



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



■  
■

]

■  
■



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



■  
■

;

⋮

2018 ,

התאחדות יהודי ארצות הברית  
: :  
:

- UJA



:  
:

,2018 ©

9218604 ,20

<http://www.haredisociety.org.il>

<http://www.jerusalemstitute.org.il>

<http://www.en.jerusalemstitute.org.il>

E-mail: [machon@jerusalemstitute.org.il](mailto:machon@jerusalemstitute.org.il)

איציק זהבי:

5..... **הקדמה**

דר' ענת בארט:

7..... **מבוא**

אסנת אבוחצירא ודר' ענת בארט:

**מניעים וחסמים ביורוקרטיים בהקמת מערך הייעוץ לגיל הרך**

21..... **במחוז החרדי: חקר-מקרה**

מרים איפרגן ודר' רויטל היימן:

**מסרים משלימים ומתנגשים במפגש של גורמי סמכות בציבור החרדי**

49..... **עם מפקחי המחוז החרדי**

רחל סולימן ודר' רויטל היימן:

73..... **התמודדות המפקח עם הובלת שינוי במערכת החינוך החרדית**

פיגי כהן ודר' ענת בארט:

95..... **תפקיד המפקח בהטמעת תוכניות מצוינות בחינוך החרדי**

אתי בינדר ודר' ענת בארט:

113..... **היחס לחינוך החרדי ברשות מקומית מעורבת**

שחר שאער ודר' שמואל שנהב:

**תפיסת תפקידו של המפקח במחוז החרדי בקרב בעלי תפקיד**

137..... **בבתי-ספר ממלכתיים-חרדיים**



במסגרת הפיתוח המקצועי. הכתיבה האקדמית בצד מחקר עצמי של המפקחים נועדה להעצים את המפקחים השותפים, בצד הפקת ידע משמעותי לכלל מפקחי המחוז ביחס לתהליכי העבודה של מפקחים במחוז החרדי.

אני מבקש בראש ובראשונה להודות לכל המפקחים והמפקחות שבחרו ליטול חלק בעבודת המחקר והכתיבה והקדישו מזמנם היקר לחקירה עצמית של עבודתם היומיומית, וכן למכון ירושלים למחקרי מדיניות על הליווי המקצועי האקדמי, ובמיוחד לד"ר ענת בארט ולמפקחת גב' פיגי כהן שהובילו את המהלך מתחילתו ועד סופו.

שאו ברכה

איציק זהבי

מנהל המחוז החרדי במשרד החינוך

שבט תשע"ח

ינואר 2018

בקובץ זה מאוגדים מאמרים שנכתבו על-ידי מפקחי המחוז החרדי במשרד החינוך על סוגיות פדגוגיות וארגוניות שונות הנוגעות לעבודתם היומיומית.

המחוז החרדי במשרד החינוך פועל לעשייה חינוכית איכותית המשלבת את הערכים המנחים של משרד החינוך מחד גיסא, עם הערכים המובילים של החברה והציבוריות החרדית מאידך גיסא. משימה מאתגרת זו קורמת בשנים האחרונות עור וגידים עם הקמת המחוז החרדי במשרד החינוך ופיתוח צוות מפקחים בעלי מומחיות פדגוגית וחינוכית מהשורה הראשונה, לצד השתייכותם או היכרותם המעמיקה עם הציבור החרדי על כל גווניו.

המחוז פועל רבות לקידום ולהתפתחותם המקצועית של כלל עובדי ההוראה החרדים, ומשקיע חשיבה ומאמצים להתמקצעות והעצמה של מפקחי המחוז עצמם. הספר הזה, שנכתב בשיתוף פעולה בין המחוז החרדי במשרד החינוך והמרכז לחקר החברה החרדית במכון ירושלים למחקרי מדיניות, הוא אחד הצעדים שנעשו במחוז



לתפקידי ניהול שונים והוא מושפע מגורמים שונים המעצבים את דמותו. מחקרים הראו כי מרבית המפקחים הם גברים (Dowell & Larwin, 2013; Harris, Lowery, Hopson & Marshall, 2004). לרוב הם אינם נשארים בתפקידם תקופה ארוכה בשל לחצים שגורמים להם לעזוב, או בעקבות שינויים שפוקדים את המערכת. מרבית המפקחים בארה"ב באים מן הזרם המרכזי ואינם שייכים לקבוצות-מיעוט. שרב אבו-רביה ואופלטקה (Sarab Abu-Rabia & Oplatka, 2008) בחנו את השפעת התרבות על אסטרטגיות הפיקוח של נשים בדואיות בישראל, ומצאו כי לתרבות יש השפעה רבה על עיצוב התנהלותו של המפקח. מפקח שעובד בקרב מיעוט קולקטיביסטי בעל תרבות פטריארכלית, מחויב להבין, לדעת וליישם את הערכים והקודים החברתיים כדי להצליח בתפקידו. השפעת הגורם התרבותי על התנהלותו של המפקח, ובמקרה הנוכחי המפקח על מחוז שלם במשרד החינוך, היא לב ליבה של עבודה זו שנועדה להתחקות אחר התפתחות המחוז החרדי במשרד החינוך ולבחון כיצד הוא מתמודד עם רשויות השלטון המרכזי והמקומי, עם הרשתות המפעילות את המוסדות החרדיים ועם הרשת החברתית החרדית שאיתה הוא מקיים מגע יום-יומי.

תפקיד המפקח במשרד החינוך הוא תפקיד מורכב. מחד גיסא המפקח הוא פקיד של משרד החינוך (פרידמן ולוין-אפשטיין, 2002), ומאידך גיסא הוא אמור להיות מנהיג חינוכי (Harris, Lowery, Hopson & Marshall, 2004). בעיקרון זוהי פלטפורמה שנועדה להנהיג שינויים, אך בפועל זהו תפקיד שנתון תחת לחצים שונים הכוללים ביורוקרטיה רבה ויישום רפורמות של משרד החינוך, ומי שנושא בו נתון בבדידות רבה (Harris, Lowery, Hopson & Marshall, 2004). המפקח חייב להיות איש-ביניים הניצב בצומת שבין יעדי משרד החינוך, פוליטיקה פנימית של רשויות מקומיות, צרכים ורצונות של מנהלי בתי-ספר, הורים ותלמידים. התפקיד מצריך תיאום שיביא להטמעת רפורמות כמו בניית בתי-ספר אוטונומיים או יצירת קהילות לומדות לשביעות-רצונם של כל הגורמים (Addi-Raccach, 2015; Boyland, 2013; Nir & Eyal, 2003; Schechter, 2012). עקרונית, תפקיד המפקח במערכת החינוך הוא העמדה הבכירה והמשפיעה ביותר במערכת ועל מנת לתפקד בו כראוי נדרש המפקח לגבש אסטרטגיות עבודה יעילות (Hilliard & Newsome, 2013).

המפקח מגיע לתפקידו בשלב מאוחר של קריירה שהחלה בהוראה ועברה, לרוב,



היא מערכת החינוך לבנות, שברובה שייכת ל'בית יעקב', מייסודה של שרה שניר (זיכרון, 2014) – מערכת-חינוך כללית ודתית המכשירה את הנשים לשוק העבודה הישראלי (בוחניק, 2011; גולדפרב, 2011; ריימן, 2012). כחלק מהסכמים פוליטיים היסטוריים הוכרה מערכת זו על-ידי משרד החינוך כמערכת מוכרת שאינה רשמית, מעמד שמזכה אותה בהכרה ובתקצוב (אם כי לא מלא) בצד אוטונומיה בכוח-אדם ובתוכני-לימוד (ויסבלאי, 2013). בהיותה מוכרת על-ידי רשויות המדינה, קיבלה מערכת החינוך החרדית במשך שנים רבות שירותי-פיקוח מן האגף המוכר-שאינו-רשמי. אגף זה פיקח על מתן רישוי למוסדות מוכרים-שאינם-רשמיים ומוסדות-פטור (מוסדות הפטורים מחוק חינוך חובה ומתקצבים במידה מעטה), ופיקח פדגוגית על המוסדות המוכרים-שאינם-רשמיים. האגף המוכר-שאינו-רשמי שפעל בכוח-אדם מצומצם ופיקח על מאות אלפי תלמידים בישראל (וורגן, 2007; וייסבלאי וויניגר, 2015) בוטל לפני כשלוש שנים, ובמקומו הוקם המחוז החרדי במשרד החינוך.

כבר בשנות ה-90 של המאה ה-20 ציינה שיפר (1998) כי מפקחי משרד החינוך באגף המוכר-שאינו-רשמי מתקשים לקבל נתונים על צוות המורים ועל תוכני הלימוד במוסדות החרדיים, וכי מערכת זו נותרה עלומה מעיני רשויות המדינה. מפקחי משרד החינוך שהועסקו באותן שנים באותו אגף היו עסקנים חרדים שהפעילו שיקולים פוליטיים בהחלטות פדגוגיות וחינוכיות. המטרה, באותה עת, הייתה

החברה החרדית בישראל מונה כ-900,000 נפש ומהווה כ-11% מאוכלוסיית המדינה (מלאך, חושן וכהנר, 2016). חברה זו מוגדרת כחברה קולקטיבית-דתית (Barth & Ben-Ari, 2014) ומאופיינת כחברה ניאו מסורתית המחויבת ללימוד התורה, מקפידה בקיום המצוות ונוטה לאנטי-ציוניות (פרידמן, 1991). היא נוטה להתבדל מחברת הרוב הישראלית בתחומים שונים כמו: אזורים מגורים (כהנר, 2009), קוד לבוש (זיכרון, 2014), תעסוקה (מלחי, 2009), מערכת המשפט (הכהן, 2013) ומערכת החינוך (ריימן, 2017; שפיגל, 2011). בשנת 2015 היווה החינוך החרדי כ-25% מכלל מערכת החינוך היהודית בישראל, ולמדו בו כ-404,000 תלמידים (הורוביץ, 2016). יש לשים לב לשיעורם הגבוה של תלמידים חרדים במערכת החינוך הישראלית בהשוואה לשיעור החברה החרדית בקרב האוכלוסייה הכללית, וזאת כתוצאה מכך שהגיל החציוני בחברה החרדית הוא 16 (מלאך, חושן וכהנר, 2016).

מערכת החינוך החרדית היא אחד ממרכזי הכוח המשמעותיים ביותר של החברה החרדית לתהליכי החברות (סוציאליזציה) של בניה ובנותיה (ריימן, 2017). במערכת החינוך החרדית שוררת הפרדה מגדרית ואוטונומיה פדגוגית, ובהתאם לכך היא מקיימת שתי מערכות-חינוך שונות ונפרדות. האחת היא מערכת החינוך לבנים, המתרכזת בלימודי-קודש (שפיגל, 2011) ומאתגרת את אחריותיות המדינה בנושא החינוך הכללי לבנים חרדים (Perry-Hazan, 2015), והשנייה

המיוחד מפקחות על 23 בתי-ספר ועל יותר מ-200 גנים. המשאבים שניתנו בידי המפקחים הספיקו בעיקר למתן רישיונות ול'כיבוי שריפות' במצבים חריגים וקיצוניים. עומס העבודה שמטיל משרד החינוך, בצד חוסר שיתוף הפעולה מצד החינוך החרדי, הביאו את עשרת המפקחים שפיקחו על לימודיהם של יותר מ-100,000 ילדים לחוסר-אונים ולהקפאת פעילותם. גם בשנת 2010 גרם מיעוט המפקחים לבעיות מערכתיות קשות כמו פרשיות של אפליה עדתית בקבלה למוסדות-חינוך (למשל, פרשת עמנואל). וורגן (2010) מציין כי 12 המפקחים באגף המוכר-שאינו-רשמי, ששירתו יותר מ-200,000 תלמידים, אינם כוח עבודה מספיק. הוא מציין כי משרד החינוך פונה אל אנשי-מקצוע שיעזרו לו בפיתוח עבודת-מטה בנושא הגדרת הפיקוח במגזר החרדי. וייסבלאי (2013) מחזקת טענה זו ומציינת כי למרות שלמפקחי האגף המוכר-שאינו-רשמי יש סמכות לרישוי מוסדות מוכרים-שאינם-רשמיים ומוסדות-פטור ולפיקוח פדגוגי על מוסדות מוכרים-שאינם-רשמיים, החוסר במפקחים מקשה על עבודתם, ועל כן יש להמליץ להגדיל את מספרם.

בשל בעיות וקשיים אלה, ולאחר בחינה מעמיקה של הנושא, המליץ הוורוביץ (2012) על הקמת 'מחוז' חרדי במשרד החינוך. תהליכים דמוגרפיים וחברתיים מצריכים, לדעתו, יצירת פלטפורמה בדמות מחוז מיוחד של החינוך המוכר-שאינו-רשמי, וזאת במטרה להסדיר את החינוך החרדי, להגדיל את מספר המפקחים ולהנהיג עבודה במתכונת תרבותית ייחודית ומותאמת.

לשמור על האוטונומיה של החינוך החרדי תוך שיתוף-פעולה פאסיבי של משרד החינוך. דוח ועדת דוברת (2005) הכיר בצרכים הייחודיים של החינוך החרדי ומצא כי מרבית מוסדות החינוך החרדיים היסודיים, והמוסדות העל-יסודיים לבנות, עומדים בקריטריונים בסיסיים של לימודי-חובה. הדוח קבע כי הפיקוח והשליטה על המוסדות החרדיים מוגבלים, והמליץ להפעיל את המערכת על-ידי מינהלות חינוך אזוריות חרדיות, או רשתות ויחידת פיתוח פדגוגית חרדית, מתוך שיח עם ראשי הציבור החרדי. בדוח ועדת דוברת (2005) מוזכרת לראשונה הקמת זרם-חינוך חדש שמכונה 'חרדי-ציבורי', במטרה לאפשר למדינה לפתוח ערוץ חינוכי חרדי שיהיה נתון לפיקוח מלא. סמג'ה (2006) מבקר את דוח ועדת דוברת וטוען כי המדינה מתמודדת עם החינוך החרדי בחוסר-הבנה ובפחד. הוא מציע שינוי שיבוא 'מלמטה', וזאת באמצעות הקמת ועדה פנים-חרדית בהוראת משרד החינוך, לבחינת צורכי מערכת החינוך; ועדת רבנים, שתיצור שיח עם אנשי אקדמיה וראשי משרד החינוך, ותבנה תוכנית להעצמת מגמות חברתיות בקרב הציבור החרדי. גם צמרת (2009) מותח ביקורת על הצעות ועדת דוברת, וטוען כי העיסוק בשאלות כלכליות במקום בשאלות חינוכיות, עלול להגדיל את הפערים ולא לצמצמם.

וורגן (2007) מצייר תמונה עגומה למדי של הפיקוח על מוסדות החינוך החרדי: מפקחת אחת חולשת על 1,000 גני-ילדים, מפקחי בתי הספר מפקחים על 100 עד 350 מוסדות, ושתי מפקחות מטעם החינוך

הציבור החרדי. כמו כן מפקחים אלה הם בעלי ניסיון עשיר בתחום החינוך, בין אם בתפקידי הוראה ובין אם בתפקידי ניהול.

עם הקמת המחוז החדש התעוררה התנגדות חזקה בקרב הציבור החרדי, שבאה לידי ביטוי בעיתונות החרדית והכללית. התנגדות זו, הנמשכת גם כיום, תוקפת את הרעיון הכללי של פיקוח על המוסדות המוכרים-שאינם-רשמיים ומתמקדת בצעדים שונים שעושה המחוז החרדי. עיקר ההתנגדות מופנה נגד ההתערבות בתוכני הלימוד (לדוגמה: גרין, 2016; כהן, 2016; ריבלין, 2015). יש לציין כי ההסכמים ההיסטוריים ביחס לזרם המוכר-שאינו-רשמי מקנים לו אוטונומיה חינוכית ופדגוגית, ועל כן השמירה על אוטונומיה זו היא שעומדת במוקד הוויכוח. התנגדות מנהיגי הציבור החרדי הביאה לקריאת מועצת גדולי התורה לחרם על פעילויות המחוז החדש (ויס, 2016; כהן, 2015). חרם זה בא לידי ביטוי בהימנעות מורים ומנהלים מהשתתפות בימי-עיון ופיתוח מקצועי, או מניעה של העברת נתונים ביחס לבתי הספר וצוות המורים לידי המפקחים. הקושי שמערימה החברה החרדית על המחוז החרדי, שם את מפקחי המחוז ב'קו האש', והם משלמים מחיר אישי כבד בהיותם בני החברה החרדית בעצמם, ובהיותם מותקפים אישית בעיתונות החרדית (ויסברג, 2017).

עד להקמת המחוז החרדי, אפשר מבנה המערכת לרשתות המפעילות את בתי הספר לפעול בצורה עצמאית. רשתות אלו, שהמרכזיות שבהן הן רשת החינוך העצמאי

הורוביץ (2012) מזהיר כי מהלך כזה עשוי להיות מלווה בקשיים מצד משרד החינוך ואנשי אגף הפיקוח המוכר-שאינו-רשמי, ודורש להציג מבנה ארגוני שיטתי ומבוסס כדי להביא ליצירת מערכת אפקטיבית. ואכן, בראשית שנת הלימודים תשע"ד (סוף שנת 2013) החלה פעילותו של המחוז החרדי במשרד החינוך, בהנחיית שר החינוך דאז, שי פירון. ההשלכות הישירות של מהלך זה היו: יצירת מנגנון לפיקוח ישיר על בתי הספר, תקצוב ישיר לבתי הספר ולא דרך הרשתות המפעילות, והגדלת מספר המפקחים באופן משמעותי (בן-רבי, רותם, קונסטנטינוב ונבות, 2014).

וייסבלאי וויניגר (2015) מגדירים את יעדי המחוז החרדי במשרד החינוך כך: הטמעת לימודי-ליבה; הגדלת המסלול החרדי-ציבורי; הקמת מסגרות-חינוך כלליות לבנים בנוסח ישיבתי או טכנולוגי; הגברת השקיפות, הפיקוח והשוויון; פיקוח פדגוגי אפקטיבי; פיקוח מינהלי תקין, והסדרת עבודתן של הרשויות המקומיות עם בתי הספר החרדיים. בהתאם ליעד הגדלת מספר המפקחים שהוצב קודם לכן, עבדו בשנת 2015 במחוז החרדי של משרד החינוך 66 מפקחים שפיקחו על לימודי כ-380,000 תלמידי בתי-ספר וכיתות-גן (וייסבלאי וויניגר, 2015). מצב זה מאפשר פיקוח כלשהו, אבל עדיין אינו דומה ליחס שבין מספר המפקחים למספר התלמידים המתקיים במחוזות אחרים של משרד החינוך. ראוי לציין כי מרבית מפקחי המחוז החרדי נמנים על הציבור החרדי עצמו, ובאים מתת-תרבויות שונות בתוך

עוצמה רבה ממשרד החינוך בסביבת בתי הספר, היו הרשויות המקומיות (אדי-רקח וגונן, 2013). הרשויות המקומיות אחראיות בתחום החינוך על הבנייה והתחזוקה של מבנים, על קיום מערכת רישום והעסקת אנשי-מינהלה, אך מעבר לכך הן מפעילות בתי-ספר על-יסודיים ותוכניות עירוניות-חינוכיות שונות על פי יכולתן ורצונן (ברקוביץ, 2012). היחסים בין הרשויות המקומיות לבתי הספר החרדיים הם מורכבים יותר בהיות בתי-ספר אלו מוזרים-שאינם-רשמיים. עד שנת 2007 לא תוקצבו מוסדות אלה על-ידי הרשויות המקומיות. 'חוק נהרי' סלל את הדרך להעברת תקציבים מן הרשויות המקומיות למערכות החינוך החרדיות בתנאים תקציביים שונים (ויסבלאי, 2013). עם זאת נותרו יחסי הרשות המקומית עם החינוך החרדי עמומים ונתונים לפירוש עצמאי של הרשות המקומית.

אחת המטרות המרכזיות של הקמת המחוז החרדי הייתה להקים זרם חינוך חדש שיכונה 'ממלכתי-חרדי' או 'חרדי-ציבורי'. ייחודו של זרם זה בכפיפות מלאה למשרד החינוך, שמאפשרת שליטה בתוכני הלימוד ובהעסקת כוח-אדם במוסדות החינוך (ויסבלאי וויניגר, 2015). הורוביץ (2016) מציין כי רק 2% מכלל מוסדות החינוך החרדיים משתייכים היום לזרם הזה. תחת הזרם הממלכתי-חרדי מכונסים היום 36 בתי-ספר, בהם 34 יסודיים ושני על-יסודיים. מורכבות הסיבות להצטרפות למבנה ארגוני זה, היא שהביאה לשוליות החברתית והמספרית. אבל המדינה רואה בו

המפעילה את הרשת החינוכית של 'בית יעקב', ו'מעין החינוך התורני' מייסודה של תנועת ש"ס (הורוביץ, 2016), כפופות לסמכות הרבנית שבחסותה הן פועלות, ולסמכות החינוכית המגולמת באנשי החינוך של המגזר החרדי, ורואות בהן סמכות עליונה (יפה, 2009). רשתות אלו מפעילות רשת פנימית של פיקוח פדגוגי, וכך נוצרת מערכת-פיקוח כפולה על פעולת המנהלים והמורים. לשם השוואה, במערכת החינוך הכללית, בה פועלות רשתות-חינוך כמו 'אורט', 'עמל', 'נעם-צביה' ורשתות אחרות, ההיררכיה בין מפקחי משרד החינוך לראשי הרשת ופחותה היא ברורה, והסמכות הראשית נתונה בידי מפקחי משרד החינוך. בציבור החרדי היררכיה זו אינה קיימת, ובמקומה נוצר משולש המציב את הפיקוח של משרד החינוך במעמד שווה לסמכות הרבנית והחינוכית החרדית, במקרה הטוב, וכסמכות משנית במקרה הפחות טוב. מצב זה יוצר מתח רב בין מנהלי בתי הספר ומנהלי ומפקחי הרשתות המפעילות את בתי הספר, למפקחי המחוז החרדי של משרד החינוך. עוצמת הרשתות החרדיות מחלישה את כוחו המשפטי של הפיקוח במחוז החרדי, והדברים באים לידי ביטוי באי-החלת מבחני מיצ"ב על מערכת החינוך החרדית (פרי-חזן, 2015).

גורם נוסף המעורב בבתי הספר בישראל בכלל, ובבתי הספר החרדיים בפרט, הן הרשויות המקומיות. במעבר מריכוזיות לביזוריות בתחום החינוך בישראל, ניתנה אוטונומיה חינוכית רבה יותר מבעבר לבתי הספר וסביבתם. בין הגורמים שקיבלו

תרבותית של המוסדות החרדיים, להיכרות בסיסית עם הרשתות המפעילות את בתי הספר ולהיכרות עם המוסדות עצמם כדי לאפשר למפקחי המחוז החרדי עבודה יעילה ומועילה.

המאמר הראשון בקובץ זה נכתב על-ידי אסנת אבוחצירא, מפקחת ייעוץ חינוכי לגיל הרך במחוז החרדי. הייעוץ לגיל הרך מוכר זה מספר שנים במסגרת החינוך הכללי. כפי שעולה מריאיון שנעשה לקראת כתיבת מאמר זה, הדרך ליצירת מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי הייתה רצופה אתגרים. כדי לכונן את מערך הייעוץ הזה נדרש חלון הזדמנויות ביורוקרטי מיוחד שיאפשר יצירת תקנים ושכר ליועצות הגיל הרך. מעבר לקשיים הביורוקרטיים הרגילים הנלווים לפתיחת פרויקט חדש, נוספה העובדה שהמחוז עצמו היה בשלבי הקמה – דבר שהקשה על תפקודו הביורוקרטי. מעבר לכך, הקמת מערך הייעוץ לגיל הרך חייבה הבנה של מערכות החינוך החרדיות, בין בהתמודדות מול רשתות חיצוניות שמוסדות החינוך בבעלותן, ובין במבנה מערכת החינוך החרדית שמתפקדת בעומס כפול ומכופל מן המקובל במערכות-חינוך אחרות. כל אלה דורשים מאנשי המינהל רגישות תרבותית, גמישות ויצירתיות, כדי לכונן מערכות ביורוקרטיות מתאימות.

החזית השנייה היא החזית הציבורית מול החברה החרדית ומנהיגיה. מפקחי המחוז החרדי עובדים בקרב החברה החרדית. הם נפגשים יום-יום עם תלמידים, מורים, מנהלים, בעלי הרשתות המפעילות את בתי

פוטנציאל משמעותי ומנוף לחינוך החרדי, ועל כן יש לתת את הדעת לדרכי התפתחותו ולמגמות שהוא מוביל.

