובד והמכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ברונר, ג' (1965). **תהליך החינוך**. יחדיו.
- גור זאב, א' (1995). הנרי ג'ירו – תורת החינוך ביקורתית. **עיון, מ"ד**, 419-442.
- זהבי, א' (2010). מינוריות. **מפתח**, 1, 91-103.
- כהנר, ל' (2020). **החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ליבמן, י' (2007). קיצוניות כנורמה דתית. בתוך מ' ליטבק וא' לימור (עורכים), **קנאות דתית** (עמ' 27-42). מרכז זלמן שזר.
- ליוש, ב' (2014). **נשות הסף: נשים חרדיות מול השינוי המודרני**. רסלינג.
- מיכאלי, נ' ופישר, ג' (2010). מבוא: שינוי החינוך – מקומן של ההוראה והלמידה. בתוך ג' פישר ונ' מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך** (עמ' 13-23). ברנקו וויס ואבני ראשה.
- מראיסרואן, א', רוארסטריראר, ד' וסטריאר, ר' (2020). בין לבין: הגבול בין מחקר לפרקטיקה כאתר להתנגדות. בתוך מ' קרומרנבו, ר' סטיאר וע' וייסגל (עורכים), **ביקורת בפעולה** (עמ' 351-376). רסלינג.
- ניר, א' (2007). **שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד**. פרדס.
- סיון, ע' (1991). תרבות המובלעת. **אלפיים**, 4, 98-98.
- סיון, ע', אלמונד, ג' א' ואפלי, ר' (2004). **קנאות דתית מודרנית: יהדות, נצרות, איסלאם, הינדואיזם**. משכל.
- פרייחזן, ל' (2013). **החינוך החרדי בישראל: בין משפט, תרבות ופוליטיקה**. נבו.
- פרידמן, י', יצחקי, ר' וזורמן, ר' (2021). **מודל סאלד לתסלום של תוכניות חברתיות וחינוכיות**. מכון סאלד.
- צ'רנוביצקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). **החצר האחורית של החינוך בישראל – מערכת החינוך החרדית: תמונת מצב והמלצות מדיניות**. קרן ברל כצנלסון ותנועת עיר ואם.

- קיוון, ל' (2010). שוב ושוב חוזרת הרפורמה. בתוך ג' פיישר ונ' מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות הינון** (עמ' 24-50). ברנקו וויס ואבני ראשה.
- קלעג'י, ת' ובראון-לבינסון, א' (2017). **השתלבות מתבדלת – הרדים אקדמאים במשק ישראלי**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- קרומר-נבו, מ', סטיאר, ר' ווייס-גל, ע' (2020). מבוא. בתוך מ' קרומר-נבו, ר' סטיאר וע' וייס-גל (עורכים), **ביקורת בפעולה** (עמ' 7-31). רסלינג.
- רורטי, ר' (2006). **קונטינגנטיות, אירוניה וסולידריות**. רסלינג.
- רימון-אור, ע' וארגמן, י' (2017). **מחשבה מתקתקת: ג'ון דיואי – עקרונות מרכזיים בתורתו ומחשבה מהודשת עליהם**. פרדס.
- שרון, י', יפה, נ', מלאך, ג' ומלחי, א' (2021). **יהודית, חרדית ודמוקרטית: מדינת ישראל והדמוקרטיה בעיניים חרדיות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- שפיגל, א' (2011). **ותלמוד תורה כנגד כולם: הינון חרדי לבנים בירושלים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שרמר, ע' (2005). יוסף שוואב: על הידע ועל יישומו. בתוך מ' ניסן וע' שרמר (עורכים), **מעשה בחינוך** (עמ' 172-209). מוסד ביאליק ומכון מנדל.
- תימור-שלבין, ש' (2020). מרחב מבוקר: פרקטיקות ביקורתיות במחלקות לשירותים חברתיים. בתוך מ' קרומר-נבו, ר' סטיאר וע' וייס-גל (עורכים), **ביקורת בפעולה** (עמ' 194-149). רסלינג.
- Brookfield, S. D. (2014). Foundations of critical theory. *Advances in Developing Human Resources*, 16(4), 417-428.
- Kalagy, T. (2016). Three approaches to the connection between modernization and traditionalism: A case study of the acquisition of academic education among Ultra-Orthodox and Bedouin women. *Culture and Religion*, 17(3), 312-331.
- Kohl H. R. (1999). *I won't learn from you: And Other thoughts on creative maladjustment*. Diane Publishing Company.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78, 1-23.
- Scott, C., & Tuana, N. (2017). Nepantla: Writing (from) the in-between. *JSP: Journal of Speculative Philosophy*, 31(1), 1-15.