העיסוק המחקרי במחוז החרדי של משרד החינוך היה עד כה מועט, ובשל כך רב הנסתר על הנגלה בפועלו של גוף זה. המחקרים שלפניכם הם פתיחת צוהר ראשונית להתמודדויות, להתפתחויות ולאגריים הניצבים בפני מפקחי המחוז החרדי. מחקרים אלה נכתבו במטרה להביא קולות אותנטיים משדה הפעולה החינוכי במחוז החרדי, ולשם כך פורסם לפני כשנתיים קול-קורא אל מפקחי המחוז החדש במשרד החינוך להשתתף במחקר ובכתיבה על תהליכים משמעותיים בעבודתם. צעד זה לווה בחששות ובמחשבה מעמיקה מצד המפקחים, בשל הרגישות הביורוקרטית, החברתית והחינוכית של הנושא. לבסוף גובשה קבוצת מפקחים אשר באמצעות למידתם, מחקרים והערכתם נכתב ספר זה.

הספר כולל שישה מחקרי-גישוש מצומצמים ואיכותניים במתודה של חקר-מחקר ומתודה פנומנולוגית (שקדי, 2003), שנועדו לאפשר לקורא להציץ במורכבות העבודה שנעשית במחוז החרדי של משרד החינוך. כפי שהוצג בתחילת הפרק, מפקחי המחוז החרדי מתמודדים עם עבודת-פיקוח מורכבת באופן כללי, וצריכים להתמודד בחזיתות נוספות, שהראשונה בהן היא החזית הביורוקרטית של משרד החינוך. הבנת הצורך בהקמת המחוז החרדי ארכה שנים רבות והייתה תהליך ארוך-טווח. מעבר לקשיים הנורמטיביים שניצבו בדרך, נדרש משרד החינוך להבנה

ובין מה שלא נאמר. מתוך כך נגזרות דרכי התקשורת הבונות בהן המפקחת משתמשת בשיח שלה עם מנהלות בתי הספר, והמודל שמפקחות המחוז החרדי מציבות למנהלות בתי הספר בשיח שלהן מול המורות בבית-ספרן.

המאמר השלישי בקובץ מציג את עבודתה של רחל סולימן, מפקחת בתי-ספר על-יסודיים לבנות. תפקיד המפקח במחוז החרדי נתפס כקונפליקטואלי בשלוש רמות שונות. הרמה הראשונה – רמת המדיניות – מדיניות משרד החינוך רואה במפקחי המחוז החרדי מנהיגים חינוכיים ומעצבי החינוך בחברה החרדית. מדיניות זו עומדת בהתנגשות עם הדרך בה החברה החרדית תופסת את תפקיד המפקח במחוז החרדי ועם תפיסת תפקידים מקבילים ברשתות החינוך החרדיות. הרמה השנייה – מתייחסת לתפקידים הפרקטי של המפקחים – מפקחי המחוז החרדי של משרד החינוך רשאים על פי החוק לבקר בכל בית-ספר, לבחון את התנהלותו ואת תוכני ההוראה הנלמדים בו, ולערוך השתלמויות שונות לצוות החינוכי. ברם, הציבוריות החרדית מערימה קשיים על תפקוד זה עד כדי שיתוק פונקציות ספציפיות כמו השתלמויות מורים למשל. הרמה השלישית – נוגעת בהיבטים תרבותיים הבאים לידי ביטוי בתחושות של חברת המיעוט מול חברת הרוב, ורצונה של החברה החרדית להיבדל מן החברה הכללית. אחת הדרכים היעילות להתמודדות עם אתגרים אלה היא באמצעות סגנון מנהיגות המשתף את הגורמים מולם המפקחים עובדים בקבלת החלטות. על כן

הספר והורים מן המגזר. שני מרכיבים מְבָנִים את תפיסת הציבוריות החרדית ביחס לפיקוח במחוז החרדי: מרכיב אחד הוא התקשורת החרדית, והשני הוא המציאות שקדמה להקמת המחוז. כפי שנראה מסקירת העיתונות החרדית, שמיעוטה הובא בפרק, ישנה התנגדות תקשורתית נחרצת לפעילות המחוז החרדי. כמו כן, המעבר מן האגף המוכר-שאינו-רשמי למחוז החרדי, התרחבות מספר המפקחים במחוז, והמעבר מעבודה רשתית (בה כל מפקח אחראי על בתי-ספר ברשת אחת בפריסה ארצית) לעבודה גאוגרפית (בה כל מפקח אחראי על אזור גאוגרפי – מה שמאפשר עבודה יעילה יותר הן מבחינת ניצול זמן, הן מבחינת ההיכרות עם הסביבה והן מבחינת הרשות המקומית) משנה גם את תפקיד המפקח, שכן מפקחי האגף המוכר-שאינו-רשמי עסקו קודם לכן, בעיקר, במתן רישיונות ובטיפול במצבי-קיצון, ואילו היום יש להם זמן, כלים ואפשרויות רבות יותר להיות מעורבים בבתי הספר החרדיים כמנהיגים חינוכיים ופדגוגיים.

המאמר השני מציג את עבודתה של מרים איפרגן, מפקחת כוללת. מרים מעלה שאלה חשובה לגבי תפיסת תפקידי המפקח במחוז החרדי של משרד החינוך. כנגזרת של שאלה זו היא מתייחסת לגורמי-סמכות שונים בתוך עולם החינוך החרדי, ביניהם רבנים, פוליטיקאים, מנהלי הרשתות המפעילות, מנהלות בתי הספר והמורות בחינוך החרדי, ויחסם אל המפקח במחוז החרדי. המאמר חושף את הניואנסים העדינים בהתנהלות מול כל אחד מן הגורמים הללו והבנת השיח הפנימי, בין מה שנאמר

לביזוריות, אחד הגורמים המשמעותיים בתקצוב ובארגון מערכות-חינוך. נושא תקצוב מוסדות החינוך החרדיים על-ידי הרשויות המקומיות עלה לכותרות כבר ב-2007 עם חקיקת 'חוק נהרי', שאפשר לרשויות המקומיות לתקצב מוסדות חרדיים הנמנים על הזרם המוכר-שאינו-רשמי. בישראל יש היום בתי-ספר חרדיים ב-103 רשויות שונות, חלקן רשויות שמשרתות בעיקר ציבור חרדי, ובהן האינטרס של הרשות המקומית בפיתוח מערכת החינוך החרדית הוא ברור. לעומת זאת קיימות רשויות רבות בהן קיים רק מיעוט חרדי – מצב הדורש מן הרשות המקומית היערכות מיוחדת של מינהל החינוך העירוני.

המאמר החמישי נכתב בידי אתי בינדר, מפקחת כוללת לבנות בחינוך היסודי. המאמר דן במצבם של בתי הספר ברשויות מקומיות מעורבות בהן יש רוב חילוני ומיעוט חרדי. במאמר נבחנות רשויות שונות ויחסן לחינוך החרדי. מבחינה זו עולה רצף התייחסויות למערכות החינוך החרדיות שנע בין שילוב החינוך החרדי במערכת החינוך העירונית לבין הפרדתו ממנה. בחירת האסטרטגיה של הרשות ביחס למערכת החינוך החרדית, נעוצה באג'נדה העירונית ביחס לאוכלוסייה החרדית בכלל, למבנה מינהל החינוך העירוני, למענים שהרשות המקומית נותנת לתלמיד החרדי וליחסה של הרשות המקומית למפקחי המחוז החרדי של משרד החינוך. יש רשויות המביאות את מערכות החינוך החרדיות לשילוב מלא, דואגות לספק צורכיהן הפדגוגיים ולשלב את מפקחי המחוז החרדי במערך החינוך

מומלץ לקובעי המדיניות לדאוג לפיתוחם המקצועי של המפקחים ולהתמחותם בפרקטיקות של סגנון מנהיגות משתף.

המאמר הרביעי נכתב בידי פיגי כהן, מפקחת כוללת לבנות בחינוך היסודי. פיגי מתייחסת להטמעת תוכניות הלימוד ופעילות משרד החינוך במוסדות החינוך החרדי. באופן כללי קיימות במשרד החינוך תוכניות רבות המופעלות בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי. רבות מתוכניות אלה יכולות לעבור התאמות כדי לשמש תלמידים בחינוך החרדי, וחלקן צריכות להיכתב מחדש. המאמר מתייחס, ספציפית, להטמעת תוכנית לילדים מחוננים ומצטיינים בבתי-ספר חרדיים לבנות, היא תוכנית 'אמירים'. תוכנית זו מיושמת בתוך בתי-ספר על-ידי מורים אחדים מצוות המורים הקבוע, הבוחרים ללמד תלמידים מצטיינים בתחומים שונים מתחומי הוראתם הרגילה. יש לתת את הדעת לכך שבנות חרדיות מחונכות להיות מצוינות, אך לא מצטיינות. הטמעת תוכנית מעין זו מאתגרת אפוא תפיסות חרדיות ערכיות ביחס להצטיינות, היא מאתגרת את דרכי ההוראה של המורות (שעל פי רוב עובדות בשיטות מסורתיות) ואת המערכת החברתית של בית הספר. ההצלחה שהושגה בהטמעת תוכנית 'אמירים' ביותר מ-30 בתי-ספר, משמשת מודל לתוכניות אחרות וליישומן בבתי-ספר חרדיים אחרים.

החזית השלישית עמה מתמודד המחוז החרדי של משרד החינוך היא הרשויות המקומיות. הרשויות המקומיות מהוות היום בישראל, בעידן של מעבר ממרכזיות

העירוני. לעומת זאת יש רשויות מקומיות הנוטות להפרדה, בין אם מתוך תפיסה לפיה החברה החרדית אינה מעוניינת בקשר זה, ובין אם כתוצאה מאג'נדה פוליטית. התייחסות אחרונה זו דוחקת בדרך-כלל את רגלי המפקח החרדי מתחומי העשייה העירונית. יש לציין כי העבודה באמצעות רשויות מקומיות עשויה לשמש פלטפורמה נגישה ויעילה לתפעול הפיקוח במערכת החינוך החרדי, וכי הפרדת מערכת החינוך החרדי על-ידי הרשות המקומית מאתגרת את פעילות המחוז.

החזית הרביעית שנסקרת בספר זה היא של זרם החינוך החדש 'הממלכתי-חרדי'. זרם זה הוקם עם הקמת המחוז החרדי במשרד החינוך במטרה להיות תוכנית-דגל של משרד החינוך. באמצעות זרם חדש זה נפתחת אפשרות ללימודי-קודש לצד לימודים כלליים העומדים בסטנדרטים של משרד החינוך, הן מבחינת תוכניות הלימוד והן מבחינת תנאי העסקת העובדים. כאמור, עד כה הצטרפו לתוכנית 36 בתי-ספר שהם כ-2% מכלל התלמידים החרדים בארץ. ההצטרפות לזרם החינוך, אשר נועדה לנבוע ממניעים ערכיים והגותיים, ממוקדת יותר בתנאים הכלכליים המתאפשרים עקב המעבר לתוכנית זו. מרבית בתי הספר הצטרפו לתוכנית על בסיס בתי-ספר קיימים, ומיעוטם הוקמו עם הקמת הזרם ובניית חזונו. הפיקוח על בתי-ספר אלה, מאתגר את עבודת מפקחי המחוז החרדי.

המאמר השישי בקובץ הוא מאמרו של שחר שאער, מפקח כולל לבנים בבתי-ספר יסודיים. המאמר בוחן את תפיסת תפקידי

המפקח בזרם הממלכתי-חרדי מנקודת-מבטם של מפקחים ומנהלים. מנהלי מוסדות החינוך החרדיים שבחרו להצטרף לזרם החינוך החדש, הגיעו ממוסדות המוכר-שאינו-רשמי. כפי שתואר, היה הפיקוח על מוסדות אלה פיקוח טכני על רישוי מבנים ותחזוקתם וסיוע במקרי-קיצון. פתיחת המחוז החרדי החדש והגדלת מספר המפקחים, לצד השינוי הקונספטואלי ביחס לתפקיד המפקחים במחוז החרדי, מביא להתמודדות של כלל המוסדות החרדיים עם תפיסת תפקיד המפקח. בעוד שבמוסדות המונהגים על-ידי רשתות-חינוך חרדיות (שתחת חסותן פועלים מרבית מוסדות החינוך) ההתמודדות היא מערכתית, וניכרת בהם התנגדות רבה וכוללת לפיקוח - מנהלי בתי הספר שבחרו להצטרף לזרם זה מחויבים בקבלת הפיקוח על כל מורכבותו. מן הראיונות עולה כי תפקיד המפקח נתפס באופן שונה בעיני מנהלי מוסדות החינוך בזרם הממלכתי-חרדי ובעיני מפקחי מוסדות הזרם הממלכתי-חרדי. המנהלים תופסים את תפקיד המפקחים בעיקר כרגולטורי (בהתאם לתפיסות שהיו נהוגות עד כה) ואילו מפקחי הזרם הממלכתי-חרדי רואים בתפקידם גם היבט פדגוגי ומנהיגותי. תפיסות שונות אלו משפיעות על בניית יחסי העבודה, וכן על מידת האוטונומיה הניתנת למנהלים ועל האמון השורר בין הצדדים. המחקר קורא לקובעי המדיניות בזרם הממלכתי-חרדי לגבש תפיסה ברורה של תפקיד המפקח ולהנחילה הן למפקחים והן למנהלים, על מנת ליעל את ממשק הניהול והפיקוח בזרם הממלכתי-חרדי.



אודות ההתפתחות שמביא המחוז החרדי לזירה זו, הם חשובים ומשמעותיים לחקר החינוך, ובייחוד לחקר החינוך בחברות קולקטיביסטיות, אך מעבר לכך גם להבנת התהליכים המתחוללים בקרב החברה החרדית כולה מבחינת עמדות, תפיסות והתנהגויות.

מחקרים אלה מביאים חשיפה ראשונית ומצומצמת של התהליכים המתרחשים במחוז החרדי. תהליכים אלה משפיעים במישרין על החינוך החרדי בישראל, אך גם על החברה כולה. החברה החרדית עוברת שינויים הנובעים מתהליכים פנים-חברתיים וחץ-חברתיים המעצבים מחדש את הגדרת החרדיות. מעקב ומחקר

זה של התמונה עשוי לספק ראיות-על רחבה אשר תאפשר בניית מודלים משמעותיים לעבודה, כמו גם זיהוי קשיים ובעיות, לצד בניית קהילה לומדת של מפקחי המחוז החרדי.

המחוז החרדי נקט מדיניות פעילה ומקבלת ביחס למחקר, להערכה ולמדידה, וכתוצאה מכך נוצר פרסום זה, המבוסס על מעורבות המחוז החרדי ומכון ירושלים למחקרי מדיניות בחשיבה משותפת על כיווני הערכה ומחקר. ישנם תחומים רבים בהם מדיניות שקולה של מחקר סדור ושיטתי עשויה להועיל לתפקוד המחוז החרדי. בניית מסד-נתונים מלא של נתוני כלל עובדי ההוראה במערכת החינוך החרדית הוא צורך חשוב והכרחי ליצירת פעולה סדורה. הכרת כלל צוותי ההוראה וצוותי הניהול והכשרתם המקצועית, בצד בניית מנגנונים מותאמים של פיתוח מקצועי, הן בסיס לעבודה אפקטיבית של המחוז החרדי. מעבר לכך, מחקר של נושאים תרבותיים ייחודיים עשוי לספק למפקחי המחוז כלי-התמודדות יעילים

הקמת המחוז החרדי במשרד החינוך היא תהליך חשוב ומשמעותי למערכת החינוך ולחברה הישראלית כולה. הציבור החרדי, שהולך ותופס, כיום, מקום רחב יותר מבחינה דמוגרפית וציבורית בישראל, זכאי וצריך לקבל שירותי-פיקוח יעילים מן המדינה. בניית מערכת בירוקרטית מחוזית, בצד הרחבת כוח האדם והמעבר לפיקוח גאוגרפי ולא רשתי, מרחיבות את תשתית מערכת החינוך החרדית הקיימת. צעד מבורך זה נעשה על רקע מורכבות רבה בין הגורמים השותפים, הן מצד משרד החינוך, הן מצד ההנהגה החרדית והן מצד בתי הספר עצמם, ועל כן הצלחתו מאתגרת את כלל השותפים למהלך.

צעד משמעותי זה, הבא ליצור מנגנון פיקוח, הסדרה ומנהיגות חינוכית לכרבע מתלמידי ישראל, מלווה בעשייה רבה ומגוונת בתחומי ההגות, הפדגוגיה, בניית המנגנון, ובעיקר הפעילות בשטח. אחד הצדדים שנותרו ללא מענה במפעל הגדול הזה הוא המחקר, ההערכה והמדידה של התהליכים המתרחשים במחוז החרדי. צד

ייחודיות, ובניית מוסדות-חינוך ומנגנוני-פיקוח חדשים כדוגמת הזרם הממלכתי-חרדי, יכול להביא לתפקוד יעיל יותר של תוכניות אלו, לקביעת יעדים ומדידתם, ולהערכת יעילותם.

יותר בעבודה מול בתי הספר. מחקרים כאלה יכולים לשמש קרקע פורייה ליצירת קהילות לומדות של מפקחים, מעבר ללמידה המתקיימת בקבוצות הפיקוח של רצפי הגיל השונים. מחקר שילווה תוכניות

מנהל המחוז החרדי, על שיתוף הפעולה והתמיכה לכל אורך הפרויקט. תודה למנחים דר' נרי הורוביץ, דר' רויטל היימן ודר' שמואל שנהב על עבודתם המסורה. תודה לגברת נעמי שי, מפקחת אחראית תחום פיתוח מקצועי במחוז החרדי, על התמיכה וההכוונה. תודה לגברת פיגי כהן על הארגון, הניהול ויצירת המוטיבציה בקרב הכותבים. אחרונים חביבים, תודה רבה לכל המפקחים שנטלו חלק בכתיבה. יישר כוחכם.

אני מבקשת להודות למכון ירושלים למחקרי מדיניות שיצר את הקשר עם המחוז החרדי ואפשר את יצירתו של פרי-ביכורים זה. למאיר קראוס, המנהל היוצא של מכון ירושלים למחקרי מדיניות, ולליאור שילת, המנהל החדש של המכון. תודה רבה לפרופסור עמירם גונן, ראש המרכז לחקר החברה החרדית, שהגה ופעל לכתיבת אסופה זו. תודה רבה למאיר שמעוני ויפה ישר שפתחו את דלת הכניסה למחוז ונתנו אמון בפרויקט זה. תודה רבה לאיציק זהבי,

אדי-רקח, א' וגונן, ש' 2013. תפיסתם של מנהלי בית-ספר את תפקיד הפיקוח והרשות המקומית בסביבות בית-ספריות שונות. **עיונים במנהל וארגון החינוך 33**: 105-130.

בוחניק, א' 2011. **שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבתי הספר של 'בית יעקב'**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

בן-רבי, ד', רותם, ר', קונסטנטינוב, ו' ונבות, מ' 2014. **מיפוי דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי ספר החרדיים היסודיים של רשת 'מעין החינוך התורני'**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.

ברקוביץ, י' 2012. **הסדרה מחודשת של היחסים בין הרשויות המקומיות למשרד החינוך: מרחב שבין אמון לרגולציה**. ירושלים: מכון ון-ליר.

גולדפרב, י' 2011. **הכשרה חלופית בסמינרים לנשים במגזר החרדי (תוכנית ח"ן)**. ירושלים: מינהל מחקר וכלכלה, משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה.

גריין, י' 2016. **כך משתלט המחוז החרדי על החינוך החרדי במטרה לשנותו**. אוחר מתוך: <https://orthodoxnow.wordpress.com/2016/07/19>.

דוברת, ש' 2005. **התוכנית הלאומית לחינוך: כי לכל ילד מגיע יותר**. ירושלים: כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל.

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

הורוביץ, נ' 2016. **החברה החרדית: תמונת מצב**. ירושלים: המכון החרדי למחקרי מדיניות.

הכהן, א' 2013. **"מרים יד בתורת משה": על פניית החרדים לערכאות משפט אזרחיות-חילוניות. תרבות דמוקרטית 15: 87-126**.

וורגן, י' 2007. **מערכת החינוך במגזר החרדי: תמונת מצב**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וורגן, י' 2010. **טענות בדבר אפליה עדתית בקבלת תלמידים למוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וייס, ע' 2016. **"לא להשתתף בכנסי המחוז החרדי"**. אוחר מתוך: <http://www.bhol.co.il/94941>.

וייסבלאי, א' 2013. **השתתפות רשויות מקומיות בתקצוב בתי ספר יסודיים בחינוך המוכר שאינו רשמי**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, א' וויניגר, א' 2015. **מערכת החינוך בישראל, סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

ויסברג, מ' 2017. **"רוצים לעקור את הכל": זעם על המחוז החרדי במשרד החינוך**. אוחר מתוך: <http://www.bhol.co.il/117683.html>.

זיכרמן, ח' 2014. **שחור כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. תל-אביב: ידיעות אחרונות.

יפה, א' 2009. **סמכות פדגוגית נשית וגבולותיה: חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות**. בתוך: קפלן, ק' ושטדלר, נ' (עורכים), **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל (31-56)**. ירושלים: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר.

כהן, י' 2015. **ועדת הרבנים יוזמת כינוס חירום לכל מנהלי המוסדות החרדיים**. אוחר מתוך: <http://www.kikar.co.il/186714.html>.

כהן, י' (2016). **מין הרב שטיינמן הורה: להחריף את המאבק נגד המחוז החרדי**. אוחר מתוך: <http://www.kikar.co.il/194488.html>.

כהנר, ל' 2009. **התפתחות המבנה המרחבי וההיררכי של האוכלוסייה החרדית בישראל.** חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

מלאך, ג', חושן, מ' וכהנר, ל' 2016. **שנתון החברה החרדית בישראל.** ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה ומכון ירושלים לחקר ישראל.

מלחי, א' 2009. **מיפוי מעסיקים וענפי תעסוקה של מעסיקים חרדים.** ירושלים: מינהל מחקר וכלכלה, משרד התמ"ת.

סמג'ה, א' א' 2006. ועדת דוברת והציבור החרדי: האם הדוח ניתן ליישום ובאיזו מידה? בתוך: ענבר, ד' (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית? בעקבות כנס ון-ליר לחינוך על יישום דוח דוברת (262-281).** רעננה: מכון ון-ליר בירושלים, הקיבוץ המאוחד.

צמרת, צ' 2009. "ליבה ישראלית": מימי "הממלכתיות" עד להצעה להקים "מנהלי חינוך אזוריים" בדו"ח דוברת. בתוך: בן רפאל, א', בראלי, א', חזן, מ' ושיף, ע' (עורכים), **היהודים בהווה: כינוס ופיזור (156-181).** ירושלים: יד יצחק בן-צבי.

פרי-חזן, ל' 2015. השפעת משפט החינוך על בתי הספר החרדיים באנטוורפן: לקחים לישראל. **חקר החברה החרדית 2: 60-87.**

פרידמן, י' ולוין-אפשטיין, מ' 2002. **הגדרת תפקידים ומסלולי פיתוח של עובדי הוראה.** ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פרידמן, מ' 1991. **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים.** ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

ריבלין, י' 2015. **המחוז החרדי: אנ"ש, אפליה ושאר ירקות.** אוחר מתוך: <http://www.bhol.co.il/930617.html>

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

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.**

שיפר, ו' 1998. **מערכת החינוך החרדי בישראל: תקצוב, בקרה ופיקוח.** ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

שפיגל, א' 2011. **"ותלמוד תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים.** ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

שקדי, א' 2003. מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.

- Addi-Racah, A. 2015. School principals' role in the interplay between the superintendents and local education authorities: The case of Israel, *Journal of Educational Administration* 53(2): 287-306.
- Barth, A. & Ben-Ari, A. 2014. From wall flowers to lonely trees: Divorced ultra-Orthodox women in Israel, *Journal of Divorce & Remarriage* 55(6): 423-440.
- Boyland, L. 2013. Principals' perceptions of the superintendency: A five-state study, *Planning and Changing* 44(1/2): 87-110.
- Dowell, M. L., & Larwin, K. H. 2013. Gender equity in educational administration: Investigating compensation and promotion, *Journal of Research in Gender Studies* 3(1): 53-77.
- Harris, S. Lowery, S. Hopson, M. & Marshall, R. 2004. Superintendent perceptions of motivators and inhibitors for the superintendency, *Planning and Changing* 35(1/2): 108-126.
- Hilliard, A. T. & Newsome, E. 2013. Effective communication and creating professional learning communities is a valuable practice for superintendents, *Contemporary Issues in Education Research* 6(4): 353-363.
- Nir, A. E. & Eyal, O. 2003. School-based management and the role conflict of the school superintendent, *Journal of Educational Administration* 41(4/5): 547-564.
- Perry-Hazan, L. 2015. Curricular choices of ultra-Orthodox Jewish communities: translating international human rights law into education policy, *Oxford Review of Education* 41(5): 628-646.
- Sarab Abu-Rabia, Q. & Oplatka, I. 2008. The power of femininity: Exploring the gender and ethnic experiences of Muslim women who accessed supervisory roles in a Bedouin society, *Journal of Educational Administration* 46(3): 396-415.
- Schechter, C. 2012. The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers, *International Review of Education* 58(6): 717-734.

ממצאי המחקר מצביעים על קשיים כלל-מערכתיים להקמת מערך ייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי. ראשית, יש צורך בפלטפורמה ביורוקרטית הנותנת אפשרות ליצירת מערך כזה; שנית, קיים בו קושי בהעסקה ישירה של עובדים. קושי זה מקבל מענה חלקי בהצטרפות לזרם החינוכי הממלכתי-חרדי החדש. ממצאי המחקר מציגים סיום אופטימי לתהליך ארוך. ניתן לראות הכרה ביורוקרטית של המשרד במערך הייעוץ לגיה"ר במחוז החרדי, גם אם עדיין ארוכה הדרך להשוואת התנאים עם מחוזות אחרים.

המלצות המחקר הן להמשיך לקדם ולבסס את הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי, לפחות עד להשוואת התנאים למחוזות האחרים. מעבר לכך, בהקמת יחידות נוספות יש לבסס מערך ביורוקרטי בסיסי לפני שמתחילים לתפעל יחידות כאלו ביעילות.

מאמר זה עוסק בהבנת החסמים והגורמים שהניעו את משרד החינוך בבניית מערך ייעוץ בגני הילדים החרדיים. הגיל הרך (להלן: גיה"ר) הוא תקופה רגישה ומשמעותית לילד ולמשפחתו, הייעוץ החינוכי לגיל זה כולל הדרכה, ייעוץ והתמודדות עם נושאים רלוונטיים לילדים, לגן, לצוות החינוכי ולהורים. בניית מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי נתקלת בקשיים הנובעים הן מן התפיסה החרדית שנרתעת מעיסוק בנושאים הקשורים לרווחה נפשית והן מביורוקרטיה. המחוז החרדי שהוקם בשנת 2014, היה הזדמנות להקמת מערך ייעוץ לגיל הרך כמוסד ממלכתי-חרדי.

המאמר מתאר מחקר איכותני בגישת חקר-מקרה, שנעשה בשני שלבים: האחד, ניסיון לאתר מקרה דומה על מנת ליצור נקודת השוואה; השני, ניתוח תכתובות אלקטרוניות של אנשים שהיו שותפים להקמת הייעוץ לגיה"ר במחוז החרדי.

---

המחוז החרדי במשרד החינוך אפשרה את המשך פיתוח המענים גם במערכת החינוך, בדגש על הגיה"ר, בהבניה משותפת ומתוך רגישות והתבוננות בצרכים הייחודיים של חברה זו. המשוכה של ההכרה בצורכי הגיה"ר בציבור החרדי היא אתגר בפני עצמו, אך המשוכה הביורוקרטית במשרד החינוך מתגלה כמאתגרת לא פחות.

מאמר זה בא לדון בהתמודדות עם משוכה זו, המצריכה מענים פנים-ארגונים במעגלים רחבים, תוך התייחסות להתאמה תרבותית.

הייעוץ לגיל הרך (גיה"ר) מתגלה כאחד מבסיסי ההתפתחות הנפשית התקינה של הילד, ועל כן מתמקדים בשנים האחרונות יותר ויותר במתן משאבים ומענים המותאמים לגיה"ר באמצעות התמקצעות של יועצות חינוכיות ופיתוח מנגנונים ארגוניים.

עולם הייעוץ והטיפול נחשב במשך שנים רבות לטאבו בקרב הציבור החרדי, אולם בעשור האחרון ניכרת התפתחות ופריחה של מערך תמיכה בתחומי בריאות הנפש בכלל והייעוץ בפרט, המאפשר מתן מענים מקצועיים ומותאמים תרבותית. פתיחת

---

למיטבם (ארהרד וקליגמן 2004). היועץ החינוכי מחויב בבדיקה, בחשיבה וברפלקציה ביחס לעמדותיו האישיות, על מנת להגביר את רגישותו לתלמידים. עליו להיות בעל כישורים בייעוץ רב-תרבותי, מנהיגות, אסרטיביות, יכולת גישור ופתרון קונפליקטים (ארהרד וקליגמן, 2004).

הייעוץ החינוכי הונהג בישראל בשנת 1960, במחשבה שיש להכשיר מורים שתפקידם לעזור בהכוונת תלמידי בית ח' למקצועות השונים בתיכון (קאליש, 1992). מאז השתנה מערך הייעוץ החינוכי והדבר משתקף בשינויים בתפיסת התפקיד ובתפיסת היועצים בבתי הספר. היכולת

מקצוע הייעוץ החינוכי החל את דרכו עם פתיחת המשרד להכוון מקצועי בארצות הברית ב-1908 ע"י פרנק פרסונס. מאז חלפו יותר מ-100 שנה, וליבת מקצוע הייעוץ נותרה כשהייתה: "...לסייע לנועץ להתמודד במצבים קשים, למנוע בעיות ולפתח את הפוטנציאל האישי" (Schmidt, 2003). מאז עברו על המקצוע שינויים משמעותיים (ארהרד וקליגמן, 2004) המתבטאים בצפיפות מתפקיד היועץ התלויות במשתנים רבים, כגון סגנון ביה"ס, הרכב האוכלוסייה ובעלי התפקידים בביה"ס. היועץ החינוכי נדרש למודעות, ידע ומיומנויות על מנת לקדם התפתחות פסיכו-פדגוגית ולסייע לתלמידים להגיע

טיפול וסיוע, מאפשרת למנוע הצטברות והחמרת קשיים קיימים, הופעתם של קשיים רגשיים-חברתיים נלווים, יצירת פערים מול שאר בני הגיל ואפשרות לממש יכולות שאינן באות לידי ביטוי באופן ספונטני (גולדהירש, וינוקור ווגנר, 2016).

בשנים האחרונות הושם דגש על פיתוח האקלים בגן הילדים על פי האמור בחוזר המנכ"ל ע"ה/8(ב): "אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון". הסטנדרטים משמשים בסיס לתכנית מערכתית ומושתתים על שלושה ממדים מרכזיים: האחד, ארגון הגן הכולל נהלים, שגרת פעילות, סדר-יום ועיצוב סביבה חינוכית; הממד השני מתייחס לקשרי גומלין בין המבוגרים בצוות החינוכי של הגן, בין המבוגרים לבין הילדים, בין הילדים לבין עצמם וכן קשרים של צוות הגן עם הורי הילדים ועם הקהילה שהם משתייכים אליה; והמדד השלישי מתייחס לתוכנית התפתחותית ללמידה, למענה לצרכים רגשיים-חברתיים ולביסוס ערכים. יצירת אקלים מיטבי בגן וחינוך למניעת אלימות היא משימה משותפת של כל באי המוסד החינוכי והקהילה שבה הוא ממוקם ויצירת שיתוף-פעולה בין כל הגורמים ובעיקר בין הגננת וצוות הגן והפיקוח להורים (עוז, 2016).

התחדדות הצורך בהתערבות ייעוצית בגיל הרך הובילה להגדרת יעדיו של ייעוץ זה. "הייעוץ החינוכי לגיל הרך נועד לפתח, להקנות ולהטמיע בקרב סוכני החברות ובמערכות החינוך עמדות, כישורים ואסטרטגיות התורמים לקידום רווחה

ליצור שינויים תפיסתיים באופי התפקיד תלויה במידה רבה בהתמקצעות מושכלת של היועץ ושל המקצוע, אך גם בכך שמקבלי ההחלטות יכירו בזאת שהייעוץ הוא מרכיב בלתי נפרד בתוכנית החינוכית של בתי הספר (ארהרד וקליגמן, 2004).

ניצנים ראשונים של הפעלת שירותי ייעוץ לגיל הרך החלו להיראות בארץ בסוף שנות ה-80 של המאה ה-20. הסיבה לפתיחת מערך ייעוץ לגיל הרך נבעה מצורכי השטח. הגננות פנו מיוזמתן אל היועצות החינוכיות בבתי הספר בבקשת סיוע וייעוץ. יוזמה זו של הגננות והבנת הצורך בייעוץ גם בגיל הרך, הובילה להבניית שירות ייעוץ לגיל הרך ולהגדרת תחומי הפעילות של היועצות החינוכיות בגנים. יועצות חינוכיות לגיל הרך נדרשות להכשרה ייחודית, ולכך נדרשה למידה שהובילה לעיצוב תפקיד היועצות לגיל הרך מכמה היבטים: המניעתי, ההיוועצותי, ההדרכתית והתיאומי (ארם ודשבסקי, 2004).

גיל הרך הוא תקופה רגישה ומשמעותית לילד ולמשפחתו. הדפוסים ומאפייני ההתנהגות שהילד ירכוש בגיל הגן ילוו אותו במהלך חייו ויעצבו במידה רבה את עולמו ואת דרכי התמודדותו (ארם ודשבסקי, 2004). גן הילדים הוא מסגרת חינוכית בה ילדים שוהים שנים אחדות. בגן נערכות פעילויות רבות ומגוונות המאפשרות לילדים לרכוש כישורים ומיומנויות בתחומי-התפתחות שונים - החברתי, הרגשי והקוגניטיבי - ולתת להם ביטוי. התערבות מוקדמת של גורמי אבחון,



נפשית של תלמידים" (ארם ודשבסקי, 2004).

תחומי העיסוק של הייעוץ בגיל הרך כוללים קידום אקלים-גן מיטבי, הובלה והנחיה של תוכניות התפתחותיות ומניעתיות, התערבות במשבר ובמצבי-סיכון של הפרט, וארגון והעמקת היבטים פסיכו-פדגוגיים מותאמים לגיל הרך (אומנסקי, 2013). היועצת והמפקחת פועלות מתוך ראייה מערכתית חינוכית רחבה, בתיאום עם הפיקוח על הגנים והפיקוח על הייעוץ, ובשיתוף עם כלל המערך המסייע בגן. הן פועלות בזיקה הדוקה למפקחת על הגנים ומקיימות עמה תהליכי היועצות ותכנון משותפים. מפקחת גני הילדים מקימה קבוצות-עבודה שונות של גננות עם היועצת לגנים. עיקר עבודתה של היועצת לגיל הרך הוא העבודה הישירה עם צוות הגן (גננת וסייעת) ועם הגורמים הנוספים הקשורים בגננת ובגן, כגון: הפסיכולוג, מדריכות פדגוגיות, הפיקוח, ההורים ואחרים. קהל היעד של היועצת לגנים מציב דילמות והתלבטויות המעסיקות הן את היועצת והן את קובעי המדיניות. לדוגמה, עבודתה של היועצת עם המבוגר המשמעותי לילד. אך ייתכן שפעילות ישירה עם הילד תביא להשפעה חיובית.

יועצות גני הילדים עובדות תחת פיקוח כפול של הפיקוח הכולל על גני הילדים ושל הפיקוח על תחום הייעוץ. המפקח על הייעוץ עובד בכפיפות למספר גורמים בעלי אינטרסים שונים: הנהלת השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י), הנהלת אגף

ייעוץ והנהלת המחוז הגאוגרפי. כמו כן הוא עומד בקשר עם היועצים והמדריכים ועם מנהל המחוז, המפקחים הכוללים, המנהלים ומנהלי הרשויות המקומיות. מעבר לכך, עבודתו מתואמת עם גורמי-טיפול נוספים במחוז וביישוב כגון: פסיכולוגים, רווחה, שירותים סוציאליים וכו' (שפינט, 2016). המפקח על הייעוץ החינוכי ממונה על יועצות בתי הספר ויועצות הגיל הרך והוא מוביל את העבודה הייעוצית במרחב הפיקוח לו הוא אחראי. המפקח על הייעוץ אחראי על העסקת היועצות, פיתוחן המקצועי ותהליכי ההערכה שלהן, וזאת לצד תמיכה ומתן מענים לקשיים ולמורכבויות העולים בעבודתן בגנים. המפקח, וכן רכזת הגיל הרך מטעמו, אמונים על הפיתוח המקצועי של היועצת לגיל הרך ועל תהליכים פדגוגיים ומנהיגותיים הנדרשים לתפקודה (ארנון והלמן, 2004). מלבד זאת, המפקח על הייעוץ החינוכי אחראי לקשר שבין הייעוץ לגיל הרך לבין גני הילדים, על שלל הסוגיות העולות מתוך העשייה המשותפת.

תהליך התבססותו של הייעוץ לגיל הרך, כחלק מפרופסיית הייעוץ, מושתת על מידת המומחיות, הידע, הכישורים והמיומנויות של העוסקים בו, ועל מידת האמון והחשיבות שניתנת לו ע"י קובעי המדיניות, ובראשם האגף לחינוך קדם-יסודי. תהליך זה מקבל משנה חשיבות כאשר מדובר באוכלוסייה ייחודית כמו החברה החרדית, אשר בקרבה קיים חשש מתיוג פסיכולוגי, וזאת לצד קשיים אדמיניסטרטיביים, לאור הקמתו, רק בשנים האחרונות, של מחוז חרדי ייחודי במשרד החינוך.

תורה ובישיבות קטנות וגדולות שחלקם מוסדות-פטור וחלקם מוסדות מוכרים- שאינם-רשמיים. חינוך הבנות נעשה בבתי-ספר יסודיים ולאחר מכן בסמינרים שרובם בתי-ספר מוכרים- שאינם-רשמיים (מלאך, חושן וכהנר, 2016; ריימן, 2012; שפיגל, 2011). מרבית המוסדות המוכרים- שאינם-רשמיים משתייכים למרכז החינוך העצמאי או למרכז 'מעין החינוך התורני' - שתי הרשתות החרדיות הגדולות (וורגן, 2007).

במערכת החינוך החרדית יש מובחנות היסטורית מגדרית. החינוך לבנים נעשה בתלמודי התורה ('חיידרים'), שהיו נפוצים באירופה כבר במאה ה-13. ב'חיידר' לומדים בנים בלבד החל מגיל שלוש ועד גיל 13, והלימודים כוללים חומש, תלמוד והלכה. ה'חיידר' מתחיל את פעילותו עבור הבנים כבר בגיל הרך, ונראה שקיים כיום יותר שימוש באמצעים פדגוגיים ודידקטיים גם בהוראה במוסדות אלה (רוז, אלפר ואלמוג, 2008).

חינוך הבנות החל כמהפכה חינוכית ב-1917. עד אז התחנכו הבנות בבתי-הוריהן, אולם עם פתיחת מוסדות חינוכיים לבנות בקרב הגויים, חשה שרה שנירר בצורך להקים מוסד שיהיה מותאם לבנות חרדיות. היא התחילה את מפעלה, שנקרא 'בית יעקב' עם מספר צנוע של 33 תלמידות, וכיום רשת זו מונה מאות-אלפי תלמידות ברחבי העולם (ריימן, 2012). בניגוד לחינוך הבנים, חינוך הבנות מתבסס

המושג 'יהדות חרדית' מתייחס לחלק מוגדר ומובחן בחברה היהודית, הרואה עצמו מחויב להלכה, כפי שהתפתחה על-ידי האוטוריטות המוסמכות במסורת היהודית האורתודוקסית. מבחינה אטימולוגית, המושג 'חרד' משמעו: מפחד ודואג. אין זה פחד מפני האל במובן הפשוט של המושג, אלא חרדה למילוי מצוותיו כפי שהן באות לידי ביטוי בהלכה על כל פרטיה ודקדוקיה (פרידמן, 1991). מאפייניה העיקריים של היהדות החרדית הם: **נאו-מסורתיות** - מדובר בחברה מגוונת בה מתקיימות קבוצות המובחנות על פי מוצאן הגאוגרפי-רעיוני, או על פי מידת המודרניות שלהן (זיכרמן וכהנר, 2012); **מחויבות ללימוד התורה** על-ידי כלל הגברים בחברה החרדית, ללא חשיפה לתכנים כלליים; **דתיות מקפידה**, כלומר: החמרה הלכתית; ותפיסות אנטי-ציוניות (פרידמן 1991). **היבדלות** מן החברה הכללית בתחומים שונים, כמו: לבוש (לוי, 1988), תיחום גאוגרפי (כהנר, 2009), מערכת משפטית (הכהן, 2013), מערכת תחבורה (פרנק, 2013) וכמובן גם מערכת-חינוך (ריימן, 2012; שפיגל, 2011).

מוסדות החינוך החרדי נחלקים למוסדות מוכרים- שאינם-רשמיים ולמוסדות-פטור. ההבדלים הסמנטיים הללו יוצרים הבדלים במחויבות ללימודים הכלליים, ובהתאם לכך גם לתקצוב מן המדינה (75%-100% תקצוב, או 55% תקצוב בהתאם). חינוך הבנים נעשה בעיקר בתלמודי-

החל הציבור להיפתח לשירותים אלה. התפתחות שירותי הייעוץ בציבור הכללי עודדה את הציבור החרדי להקים שירותים מותאמים לו. בשלב הראשון נפתחו מסגרות לחינוך מיוחד והדבר השתלב עם הצורך של נשים לאפיקי-תעסוקה נוספים מלבד הוראה רגילה. תחילה נפתחו מסלולים לחינוך מיוחד ולכוחות פרה-רפואיים. הוקמו שירותים פסיכולוגיים חינוכיים בערים חרדיות, והחלו הכשרות ליועצות/ים חינוכיות ושיבוצן בבתי הספר (שליף וולנר, 2008).

הייעוץ החינוכי החל את דרכו בחינוך החרדי באופן לא מוצהר לפני כ-20 שנה. היועצות החינוכיות הבודדות התמחו בסמינר שרנסקי וקיבלו תעודות-סיום שוות-ערך לתואר אקדמי, וכן רישיונות דרך מפקחות הממ"ד במחוזות הגאוגרפיים. ההכשרות במסלול הייעוץ החינוכי החלו בסמינרים למורות, תוך העלאת סף דרישות הקבלה לעומת הכשרות אחרות, תוך התבוננות בזהותן, בדילמות ובקונפליקטים הבאים לפתחם של היועצים. הרבנים הציבו רף גילאי אובייקטיבי לקבלה למסלול, גיל 30, ובנוסף לכך תואר ראשון אקוויולנטי במקצוע הוראה אחר ושנות ניסיון בהוראה. מסלולים רבים להכשרת יועצים נפתחו במסגרות חרדיות, ועד לשנת 2012 נכנסו למערכת החינוך הרבה יועצות חינוכיות חרדיות שהתמודדו עם הסטיגמות והפרדיגמות של מערכת החינוך וההורים ממקצוע זה. משנת 2010 החלו להיפתח מסלולי-ייעוץ אקדמיים (תואר שני) לחברה החרדית, ונשים חרדיות רבות

על לימודים תורניים וכלליים, כהשלמה למודל 'חברת הלומדים' (פרידמן, 1990). הנשים מקבלות עליהן את עול פרנסת הבית ומוכשרות לעבודה בשוק העבודה הישראלי על-ידי למידה בסטנדרט מותאם. מערכת החינוך לבנות נתפסת בחברה החרדית כאידאל חברתי וכשליחות המביאה למיצוב חברתי גבוה ולשביעות-רצון, והיא מפחיתה שחיקה בקרב מורות, שנתקלות פחות בבעיות משמעת בצד השמירה על אקלים היררכי המחנך לציות לגדולי תורה (בוחניק, 2011).

לאור מאפייני החברה החרדית, נקל להבין את ההתנגדות הראשונית למקצוע הייעוץ, בהיותו מבוסס על תפיסות וערכים מערביים מודרניים. החברה החרדית מתאפיינת בהסתייגות רבת-שנים מבעיות ומנושאים המזוהים עם רווחת הילד, ברתיעה מחשיפת קשיים ומצוקות אישיות, כמו גם מחוויות הנלוות לתהליך התבגרותו. הייעוץ החינוכי המוענק לתלמידים מעודד את חשיפתם של רבדים אלה, אגב התייחסות לנושאים רגישים (הטרדות מיניות ומחשבות אובדניות) (Erhard & Erhard-Waiss, 2007). מקצוע הייעוץ בחברה החרדית נתון במתח אינהרנטי בין שני ערכים מהותיים. מחד גיסא השאיפה להלימה מרבית בין תפיסת התפקיד וביצועו, ומאידך גיסא המאפיינים הקהילתיים הייחודיים המשפיעים על זהותו המקצועית של היועץ (ארהרד, 2014).

עד לפני כ-20 שנה לא פעלו במערכת החינוך החרדית כוחות מתחום הייעוץ החינוכי, אולם בעקבות שינויים חברתיים

כנגזרת מפרופיל היועצת, עולה מורכבותו של תפקיד המפקחת על הייעוץ החינוכי, הן בהשוואה למאפייני הביצוע של יועצת במגזר החרדי לעומת יועצת במגזרים אחרים, והן מן השילוב הייחודי בין ערכים דתיים לערכים ליברליים-הומניסטיים. המפקחת מגשרת לכאורה בין התרבות המערבית בעלת הערכים האינדיבידואליסטיים, לבין עולם הערכים הקולקטיביסטי, השמרני והאמוני של הציבור החרדי (ארהרד, 2014). היא נדרשת לסייע ליועצת לגבש זהות מקצועית ייעוצית הכוללת את הערכים והאמונות מחד גיסא, ואת ההתנגדות והחששות בחברה החרדית מנושאים חדשים העלולים להכניס תפיסות הנוגדות את התפיסה האמונית, מאידך גיסא, ואת המתח מפני התערבות גורמים ממסדיים בבתי הספר, ובפרט בנושאים רגישים ומורכבים.

לומדות במסלולים אלה, למרות הקונפליקט החברתי ביחס ללימודים אקדמיים.

משרד החינוך ואגף שפ"י מינו בשנת 2003 מפקחת ייעוץ חינוכי באגף המופר-שאינו-רשמי, על מנת לתת את ההכשרה הנדרשת לקבלת רישיונות ולאפשר ייעוץ חינוכי המותאם לקוד התרבותי הנדרש בחברה החרדית (ארהרד 2014). הפרופיל האישי הדמוגרפי של היועצות במגזר החרדי שונה מזה של יועצות ויועצים אחרים. לרוב היועצות במגזר החרדי ניסיון עשיר בהוראה ובחינוך, והמאפיינים התעסוקתיים ייחודיים ובאים לידי ביטוי בהיקף משרה קטן יחסית לגודלם של בתי הספר. חל שינוי בשיעור בעלי התואר השני, ומדיווח ב-2013 על 18% יועצות בעלות תואר אקדמי שני (ארהרד, 2014) ניתן לדווח היום על 65% יועצות בעלות תואר שני וסגירת רוב מסלולי הייעוץ בהכשרות לתואר אקוויולנטי.

התמיכה ובמידה שיחליט" (ורגון 2007). במשך שנים רבות פעל החינוך החרדי תחת האגף המופר-שאינו-רשמי עם מספר מצומצם של מפקחים שהיו אחראים רשתיים ולא גאוגרפיים. הדבר יצר מורכבות בעבודת המפקח ובמענים שהיה ביכולתו לתת לבתי-ספר רבים (מעל 300 בתי-ספר למפקח) בפיזור גאוגרפי ארצי.

הבסיס החוקי לפעילותם של מוסדות-חינוך מופרים-שאינם-רשמיים מצוי בסעיף 11 לחוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953, הקובע כי "השר רשאי לקבוע, בתקנות, סדרים ותנאים להכרזת מוסדות לא רשמיים כמוסדות-חינוך מוכרים, להנהגת תוכנית היסוד בהם, לפיקוח עליהם ולתמיכת המדינה בתקציביהם, אם השר יחליט על

חינוך ממלכתי-חרדי פועל מערך הייעוץ לגני הילדים.

בשטח המעשי, התחדדות הצורך בהתערבות ייעוצית בגיל הרוך החלה במגזר הכללי ולא פסחה על החינוך החרדי. הצרכים והקשיים שעלו בפני מפקחות הגיל הרוך מגני הילדים, דרשו מענים ייעוציים שהחלו מתקצוב ימי-הדרכה ארציים שנתנו מענים ראקטיביים, ללא למידה מערכתית משמעותית או מערכת ארגונית מסודרת. הייעוץ לגיל הרוך החל לממן שעות לבעלויות ורשויות, ולא כנהוג בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, כהעסקה ישירה דרך משרד החינוך. הקמת המחוז החרדי ודרכי העסקה שאינן תלויות בבעלויות וברשויות, תרמו לחשיבה מחודשת בדבר הקמת מערך הייעוץ לגיל הרוך במחוז החרדי כמוסד ממלכתי-חרדי וכמענה מיטבי לגנים החרדיים. מערך הייעוץ לגיל הרוך נתקל בחסמים הן מן הזירה הכלל-חרדית ויחסה האמביוולנטי למקצועות הייעוץ ולמחוז החרדי, הן מבחינת תפקידי היועצת, הפועלת תחת מפקחת גיה"ר ומפקחת הייעוץ, והן מחמת המורכבויות הביורוקרטיות הנובעות מהטמעת מערכות חדשות במשרד החינוך.