in certain instances even a discomfort, against a backdrop of cultural gaps. In certain cases, the activities encounter practices of resistance and there is a need to cope with them in the smartest, most proper manner possible. Sometimes, much time is needed to see the results clearly and identify evidence that will enable us to understand the true meaning of the work being done, for good and for better.

The fascinating work presented in this book demonstrates a positive outlook that speaks about the possibility of taking action in the complex Haredi field. It is worthwhile viewing it as an opportunity to think outside the box in order to consider modes of action in Haredi education. Also noteworthy are the complexities in doing so and the need to relate seriously to this activity, using the necessary discretion, time and resources, but no less important that we see educational activities that are expressions of our very important social mission, which is worthy of recognizing and appreciating.

of majority and minority and helps make aspects of objections vis-à-vis the majority group clearer, while also clarifying possibilities of building productive partnerships. At the core of the chapter, basic principles for conducting projects in conservative Haredi education (such as learning about the different culture and building dialogue) are presented and two different operational models stemming from the projects discussed in the book are described – a ‘focused work’ model and a ‘broad work’ (adventure) model. These models can serve as a basis for thinking about possible future activities in Haredi sector spaces.

Summary

The reader will find that the book’s various chapters present a rich and diverse mosaic of activities, content spheres and target populations. Thus, for example, the book presents projects aimed at boys and girls from primary school age (girls’ schools and boys’ Talmud Torahs), to teenage boys (‘small yeshivas’) and young men and women in post bar/bat mitzva and post high-school frameworks (‘yeshiva gedolas’ for boys and seminaries for girls). Thus, there is also a variety of content spheres to which these projects relate, including literacy, finance education, STEM (science and tech) education and professional training for high-tech employment. The commonality among them, like a second thread, is their success at promoting activity among conservative Haredi populations and in central educational institutions (some of which are institutions that generally demonstrate very little to no cooperation with external agents). It is also notable that the activities described were carried out outside of the familiar comfort zones of Haredi educators on one hand and of the professionals on the other hand. At times, these processes include organizational difficulties, personal conflicts and

The fourth chapter, written by Dr. Anat Barth and Dr. Yitzhak Trachtengut, describes a unique project working to assimilate financial education in leading 'yeshiva gedolas' (educational institutions for high school age pupils), intended for pupils who are about to marry. The project, popularly known colloquially as the 'Bridegrooms Program' and conducted by JDC Israel, aims to provide Haredi young adult men in residential yeshivas some familiarization with basic economic terms and initial financial knowledge and increased general awareness of such matters. The project aims to provide a response to these young adults' disconnect from the financial world and job market while relating to the reality of Haredi life, characterized by a high rate of poverty (about 42% of Haredi families) and a low employment rate among men (about 52%). The study indicated program participants' high level of satisfaction, especially from the manner in which subject material was conveyed. The participants felt that the program contributed to their increased awareness of how to conduct themselves financially, gave them basic tools and a thirst for continuing programs. From their perspective, program facilitators saw great value in increasing the financial awareness of participants, but beyond that they saw the work in partnership with the yeshivas and the heads of the yeshivas agreement of the program being conducted in their institutions as especially important. Keys to success identified include responding to a significant inner-Haredi need, working with rabbis in leading Haredi yeshivas, and a staff of program facilitators from mainstream Haredi society.