מחקר זה יתמקד בשאלה: מהם הגורמים המניעים את משרד החינוך לבניית מערך ייעוץ בגני הילדים החרדים ומהם החסמים המעכבים בנייה זו.

בשנת 2014 הוקם המחוז החרדי במשרד החינוך. בהקמת המחוז הזה ניתנה הכרה לצורך בפיקוח על כלל המוסדות החרדיים. וכך, ממצב בו הועסקו תשעה מפקחים רשתיים שפיקחו על כ-350,000 תלמידים, צמח המחוז, תוך שלוש שנים, לגוף בו הועסקו 80 מפקחים בפיקוח גאוגרפי. במסגרת זו הוקם מסלול חדש 'ממלכתי-חרדי', שעל פי התוויית משרד החינוך, בתי-ספר חרדיים שישתייכו אליו אמורים לפעול כבתי-ספר ממלכתיים, ועל כן תיושם בהם תוכנית הליבה. תהליכים אלה אפשרו הקמתם והסבתם של מוסדות-חינוך במסלול הממלכתי-חרדי; הקמת אלטרנטיבות בחינוך העל-יסודי לבנים (תיכונים חרדיים, חינוך טכנולוגי ושיבות תיכוניות); הגברת מדדי השקיפות, הפיקוח והשוויון בחינוך החרדי; החלת בקרה ופיקוח פדגוגי אפקטיבי של משרד החינוך; החלת פיקוח מינהלי ותקציבי והסדרת מערכת כללים ותקנות מחייבים על הרשויות המקומיות בנושאי רישום, שיבוץ, רישוי וועדות-ערר. מוסדות החינוך הממלכתיים-חרדיים שייכים למחוז החרדי והם בבעלות המדינה. המורים מועסקים בהם בתנאי רפורמת 'אופק חדש', והם כפופים לכללי הפיתוח המקצועי וההערכה שלה. תוכנית הליבה נלמדת במוסדות החינוך במלואה, וכן תוכניות אחרות של משרד החינוך, כגון תקשוב ותוכניות המיועדות למחוננים (ויסבלאי וויניגר, 2015). במסגרת זו של

מקרה זה משלב במרכיביו מספר מאפיינים שכל אחד מהם לעצמו הוא אתגר חינוכי, אידאולוגי וביורוקרטי. המאפיינים הם: מחוז חדש בהקמה, מחוז חרדי, ותחום הייעוץ לגיה"ר, שהוא תחום חדש יחסית בשפ"י, וכן החברה החרדית שגישה לנושאים הקשורים ברווחה נפשית היא מורכבת ורצופה חסמים. על כן, הדרך המתאימה לספר סיפור זה היא חקר-מקרה בפרדיגמה איכותנית. הסיפור נדרש מכיוון שאין עדיין אפשרות למדוד נושאים כאלה בסרגלים נורמטיביים, בגלל החדשנות ותחילת הדרך. כל נושא הקשור בקהילה החרדית נוגע בניואנסים רגישים ושיקוף התמונה הוא הדרך הטובה להתמודדות דרך הסיפור (יוסיפון, 2016).

פנים רבות להתייחסות להקמת מערך הייעוץ לגיה"ר במחוז החרדי, ומחקר זה בחר להתמקד בנקודת ההשקה שבין הפיקוח על הייעוץ לגיה"ר במחוז החרדי, לבין משרד החינוך. למחקר שני שלבים: הראשון הוא ניסיון לאתר תיאור מקרה דומה, על מנת ליצור נקודת השוואה, ובמקרה הזה הוא התמקד בהתפתחות הייעוץ לגיה"ר במערכת הייעוץ בחינוך הרשמי. השלב השני הוא ניתוח תכתובת אלקטרונית שהתנהלה במרשתת בין השנים 2011-2017 בין מפקחת הייעוץ במחוז החרדי לבין עובדי משרד החינוך. המשתתפים

מחקר איכותני הוא מחקר הנלמד בעולם האמיתי. הוא בעל פרספקטיבה כוללת, הוא מביא לידי ביטוי תהליכים במערכות דינמיות והוא אינדוקטיבי. המחקר האיכותני מתאפיין בשפע של פרטים על הסביבה הנחקרת. הוא אינו מאפשר הכללות נרחבות או ניבויים (יוסיפון, 2016). הוא סוגה מחקרית המתבססת על התפיסה כי אופייה של המציאות הוא סובייקטיבי ונדרשת גישה הוליסטית כדי להבינו. החוקר בגישה זו לוקח חלק במחקר והוא בא אליו עם מטען אישי ומקצועי שאליו הוא צריך להיות מודע. הדרך להגיע אל הידע היא בעיקר באמצעות אלה החווים את החוויה, באמצעות תצפיות, ראיונות או ניתוח טקסטים וחפצים, והדרך הטובה ביותר להבין את המציאות היא באמצעות סיפור (שקדי, 2003).

חקר-מקרה הוא תצפית על פעילות אנושית במקום מסוים ובזמן מסוים, ממנה אפשר ללמוד על התנהגות אנושית ותהליכים ארגוניים. זוהי שיטה מומלצת לבחינת תופעה מיוחדת שבאה לענות על השאלה: 'מה קורה פה?'. הממצאים הנאספים בשיטת חקר המקרה מאפשרים להבין את המתרחש במקרה מסוים, אך מעבר לזה הם מזמנים הבנה מערכתית שמעבר למקרה, ובכך חקר המקרה הוא גלובלי. חקר המקרה מניח את קיומן של מציאויות רבות בהן החוקר בוחן את הפרשנויות השונות של המשתתפים, תוך מתן לגיטימציה למורכבות (יוסיפון, 2016).

במיקוד ושאלה מחקרית ספציפית. לצורך הריאיון החוקר מכין מספר מצומצם של שאלות שעונות על שאלת המחקר באופן כללי, ומאפשר למרואיין חופש רחב לענות ולהתייחסות לנקודות אחרות (שקדי, 2003). מדריך הריאיון כלל שאלות כמו: איך החלה העבודה בנושא הייעוץ לגנים? הציגי את נושא פיקוח הייעוץ לגיה"ר ויצירת ממשקי העבודה; כיצד מתקיים הקשר עם הרשויות והצגת יעדים והתמודדויות לעתיד. ניתוח הריאיון והטקסטים נעשה ע"י חלוקה ראשונית של החומר ליחידות-משמעות, שהן קטעי טקסט בעלי אמירה ייחודית. לאחר מכן נעשה מיפוי יחידות המשמעות, מיקוד בקטגוריות המשמעותיות וקישורן למציאות התופעה ולתאוריות המופיעות בספרות (שקדי, 2003).

היו: מנהלת תחום גיה"ר בשפ"י, מפקחת מתאמת גיה"ר, מנהלי המחוז, אנשי אגף כוח אדם, גזברות, תקן ועוד.

ישנם כלים איכותניים שונים לבדיקת חקר-מקרה (יוסיפון, 2016) – ביניהם ראיונות, תצפיות וניתוח טקסטים. עבודה זו התמקדה בניתוח טקסטים ובריאיון-עומק חצי-מובנה. כלי הריאיון נע בין ריאיון-עומק פתוח, המשמש בעיקר במתודות של סיפורי-חיים, לבין קצה הרצף השני בו ממוקם הריאיון המובנה שהוא שאלון ממוקד ומדויק שעונה על שאלות מוכנות מראש. שאלון העומק החצי-מובנה משמש לקבלת החוויה והסיפור מן המרואיין

על הבנת התהליכים המתרחשים היום בזרם החרדי. הפרק השני מתמקד בבחינת המניעים להקמת מערך הייעוץ בגני הילדים החרדיים ויחסם של הגופים השונים המעורבים אל תהליך זה. הפרק השלישי מתמקד בחסמים הנערמים בדרך לבניית מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי.

ניתוח הממצאים האיכותניים העלה תמונה מורכבת של המניעים והחסמים להקמת מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי. כדי לפרוס תמונה זו מובא להלן פרק מקדים המציג את המניעים והחסמים שהשתתפו בהקמת מערך הייעוץ לגיל הרך בזרם הממלכתי. מקור זה משמש בסיס להשוואת המניעים והחסמים, והוא יכול לשפוך אור

במערכת החינוך הממלכתית. לצורך העניין רואיינה אחת ממקימות המערך המשמשת בכירה באגף ייעוץ ובשפ"י. בריאיון זה

כדי להבין את החסמים והכוחות המניעים של מערך הייעוץ בגיה"ר במחוז החרדי, נעשה ניסיון להבין כיצד התרחש תהליך זה

הגננות. הסקר, השטח שיצר מציאות וההבנה שצריך לשים את הגיה"ר על המפה, גרם לשפ"י להגיד "אנחנו רוצים לבנות שירות".

כפי שעולה מדברי המרואיינת מספר גורמים הם שהניעו את פתיחת מערך הייעוץ לגיל הרך בזרם הממלכתי. בראש ובראשונה הצורך של הגננות לקבלת ייעוץ מקצועי, בעיקר בשל בעיות אקוטיות. למעשה תוקצב הייעוץ בגיל הרך דרך מפקחות שביקשו להעסיק יועצות באזורי הפיקוח שלהן. גורם שתרם לפריחת המציאות המשתנה היה סקר אקדמי מקצועי שתמך ברעיון ונתן לו גושפנקה אקדמית. נושא הייעוץ לגיל הרך לא עלה כצורך בשפ"י או באגף הקדם-יסודי – אף שהייעוץ בבתי הספר היה כבר מבוסס ומוכר (לא רשמית) כפרופסיה מקצועית נדרשת – אלא מהתבוננות של הגננות ביועצות החינוכיות בבתי הספר ובמענים המערכתיים, ובמיוחד הראקטיביים, שהביאו לפנייה אליהן.

לאחר ההכרה בצורך להקים מערך ייעוץ לגיל הרך, החלו ראשי שפ"י לעמול על הקמת המערך בפועל. צעד זה נתקל בקשיים טכניים ותשתיתיים אשר הצריכו את מעורבותם של גורמים שונים. התחלת הפעלת המערך נעשתה בשיתוף שפ"י, משרד החינוך ואוניברסיטת תל-אביב, כדי ליצור מענים מקצועיים, אקדמיים וארגוניים, כפי שעולה מן הדברים הבאים:

עלו מספר נושאים משמעותיים בהתפתחות מערך הייעוץ אשר יכולים לשפוך אור על התהליך העובר על המחוז החרדי.

הנושא הראשון שעלה כמרכיב עיקרי בפתיחת מערך הייעוץ היה 'הצמיחה מן השטח'. הייעוץ לגיל הרך בזרם הממלכתי נולד מקשיים שעלו בגני הילדים. גננות שהתקשו להתמודד עם בעיות פסיכולוגיות והתפתחותיות מורכבות, ביקשו להתייעץ עם יועצות בבתי הספר ועם המערך הפסיכולוגי של שפ"י על מנת לתת מענים מתאימים.

למעשה הייעוץ לגנים החל מלמטה למעלה, צמח מהשטח בתהליך, כתוצאה מצרכים של מפקחות הגנים, הגננות והילדים... אחרי שהיו יועצים בבתי הספר, היו גננות ומפקחות גיה"ר שהחליטו שגם הן רוצות ופשוט הציעו ליועצות מביה"ס שיבואו לעבוד איתן ותקצבו אותן באופן לא ממוסד, ויועצות אלו החלו בעבודה בגנים, במיוחד סביב מצבי חירום ומשבר... כששפ"י הבין שישנן יועצות הנותנות מענים בגנים, החליטו להקים שרות מסודר. במקביל נפתחה מגמת ייעוץ לגיה"ר באוניברסיטת ת"א. כל התהליך החל באופן פורמלי בשנות ה-2000. לפני זה כל נושא הייעוץ לגנים היה לא ממוסד.... עניין משמעותי נוסף שהתרחש במקביל היה 'סקר אדמתי' – הסקר הצביע על תחושת בדידות אצל



ידע והבנה של משמעות הייעוץ לגיל הרך, ומתוך כך הוקם מבנה ארגוני הנותן מענים מקצועיים ומפתח ידע ספציפי ליועצות גני-ילדים בנושאים הנוגעים לייעוץ לגיל הרך, כגון: אקלים חינוכי בגיל הרך, כישורי-חיים ופסיכופדגוגיה, לצד ליווי באירועי-חירום. מן הזווית הארגונית, הצטלבה הקמת המערך בחלון ההזדמנויות של פתיחת תוכנית 'אופק חדש', ובכך אפשרה מענה לרבים מן החסמים הביורוקרטיים של הקמת שירות חדש. תקן שעות הייעוץ החינוכי לא הוסדר מעולם. בשל קשיים תקציביים, אי ההסדרה פוגעת במקצוע הייעוץ, וכתוצאה מכך התקצוב נדון למעשה מחדש בכל שנה, ובמיוחד במחוז החרדי.

### 'The Best'

אגף שירות פסיכולוגי ייעוצי (שפ"י) הוא הדואג להתפתחות המקצועית של היועצות, צוותי ההדרכה ומפקחות הייעוץ. הסתכלות מעמיקה על הפיתוח המקצועי של מדריכי התוכן כדוגמה, מלמד מצד אחד על הידע המקצועי הרחב שיש להם, ומצד שני על העצמתם וקידומם להיות אנשי-מקצוע יוזמים ודומיננטיים המשפיעים על המערכת ועל הנעשה בבתי הספר באירועי-משבר.

*כשהגעתי לעבודה במטה שפ"י נוכחתי שיועצות הגיל הרך הן קבוצה מובחרת של יועצות 'The Best' ועבורן העבודה בגיל הרך היא סוג של שדרוג המאפשר להן תפקיד הדרכתי. אחד הדברים הממוסדים והמשמעותיים מתחילת הדרך הייתה*

*כצומת עיקרי ומעשי נוסף להקמת מערך הייעוץ לגיל הרך ניתן לציין את אירועי האינתיפאדה בשנות ה-2000. ההיערכות למלחמת המפרץ השנייה ושרשרת הפיגועים שאפיינה שנים אלה העלו למודעות את פגיעות המערכת הגנית, את בדידותה של הגננת ואת עומס האחריות המוטל עליה. השעות תוקצבו על פי אזורי חירום ומשברים נקודתיים... במסגרת תפקידי התחלתי לייצר קריטריונים לחלוקת שעות ואז נכנסה רפורמת 'אופק חדש' והייעוץ לגנים קיבל דחיפה ואפשרות להקמת מבנה ארגוני מסודר וברור... 'אופק חדש' היווה הזדמנות לכניסת יועצות גיל הרך לרפורמה והגדרת מבנה העסקה ברור ומובחן, הוחלט שלכל מפקחת גיל הרך תוצמד יועצת, וכי העסקת יועצות לא תהיה בפחות משליש משרה, אבל שום דבר לא היה ממוסד. מספר הגנים ומספר המפקחות לכל יועצת גיל רך לא היה ברור. כל אחד התנהל על פי הצרכים והמענים שניתן לתת.... מצד אחד החל להצטבר ידע והבנה שיייעוץ לגיל הרך הוא תת-פרופסיה שצריכה התמחות מיוחדת, ומצד שני התחיל לחץ גדול של השטח על הרצון והצורך.*

הקמתו הפורמלית של השירות לגיל הרך בשפ"י, באמצעות חלון ההזדמנויות של פתיחת רפורמת 'אופק חדש' והקמת מסלול לימודים אקדמי באוניברסיטת תל-אביב - יצרה מענה מקצועי, אקדמי וארגוני ליועצות הגיל הרך. מן הזווית האקדמית והמקצועית נוצר איסוף של

של היועצת לגיל הרך ואפשרויות המענה והמורכבויות העולות בגנים, יוצרות ביקוש גובר לשירותי ייעוץ. תוכניות חדשות המופעלות בגנים על-ידי משרד החינוך או האגף הקדם-יסודי, דורשות הדרכה וסיוע למכלול הצרכים הרגשיים והתפתחותיים לרווחת ילדי הגן, כפי שעולה מדברים אלה:

*תמיכה נוספת להתפתחות הייעוץ לגיל הרך התבטאה ברפורמות שנכנסו בשנים האחרונות לגני הילדים אשר גם הן ממנפות את תחום הייעוץ לגיל הרך כגון: 'הסייעת השנייה', ועדת טרכטנברג, גילאי 3 לחוק חינוך חובה ח"נס, רפורמת 'המובילות'. הרפורמות שמו את הגיל הרך על סדר היום הלאומי ונתנו תוקף לחשיבות הגיל הרך. בד בבד הצרכים והאתגרים של גני הילדים מקבלים בולטות והייעוץ לגיל הרך נדרש לאינטנסיביות גדולה יותר. עבודת היועצות בשליש משרה אינה מספקת ואינה מותאמת לצורכי השטח. בנוסף נדרשים מענים מותאמים לאוכלוסיות ייחודיות למחוז החרדי, לחברה הערבית ולחינוך המיוחד – משימה שנמצאת בראש סדר העדיפויות שלי. התפתחות הייעוץ לגיל הרך באה לידי ביטוי בהתמקצעות, בהבנה של התחום, העמקת הידע ופיתוח חומרים בשפ"י. בשנים האחרונות מפותחים בשפ"י חומרים ייחודיים לגיל הרך, וכן רוב החומרים שמפותחים לוקחים בחשבון התייחסות מותאמת לגני הילדים.*

בסיכום עולה, שלמרות ההתקדמות הגדולה בפיתוח הייעוץ לגיל הרך, עדיין לא

*ההחלטה שיועצות הגיל הרך חייבות שתהיה להן קבוצת שייכות לאורך חייהן המקצועיים: מפגש אחת לחודש כקבוצת למידה והתפתחות בהקשר גיל הרך. לאור החשיבות הרבה של הגיל הרך, כשלב התפתחותי וקריטי להתפתחות הילד וההכרה בשלב התפתחותי זה כדורש התייחסות מובחנת בייעוץ החינוכי, נבנה בשפ"י מבנה ארגוני של רכזות מחוזיות מומחיות בגיל הרך המובילות את קבוצות היועצות במחוזות השונים. כמו כן מונתה סגנית אגף ייעוץ כאחראית על הייעוץ בגיל הרך ברמה ארצית.*

הייעוץ לגיה"ר כתת-התמחות באגף שפ"י, התפתח מאוחר ביחס להתמחויות האחרות, ומתוך כך זכה לאפשרות להתבונן בתחומי ייעוץ אחרים וללמוד את המבנים הארגוניים היעילים. התמקצעות צוות היועצות לגני הילדים והמערך הנלווה להן, יוצרת תחושת השתייכות וגאוות-יחידה ומקנה כלים מקצועיים. יועצות הגיה"ר רוכשות ידע מקצועי מגוון, מיומנויות למתן מענים פרואקטיביים וראקטיביים, ופועלות כקבוצה עם יחסי-גומלין, מתוך מחויבות הנובעת מזהות הקבוצה ותחושת ערך עצמי גבוה.

:

הייעוץ לגיל הרך, כמו תחומים נדרשים אחרים, אינו מצליח לתת מענה לאתגרים העולים היום, לעומת האתגרים שניצבו מולו בתחילת הדרך. ההיכרות עם היכולות

שכן, השנים הראשונות בחיי הילד הן תקופה רגישה ומשמעותית, והדפוסים ומאפייני ההתנהגות שירכוש ילוו אותו ויעצבו במידה רבה את עולמו ואת דרכי ההתמודדות שלו. כמו כן עולה הצורך לתת מענים ראויים לאוכלוסיות מוחלשות כמו אוכלוסיית החינוך המיוחד, האוכלוסייה הערבית והאוכלוסייה החרדית, אשר לא מקבלות היום מענים ראויים לבעיותיהן.

הייעוץ החינוכי נתפס כנותן מענים בזמן חירום ומסייע בפיתוח אקלים חינוכי מיטבי ומניעת אירועי-קצה, ואכן המענים שניתנו ע"י מפקחי הייעוץ עוררו גם את מפקחות גיה"ר לצרוך שירותים אלה. תחילת הדרך התבססה על פניית מפקחות גיה"ר לפיקוח על הייעוץ ומתן מענים ראקטיביים למקרי-חירום בלבד, כדוגמת האסון באיתמר שדרש התערבות בשלושה גנים ביישוב.

בליל שבת, אור ליום ו' באדר ב' תשע"א, 1 במארס 2011, אירע פיגוע קשה בבית משפחת פוגל באיתמר. שני מחבלים חדרו להתנחלות, פרצו לבית ריק, גנבו ממנו נשק חם, ולאחר מכן פרצו לבית משפחת פוגל ורצחו בדקירות סכין ובירי את זוג ההורים ושלושה מילדיהם. באיתמר פועלים שלושה גנים חרדיים-לאומיים הנתונים לפיקוח המחוז החרדי. המחוז החרדי משרת את האוכלוסייה החרדית וכן את האוכלוסייה החרדית-לאומית, המוערכת בכ-7% מכלל המוסדות. לכן נעשתה התערבות ייעוצית ע"י יועצת לגנים של המחוז. ההתערבות

ניתנים מענים מסודרים על פי הצרכים העולים מן השטח. אין עיגון מסודר של הצרכים והפלטפורמה שנבנתה בהצמדת יועצת בשליש משרה למפקחת גיה"ר, כבר אינה מספקת. נדרשת חשיבה נוספת בשאלה כיצד להרחיב את השירות וכיצד להגדיל את תקציב הייעוץ לגיל הרך מתוך ראייה אסטרטגית מערכתית על הרצף ההתפתחותי שמתחיל כבר בגן הילדים.

ממצאי ניתוח תוכן של התכתובת, באמצעות המרשתת, בין מפקחת הייעוץ החינוכי במחוז החרדי של משרד החינוך לבין גורמים שונים במשרד, חושפים תמונה מורכבת המציירת את המניעים לבניית מערך הייעוץ לגיה"ר ואת החסמים לבנייתו. מחד גיסא נראה כי הדרך לבניית המערך הייתה סלולה על בסיס הידע שהצטבר מהתפתחות מערך הייעוץ לגיה"ר בחינוך הכללי. מאידך גיסא נראה כי גם במקרה זה עלו חסמים ביורוקרטיים שונים הנוצצים בדרך העסקת יועצות, הקצאת שעות ובניית מערך פעיל.

בניסת הייעוץ החינוכי לאגף החינוך המוכר- שאינו-רשמי (מוכש"ר), תוך פיתוח שיתופי-פעולה עם מפקחי האגף, תרמה להתפתחות פרופסיית הייעוץ כענף משמעותי באגף.

ייעוצי (שפ"י), האגף הקדם-יסודי והאגף לחינוך מוכר שאינו רשמי (מוכש"ר). מספר הגנים הרב באגף המוכש"ר, ובשנים שלאחר מכן במחוז החרדי, הביאו להכרה ברורה בדבר הצורך בייעוץ לגיה"ר מצד מפקחות גיה"ר באגף, ולהכרה משפ"י ומהאגף הקדם-יסודי. שיתופי הפעולה התבססו על אגפים, אך גם על דמויות מובילות שנרתמו מתוך תחושת שליחות והכרה בקושי של תהליך הקמת השירות, וזאת מצד מנהל האגף לצד מפקחת מתאמת גיה"ר ומנהלת תחום גיה"ר בשפ"י. נחיצות הפרופסיה לא הייתה תלויה בספק מצד אף אחד מן הגורמים המעורבים, ומכאן החל בשנת 2011 המסע הארוך לבניית מערך הייעוץ לגיה"ר במחוז החרדי.

מבחינת החסמים המבניים-בירורקורטיים של משרד החינוך, ניכרים שלושה גורמים עיקריים הנתפסים כחסמים. הגורם הראשון קשור בבניית מערך כלכלי-ארגוני המתפקד בצורה ברורה, יעילה ופעילה, ודרכו ניתן לתגמל ולשלם לעובדים את שכרם מתחילת הדרך. הגורם השני שעלה מתוך התכתובת, קשור בגורם הראשון. בשל החסר במערכת ארגונית ברורה, היה צורך במענים מידיים, שגם הם לא ניתנו בצורה נגישה וראויה – דבר שהקשה על תפקוד מערך הייעוץ לגיל הרך. הגורם השלישי קשור בבניית המסגרות הארגוניות מתוך הבנה תרבותית של מערכת החינוך החרדית. מערכת החינוך החרדית, שלא כמו מערכת

כללה הנחיה ראשונית בטלפון כבר ביום ראשון, כשהילדים חוזרים לגן, ולאחר מכן ביקור בגן של הפיקוח והייעוץ לגנים. הוכנסו תוכניות התערבות המיועדות לילדי הגנים בעקבות אירועי חירום. התוכנית בובת 'חיבוקי' הוכנסה בשלושת הגנים ובעזרתה נעשתה התערבות טיפולית עם ילדי הגן. יועצת הגנים תמכה בגננות ובסייעות, שאף הן חוו משבר, כפי שעולה מן התכתובת:

*ערב טוב, היינו היום בגן שלך באיתמר, את ודאי מכירה ויודעת שהגן אינו ביישוב אלא על גבעה ליד היישוב. הנהג של המשרד פחד לעלות לשם.... הגננת נחמדה מאוד ומבוהלת מהמקרה. י. צעירה ועומדת ללדת. נמשיך ללוות אותן, בע"ה. אנחנו מכניסות את תוכנית 'חיבוקי' כולל תרפיסטית שתנחה את המפגשים עם הגננת לילדים. לילה טוב נמשיך לעדכן.*

הטיפול המקצועי של צוות הפיקוח במקרה המורכב של הפיגוע באיתמר, מבהיר וממחיש את הצורך הגדול שעלה מן השטח וחייב מענה מטעם משרד החינוך. המענים המקצועיים והנדרשים שניתנו על-ידי צוות הפיקוח, הגבירו את הביקוש ואת הבנת נחיצות הקמתו של מערך ייעוץ לגיל הרך.

ההבנה וההכרה בצורך בייעוץ חינוכי מיטבי שייתן מענים רחבים, הביאה לחשיבה מסודרת בהשתתפות האגף לשירות מקצועי

הנמצאות בין משרד החינוך והגנים, אכן מקשה על ההתנהלות הארגונית, אך גם מחייבת התמודדות כזו. חלון-הזדמנויות אכן נפתח להסדרה ביורוקרטית של מערך הייעוץ לגיל הרך באמצעות הקמת החינוך הממלכתי-חרדי. הקמת מוסדות אלה הייתה בחיתוליה. הרעיון להקים סמל מוסד גיה"ר ממלכתי-חרדי (ממ"ח) עדיין לא נהגה, ועד לחודש פברואר 2015 לא נוצלו השעות ולא ניתן להשתמש בהן לטובת ילדי הגנים החרדיים בדרום הארץ, שנדרשו למענים סביב החרדות, הפחדים והסוגיות שהתעוררו בעקבות הלחימה הממושכת באותו קיץ.

*בהמשך לפגישה שהתקיימה הבוקר בין מפקחות הגיל הרך באזור דרום ומפקחות ייעוץ, לצערנו מסתבר שעדיין 20 שעות שנתיים (ש"ש) ייעוץ לגנים, שהוקצו משפ"י לאזור הדרום לאחר 'צוק איתן', עדיין לא מנוצלות. בשטח כרגע מעל 550 גנים ושני ימי-הדרכה שהוקצו לגני הילדים. יומיים אלה מאוישים ע"י יועצת הנותנת מענה מערכתי של 6 מפגשי השתלמויות המתקיימות ברחבי הדרום ומענה פרטני לילדים מאתגרים. כרגע מקבלים מענה כ-150 גנים מתוך 550 כיתות-גן. אנו זקוקות בדחיפות לסיוע שלך על מנת שנוכל לממש את ה-20 ש"ש שהוקצו משפ"י. אנא טיפולך הדחוף.*

הקשיים שהתעוררו כתוצאה מן השעות שהוקצו בעקבות מבצע 'צוק איתן', הביאו להתגייסות מאומצת וחשיבה מחודשת,

החינוך הכללית, פועלת בתנאים פיזיים שונים (מספר גנים ותלמידים לכל מפקחת) ובתנאים ארגוניים שונים (צורך בשיתוף-פעולה עם בעלויות).

כפי שעלה מפתחת פרק הממצאים, יצירת מערכות חדשות בתוך משרד החינוך מלווה בקשיים וחסמים ביורוקרטיים. במקרה של הקמת מערך הייעוץ לגיל הרך בזרם הממלכתי, נפתח חלון-הזדמנויות ארגוני של רפורמת 'אופק חדש', שאפשר הפעלה ארגונית מהירה של התוכנית. לעומת זאת, הקמת המערך במחוז החרדי הגיעה בשעה אשר בה לא נפתח חלון-הזדמנויות כזה, ועל כן נתקלה הקמת המערך בקשיים, כפי שעולה מן הדברים:

*מנהל אגף המוכש"ר נרתם לסוגיה במלוא המרץ, אולם הביע התנגדות להעברת שעות דרך הבעלויות להעסקת יועצות גיה"ר, בגלל המורכבויות הרבות שדרכי-העסקה אלו הציבו בעבר. אגף המוכש"ר אינו מעסיק עובדים ולא משלם משכורות, אלא מעביר תקציבים לבעלויות, ולכן לא ניתן היה לבצע העברת כספים כשעות, כפי שמתרחש במחוזות אחרים המעסיקים עובדים.*

מן הדברים עולה כי ההתארגנות נתקלה, מלכתחילה, בקשיים ביורוקרטיים אשר לא ניתן להם מענה ארגוני. ההתמודדות עם מערכת החינוך החרדית, בה קיימות בעלויות

ראשון אקוויוולנטי לשיבוץ. הסייג השני היה מבנה העסקה ברפורמת 'אופק חדש'. הדגם בייעוץ לגיל הרך הכללי, שרפורמת 'אופק חדש' שימשה לו הזדמנות לפריצת-דרך, עבד בקווים מקבילים במחוז החרדי, כשהקמת המסלול הממלכתי-חרדי סייעה בדרך לפתרון העסקה ע"י המחוז. מבנה המערך בתחילת הדרך תשע"ב (2012) (ימי-הדרכה) והמודעות לצרכים שעלו כתוצאה מהפעלתו, גם אם חלקית, באופן לא מותאם ארגוני ומספרית – היוו דחיפה להקמת סמל מוסד כבסיס למערך ייעוץ לגיה"ר חרדי. הגופים המעורבים נתנו ברכתם ודחפו את הנושא תוך הדגשת חשיבות הקמת המבנה הארגוני הנדרש לייעוץ לגיה"ר במחוז החרדי.

*עכשיו זה רשמי.*

*הנה סמל המוסד.*

*שולחת לכן טבלה בה יש לשבץ יועצות המקבלות שעות. מציעה שתמנו רפרנטית לנושא. אשלח טבלה למרכזת התקן וכך יוזנו השעות למחוז.*

*שמחה אתכם,*

*שלכם*

ההסדר החדש אפשר העסקת עובדים של הייעוץ לגיל הרך באמצעות מערכת ביורוקרטית מסודרת ויעילה. מעבר לפתרון הביורוקרטי, שהיה מחויב המציאות, הביאה ההסדרה רווחה ותחושות שמחה מצד כל השותפים.

וביולי 2015 הוקם סמל מוסד ממלכתי-חרדי בייעוץ לגיה"ר במחוז החרדי, והדרך נסללה.

**...הנדון: הקצאת סמל מוסד מחוזי ייעוץ לגיל הרך ציבורי חרדי - לשנה"ל תשע"ו**

*בהתאם לבקשת אגף שפ"י, הוקצה סמל מוסד מחוזי ייעוץ לגיל הרך ציבורי חרדי לשנה"ל תשע"ו בלבד כמפורט להלן:*

*מחוזי ייעוץ לגיל הרך סמל מוסד  
XXXXX*

*במוסד זה היועצות יועסקו באותו מבנה העסקה שהוגדר ב'אופק חדש'. בצמידות למפקחות גני-ילדים.*

*סמל המוסד צריך להיות מחוזי ב'אופק חדש' ייכנסו רק יועצים עם תואר שני בייעוץ חינוכי.*

*המוסד ימשיך לפעול רק אם תוקצינה לו שעות בבסיס התקציב במהלך שנה"ל תשע"ו.*

**יש לפתוח המוסד במערכת לשנה"ל תשע"ו בלבד.**

*תחולה: מראשית שנה"ל תשע"ה*

*1.9.2015*

סמל המוסד הוקצה כפיילוט לשנת תשע"ו בלבד, עם מספר סייגים: הסייג הראשון היה כניסת יועצות חינוכיות בעלות תואר שני בייעוץ חינוכי בלבד, וזאת לעומת יועצות חינוכיות בבתי-ספר חרדיים, שדי בתואר

תוכל לפנות אליה שתקצה לנו ימים עבור  
יועצות המומחיות בנושא, המינימום הוא  
2, אבל אפשר לבקש אחד לכל מחוז, קרי  
4, כמובן עם התחייבות להשתתף בכל ימי  
ההדרכה והדרישות מהאגף. חשוב שאתה  
תפנה, תודה

מבצע 'צוק איתן' הביא שוב ב-2014  
להקצאת שעות-ייעוץ לגנים, בדגש על  
דרום הארץ. המחוז החרדי, שהיה בצעדיו  
הראשונים, זכה ל-20 ש"ש. השמחה על  
המשאב היקר התחלפה בתחושת אין-אונים  
נוכח הקושי הביורוקרטי בהעברת השעות.  
בסופו של תהליך ביורוקרטי ממושך, ותוך  
התגייסות משותפת של מנהל המחוז ואנשי  
אגף ייעוץ, הומרו שעות הייעוץ לימי-  
הדרכה וכך ניתן המענה, חצי שנה לאחר  
קבלת המשאב, תוך חזרה לאופן העסקה  
שונה מן המחוזות האחרים (ימי-הדרכה  
לעומת שעות שבועיות) הפוגע תקציבית  
ומקצועית בייעוץ לגיה"ר.

בחודש ינואר פניתי בנושא 20 ש"ש ייעוץ  
לגיה"ר לדרום. להבנתי השעות קיימות,  
אך העברתן תקועה איפשהו. הקשיים  
הולכים ומתגברים וישנם מקרים רבים  
שנשארים ללא מענה מה ניתן לעשות?

תשובה: לדעתי זה תקוע בשפ"י בהמת  
שעות לימים, לאחר פניה שנעשתה  
לחשבות, מכתבת גם את מנהלת אגף  
ייעוץ.

הבניית הפלטפורמה הארגונית-תקציבית  
נעשתה לצד ייסוד מערך הדרכה מקצועי  
המסייע בהכשרת יועצות הגיה"ר, בלמידה

לאור העובדה שלא נוצר מערך ביורוקרטי  
מסודר שייתן מענה להקצאת משאבים  
למערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי,  
עלה הצורך במהלך אד-הוק שיקדיש שעות  
למימון הפעילות. מציאות זו חייבה את כל  
השותפים לאגם משאבים ולהקצות שעות  
ייחודיות. בתחילת הדרך, בשנת תשע"ב,  
החלה העסקה ביום-הדרכה אחד לכל  
האגף, שכלל מענים לכ-3,500 כיתות-  
גן. באותה שנה הוקצו חמש ש"ש מן האגף  
הקדם-יסודי, כחלק מן הרצון הטוב להתחיל  
להוביל מערך מקצועי, אך לא נמצאה שום  
דרך ביורוקרטית להעברת השעות לאגף  
המוכשר, כפי שעולה מתכתובת זו:

האופציה להזרים את 5 ש"ש לאגף אינה  
אפשרית בשום דרך ולכן יש לחשוב על  
דרך העסקה שונה.

השעות לא הועברו והעסקת יועצת גיה"ר  
היחידה באותם הימים נעשתה באמצעות  
יום-הדרכה. המהלך נמשך בשנים הבאות  
תוך הוספת יועצות לגיל הרך (גיה"ר)  
בימי-הדרכה, וניתנו לנושא כארבעה ימי-  
הדרכה בסה"כ, כמענה ארצי ל-4,000  
כיתות-גן. מדובר במענה ארגוני ראקטיבי  
שאינו מותאם לצרכים, לגני הילדים  
הרבים, לקשיים העולים ואינו מאפשר  
מענה פרואקטיבי:

בקר טוב,

היות ולא ניתנו שעות, ידוע לי שיש לה  
השנה ימי-הדרכה לייעוץ לגנים, האם

אנו מאשרים למחוזכם 70 ש"ש עבור יועצות חינוכיות לגיל הרך ציבורי חרדי.

**הקצאה זו לשנה"ל תשע"ו בלבד.**

השעות תוקצינה במוסד מחוזי ייעוץ ציבורי חרדי לגיל הרך

סמל מוסד XXXXX

אין להשתמש במוסד זה להקצאת שעות אחרות פרט לשעות ייעוץ לגיל הרך המוקצות על-ידנו.

**תחולה:** מראשית שנה"ל תשע"ו

01.09.2015

**ההקצאה במוסד במערכת לשנה"ל תשע"ו בלבד.**

**השעות דווחו במקור:** שעות קדם-יסודי (20)

**ייעוד:** ייעוץ חינוכי (20)

....מצ"ל טופס פרטי היועצות ומקום עבודתן לשיבוץ בהתאם.

בראייה כוללת הוחלט להצמיד לכל 15 מפקחות גיה"ר יועצת לגנים ב-10 שעות שנתיות (14 שעות שנתיות בתוכנית 'אופק חדש') או בימי-הדרכה. העברת השעות, בפעם הראשונה, לסמל המוסד החדש מאגף שפ"י, התנהלה כנדרש, ללא קשיים או עיכובים ביורוקרטיים. בשנת תשע"ו החלה עבודה על הגדלת התקציב והמרת ימי ההדרכה לשעות עבודה. ימי ההדרכה נגזרים מתקציב אחר, ולכן נדרש לשנות את בסיס העסקה של היועצת ולהשוות את תנאי העסקה של יועצות הגיה"ר והתקבלה הסכמת כל הנוגעים בדבר למהלך זה.

וברכישת מיומנויות למתן מענים פרואקטיביים וראקטיביים ולהסללת התפתחותן המקצועית בדומה למערך ההדרכה שהוקם בשפ"י וכחלק ממנו. הלמידה נעשית במפגשים משותפים של כל יועצות הגיה"ר מכל המחוזות בניהול שפ"י, וכן מפגשים לקבוצות יועצות גיה"ר במחוז החרדי ללמידה מותאמת לאוכלוסייה החרדית.

שלום לכולם

מצ"ב הזמנה ליום הלמידה הראשון של היועצות גני הילדים.

יום הלמידה יעסוק בעיקר ברפורמות אליהן נכנסו גני הילדים והשלכותיהן על עבודתנו וכן נמשיך בקידום היעד שלנו של אקלים וכישורי חיים בגן.

היום יתקיים ברמת אפעל

נא הפיצו ליועצות גני-ילדים

מידע, היכרות והבנה, הם תנאים קריטיים בתהליכים ביורוקרטיים בארגונים גדולים כמו משרד החינוך. ואכן, תחילה נתקלה העברת השעות במהמורות לא פשוטות. לכן, בשנת 2015, מתוך ראייה אסטרטגית, התמקד המאמץ בהיבט הביורוקרטי של אופן העברת השעות, ופחות במספר השעות הנדרש. שפ"י והאגף הקדם-יסודי הקצו 70 ש"ש לטובת סמל המוסד החדש, והמחוז החרדי הקצה ימי-הדרכה כהשלמה, וכך פעל מערך הייעוץ לגיה"ר בשנת תשע"ו:

שלום וברכה,

**הנדון: הקצאת שעות לייעוץ חינוכי לגיל הרך ציבורי חרדי - תשע"ו בלבד**



## שלום וברכה,

הנדון: הקצאת שעות לייעוץ חינוכי  
לגיל הרך – תשע"ז

אנו מאשרים למחוזכם 120 ש"ש  
תוספתיות לתשע"ז בלבד עבור יועצות  
חינוכיות לגיל הרך לשנה"ל תשע"ז.

שעות תוקצינה במוסד מחוזי ייעוץ לגיל  
הרך סמל מוסד XXXXXX.

אין להשתמש במוסד זה להקצאת שעות  
אחרות פרט לשעות ייעוץ לגיל הרך  
המוקצות על ידנו.

תחולה: מראשית שנה"ל תשע"ז

01.09.2016

בנוסף הוקצו 20 שעות ייחודיות לטובת  
גני הילדים בדרום בשל מבצע 'צוק איתן',  
שגם הן הועברו במלואן. לעומת זאת לא  
הוזרמו 130 השעות שהוקצו על-ידי המחוז  
החרדי, עד לפתיחת שנת הלימודים.

בקר טוב ושנה טובה

לצערי עדיין לא הוזרמו 130 ש"ש יעוץ  
לגנים

140 ש"ש משפ"י הוזרמו ואף ניתנו  
משכורות לחלק מהיועצות

היות ואנו בחודש לועדי עם חגי תשרי,  
אני חוששת שכל היועצות שלא קיבלו  
החודש משכורת, לא יקבלו משכורת אף  
בחודש הבא.

האם ניתן לטפל/להאיץ את הסוגיה  
ולדאוג להזרמת השעות לסמל מוסד  
XXXXXX

המתווה לתשע"ז (2017) היה המשך  
העסקת יועצת גיה"ר לכל מפקחת גיה"ר,  
ללא התבוננות במספר הגנים והפיזור  
הגאוגרפי, ב-12 שעות שנתיות (16 שעות  
שנתיות בתוכנית 'אופק חדש') – גידול  
של שעתיים שבועיות לעומת תשע"ו.  
שפ"י והאגף הקדם-יסודי, כדרכם מתחילת  
הדרך, התגייסו למימון שעות נוספות  
והמחוז החרדי השלים את הנדרש. בישיבה  
שהתקיימה בתחילת אוגוסט 2016 בדיון  
על המערך התקציבי לשנת תשע"ז, עלה  
ששפ"י והקדם-יסודי הקצו 120 ש"ש  
והמחוז הקצה עוד 130 ש"ש, כפי שעולה  
מן התכתובת הבאה:

בקר טוב

בהמשך לשיחתנו הבקר להלן הפרטים  
המלאים כפי שסוכמו בישיבה. מדובר  
בסמל מוסד XXXXX

לסמל מוסד זה אמורות להיות מוזרמות  
270 ש"ש עפ"י החלוקה הבאה:

120 ש"ש משפ"י קרי מנהל פדגוגי

130 ש"ש מחוז חרדי

20 ש"ש גני הדרום 'צוק איתן' מנהל  
פדגוגי

סה"כ 270 ש"ש

בהצלחה לכולנו

לקראת שנת הלימודים תשע"ז הוקצו  
למערך הייעוץ לגיל הרך 270 שעות  
שנתיות, כפי שפורט: 120 שעות מן  
המינהל הפדגוגי, בשותפות הקדם-יסודי  
ושפ"י. שעות אלו הועברו ישירות לסמל  
המוסד גיה"ר מחוזי כשבועיים לפני פתיחת  
הלימודים.

תודה ויום טוב

תשובה: בקר טוב ומועדים לשמחה

תודה על העדכון

אני מטפל בנושא מול מנהל כלכלה ותכנון. ושם מנסים לעזור ברכישת השעות מול משרד האוצר. אף מנהלת אגף קדם-יסודי מעורבת, ושמונה זאת בסדר העדיפויות של השלמת השעות החסרות במחוז. נמשיך להיות בקשר כדי לקדם את העניין

בברכה

חלק מיועצות גיה"ר לא קיבלו משכורות מעל לחצי שנה והדבר גרם למרמור ולחוסר שביעות רצון. בינואר 2017, בדיון רב-משתתפים, הוסרו החסמים הביורוקרטיים בשיחות ישירות עם כל הגורמים הביורוקרטיים המעכבים והמונעים את הזרמת השעות. בפברואר 2017 הועברו המשכורות במלואן. ראוי לציין לזכות יועצות הגיה"ר שלא עצרו את עבודתן, למרות שלא שולם עבורה בזמן.

לסיכום, הגידול המדהים מ-70 ש"ש ושמונה ימי-הדרכה בשנת תשע"ו ל-270 ש"ש בשנת תשע"ז, הביא למיצוב סוגיית הייעוץ לגיה"ר במחוז החרדי - אין דרך חזרה, נוצרה מחויבות של כל המעורבים להתפתחות מקצועית והשוואת מערך הייעוץ לגיה"ר במחוז החרדי למצבו במחוזות האחרים.

המחויבות והמעורבות של שפ"י באה לידי ביטוי כשבמאי 2017, כארבעה חודשים לפני פתיחת שנת הלימודים, ניתנו, לראשונה בהקצאות השעות למחוזות, גם שעות למחוז החרדי. שפ"י והמנהל הפדגוגי, יחד עם האגף הקדם-יסודי, הגדילו את סך השעות מתשע"ז מ-170 ש"ש ל-220 ש"ש.

הנדון: שעות ייעוץ גיל רך תשע"ח

בשנת הלימודים תשע"ח יוקצו למחוז החרדי 220 שעות ייעוץ לגני-ילדים, 200 שעות מוקצות מתוך השעות התוספתיות ו-20 שעות 'צוק איתן'. החלוקה והשיבוץ ייעשו לפי שקולי דעת המחוז בהתאם

ייעוץ לגיה"ר נדרש למענים של הקצאת שעות מתאימה בספטמבר 2016 והחסם הלא צפוי, התלוי באי העברת שעות מהמחוז החרדי בשל קשיים ביורוקרטיים, גרם לגרעון של 130 ש"ש יעוץ כשבפועל מדובר במשכורות של עובדות, יועצות גיה"ר. שעות אלו לא הוזרמו עד לינואר 2017, כפי שנראה מהתכתובת הבאה:

שלום רב לכולם

מעדכנת אתכם בהתפתחויות

כידוע יש לנו כ-8 יועצות..., שעובדות מתחילת שנה בייעוץ לגנים ללא משכורת. 4 חודשים בהם הן צריכות לפרנס את משפחתן, בחגים, שמחות ובשגרה ואינן מקבלות משכורת עבור עבודתן. לאחרונה התבשרנו שהשעות הגיעו, אך גם מאז עבר מספיק זמן ועדיין ללא גמול לעבודתן....

לידיעתכם

לצרכים, הפיזור ומורכבות האזורים. יש להקפיד על לא פחות מ-10 שעות ייעוץ למפקחת וליועצת.

כיתות גן לכל מפקחת, לעומת 100-120 כיתות גן במוצע למפקחת ברשמי.

ההבנה כי התנאי הראשוני לפעולה הוא גודל המערכת, ושגודל זה שונה בצורה מהותית במחוז החרדי, מהווה תנאי הכרחי להפעלת המערכת. מתן מענים הולמים בצורת כוח-אדם מותאם היא אבן הבסיס לעבודה מותאמת עם הציבור החרדי.

ראוי להדגיש שהמחוז החרדי מקבל עדיין את הקצאתו מתוך השעות התוספתיות ולא מתוך הקצאת השעות הכללית למחוזות, וזאת למרות המורכבות של הגיה"ר במחוז החרדי.

בנקודה זו ראוי להעלות את הסוגיה של הקמת המחוז החרדי וגזברות המחוז, וזאת על מנת להבין שתהליכי הקמה מסוג זה דורשים היכרות מעמיקה עם הצדדים הביורוקרטיים והארגוניים וגורמים למשברים שעלולים להקשות על המוטיבציה של העוסקים בדבר. בתחילת אוגוסט, כשהוחלט על-ידי מנהל המחוז להקצות 130 ש"ש לטובת הייעוץ לגיה"ר, נסמך המהלך על תקציב שהיה, לכאורה, ברשות המחוז מתוך מחשבה שניתן להמירו לשעות. המורכבות הביורוקרטית נעלמה מעיני הנוגעים בדבר. הקמת המחוז החרדי וגזברות במחוז זה דורשים ידע בתהליכים והיכרות עם הרציונל המוביל את המערכת המשרדית. אופן ניהול המערך הכולל של המחוז לצד מערכת הגזברות החדשה במחוז, דורשים מיומנויות הנרכשות עם השנים.

את מעסיקה עובדות ללא מסגרת תקציבית מתחייבת לשלם להן בלי שיש לך שעות אני לא מבין מה עוד צריך להגיד? זה שהמורות מודעות למצב לא הופך את זה לבסדר

המחוז החרדי והמסלול הממלכתי-חרדי מהווים בסיס יציב מן הפן הביורוקרטי-תקציבי. העברת תקציבים תוכל להיעשות כמעט בדומה למחוזות אחרים, מלבד ניואנסים דקים הדורשים מידע והבנה לדרך בה נדרש לעשות את הדברים. בניית מערך הייעוץ הסתמכה על המערך הארגוני במחוזות האחרים ועל הראייה המקצועית של שפ"י לגבי מתווה העבודה בגיה"ר. אולם עם תחילת ההבניה נמצא חוסר הלימה בין הציפייה לבין המציאות בשטח, לעומת המחוזות האחרים. לדוגמה, הפיזור הגאוגרפי של הגנים באזור הפיקוח של מפקחת הגיה"ר, מפקחת אחת לכ-400 גנים בכל אזור הדרום, וכן מעל 300 גנים לכל מפקחת גיה"ר, גם אם הם מרוכזים בעיר או באזור מסוים. נתונים אלה הקשו על מתן מענים כפי שנדרש ובהשוואה למחוזות האחרים.