The concluding chapter of the book, written by Dr. Udi Spiegel, suggests conceptualizing the activities that are described in the book, toward conducting similar activities in the central Haredi educational space in the future. To that end, conceptualization is aided by a language of 'critical practices' that clarifies the contexts

pupils' comprehension improved. The findings also indicated the significant improvement of the pupils' comprehension abilities, alongside their improved presentation abilities and approach to their studies. The keys to the project's success were working with the rabbis in central yeshivas, using purely Torah content that is accepted for teaching in those yeshivas, and providing teachers initial training and ongoing professional accompaniment.

The third chapter, written by Efrat Saar, describes a unique training program for Haredi women in the high-tech sector, which was conducted through the Adva Center in Haredi girls seminaries. This project aimed to cope with the existing gaps in knowledge and skills of Haredi girls seminary graduates (educational institutions and post-high school institutions), making their integration in worthy salaried employment in the high-tech sector more difficult. At its core was academic level computers and math instruction, combined with practical experience in leading high-tech companies with individual guidance and support provided by mentors in those companies. Study findings indicate the placement of 85% of project graduates in the high-tech sector and a higher average salary than those of Haredi women who completed the accepted programs given in Haredi girls seminaries (but also lower than those of high-tech employees from the general population). The project indicated that it is possible to implement studies on a high academic level comparable to university level studies, at least in the leading, high-quality seminaries, with careful consideration of and sensitivity to cultural differences. Keys to success identified include focusing on work with leading seminaries, creating a discourse of trust between the institutions involved and the Haredi field personnel, and working with non-profit institutions in the high-tech sector.

professional infrastructure for working with this population sector. The project has conducted one-time activities such as museum visits, educational tours and focused community activities, as well as long-term programs including STEM sphere enrichment activities within Haredi educational institutions and community centers. The study findings indicate the project's effectiveness, particularly in regard to two important indicators: the participation of most Haredi primary school age educational institutions in Jerusalem, primarily institutions teaching boys from hard-core conservative backgrounds, and the institutions' high return rate to activities over the course of the project's years of activity. It can be observed that the project established a need, and reduced the fears, of the Haredi establishment, and succeeded in causing the Haredi institutions to see value in the activities and not merely as an abating activity. The study identified certain keys to success: the appointment of Haredi coordinators to conduct the project, and working transparently with the Haredi institutions while working in cooperation with the school principals and teachers.

The second chapter, written by Dr. Yitzhak Trachtengut and Dr. Benayahu Tvila, describes an especially intriguing project aimed at increasing literacy in leading, elite 'small yeshivas' (educational institutions for middle school or post-bar mitzvah age pupils), which was conducted in the framework of JDC Israel. This unique project is intended to advance the teaching of Hebrew language literacy in central conservative 'small yeshivas' where only religious studies are taught. Activities included developing pupils' reading comprehension and oral presentation, so long as literacy lessons were given through the use of religious studies content accepted in the yeshiva. The findings of the accompanying study indicated that the rabbis who participated in training felt that the level of their teaching and the

Specific and local activities that were meant to advance improvements to Haredi education are described in this book. They are different from most of the broad efforts advanced by the establishment in the past decade to improve Haredi education, which in most cases had difficulty succeeding. These projects were conducted by the third sector in cooperation with philanthropic institutions and municipal agencies, in measured investment, in agreement and in partnership with agencies, institutions and rabbis in the field, with flexibility and without the goal of publicity – a strategy that has created success stories. The projects indicate, firstly, a variety of possibilities for cooperation with Haredi professionals to reach points of agreement with the educational and community leadership. They also indicate the professional efforts and the large resources required to implement projects such as these in the Haredi sector.

The Articles in the Book

At the book's core, four initiatives of the third sector and philanthropic institutions that were conducted in the Haredi education system in recent years are described.

The first chapter, written by Efrat Saar and Dr. Maya Choshen, presents the findings of an accompanying study of a project making science accessible to Haredim that was initiated and managed by the Jerusalem Foundation over the course of about ten years. This is a first-time project, trailblazing in content and scope, in which more than 100,000 Jerusalem Haredi boys and girls have participated over the years. The project is intended to advance STEM (science and tech) studies among Haredi children, with the emphasis on boys. It aims to make STEM education activity accessible, normative and even attractive to Haredi institutions and, in parallel to create

working Haredi women and 29% of working Haredi men. It is a conservative religious education system that enjoys a great extent of autonomy both in its administrative and legal status and in the modes of action and content taught in it, manifested both in the State's limited supervision over its institutions and in the partial funding (between 55% and 100% of the funding) it receives. Gender separation from age three and up between boys and girls is a major characteristic of this educational system, creating, on a practical level, two separate educational systems that differ in their organizational structure and modes of action. In general, the girls educational system functions relatively similarly in terms of its programs and activities to that excepted in Israel's State religious schools. In contrast, the boys education system functions in completely different ways, most particularly the fact that its content is focused on religious studies, especially on the high school level. The autonomy of this system and the small quantity of general (secular) studies in the system are a central, challenging point of dispute in the view of outsiders.

Change is an inherent part of the existence of all education systems: schools are required to create stability through school routines, but are called upon to improve and change themselves in accordance with the conditions of reality. Despite the great need for changes and the assertion that they are important to the schools' effectiveness, education systems worldwide and in Israel have difficulty fulfilling this demand and assimilating educational reforms. This difficulty is especially significant in educational institutions of Haredi society, which sanctifies conservatism and stability. This manifests a major focal point of the tension between Haredi society and the general public and the State institutions against the backdrop of demands to encourage changes in the system to which it has been opposed over the years.

Federation of Cleveland, the co-initiator of this this publication. The Jerusalem Foundation and its partners have through the years understood the special importance of creating meaningful, long-term activities in the Haredi sector in general, particularly in Haredi education, which already today comprises about two thirds of Jewish education in Jerusalem. The successes of those activities indicate, among other things, the special importance of involving philanthropy and the third sector in this activity area and the significant potential of doing so that has yet to fully manifest itself.

Background

The Haredi public is becoming a significant factor in Israeli society, today representing about 13% of society and expected to expand substantially in the coming decades. Among other things, Haredi society is characterized by its seclusion from general society, while building an autonomous cultural enclave in many spheres, sanctifying stringently religious perceptions and practices. Moreover, in Israel it has taken shape as a 'learning society' in which men devote their adulthood to Torah study and women take upon themselves the burden of making a living in addition to managing the home and the children's education. These characteristics substantially impact the connections that Haredi people have with Israeli society and its institutions, and their integration in and influence over the State's image and nature. They are reflected in the image of Haredi education and impact relationships with it, which is something that is expressed in this book.

The Haredi education system is at the heart of Haredi society. It is the system in which about half a million boys and girls are enrolled, manifesting the place of employment of approximately 40% of

Book Abstract

Opening

It is difficult to think of a more important task in the educational field in Israel today than the effort to improve the growing and developing Haredi (ultra-Orthodox Jewish) education system. This is the educational field where significant portions of the next generation in Israeli society is growing up, where in the opinion of many in Israel's general and Haredi populations there is a substantial need to advance improvements. Investing in Haredi education is investing in the future of Israeli society as a whole, even in regard to complex investments, the long-term fruits of which can be difficult to see.

This book presents, for the first time, successful educational programs carried out over the past decade in conservative Haredi education in Israel, with the idea of exposing the general public, professionals, philanthropic institutions and decision makers to the first studies (primarily assessment studies) of trailblazing initiatives that have become success stories. This is our insight from the most unique, fascinating and challenging educational field in Israel, in which the number of pupils has doubled in the past decade. The text presents, perhaps more than anything else, an expression of optimism and positive outlook regarding the possibility of acting in this realm and achieving success, despite the existing obstacles and complexities.