כניסת חמש מפקחות חדשות בשנת 2016 הקל מעט והמספרים נעים סביב כ-220

אני דואגת למשכורת העובדות כמיטב יכולתי, שוב המערכת של משכית ואופקית מורכבת והשעות הגיעו באיחור למרות שהובטחו כבר בסוף יוני.

חילופי הדברים הללו מבהירים ברוחם את חוסר הבנת התמונה הביורוקרטית הרחבה מצד גורמים מקצועיים. בעוד שברור לכל הנוגעים בדבר שההתנהלות ביחס להעברת המשכורת אינה רצויה, לא ניתן להפסיק את השירותים הניתנים על-ידי היועצות בשל אי התשלום. הצורך בתיאום והבנה של מבנה המערכת, שפועלת בתפעול חירום, מחייב רגישות ואחריות של כלל הגורמים הפועלים על מנת להגיע לתפקוד אופטימלי של המערכת.

אשמח לדעת הייעוץ המשפטי בנושא ובעניין הלנת שכר

מענה: המיילים הזועמים לא ברורים לי.

אם יש חריגה בתקן ולא ניתן לחרוג, מה הפתרון? כתבת בעצמך להפסיק העסקה וזה כפי שכבר הסתבר לא אפשרי!

העובדת כמו האחרות שכבר עובדות 4 חודשים ללא משכורת מודעות לקשיים, מי שעומדת מולן, מתנצלת ועושה כל מאמץ להביא את השעות זו אני.

כפי שכתבתי השעות הגיעו בתקינה לא נכונה, חנה ביקשה שינוי תקינה ועושה כמיטב יכולתה בנושא.

כולם מבינים שאנחנו בתהליך ודברים לוקחים זמן והייעוץ לגנים בתהליך שאני מובילה כבר 7 שנים, סבלנות והכלה יסייעו לכולם

הגיל הרך הוא תקופה רגישה ומשמעותית בחיי הילד ומשפחתו. הדפוסים ומאפייני ההתנהגות שירכוש הילד בגיל הגן ילוו אותו במהלך חייו ויעצבו במידה רבה את עולמו ודרכי ההתמודדות שלו (ארם ודשבסקי, 2004). מסוף שנות ה-80 של המאה ה-20 החלו ניצנים ראשונים של הפעלת שירותי ייעוץ לגיל הרך במערכת החינוך הכללית, שנבעו בעיקר מצרכים שעלו מן 'השטח'. תהליך התבססותו של הייעוץ לגיל הרך כחלק מפרופסיית הייעוץ, מושתת מחד גיסא על מידת המומחיות, הידע, הכישורים

הייעוץ החינוכי לגיל הרך במחוז החרדי החל עוד בתקופת היותו האגף המזכיר-שאינו-רשמי. בניית מערך הייעוץ בגיל הרך נתקל בקשיים שנבעו הן מן התפיסה החרדית הנרתעת מנושאים בתחום הנפש (בילו וויצטום, 1994) והן מקשיים ביורוקרטיים של משרד החינוך. מטרת המחקר היא לבחון את החסימים והמניעים שהקשו על בניית מערך הייעוץ לגיה"ר מתוך הסתכלות ממוקדת על משרד החינוך והמהלכים הביורוקרטיים הנדרשים להקמת מבנה ארגוני חדש.

מורכבות אלה דורשות התערבות ברמת המיקרו בכל זירה בנפרד, תוך התבוננות מערכתית כוללת ברמת המאקרו לכל הזירות במשותף על נקודות ההשקה ועל נקודות המחלוקת. מחקר זה התמקד בזירה של משרד החינוך, מתוך רצון לתת מענה לקשיים העולים במשרד, מתוך ההבנה כי קשיים אלה אינם ייחודיים להקמת מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי, אך מקבלים בו משנה תוקף, ועל כן שאלת המחקר הייתה: מהם המניעים והחסמים הביורוקרטיים לבניית מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי?

ממצאי המחקר ניתן לראות קושי בהקמת מערכי-ייעוץ בכלל, כפי שנראה בהקמת שירותי הייעוץ לגיל הרך במגזר הכללי. יש צורך בחלון-הזדמנויות ביורוקרטי שיאפשר מהלך כזה, כמו באמצעות רפורמת 'אופק חדש' במגזר הכללי, או פתיחת המחוז החרדי והזרם הממלכתי-חרדי ביחס למערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי. בעוד שחלון ההזדמנויות מזמן אפשרות ביורוקרטית ליצירת פלטפורמות שירות נדרשות, ניכר כי ישנם חסמים ביורוקרטיים משמעותיים מצד המשרד, אשר מתקשים לקבל מענה.

ברמה הכוללת נתקל מהלך זה בשני חסמים ביורוקרטיים כלליים, בהם יצירת מערך תשלומים והעסקה וכן דרך הקצאת שעות לפעילות המערך. נראה כי הרצון וההבנה לצרכים המשמעותיים העולים מהשטח מביאים את משרד החינוך לתמיכה בו, אך בה בעת המשרד מתקשה ליצור מערכת ביורוקרטית שתעמוד בקצב

והמיומנויות של העוסקים בו; ומאידך גיסא על מידת האמון והחשיבות שיינתן לו ע"י קובעי המדיניות ובראשם האגף לחינוך קדם-יסודי (ארהרד, 2014). תהליך זה מקבל משנה חשיבות כאשר מדובר באוכלוסייה קולקטיביסטית-ייחודית, כמו החברה החרדית, שקיים בה חשש מתיוג פסיכולוגי.

לאור מאפייני החברה החרדית נקל להבין את ההתנגדות הראשונית למקצוע הייעוץ המבוסס על תפיסות וערכים מערביים מודרניים. הייעוץ החינוכי המוענק לתלמידים מעודד את השיפתם של רבדים אלה, אגב התייחסות לנושאים רגישים שנחשבו טאבו עד השנים האחרונות, דוגמת הטרדות מיניות ומחשבות אובדניות (Erhard & Erhard, 2016). מקצוע הייעוץ בחברה החרדית נתון במתח אינהרנטי בין שני ערכים מהותיים. מחד גיסא קיימת שאיפה להלימה מרבית בין תפיסת התפקיד וביצוע התפקיד ומאידך גיסא, היועץ פועל בארגון חינוכי בעל מאפיינים קהילתיים ייחודיים המשפיעים גם על זהותו המקצועית של היועץ (ארהרד, 2014).

מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי נתקל בחסמים מזירות שונות, הן מהזירה הכלל-חרדית ויחסה האמביוולנטי למקצועות הייעוץ ולהקמת המחוז החרדי במשרד החינוך; הן מבחינת תפקידי היועצת, הפועלת תחת פיקוח כפול של מפקחת גיה"ר ומפקחת ייעוץ; והן בשל מורכבויות ביורוקרטיות הנובעות מהטמעת מערכות חדשות במשרד החינוך, כדוגמת הייעוץ לגיה"ר במחוז החרדי. שלוש זירות

אי-שביעות-רצונם ממקום העבודה, מרמת המפקחים ועד לרמת היועצות, או מעובדי ההוראה בבתי הספר והגנים.

התבוננות מעמיקה בתהליך ההקמה יוצרת הפתעה מצד המורכבות הביורוקרטית והקושי בהקמת מבנה ארגוני חדש במחוז, גם אם דומה במהותו ובמבנהו למוסדות במחוזות אחרים, וכן באורכו של התהליך ובחוסר היכולת לפתור את הסבך הביורוקרטי.

מהלך כזה דורש אחזקה, טיפול שוטף, מעקב וביסוס מצד מי שהוטל עליו ללוות את תהליך ההקמה. מהלכים חדשניים ופורצי-דרך רבים עלולים ליפול ולהיות מסומנים ככישלון או כבלתי-אפשריים מפאת יכולת אחזקה נמוכה, תסכול או תחושת חוסר-אונים מאורך התמשכותו של המהלך או ממורכבותו וכן היכרות נמוכה עם המערכת, כשמוטיבציה גבוהה ותחושת שליחות, לצד גורמים המכירים מענים רלוונטיים העשויים לסייע בחסימים בירורקרטיים, יכולים להעצים את התהליך ולראות הצלחה בסופו.

למחקר זה כמה מגבלות מהותיות: ראשית, המחקר נערך במתודה האיכותנית של חקר-מקרה ואינו מבוסס על מחקר כמותני רב-משתתפים. כמו כן, מדובר במקרה אחד של הקמת מערך בתוך המחוז החרדי, ועל כן יש להיזהר מאוד מלהכליל ממצאים אלו על כלל המיזמים המוקמים במחוז החרדי, אלא לבחון כל מקרה לגופו. בנוסף, הנתונים למחקר זה התבססו בעיקר על תכתובת במרשתת. יכול להיות שתוספת כלים איכותניים אחרים, או כלים כמותיים

החלטותיו ותיתן מענים נדרשים. החסמים הביורוקרטיים מתקבלים על-ידי עובדי המשרד כגזירת-גורל שיש לתת עליה את הדעת בעת פתיחת מיזמים נוספים.

ברמה הפרטנית של הקמת מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי של משרד החינוך, ובכלל בהתנהלות מול מיזמים במחוז החרדי, משרד החינוך נדרש לרגישות תרבותית גם בהתנהלות הביורוקרטית. חוסר ידע ואטימות לגבי התנהלות המחוז החרדי על מורכבותו ושונותו, המתגלה במחוזות המשרד האחרים, מחייבים עבודה של אנשים מיומנים, בעלי ידע תרבותי ובעיקר בעלי הסתכלות הוליסטית על המערכת, כדי ליצור מענים אפקטיביים שיתקבלו בברכה על-ידי הציבור החרדי.

ממצאי המחקר מצביעים על כיוון סיום אופטימי. לאחר חמש שנים של התבססות מערך הייעוץ לגיל הרך, ניתן לומר כי מתקיימת הכרה בירורקרטי של המשרד והמבנה הארגוני-תעסוקתי יצא לדרך; קיימת הקצאת שעות משמעותית, אם כי עדיין לא שוויונית ביחס לשאר המחוזות; וכן מתגבשות תובנות ביחס לרגישות התרבותית ולצרכים הייחודיים של מערך הייעוץ לגיל הרך במחוז החרדי. ייתכן שהשיח על החסמים הביורוקרטיים החוזרים ונשנים יוכל לסייע בידי אנשי המשרד ובידי אנשי המחוז החרדי להתייעל ולשפר את דרכי העבודה ביצירת מיזמים חדשים בתחום החינוך והייעוץ. שימוש בידע שנאסף בחקר-מקרה זה עשוי להבנות מתווה-פעולה למיזמים נוספים, למניעת שחיקת עובדים, תסכולם והפחתת

במחוז החרדי. הרווחה הנפשית מוצבת ברף הגבוה של סדר העדיפויות למפקחת ולגננת; נערכות השתלמויות ברחבי הארץ (שכמעט לא התקיימו בעבר) הנוגעות ברגשות, פיתוח חוסן, כישורי חיים, לצד התמודדות רגישה עם אירועי פגיעה ומשבר. ההמלצות היישומיות לקובעי המדיניות ולעומדים בראש המערכת הן שרצוי להכיר את הצרכים העולים בגנים ולהוביל רפורמה בפיקוח על גני הילדים במחוז החרדי של משרד החינוך וזאת כדי להשוות את המענים הניתנים לילדי הגן בכל המחוזות כולל במחוז החרדי, תוך התבוננות במספר פרמטרים המשרתים גם את הייעוץ לגנים. הפרמטרים הדורשים התייחסות הם מספר הגנים לכל מפקחת במחוז החרדי, העומד על מעל 200 גנים, לעומת 100 עד 120 גנים למפקחת במחוזות אחרים. פרמטר נוסף הוא צמצום אזורי הפיקוח, על מנת שהמענים לגננת יהיו רלוונטיים ואפקטיביים. שני פרמטרים אלו משפיעים ישירות על עבודת היועצת לגנים בקשריה המקצועיים עם המפקחת לגיה"ר, וכן בקשרי העבודה שהיא יכולה לרקום עם הגננות.

אחרים כמו שאלונים, יכולה לתת תמונת-מצב רחבה וכוללת יותר.

בהקמת מבנה ארגוני מסוג זה, נדרש מעקב של שנים. יש להמשיך ולבחון את התפתחות המערך במשך מספר שנים, מרגע הסרת החסמים הביורוקרטיים לכאורה, על מנת לאפשר צמיחה והתפתחות תוכנית, לעומת ההתבוננות התקציבית שהייתה עד עתה. הסרת החסמים הביורוקרטיים מאפשרת להתמקד בתוכן הראוי הנדרש ליועצות הגיה"ר במענים לכל אחד מן הקשורים במערך הייעוץ לגיה"ר: הילד בגן, הגננת, הסייעת, המפקחת לגיה"ר והיועצת לגיה"ר. איכות הייעוץ לגיה"ר יכולה להיחקר כעת ללא הסחות-דעת הקשורות בחסמים ביורוקרטיים הן מצד המענים בגנים החרדיים ובמחוז, והן בהשוואה לנעשה במחוזות אחרים ובקבוצות-אוכלוסייה ייחודיות אחרות.

גם בפרק הזמן הקצר של שנה וחצי, תשע"ו-ז, בבחינת הדברים עם 'רעשי הרקע' של הקמת המערך והסוגיה הביורוקרטית תקציבית, ניתן לראות שינוי משמעותי המתחולל בגני הילדים

אומנסקי, ת' 2013. **תפקיד: יעוץ חינוכי בגיל הרך**. ירושלים: שפ"י, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך.

ארהרד, ר' 2014. **יעוץ חינוכי מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ארהרד, ר' וקלינגמן, א' 2004. **יעוץ בבית הספר בחברה משתנה**. תל-אביב: רמות.

ארהרד, ר' ודשבסקי, ע' 1999. היעוץ החינוכי בישראל: במסע מייגע מקוטב לקוטב. **עיונים בחינוך** 4: 9-29.

ארם, ד' ודשבסקי, ע' 2004. כיווני התפתחות ביעוץ החינוכי לגיל הרך. בתוך: ארהרד ר' וקלינגמן א' (עורכים), **יעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (465-479). תל-אביב: רמות.

אלמוג, ת', אלפר, ח' ורוז, ר' 2008. **התפתחות תלמוד תורה**. אנשים בישראל, המדריך לחברה החרדית. אוצר מתוך: <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7404>.

ארנון, ח' והלמן, ש' 2004. על הדרכה והתפתחות מקצועית של יועצים חינוכיים. בתוך: ארהרד, ר' וקלינגמן, א' (עורכים), **יעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (443-464). תל-אביב: רמות.

בוחניק, א' 2011. **שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת-מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבית הספר של 'בית יעקב'**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

בילו, י' וויצטום, א' 1994. רגישות תרבותית בטיפול: קווי הנחיה לעבודה עם מטופלים חרדים. **שיחות** 8(2): 114-119.

הכהן, א' 2013. "מרים יד בתורת משה": על פניית החרדים לערכאות משפט אזרחיות-חילוניות. **תרבות דמוקרטית** 15: 87-126.

וורגן, י' 2007. **מערכת החינוך במגזר החרדי: תמונת מצב**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

ויסבלאי, א' וויניגר, א' 2015. **מערכת החינוך בישראל: סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

זיכרמן, ח' ובהנר, ל' 2012. **חרדיות מודרנית מעמד ביניים חרדי בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.



כהנר, ל' 2009. **התפתחות המבנה ההיררכי והמרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל**. עבודה לקבלת תואר דוקטורט לפילוסופיה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

לוי, א' 1988. **החרדים**. ירושלים: כתר.

גולדהירש, א', וינוקור, מ' ווגנר, א' 2016. **מבטים: מסתכלים בסביבה טבעית על ילדים: חוברת הדרכה לעריכת תצפיות בגנים להכרות מעמיקה עם ילדים**. ירושלים: שפ"י המינהל הפדגוגי משרד החינוך.

מלאך, ג', חושן, מ' וכהנר, ל' 2016. **שנתון החברה החרדית בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה ומכון ירושלים לחקר ישראל.

עוז, מ' 2016. **מוגן. ערכת הדרכה ליועצת הגיל הרך לבניית השתלמות גננות בנושא אקלים חינוכי מיטבי בגיל הרך**. ירושלים: שפ"י, היחידה לקידום אקלים בטוח ומניעת אלימות, המינהל הפדגוגי.

פרידמן, מ' 1991. **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

פרנק, ת' 2013. קווי מהדרין: הסיפור המופשט. **מדיניות ציבורית 11: 8**.

קאליש, נ' 1992. **הייעוץ החינוכי תאוריות וכלים**. ירושלים: מכללה ירושלים לבנות.

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

שליף, י' וולנר, מ' 2008. הקמת שפ"ח במגזר החרדי והפעלתו. בתוך: וייל, ג' (עורך), **פסיכולוגיה חינוכית בחברה תרבותית (11-21)**. ירושלים: שפ"י המנהל הפדגוגי משרד החינוך.

שפיגל, א' 2011. **"ותלמוד תורה כנגד כולם" חינוך חרדי לבנים בירושלים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

Erhard R.L. & Erhard-Weis, D. 2007. The emergence of counseling in traditional cultures: Ultra-Urthodox and Arab vommunities in Israel, *International Journal for the Advancement of Couseling* 29: 149-158.

Schmidt, J. J. 2003. *Counseling in Schools: Comprehensive Programs of Responsive for all Students* (5<sup>th</sup>ed.). Boston: Allyn & Bacon.

את תפקידן באופן ממוקד ומוגדר. הכשרתן, השתלמויות משרד החינוך וניסיון החינוכי הם, בעיניהן, גורמים שמעצבים את הדגשים במילוי התפקיד ובהגדרתו. התמה השנייה שהעסיקה את המפקחות הייתה דרכי תקשורת. יצירת תקשורת ב'גובה העיניים' בין המפקחת למנהלות והנחלת שיח תקשורתי בין מנהלות למורות נתפסים בעיניהן כגורם חיוני בביצוע תפקידן. התמה השלישית עסקה ברגישות תרבותית. המפקחות מבינות את הקשיים בעבודה עם הציבור החרדי, אך אינן נרתעות מהם. המסקנות העיקריות העולות מהמחקר הן כי תפקיד המפקח הוא תפקיד מורכב ורגיש. המפקח נדרש לתמרן בין דרישות הגורמים השונים, עליו להיות ער ורגיש להבדלים תרבותיים בין הקבוצות בציבור החרדי, להבין את הפערים בין גורמי הסמכות השונים ולנסות 'ללכת בין השיפות'. מיומנויות תקשורת יעילות משמשות כלי מרכזי בתהליך זה.

מחקר זה בוחן את תפיסת תפקידו של המפקח בציבור החרדי ואת תפקודו מול גורמי סמכות במערכת החינוך החרדית, על רקע הקמת המחוז החרדי של משרד החינוך. המחוז החרדי החדש יוצר מציאות חדשה, בה הוא מתאים את תוכני החינוך החרדי לאלו המקובלים במערכת החינוך הכללית בישראל, תוך יצירת תוכניות-לימודים חדשות מותאמות. מציאות זו מאיימת על הציבור החרדי, שדוגל בשמרנות ותופס שינויים כמסוכנים וכגורמים לירידה רוחנית. תפיסה זו מקשה על המפקח החרדי, שכן מתפקידו להיות מטמיע שינוי ובונה תקשורת בין גורמי המערכת, החל במשרד החינוך וכלה במורים. במחקר איכותני זה רואיינו חמש מפקחות מן המחוז החרדי. מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסות התפקיד של המפקחות על רקע הקושי התרבותי בו הן נתקלות. התמה הראשונה שעלתה הייתה תפיסת תפקיד המפקח והגורמים המעצבים אותו. המפקחות תופסות

<sup>1</sup> המחקר נעשה במסגרת לימודי התואר השני בניהול וארגון מערכות-חינוך במכללה ירושלים.

---

כבולות בין סמכות משרד החינוך לבין הסמכות הרוחנית הישירה (רבנים) או העקיפה (הלך-רוח וכתבות בעיתונים) של בית הספר. במפגש עם מנהלי בתי הספר ישנם מסרים משלימים בין הסמכות הרוחנית לסמכות משרד החינוך, לעומת מסרים מתנגשים בין הסמכות הרוחנית המטיחה ביקורת במסרי משרד החינוך ומביאה את המפקחים להיתפס כדמות שנויה במחלוקת. מחקר זה יתמקד בתפיסת תפקיד המפקחות, דרכי התקשורת והמסרים המשלימים והמתנגשים במפגש עם מנהלות בתי הספר.

רפורמה מחייבת שיתוף-פעולה בין הגורמים המניעים אותה, אולם ההבנה הבסיסית שמלווה את שיתוף הפעולה היא שכל אחד מן הצדדים ניגש אל שיתוף הפעולה כדי למלא את האינטרסים האישיים שלו. שחר (2007) מסבירה כי כל מפגש של קבלת החלטות משותפות לטובת המערכת, צריך לצאת מנקודת-הנחה זו, וכי הגורמים האחראיים להחלטות נדרשים לנווט את המפגש בתבונה, כך שהחלטות שתקבלנה תשרתנה את המערכת, ולא רק את האינטרסים של הנוגעים בדבר. מפקחי המחוז החרדי העובדים בבתי הספר החרדיים, חשים כי ידיהם של המנהלים

---

ומדויקת יותר היא שחרדי הוא מי שמקפיד על אדיקות הלכתית ותרבותית. בסקר של המכון הישראלי לדמוקרטיה (2009) השיבו 96% מהחרדים כי הם שומרים על כל דקדוקי המסורת, ורק 2% השיבו כי הם שומרים עליהם במידה רבה (זיכרמן, 2014).

לדעת בראון (2012) אחד המאפיינים של החברה החרדית הוא תרבות-נגד לתרבות החילונית המודרנית. לדבריו, במסגרת מאמצי החברה החרדית לשמור על עצמה בתוך הגבולות המיוחדים לה, וכדי למנוע היסחפות רעיונית אחר ערכי 'הרחוב',

הגדרת החברה החרדית עמומה בשל גבולותיה האישיים והקבוצתיים. זיכרמן (2014) מציג הגדרות שונות. הראשונה היא סמנטית, ומתייחסת לחרדי כמי שחרד לדבר השם ומקפיד על קיום מצווה קלה כחמורה. לפי הגדרה זו, חרדי הוא מי שמעיד על עצמו שהוא מהדר בקיום המצוות ומקפיד על שמירת המנהגים ההלכתיים שהונהגו על-ידי פוסקי-הלכה מחמירים. הפחד המלווה אותו תמיד הוא המבחן אם הוא נוהג בהתאם לציפיות של בורא עולם ובאיזו מידה הוא קשור אליו. הגדרה קלה

הקודמים. לכן, בנוסף לפיקוח החלקי של משרד החינוך, מערכת החינוך החרדית נמצאת תחת פיקוח של גדולי ישראל ושל מפקחי-חינוך פנימיים (קרליץ, 2006).

מוסדות החינוך החרדיים מתנהלים בהפרדה בין המינים כבר מגיל שלוש. מוסדות החינוך של הבנים החרדיים נכללים בין מוסדות החינוך 'המוכר-שאינו-רשמי' או בין מוסדות הפטור (שליף ווילנר, 2008). מוסדות אלה מתקצבים על-ידי משרד החינוך רק באופן חלקי ובתוכם קיים מגוון תוך-מגזרי: ליטאי, חסידי וספרדי. בחינוך החרדי ישנם ארבעה סוגי מוסדות: מוסדות מופרים-שאינם-רשמיים (הכוללים את הבעלויות הגדולות של החינוך העצמאי ורשת מעיין החינוך התורני), מוסדות-פטור, מוסדות עצמאיים וחינוך ממלכתי-חרדי (הורוביץ, 2016).

הבנות החרדיות לומדות במוסדות שונים, בהם הרשת המובילה היא 'בית יעקב', המכונה כך מאז ששרה שנירר הקימה בתי-ספר לבנות בפולין ב-1917. מטרת בתי-ספר אלה הייתה לשמור על הבנות מפני השפעות הרוח החילונית. מוסדות החינוך בכלל, ושל הבנות בפרט, נתפסים ככלי לחינוך החברה. לאחר הלימודים בבית הספר היסודי (א-ח), עוברות הבנות לתיכונים הנבדלים בהשתייכות המגזרית, הרוחנית והלימודית, ומסלילים את ההכשרה המקצועית שאליה שואפת התלמידה. מאפיינים בולטים בחינוך הבנות הם צניעות, הקמת 'בית של תורה', יראת-שמיים וכניעה לסמכות (יפה, 2009; שרת, 1996). הבנות החרדיות אינן משרתות בצבא או בשירות

מעניקה הספרות והעיתונות החרדית מקום נרחב לטענות ביקורת נגד החברה החילונית. בהקשר זה ניכר כי החברה החרדית מתגאה, למשל, בממדים מצומצמים של אלימות ועבריינות ומדחיקה תופעות של פשע (שלג, 2000). גם בסרטים החרדיים מיוצגות דמויות אלימות כדמויות 'אחרות', בדרך-כלל לא על-ידי יהודים ובוודאי לא על-ידי בני-תורה (אלימלך, 2012). קפלן ושטדלר (2012) מתייחסים לחברה החרדית מתוך מבט היסטורי. לדבריהם, החברה החרדית קיבלה עוצמה דמוגרפית ופוליטית גם יחד. תמיכת הממשלה בחברה זו, בישיבות שהקימה, במוסדותיה החינוכיים ובחצרות האדמו"רים, חיזקה את החברה החרדית, וכיום היא ממלאת תפקיד פוליטי חשוב. הציבור החרדי גדל בקצב מואץ יחסית לחברה בישראל, והמדינה צריכה להיערך בהתאם.

המגזר החרדי מונה כ-401,000 תלמידים (הורוביץ, 2016) שהם 25% מכלל תלמידי החינוך העברי. רובם משתייכים לזרם החינוך המוכר-שאינו-רשמי, ומהווים 75% ממנו. מערכת החינוך החרדית מקבילה למערכת החינוך הממלכתית ביישום חוק חינוך חובה, והיא זרוע לביצוע חוק זה במגזר החרדי. כך, למרות שיש גוונים רבים בציבור החרדי (קפלן ושטדלר, 2009), המטרה המשותפת היא אחת - העברת המסורת ועיצוב דמות החניכים כך שימשיכו ללכת בדרך שהתוו להם הדורות

תוכנו אחרים משהיו" (פוקס, 1998, עמ' 27). עם זאת, מכיוון שהחיים נחשבים כיום מצב של השתנות מתמדת, אי-אפשר לתפוס כל המרה של מצב אחד במצב אחר כשינוי. פוקס (1998) מציין כי רק בהתקיים שלושה תנאי-יסוד במשולב ניתן לכנות תהליך בשם 'תהליך שינוי': זהו מצב שונה יחסית ממצבים קודמים שבהם התנסה הפרט; הפרט תופס את השינוי מנקודת-מבטו הסובייקטיבית באמצעות חושיו ומגדיר אותו 'כמשמעותי' לחייו; המצב החדש אינו תוצר טבעי של זרימת הזמן.

קיימת הבחנה מהותית בין שינוי ממעלה ראשונה לשינוי ממעלה שנייה. ההבחנה מתייחסת לשינויים בעולם הרגשי והקוגניטיבי של הפרט, המשפחה, הקבוצה או הארגון. שינוי ממעלה ראשונה מתרחש בתוך מערכת נתונה, אשר היא עצמה אינה משתנית, ואילו שינוי ממעלה שנייה משנה את המערכת עצמה. זהו שינוי מקיף במכלול ההרגלים והשגרות, שינוי פרידיגמטי במבנה, בהנחות-יסוד, בערכים, באמונות, ביעדים ובחזון של פרט או ארגון. בניגוד לשינויים מהמעלה הראשונה, שהשפעתם מקומית וזמנית, לשינויים מהמעלה השנייה נודעת השפעה לטווח ארוך (פוקס, 1998).

השינויים המרכזיים חלו בבתי הספר בעשור האחרון בעקבות ועדת דוברת והטמעת הרפורמות 'אופק חדש' ו'עוז לתמורה'. בכל מקרה של שינוי עולות בדרך-כלל התנגדויות (פוקס, 1998). השינוי עשוי לפגום בתחושת המסוגלות של המורה (קס, 2012), אך הסיכוי להצלחת השינוי

לאומי, ובחירת המקצוע היא עבורן המשך ללימודי התיכון. בסיום הלימודים, או במהלך שנות רכישת המקצוע בסמינר, מרבית התלמידות נישאות (זיכרמן, 2014). מבחינת המאפיינים של מוסדות אלו, עולה כי הם אימצו לעצמם קריטריונים ציבוריים כלליים, כדי לתת ביטוי לרצונם להקיף את כלל הציבור החרדי. יש הטוענים כי מוסדות אלה עומדים בתנאי הרישוי עפ"י כל דרישות משרד החינוך, מלמדים עפ"י תוכניות הלימודים הנדרשות, וסגל ההוראה שלהם מוסמך להוראה (קרליץ, 2005).

מעניין כי מרבית המחקרים האתנוגרפיים על החינוך הדתי והחרדי מצביעים על האופן בו מערכת-חינוך זו פועלת להבניית זהות ואורחות חיים דתיים של המתחנך, ובתוך כך לשימורן, להמשכיותן ואף להרחבתן של קהילות נפרדות בעלות זהות דתית, אתנית, ריבודית ופוליטית מוגדרת (שלסקי, אלפרט וצבר-בן יהושע, 2011). מחקרים אלה מחזקים את הקביעה שזוהי תכלית החינוך החרדי. מכיוון שהמטרה של מערכת החינוך החרדית היא לתת מענה אמיתי לצורכי האוכלוסייה החרדית, יש מקום להתבונן בהשפעתם של תהליכי השינוי בחברה החרדית על מוסדות החינוך החרדיים ועל דרכי התנהלותם.

"שינוי הוא המרת מצב אחד במצב אחר. 'מצב' היינו פעילויות, התנהגויות, רגשות, עמדות או סביבה פיזית, מצב שהיה קיים בזמן נתון ואינו קיים עכשיו, או צורתו או

על מאמץ בולט לבסס את זהותם של המתחנכים ואת התרבות הייחודית של אגפי המגזר השונים, תוך התמודדות עם מה שנראה כלחצי הסביבה לשינוי (שלסקי, אלפרט וצבר-בן יהושע, 2013). עמדה זו נבחנת במחקר הנוכחי מנקודת-ראותן של מפקחות כאשר הן נדרשות להתמודד עם תגובות לשינוי.

בתי-ספר הם ארגונים מורכבים המנסים ליישם את מגוון המשימות שבאחריותם, תוך התמודדות בלתי פוסקת עם מצבים ותכנים משתנים. מכאן, מסבירה שטיינברג (2014), כאשר עורכים שינוי בתפקוד או במבנה, צריך לבחון את דמותו של בית הספר תוך התייחסות אליו כאל אישיות. לכן כדאי לבחון מה התסמונת הבולטת בקשיי התפקוד, למרות שלא תמיד קל לשים אצבע על מוקד הקושי. לא אחת הקשיים הם מורכבים והמנהל השתלטן יכול להיות סימפטום לתחושה של איום שהוא עצמו מרגיש מול גורם חיצוני או פנימי במערכת (שטיינברג, 2014). עם זאת, כדי לאבחן את הקושי, מסבירות פישר, כספי, וונגרבר ונוימן (2014), חשוב להעלות את המודעות לרבדים הקיימים בתת-מודע של הארגון ולבחון מהם הערכים המשמעותיים, מהם הערכים המאיימים ומהם הערכים הסמויים מול הערכים הגלויים המניעים את המערכת כארגון. שאלות אלו מחייבות בירור, במיוחד במקרים שחל שינוי מהותי בארגון, כמו זה המתרחש במערכת החינוך בכלל והחרדית

מותנה בכך שהמורה מבין את משמעות השינוי ואת היחס שבין ה'מחיר' הכרוך בשינוי לבין התועלת שפיק ממנו (רייכל וסימון, 2009). במקרה החרדי, התנגדויות אלו מקבלות משנה תוקף בשל היותו מעוניין לשמור על עצמאותו ואינו מעוניין בלימודי-ליבה. מכיוון שמדובר ברפורמה, משרד החינוך מקפיד ליישם אותה ומפעיל הקפדת-יתר על המערכת החרדית, תוך הפעלת סנקציות כאשר אין יישום של הרפורמה, כגון צמצום משאבים. תהליך השינוי הדרמטי, שניתן להגדירו כשינוי מהמעלה השנייה, מביא לגיוס גורמי סמכות רבים כדי לעמוד מול השינוי והשלכותיו (זיכרמן, 2014).

השינוי דורש מן האדם להסכים כי מה שעשה עד כה אינו נכון. הסכמה זו מערערת את הדימוי העצמי של האדם ופוגעת בתחושת הביטחון שלו. כך, למרות ההכרה הבסיסית כי כל התקדמות רצויה ונחוצה כוללת עקירה של הרגלים ישנים, עדיין נדרש מאמץ עיקש כדי לפעול למען השינוי (פוקס, 1998). טענה זו מתערערת כאשר יש מי שמדגישים כי לשינוי אין תכלית וכי כל מטרתו להרוס ולא לבנות. כך למשל, בהסתייגותו של הרב קרליץ, מנכ"ל החינוך העצמאי, לדוח דוברת, הוא מדגיש כי הישגי החינוך החרדי אינם צריכים שינוי (קרליץ, 2005). טענה זו מוצגת על-ידו בגאון, למרות שיש מי שסבור כי ממדי הנשירה בקרב הציבור החרדי מחייבים טיפול מערכתי (שליף ווילנר, 2008). לעומת האחרונים, המחקרים השונים שנעשו במגזר הדתי והחרדי מצביעים

לפחות למזער אותה (פוקס, 1998). חשוב מאוד לאבחן את הקבוצות השונות על פי תמיכתן או התנגדותן לתהליך, וכן את מהות התנגדותם, וזאת על מנת לאפשר למנהלי השינוי להתמודד עם התופעה בתחילת התהליך ולכלל אורכו. דחיית ההתמודדות, או התעלמות מהמתנגדים, תגרום לכך שהמתנגדים יפעלו בזמן המתאים להם ויחזו לרגע הנכון לעצירת התהליך (לוי, 2008). תהליכים כאלו קשים במיוחד במקרים בהם המנהיגות היא גורם מתגמל (אבוליו, 2001) המשתמש בענישה ותגמול לפי ראות עיני המנהל. למותר לציין כי מנהלים אלו אינם משתפים בקבלת החלטות והם מצפים כי העבודה תיעשה בהתאם להוראות שניתנו על-ידם או על-ידי הפיקוח. מנהלים כאלה נלחצים ומלחיצים את סביבתם בגלל הפיקוח, והמורים מרגישים לא אחת שההנחיות סותרות את טובת בית הספר (אדי-רקח וגונן, 2013).

אבחון התנגדות לשינוי, יכלול את התחומים הבאים: איתור הקבוצות השונות והאנשים על פי רמת התמיכה וההתנגדות; אבחון מספר האנשים בקבוצות השונות; אבחון איכות המתנגדים (החזקים בעיקר) והשפעתם על חברי הארגון האחרים ועל הצלחת תהליך השינוי; אבחון סיבת ההתנגדות או מקורה ואבחון התנגדויות סמויות (שחר, 2007). מכיוון שמתנגדים קשים, גלויים או סמויים, יכולים להשפיע על הצלחת התהליך או על הכשלתו, ואף נחוצים להמשך תפקודו של הארגון – רצוי לשלבם באופן אפקטיבי בתהליך השינוי. הניסיון מורה שהתנגדותם של אלה משקפת את רצונם להשפיע על התהליך, ושילובם

בפרט. במקרים כאלה קיים בדרך-כלל פער בין התפיסה הערכית, שעליה מושתת בית הספר, לבין התפיסה הערכית שמתחזקת ומאיימת בעקבות השינוי (פישר, כספי, וונגרבר ונוימן, 2014).

מנהיגותו של העומד בראש ארגון, נתפסת כמאיץ מרכזי בביצועי הארגון וקובעת, במידה רבה, את כיווני ההתפתחות שלו, את אופן ניהולו ואת ההתנהגות הארגונית בו (פרידמן, 2013). מוסדות-חינוך אינם רק מוסד חינוכי, אלא ניתן לראותם כקבוצה מונהגת (אופלטקה, 2010). למנהלי בתי הספר יש תפקיד מרכזי בתפקוד בית הספר ובקידומו, שעיקרו לאפשר את תפקודו התקין ולשפר את תהליכי הלמידה בו. בהתאם לכך, על מנהל בית-ספר לגבש מדיניות עבור ההיבטים השונים של תפקוד בית הספר כארגון חינוכי-לימודי. מדיניות זו צריכה להיות מוסכמת על הפיקוח והמורים ולהתקבל בשיתוף ההורים והתלמידים. המנהל הוא שאחראי על עיצוב חזון בית הספר ואופן התנהלותו בהתאם לחזון, ניהול שינוי ארגוני בעת הצורך, קידום אקלים חינוכי מיטבי בבית הספר, קידום צוות בית הספר והתפתחותו המקצועית, וניהול הקשר בין בית הספר להורי התלמידים ולגורמים שונים בקהילה וביישוב בו הוא מצוי (על דור, 2013).

בתהליך של שינוי מושקעים מאמצים רבים ואנרגיות מצד המנהל ומצד כל השותפים לתהליך. על כן חשוב לזהות מי המתנגדים ולצמצם את התנגדותם, או

כריזמה, תקשורת בין-אישית, ראייה מערכתית, ארגון וניהול, יזמות, עבודה בצוות, קבלת החלטות ופתרון קונפליקטים (תכלת, 2010). רשימה ארוכה זו משלבת יכולת מנהיגות בכישורי ניהול ומדגישה כי שילוב בין התכונות הוא תנאי בסיסי לעבודת המפקח.

לדבריהם של אדי-רקח וגונן (2013), תפקיד המפקח מתקיים בארבע סביבות בית-ספריות שהוגדרו על פי שני צירים: ציר הסביבה המוסדית וציר הסביבה המקומית. בכל ציר נמצא המפקח בקשרים עם הדרג הניהולי ועם הדרג הפועל. בהגדרת תפקידו ניתן למצוא היבטים ניהוליים ארגוניים, אשר בסיסם הוא ידע פדגוגי עשיר ורחב. עליו ליישם את מדיניות משרד החינוך ולקדם חינוך לערכים ולמצוינות. לשם כך עליו לאגם משאבים כדי להוביל את בתי הספר להישגים, להעצים את המנהיגות החינוכית ולשפר תהליכי-עבודה בבית הספר (תכלת, 2010). בחינת תפקיד המפקח מעלה כי המפקח נדרש להתמודד עם מורכבות התפקיד ועם הבניית זהותו כמנהיג המוביל את הביצועים של המסגרות החינוכיות שבאחריותו. לצורך מילוי תפקידו הוא נדרש לפתח ידע, כשרים ומיומנויות, על מנת לשלב בין התחום הארגוני לבין התחום הפדגוגי – שילוב שאינו מושג בקלות, ורבים מהמפקחים מתלוננים על השקעת משאבי-זמן רבים בניהול שוטף, במקום בעשייה פדגוגית (אדי-רקח וגונן, 2013; גרמן, 2009; פישבין, 2011). ההסבר לכך הוא שהמפקח הוא נקודת החיבור בין המטה לבין השטח, ועל כן תפקידו דינמי ומאתגר. עליו להכיר את המאפיינים הייחודיים של

מעורר אצלם יחס חיובי כלפי השינוי, ובכך הופך את התנגדותם לגלויה וניתנת להתמודדות. חיוני במיוחד לאתר ולשלב מתנגד או מתנגדים היכולים להכשיל את השינוי עקב כוחם ועוצמתם הפוליטית או עקב חיוניותם להצלחת השינוי בזכות הידע המצוי ברשותם או בזכות תפקידם (לוי, 2008). הוא מציין גם ארבע דרכים עיקריות שיש לנקוט כדי להניע שינוי תוך צמצום התנגדויות: הסבר ויחסי-ציבור; שיתוף ומעורבות; הקטנת אי-ודאות והתייחסות לתחושות וגילויי אמפתיה. במקרים אלה עולה, לעיתים, תחושה כי מי שנדרש להיכנס למערכת כזו צריך להיות בלש ולא רק יועץ או מכוון (לוי, 1995). הרגשה זו משמעותית במיוחד בתפקיד המפקח, שאינו נמצא בבית הספר באופן קבוע ומנהיגותו אמורה להיות מנהיגות פדגוגית-מינהלית. בהקשר זה חשוב לדון בתפקיד המפקח.

המפקח פועל כמתווך בין בתי הספר, הקהילה והמטה המרכזי של משרד החינוך. תפקיד המפקח משלב היבטים ניהוליים ופדגוגיים כאחד (פרידמן ולוין-אפשטיין, 2002; תכלת, 2010). במצב זה יש מקום חשוב למסרים שהוא נדרש להעביר כחלק מתפקידו. כמו כן הוא נדרש ליידע ולהעביר מסרים מהמטה המרכזי או להבהיר את דבריהם של הצדדים שביניהם הוא מתווך. לשם כך הוא נדרש לכישורי מנהיגות והובלה, דוגמה אישית, מודל לחיקוי,



אשר בהן הידע עובר באופן אקראי. אלא שבהקשר זה עומדים המפקחים בפני דילמות וקשיים ארגוניים. עליהם להעביר השתלמויות הן למנהלים והן למורים, ובתהליך זה הם נדרשים לספק את רצון כולם. כ"ץ (1995) מסביר שתהליכי לימוד והשתלמויות של העובדים בצוות משפיעים מאוד על המודעות לתהליכים המתרחשים בארגון. נקודה זו משמעותית מאוד כיום, כאשר מורים נדרשים להשתלם וללמוד, והתהליכים החינוכיים הופכים למודעים, מדוברים ורפלקטיביים.

במחשבה על תפקידי המפקח בציבור החרדי, נראה שתפקידו העיקרי הוא הטמעת תוכנית הליבה או שיטות פדגוגיות חדשות שנגזרות ממנה. מבחינה זו נדרשת עבודת-שטח מעמיקה כדי לעשות את השינוי הנדרש. מחקר שנערך בברזיל, שם החלו לפתח תוכניות-לימודים מרכזיות, מלמד כי יש צורך במפקח שיהיה איש-קשר משמעותי בין המורים, אנשי השטח ואנשי משרד החינוך שמעוניינים להטמיע רפורמות (Macpherson, 2011).

אחד השינויים שהתחוללו, לאחרונה, במשרד החינוך הוא הקמתו של המחוז החרדי, שהוקם מתוך הכרה כי שמירתו של אגף קטן לפיקוח על החינוך המוכר-שאינו-רשמי אינו אפקטיבי ויש צורך ליצור גוף חדש שיהיה אחראי עליו. המחוז החרדי מניח לפתחה של מערכת החינוך החרדית את רצונותיו להחזיר בה שינויים בהתאם להכרת תנאי השטח, ולתת לה מענה מערכתי-מקצועי. הקמתו הובילה לכניסתם של מפקחים חדשים מטעם המחוז החרדי

בתי הספר כדי להעלות את צורכיהם בפני משרד החינוך, ובמקביל עליו להעביר את המסרים ממשרד החינוך אל בתי הספר. המפקח הוא מעין מנהל הכפוף לדרישות משרד החינוך, ותפקידו לעמוד מול מנהלי בתי הספר, שאף הם כפופים למשרד החינוך, ולעיתים גם לסמכות נוספת. תפקידו של המפקח מורכב, מכיוון שהוא חולש על בתי-ספר רבים הנמצאים בתהליכי ביזור ואוטונומיה (ניסן, 2013). לא בכדי טוענת בן אשר (2013), כי המפקח נדרש להתמודד עם קשת התפקודים השונים לניהול ביצועים כ'מנחה', כ'בקר איכות-מעריך', כ'וסט' וכ'מאפשר' המקדם מיקוד במטרות, בתהליכים ובתוצאות מעודדות צמיחה ומצוינות. עבודת המפקח מחייבת שיתוף-פעולה ותכלול עם גורמים שונים בקהילה ובמערכת החינוך, כדי לקדם את בתי הספר ואת התנאים לטיפול הלומדים והסגל החינוכי (בן אשר, 2013).

תפקידם של המפקחים תובעני, וזאת בעיקר בשל מיקומם בין המורים לבין המנהלים ובין המנהלים לבין הרשויות. במקום זה הם נדרשים לכישורי תקשורת מפותחים. גמזו ונחמן (2008) מסבירים כי הידע הוא אחד המשאבים המשמעותיים שיש בארגון, אולם הקושי הנלווה לעוצמתו הוא הקושי לשמור את המידע ולנהל אותו באופן שיטתי. לדבריהם, על אף קיומן של תוכנות לניהול ידע ארגוני, עדיין נחשבים יחסי האנוש למשתנה משמעותי ברכיב צבירת הידע והשגתו. מעבר לכך, כדי לעשות שימוש מושכל במאגרי הידע שקיימים בארגון, חשוב לתת להם מקום מעבר ל'פגישות מסדרון'

מציאות זו ניכרת גם במחוז החרדי, שם המפקחים חשים שהמנהלים מקשיבים לדעתם, אולם משדרים עצמאות רבה בקבלת החלטות, שמבטאת אולי כפיפות לסמכות אחרת. מנגד, כוחם וסמכותם של המפקחים נחלשים מחמת כניסה של גורמי-חוץ (רבנים) למערכת (ניסן, 2013). בחינוך החרדי סמכות הרבנים עומדת מעל סמכות מערכת החינוך של המדינה, ולעיתים מתנגדת להוראות מפקחי משרד החינוך. לפיכך עולה שאלת מקומו של המפקח ותפקידו מול בתי הספר, וכן יש לבדוק את דרכי התקשורת שלו עם בתי הספר ואת יכולתו להתמודד עם מורכבות תרבותית זו.

לבתי-ספר חרדיים – דבר הדורש גם התאמה של צוות הפיקוח. בחירת מפקחים למערך זה מעוררת דיון בשאלת תפקידו של המפקח בציבור החרדי (גליק, 2008).

אדי-רקח וגונן (2013) מסבירים כי אחת ההשלכות של תהליכי הביזור של מערכת החינוך היא כניסתם של מפקחים והתערבות רשויות שונות. נמצא שמנהלים יוזמים קשרים עם רשויות הפיקוח והרשות המקומית, ובדרך זו הם מגדילים את משאבי הידע של הארגון ופועלים עצמאית בשלבי קבלת ההחלטות (אדי-רקח וגונן, 2013).

המחקר האיכותני שואף לגלות את תפיסות העולם של הנחקרים לגבי המציאות שעומדת במוקד המחקר. כאשר המחקר הוא אתנוגרפי – חוקר תרבות – הגישה היא לחקור את התרבות דרך התבוננות ביחידים ומתוך התמות שחוזרות על עצמן, לגבש את התפיסה המשותפת שנובעת מהתרבות המשותפת. בנוסף לכך, גם למבט האישי של החוקר יש מקום מרכזי בפרשנות הנתונים שעולים בעזרת כלי המחקר (צבר-בן יהושע, 2016).

המחקר האיכותני נחשב 'סוגה מעורבת' המשדכת בין מדע ללימודים הומניים, שכן החקר השיטתי של התופעה מחייב חיפוש משמעות והתבוננות בטקסטים שעולים ממנה. מחקר איכותני מבוסס, בדרך-כלל, על השקפת-עולם קונסטרוקטיביסטית, המכירה במורכבות המציאות ובקיומן של דרכי-פרשנות רבות לתופעה אחת. לכן המחקר האיכותני מבוסס על עמידה קרוב לחוויה ועל התבוננות בה, דרך עיניהם של החוקר ושל הנחקר גם יחד. מסיבה זו יש מקום רב לרפלקציה המתעדת את התהליכים האישיים שהחוקר עובר בתהליך זה (תובל-משיח, 2013).

הראיונות נערכו במסגרת מפגשי הפיקוח ולכן נשאו אופי המשכי. כל המפקחות קיבלו את השאלות לפני הריאיון וענו עליהן בסדר שהזדמן להן. שתיים מן הנחקרות רואיינו בבתייהן. הריאיון נפתח בהסבר על מטרת המחקר ומחויבות לשמירה על סודיות הריאיון. הריאיון נשא אופי נרטיבי והמראיינות סיפרו על תפיסותיהן בהתאם לתפקידן הרגיש. הן מיעטו לשתף בחוויות אישיות. מרבית הראיונות הוקלטו ותומללו. בסיום הראיונות החל תהליך הקידוד הפתוח, איסוף המידע והשלמת מידע חסר. בסופו של תהליך, נעשה ניתוח לקטגוריות וארגון המידע לידי סיכום. ההיכרות עם המפקחות ועם הספרות התיאורטית העלתה שאלות שהיו מקור לחיפוש מחדש של הגדרת הקטגוריות (שקדי, 2003). הראיונות נותחו בנייתוח תוכן של הממצאים, חולצו קטגוריות עיקריות ותת-קטגוריות בהתאם לתכנים ובזיקה לסקירת הספרות בנושא.