This publication is the initiative of the Jerusalem Foundation, also representing an intermediary summary of the Foundation's efforts together with additional partners, chief among them the Jewish

Table of Contents

Book Abstract	VIII
Introduction: Perspectives of Interventions by Third Sector Organization in Haredi Education	
Dr. Anat Barth and Dr. Ehud (Udi) Spiegel	11
Making Science Accessible to the Haredi population: Insights from the Assessment Study	
Efrat Saar and Dr. Maya Choshen	31
Instilling Literacy in Haredi Yeshivas: Intermediary Conclusions from an Innovative Pilot	
Dr. Yitzhak Trachtengut and Dr. Benayahu Tvila	59
Training Excelling Haredi Women Seminary Pupils for High-Tech Industry Development Positions: An Assessment Study for the Adva Program	
Efrat Saar	87
Bridegrooms Program: Assessment of Financial Education in Large Yeshivas	
Dr. Anat Barth and Dr. Yitzhak Trachtengut	105
Summary: The Place Where Parallels Meet? Models for Activity in the Conservative Educational Field	
Dr. Ehud (Udi) Spiegel	131

with them. Special thanks to the Jerusalem Foundation and to the Jerusalem Municipality for our fruitful shared efforts and for our partnership in this collection of articles, which in our view constitutes an additional important dimension in all of our learning.

It is our hope that reading this publication will inspire and encourage additional partners to take action in this important activity sphere, where we are proud to be among the trailblazers.

Oren Baratz,
Senior Vice President
The Jewish Federation of Cleveland

Greetings from the Senior Vice President of the Jewish Federation of Cleveland

The Jewish Federation of Cleveland has for many years supported Israel, enabling the activities of our partners there to come to fruition. Understanding the importance of the Arab and Haredi (ultra-Orthodox) populations and the need to integrate them in the social fabric of Israel, we have recently expanded activities in those sectors. Our efforts in the Haredi sector have provided an important field for us to gain knowledge and expertise about varied specific challenges in the sector. Among other things, experience has taught us how important tolerant, consistent, long-term work is here, enabling the building of trust and partnership, as well as the need for continuous dialogue with the community. We were privileged to see that proper work enables the advancement of in-depth processes and brings meaningful results that have even captured interest in the Haredi community of Cleveland. Moreover, we found that precisely in this arena there is significant added value to the involvement of philanthropy, which is perceived in the Haredi community as independent and non-biased, in contrast to the view, oftentimes, of State institutions.

It is important to thank our partners in the Haredi community for their great effort and for the dialogue and trust we have built

In recent years, hundreds of thousands of Haredi children and youth have participated in a Jerusalem Foundation program making science accessible to them – a unique, ground-breaking program exposing Haredi school children to content spheres such as the exact sciences, botany, history, archaeology, computers and English. This revolutionary initiative has been conducted over more than a decade, far away from the public spotlight, and is just one example of many programs.

The Jerusalem Institute for Policy Research was for us a natural partner in examining possible impelling forces, as well as the limitations, in working with the Haredi population. I hope that this important book will stimulate discourse that will later translate into action in the educational and cultural fields. Let me take this opportunity to express our gratitude to our partners on this journey, the Jewish Federation of Cleveland, and thanks to Dr. Ehud (Udi) Spiegel, who spearheaded Haredi sector educational and programs at the Jerusalem Foundation for many years, and to Dr. Anat Barth for this informative and explanatory book.

Shai Doron

President of the Jerusalem Foundation

Greetings from the President of the Jerusalem Foundation

For many of us, the Haredi (ultra-Orthodox) sector is a society in which there is much more than what meets the eye, but we cannot afford to ignore the positive trends taking place in this sector over the past decade and their impact on Israeli society, particularly in Jerusalem where Haredi educational institutions serve over two thirds of all Jewish-sector school children. We must be aware of the meaningful processes occurring in the sector, which is not by any means uniform in nature and composition, and encourage its integration in the social fabric of the city.

The Jerusalem Foundation, the largest city foundation in Israel, has in recent decades worked to deepen cooperation with the Haredi sector in order to enhance the quality of life of this population segment and encourage it to integrate in all spheres of life in the city, particularly the workforce. Naturally, this will do well for the entire population of Jerusalem. We believe that through education, which is the place from which the future generation will sprout up, we will be able to promote and harness the benefits. This is why the Jerusalem Foundation is involved in several educational initiatives in the Haredi sector, the success of which will likely impact Israeli society as a whole.

Small Successes

Conducting Projects in Conservative Haredi Education

Editors: Ehud (Udi) Spiegel, Anat Barth

Layout: Noah Ambar-Brom

Cover Design: Ira Ginzburg Studio

Cover Photo: Baruch Ya'ari

This publication was made possible through
the generous support of our partners:



Jewish Federation
OF CLEVELAND



THE JERUSALEM FOUNDATION, INC.
مؤسسة صندوق القدس
הקרן לירושלים

Publication no. 607

2023

© 2023, The Jerusalem Institute for Policy Research

20 Radak St., Jerusalem

jerusaleminstitute.org.il

info@jerusaleminstitute.org.il

Small Successes

Conducting Projects in Conservative
Haredi Education

Ehud (Udi) Spiegel and Anat Barth

Jerusalem, 2023

פעולות רבות בשדה החברתי, ובמיוחד במערכות החינוך, מיועדות ליצור שינוי מתוכנן ומאורגן בארגונים או במרחב. הן מבוססות על ההנחה שניתן לשלוט במציאות ולעצב אותה לפי התובנות והרצונות של אנשי המקצוע, בהתאם לידע ולמומחיות. בפועל, הרבה מהמאמצים, הפרויקטים והרפורמות שנועדו לקדם את מערכת החינוך, לא הצליחו להביא לתוצאה המבוקשת. מסיבות שונות ומשונות הם התאדו, התמוססו, נטמעו חלקית עד שהשפעתם התפוגגה, ולעיתים כלל לא זכו להיכנס לשערי בית הספר. הדבר נכון במיוחד בכל הנוגע לניסיונות לקדם שינויים ותמורות במערכות ובמוסדות בעלי תפיסה שמרנית ומסוגרת, כמו במקרה של החברה החרדית.

ספר זה מציג מחקרים ראשוניים על פרויקטים שהופעלו בשדה החינוך החרדי השמרני בשנים האחרונות וזכו להצלחות. פרויקטים אלה פעלו במודל ייחודי - הם התמקדו במיינסטרים החרדי השמרני, הציבו מטרות צנועות והתבססו על שיתוף פעולה עם הציבור החרדי ועם מוסדותיו. העשייה המוצגת בספר מבטאת אמירה אופטימית באשר ליכולת לפעול בזירה זו ולהצליח בה חרף החסמים והמורכבויות. אנו תקווה שהדברים המתפרסמים כאן ישמשו נקודת מוצא ללמידה ולקידום יוזמות משמעותיות נוספות.

הספר הוא יוזמה של **הקרן לירושלים**, בשיתוף **הפדרציה היהודית של קליבלנד**, והוא מהווה גם סיכום ביניים למאמצים שעושה הקרן בעשורים האחרונים לקידום פרויקטים משמעותיים בחינוך החרדי. ההצלחות של פרויקטים אלה מלמדות בין השאר על החשיבות המיוחדת של מעורבות הפילנתרופיה והמגזר השלישי במרחב פעילות זה ועל הפוטנציאל הגדול שטרם התממש במלואו.

מכון ירושלים למחקרי מדיניות הוא מכון מחקר וחשיבה המוציא מירושלים תורה חברתית, כלכלית ומרחבית בת-קיימא. המכון, שהוקם בשנת 1978, הוא הכתובת שמעצבי מדיניות פונים אליה לבירור, קידום והגדרת סוגיות מרכזיות בחקר ירושלים ומדינת ישראל. מחקריו ופעילותו של המכון מסייעים למוסדות ולגופים לעצב וליישם מדיניות חדשנית ואפקטיבית. ירושלים מהווה עבור המכון מקור השראה, שדה מחקר, מעבדה ומרחב יעד להשפעה. פיתוח העיר לטובת מגוון תושביה, אוהביה ומאמיניה וחיזוק מעמדה הגלובלי עומדים בראש סדר היום של המכון.

מכון ירושלים למחקרי מדיניות

רחוב רד"ק 20, ירושלים 9218604 **טל'** 02-5630175 **פקס** 02-5639814

דוא"ל INFO@JERUSALEMINSTITUTE.ORG.IL

WWW.JERUSALEMINSTITUTE.ORG.IL