חמש מפקחות מטעם משרד החינוך, המחוז החרדי, בגיל 40-55, בוותק של 2-10 שנות פיקוח. לכולן עבר בהוראה ובניהול, כולן נשים חרדיות המתגוררות בריכוזים חרדיים בולטים בירושלים ובמרכז הארץ, ומפקחת אחת מהצפון.

לצורך המחקר נערך ראיון-עומק חצי-מובנה, המבוסס על 14 שאלות: שתי שאלות רקע ו-12 שאלות נוספות העוסקות בתפיסת תפקיד הפיקוח, התקשורת עם המנהלות וההתמודדות עם קונפליקטים תרבותיים. במהלך ראיון-עומק חצי-מובנה, החוקר צמוד אמנם לשאלות בסיסיות, אך יש לו חופש פעולה לשאול את הנחקר על רגשות ייחודיים לחוויה ועל מחשבות או דעות ספציפיות הנוגעות למקרה (שקדי, 2003). כלי זה מאפשר מיקוד בתחום מסוים, בצד קבלת תמונה רחבה יותר של אנשים החווים את החוויה.

1. מניתוח הראיונות עלו שלוש תמות מרכזיות העוסקות בתפיסת תפקיד המפקח והגורמים לעיצובו, דרכי התקשורת במערכת החינוך בראייה רחבה (פיקוח, הנהלה, צוות-הוראה) והסוגיות התרבותיות שעלו מדברי המראיינות. המראיינות שלהלן נזכרות בשמות בדויים.

תפקיד המפקח כולל היבטים מערכתיים ניהוליים ופדגוגיים המשלימים זה את זה. התפקיד העיקרי הוא העברת המסרים הפדגוגיים ממשרד החינוך באופן מותאם לבית הספר. לשם כך המפקח בוחן את צורכי

שיתערבו להן. אך רוב המנהלות הן טיפוסים שצריכים קבלות בשטח ולאף אחד לא מתאים להיות במסגרת של בייבי סיטר למפקחת...

אני באה עם רשימה, אך לא סתם רשימה. לפני כל ביקור בבית הספר, אפילו שזה קורה פעם בחודש, ואולי דווקא בגלל זה, אני שולחת מייל – מה הנושאים הנידונים מבחינתי – כמסקנות מהפגישה הקודמת, מבקשת מהמנהלת להיערך עם טפסים מלאים לפי מה ששלחתי ריק – במידה שצריך. באופן זה הופכת הפגישה לתכליתית.

מדברי המפקחות עולה כי ניתן למלא את תפקיד הפיקוח במספר דרכים והן בוחרות לעבוד בצורה של הגדרות לעבודה מול המנהלות ולקידום נושאים נבחרים בבית הספר. בהתאם להגדרות תפקיד המפקח כתפקיד אדמיניסטרטיבי-פדגוגי-מנהיגותי, בוחרות המפקחות להימנע מקשיים, לדבוק בחלקים ארגוניים ופדגוגיים, ולא לפרוץ מעבר לכך.

למרביית המפקחות במחוז החרדי אין ניסיון רב בתחום הפיקוח, שכן המחוז פועל שנים מעטות. עם זאת, הוותק שלהן בהוראה ובניהול מעשיר אותן. הניסיון והידע הפדגוגיים והארגוניים שרכשו במהלך קריירת ההוראה והניהול שלהן, מאפשרים להן ראייה מערכתית והבנה של מבנה בית הספר וצרכיו. כך אומרת תהילה:

בית הספר ומתאים את המשאבים שיסייעו לו להגיע למצוינות ולחינוך ערכי. בחינה זו כוללת הערכת-מצב והתנהלות לקראת העברת התקציב, ובהמשך נבדק התפקוד לאור המשאבים הקיימים. הפיקוח וההערכה הם אמנם תפקידים ניהוליים, אולם שילוב כישורי מנהיגות מאפשר את קידום בית הספר לקראת היעדים הרצויים, תוך ויסות בין הצרכים השונים והאפשרויות שהמשרד מציע (בן אשר, 2013; תכלת, 2010). בציבור החרדי נדרשים המפקחים למלא תפקיד משמעותי בהטמעת שיטות וכלי הוראה שנתפסים כמתאימים לאוכלוסייה חילונית, ולא לאוכלוסייה חרדית. דומה כי המפקחים מתמקדים בעיקר בתפקידים הניהוליים, ובאמצעותם – בתוספת שימוש בכישורי המנהיגות שלהם – הם מתקדמים לאט בתפקיד סמוי. נראה כי המפקחות תופסות את תפקידן באופן ממוקד וברור, ומבססות את התנהלותן הפדגוגית על ניסיון בשדה החינוך והכשרתן הייחודית.

מדברי המפקחות עולה כי תפקידן ברור ומוגדר, חרף העמימות הכללית העוטפת אותו, וההתנגדות הקיימת בחברה החרדית למפקחי המחוז. ייתכן שזהו תוצר של תפקידן שנתפס כבעייתי במערכות רבות, כפי שאומרות טובה ותהילה:

אין ברירה. אם לא נהיה ממוקדות בהגדרת התפקיד ונדע מה אנו רוצות לבדוק בבית הספר ומה להציע לקדם, נשב בבית הספר ונשתה כל היום כוס קפה. תהיינה מנהלות שזה יתאים להן, במיוחד אלו שלא רוצות

||| הזה וחיפשתי מה לעשות כדי להקל על התלמידות. איך לתת מה שההורים אינם מסוגלים.

מדברי המפקחות עולה כי הצרכים שזיהו כמורות, מעצבים את דרכי ההשפעה שלהן בתור מפקחות ומגדירים את תפקידן במידה כלשהי. כל מפקחת מציינת את ניסיונה האישי ואת השפעתו על התפקיד שהיא ממלאת כיום. משמעות הדברים היא שהמפקחות אינן 'משתלטות', בינתיים, על כל היבטי הפיקוח וכל אחת מנסה לעמוד בתפקידה, תוך היאחזות במוכר לה והתקדמות מנקודה זו. ניתן להסביר זאת ע"פ דברי פוקס (1998) על הצורך להיאחז בקבוע ובמוכר כדי להתמודד עם שינויים. צורך זה בולט במיוחד אצל המפקחות החרדיות, שמזדהות, במידה רבה, עם ערכי הציבור החרדי ומבינות את הקושי לשנות, שמהווה חלק מהתרבות החרדית (שלסקי, אלפרט וצבר-בן יהושע, 2013).

הכשרת המפקחת מתבססת על הכשרתה בתחומי ההוראה בכלל ולתפקיד הפיקוח בפרט. ההכשרה הייחודית לתפקיד הפיקוח נתפסת כיעילה וכמצמיחה תועלת. דברי המפקחות מצביעים על כך שהן מודעות לתפקידן בזכות ההכשרה הבסיסית ובזכות ההשתלמויות במשרד החינוך, כפי שעולה מדברי מפקחות אחדות:

||| המחוז דואג להשתלמויות קבועות אחת לתקופה, שעוזרת לי לדעת מה אני צריכה

||| הייתי מורה 23 שנה, ריכזתי את נושא הוראת מקצועות עברית והיסטוריה ותוכניות-לימודים, תכנים, דרכי הוראה חדשניות, דרך חדשה להוראת הספרות. כל השנים אני מלמדת היסטוריה וספרות, השתלמות מורים, בעיקר ספרות. גם כמפקחת אני עובדת בעיקר על תוכניות-לימודים. אמנם לא רק ספרות, אבל בהחלט – אחוזים ניכרים מהמשרה כן, כי זה תחום שחל בו שינוי משמעותי בתוכנית הלימודים ומורות רבות אינן יודעות כיצד להקנות את המקצוע. אמנם אינני מדריכה ואמורה להיות מדריכה שבאה לבתי הספר, אבל אני בודקת את בתי הספר כדי להתאים להם מפקחות שמתאימות להם יותר, מבחינת סגנון דתי, למשל.

מפקחת זו אכן מתמקדת יותר בתוכניות הלימודים בבתי הספר שבהם היא עובדת, והיא מדריכה את צוות המורות ומעשירה אותן בחומרים ובעצות מניסיונה. היא מרגישה שניסיונה חשוב לא רק כדי לכוון את המורות, אלא בעיקר כדי להתאים את המדריכות לעברית לבית הספר, כחלק מן הנדרש בלימודי הליבה. מעבר לתכנים הפדגוגיים, המפקחות נותנות גם מענים רגשיים על בסיס ניסיוןן הקודם, כפי שעולה מדבריה של טובה:

||| אני מרגישה שהשליחות שלי משמעותית מאוד, במיוחד כלפי תלמידות בסיכון. היום, בגלל ההפרטה, צריכים להתמצא בתוכניות ובמה שמגיע לתלמידות, ולכן המנהלות זקוקות למידע שאנשי המקצוע יכולים לתת להן. אני עמדתי במקום

מעצבים את תפקיד הפיקוח ואת המיקודים שבו. גם הדגש שהן שמות בעבודתן מבוסס על מומחיותן הקודמת (כדוגמת ההתמקדות בתוכנית-לימודים אצל תהילה כפי שנזכר קודם).

המפקחות תופסות את תפקידן כעניין מוגדר וממוקד. נראה כי הן נצמדות להגדרת התפקיד המנהלתי-פדגוגי, ודווקא התמקדות זו מסייעת להן לגבור על הקושי הרב בביצוע תפקידן. עמידה על הגורמים המעצבים את תפיסת התפקיד מראה כי המפקחות סבורות שניסיוןן בהוראה הוא יסוד חיוני לביצוע תפקידן. בסך הכול המפקחות רואות בהכשרתן המקצועית, לימודיהן וניסיוןן, את הגורמים המעצבים את תפקידן.

## 2.

המפקחות מתייחסות לדרכי התקשורת כדי לקדם את העשייה הגלומה במילוי תפקידן ואשר נתפסת בקרב המנהלות כשינוי. כפי שהסבירה ארהרד (2008), מטרת ההיוועצות היא לסייע לפרטים להתקדם לקראת צמיחה. לשם כך יש להגדיר את יעדי הצמיחה האישיים והקבוצתיים, וכך לכוון לקראת ההתקדמות הקולקטיבית והפרטית. בתהליך זה חשוב לתת את הדעת לקשיים ולהכיל אותם. על פי שטיינברג (2014) יש לארגונים אישיות וכאשר עורכים שינוי יש לאבחן את האווירה השלטת. לשם כך יש להעלות את הקשיים אל פני הקרקע. צורך זה קיים בעיקר כשיש קשיים שמודחקים

לעשות ומתי; התפקיד של הפיקוח קצת נשחק בגלל העצמת המנהלים, ודווקא לכן חייב להיות ברור לנו מה שייך אלינו ומה לא.

נקודה נוספת העולה מדברי המפקחות היא שהכשרתן המקצועית משליכה רבות על תפיסת התפקיד וביצועו בשטח. כפי שעולה מדברי תהילה ורחל:

אני אוהבת לראות ולעבוד בראייה מערכתית. אני אוהבת שינוי ובפיקוח יש הכול... כל השנים הלכתי ללמוד ועסקתי הרבה בלמידה משמעותית, הרבה באוריינות, הרבה בתרבות מערבית. מצד שני, בתוכנית הלימודים מה כוחו של מיפוי? ומה כוחה של ראייה מערכתית בתוך רשות ובתוך רשתות?, כלומר, זה נתן לי זווית ראייה אחרת: שילוב אוריינות והכלה.

אני מתחברת לרגש, ושכאני רואה תלמידה אומללה ומסכנה, או משפחה חסרת-ישע, אני מחפשת בין התוכניות מה שמתאים לתלמידה כזו... וזה מה שלמדתי בלימודים. לא הייתי מגיעה לזה בלי הלימודים. אני חושבת שזה גם האתגר מול השינויים.

מדברי המרואיינות עולה כי הן רואות את ההכשרה המקצועית שקיבלו, טרם בניסתן לתפקיד, ואת ההשתלמויות מטעם המחוז בהן הן משתתפות, גורם מסייע בהגדרת התפקיד. עוד עולה מדבריהן כי השתלמות מקצועית בתחומי דעת שונים ולימודי המשך

אל התת-מודע (פישר, כספי, וונגרובר ונוימן, 2014).

תחום זה חשוב במיוחד בציבור החרדי, שבו הממד הגלוי הוא ציות לגדולי-ישראל שמתנגדים לכניעה למשרד החינוך. אולם קיים ממד סמוי של צרכים רבים שמחפשים פתרון וניתן למצוא דרכים עוקפות לקבלת הכלים ממשרד החינוך. כדי לעמוד ביעד זה יש ליצור ערוצי תקשורת מותאמים לתכונות הבולטות של המפקחת ושל המנהלות שעמן היא עובדת.

המפקחות רואות צורך ליצור תקשורת נכונה מול המנהלות. הן מצביעות על כך שתכונות האופי שלהן ושל המנהלת משליכות על סוג התקשורת ואופייה. השיח בחברה החרדית הוא, על פי רוב, שיח היררכי. למקורות הסמכות יש זכות על השיח (יפה, 2009). מפקחי המחוז החרדי נתפסים מצד אחד בעלי-סמכות מעצם תפקידם במשרד החינוך, אולם מצד שני קיימת התנגדות למסרים שהם מעבירים, ועל כן יש נטייה להתנכר לדבריהם או להתעלם מהם. אחד מערוצי התקשורת המרכזיים שיכולים לאפשר שיח הוא תקשורת ב'גובה העיניים', כפי שעולה מדבריה של רחל:

ברגע שיש למנהלת אוזן קשבת ונכונות לעזור, אין ספק שהתקשורת תהיה טובה יותר... דבר ראשון שהמנהלת צריכה אישיות ומידות טובות ולא תסתכל מגובה לנמוך, אלא תסתכל מאותה מפה ומאותו

הכפר, כי לכולנו יש מטרה אחת וזה לחנך את בנות ישראל. אין ספק שהצוות יהיה איתה. אם מנהלת מסתכלת כמאיימת מלמעלה למטה, המטרה באמת לא תהיה משותפת והתוצאות בהתאם.

מדבריה של רחל עולה כי למפקחת יש תפקיד מרכזי ומכריע של עבודה על המידות כדי להיות עם המנהלת ועם המורות במקום שבו מדברים 'בגובה העיניים'. היא מתנגדת להתנשאות על הזולת, אם כי היא מודעת לכך שזו מציאות קיימת בשיח החרדי ובמיוחד בעולם החינוך החרדי, ורואה את תפקידה ביישור ההדורים.

הנחלת השיח 'בגובה העיניים', השובר את הקודים של השיח ההיררכי המקובל בחברה החרדית, נדרשת למפקחות לא רק בקשר להן עצמן, אלא גם לקשר שבין המנהלות לבין המורות. השיח ההיררכי בין המנהלות והמורות מצריך בלים חדשים ועשיית שינוי בבית הספר והוא מהווה אתגר משמעותי למפקחות. רחל מדגישה נקודה זו בדבריה:

התפקיד שלנו לאזן בין המנהלות למורות. יש מנהלות שמסתכלות כל כך ב'גובה עיניים' יחד עם המורות והמפקחת. אני מעודדת אותן. לעומת זאת יש מנהלות רחוקות מהמורות ורחוקות מתוכן. המטרה שלי לגשר בין המנהלת למורות ולצמצם את הפערים. המטפורה המתאימה היא

3. 'לשים הכול על השולחן'. גם לפעמים,

כשיש דברים לא כל כך נעימים הן אצל המנהלת והן אצל המורות, להניח הכול על השולחן ולנסות ליישר את ההדורים. זאת אומרת, ברגע שיש תקשורת בונה בין המנהלת לצוות המורות, זה עובר באופן אוטומטי למורות וזה יוצר הרמוניה משותפת בביה"ס.

החברה החרדית היא קולקטיביסטית. הנורמות והמטרות הקהילתיות מחייבות את היחיד. זוהי חברה קונפורמיסטית עם מנגנוני פיקוח חברתי. היותה תרבות-נגד לתרבות החילונית, מובעת בעיקר בהתנגדות לרעיונות החילוניים באמצעות העיתונות החרדית (בראון, 2012). החברה החרדית חיה בקהילות סגורות, אך בשנים האחרונות מתרחבת מגמה של פתיחות לעולם הכללי (זיכרמן, 2014). כדי למנוע את התרחבות התופעה של טשטוש הגבולות, משתדלים גדולי הדור לחזק את הגבולות ולהגדיל את הסמכות, אולם השינוי שחל בציבור החרדי הוא עמוק ומשמעותי. מנקודת מבטן של המפקחות כמי שהופקדו על תהליך קידומם של שינויים בתחום החינוך, יש השפעה רבה על מאמצייהן לקידום התהליך.

דברי המפקחת מצדדים בהבנת ובניתוח הקשרים שבין המנהלת לבין הצוות, בהקניית דרכי תקשורת ב'גובה העיניים' בעיקר במקומות בהם יש צורך בכך. במקומות אלו לוקחת עליה המפקחת תפקיד מנהיגותי אשר יאפשר לה להקנות כלים לכלל הצוות, כדי להגיע לתקשורת שתקדם את תפקוד בית הספר ותביא אותו לאפקטיביות רבה יותר.

העיתונות החרדית משמשת שופר לגדולי-ישראל ומעבירה את השקפת-עולמם לידיעת הציבור. מעת לעת מתנהל דיון בוועדת הרבנים המופקדת על משמר החינוך. אחת הזעקות עלתה בעיתון 'יתד נאמן', יומון הציבור הליטאי, כאשר משרד החינוך סיפח את כל גני הילדים של מרבית הרשויות אל המחוז החרדי בשלהי 2015:

האיום על מוסדות החינוך החרדיים הוא ממשי במיוחד לאחר שמנהלים רבים סבורים שאין מה לעשות והם כפופים

העבודה המשמעותית של המפקחות נעשית בשלושה מישורים: המישור הראשון שייך למודעות האישית לצורת תקשורת ב'גובה העיניים', צורת תקשורת המנוגדת לזו המקובלת והמונחלת במערכת החינוך החרדית; המישור השני שייך ליחסיה של המפקחת עם המנהלת, בו המפקחת מדגימה למנהלת תקשורת ב'גובה העיניים' ומשנה את דרכי העבודה שלה מעבודה אנכית לאופקית; במישור השלישי המפקחת אחראית על בניית היחסים בין המנהלת למורות, במעבר מתקשורת היררכית לתקשורת ברורה והדדית בין הצוות למנהלת.



התורה ואגודת ישראל: "אין לשתף פעולה עם המפקחים מטעם משרד החינוך" לאור המגמה בשנים האחרונות לפגוע בעצמאות החינוך החרדי על-ידי מעורבות בתוכני הלימוד, קבלת תלמידים ותלמידות, קבלת מורים ומורות, היננו מורים למנהלים ולמנהלות של מוסדות החינוך החרדיים (החל מגני הילדים):

א. עד להחזרת מצב הפיקוח לקדמותו, ולהנחיית דעת קדשם של גדולי ישראל שליט"א, אין לשתף פעולה עם המפקחים מטעם משרד החינוך, אלא אך ורק עם מפקחים מטעם המסגרת החרדית שהמוסד שייך אליה. ב. אין להתייחס למכתבים ולהוראות ממשרד החינוך הפוגעים בעצמאות המוסד בעניינים הנ"ל. ג. אין לקבל תלמידים ותלמידות שאינם מתאימים לתקנון המוסד מבחינה רוחנית ואין לאפשר שום התערבות של הרשויות בנושא. ד. בכל ספק ושאלה או פנייה לעזרה בנושאים אלה, יש לפנות לוועדת הרבנים, באמצעות המזכירים הרב אברהם רובינשטיין והרב יוסף דריימן. ועדת הרבנים מחזקת את ידי המנהלים והמנהלות העומדים בפרץ נגד המגמות המסוכנות הללו והמבינים את גודל האחריות המוטלת עליהם לחינוך בנינו ובנותינו. דברים אלו אינם חדשים ובהם מביעים גדולי ישראל והשליחים שנבחרו לכך, אנשי ועדת הרבנים שלמדו את הנושא לעומק, כדי להכיר את היקף הבעיות בלמידה מעמיקה. עם זאת, חשוב להדגיש כי מאבקים אלו על טהרת החינוך הם מאבקים שימיהם כימי עולם. כשירדו

למשרד החינוך. לכן הוקמה ועדת רבנים שתפקידה לסייע למנהלים לעמוד מול הדרישות ולא להיכנע להן... הזעקה הגדולה קמה עכשיו בעקבות ההתערבות החמורה של 'המחוז היהודי' שהוקם במשרד החינוך והכלילו בתוכו את כל סוגי המוסדות החרדיים, דבר שלא היה אף פעם. העמידו בראש המחוז אדם שלא רק שהוא חילוני, אלא מנוער מכל זיק של יידישקייט וגם לא רוצה להבין ומצהיר מפורשות שבא בשביל לעזור למדינה 'לתרבות' אותנו. הם מפחדים מאתנו. ע"כ הזעקה הגדולה... הדבר העיקרי הוא התערבות בתכנים. הם דורשים להכניס לימודים שלא למדו עד היום, הם מתחילים לחקור אחרי הכשרת מורים אפילו במוסדות הפטור. מתערבים רבות בנושא קבלת תלמידים, דבר נורא ואיום, קוראים למנהלים לוועדות שימוע ואיני יודע אם יש מקרה אחד שקיבלו דעתו של מנהל. נראה שהלכו מראש לדחוף בכוח, בלי לתת שום אפשרות של סינון... כמו"כ ריבוי המפקחים על מוסדות החינוך בהם גם חרדים, שלצערנו פועלים מתוך מגמה לשנות את בתי הספר, 'לעזור' לנו להיות יותר מתורבטים.

במקביל להסבר זה, אשר מבהיר מדוע חוששת היהדות החרדית מהתערבות משרד החינוך, מוצגת גם העמדה של ועדת הרבנים, והחלטותיה המומלצות לציבור המנהלים:

החלטות ועדות הרבנים לענייני חינוך שע"י מועצות גדולי התורה של דגל

ונתנה מענה לאתגרים שהעולם הציב לה. היא נפרדת שונה, לא מנותקת, משתייכת חד וחלק ותורמת... הייתי רוצה שכולם ישתייכו לפיקות. בתוך עמי אנוכי יושבת זה לא יקרה, הרי כל אחד רוצה להיות בייחודיות שלו ואוהב לסמן את עצמו בייחודיות שלו, אני חושבת שצריך לעשות שינוי. המחיר הוא מחיר גבוה שאתה לא מפסיד. אני רואה בנות שמסוגלות להגיע למקומות והישגים וזה הפסד וחוסר ביטחון עצמי. הרי כל אחד רוצה להיות בייחודיות שלו ואוהב לסמן את עצמו בייחודיות שלו.

המפקחות מבינות את הקושי של הציבור החרדי לקבל שינוי כפוי ממשד החינוך אשר מייצג את הממסד. המפקחות ממסגרות מחדש את הדבר ומסבירות כי החברה החרדית חיה תמיד בקשר עם החברה הכללית והנקודה המשמעותית היא הבנה הדדית וכבוד לשוני ולייחוד של החברה החרדית. למרות זאת המפקחות רואות את הקושי בעיניים פקוחות, כפי שעולה מדבריה של רחל:

בשלב זה לא נראה לי שכולם יתאגדו תחת דגל אחד. גם אנו, עם ישראל, יש 12 שבטים וכל אחד היה עם הדגל שלו. כל ביי"ס לפי הדגל שלו. כל ביי"ס לפי השקפת עולמו לפי הזרם שלו. כל אחד והבעלות שלו. אולי באחרית הימים יגיע לדגל אחד. אנו לא מסרבים לאף אחד. כל מי שירצה יוכל להצטרף.

בני יעקב למצרים, נשלח יהודה לפנייהם כדי להכין תלמוד תורה לילדי היהודים. גם כשגזרו היוונים על היהודים לכתוב על קרן הצבי כי אין להם חלק באלוקי ישראל, היה זה מבחנה של היהדות החרדית ושל עמידתה על המשמר.

**דברים ברורים אלה מבהירים הבהר היטב את ההתנגדות הנמרצת והעיקשת של מנהיגי החברה החרדית לקיומו של המחוז החרדי במשרד החינוך. בנוסף ישנה התנגדות לפעילות מפקחי המחוז החרדי של המשרד, ולסיום יש קריאה חד-משמעית לכל אנשי החינוך, ובעיקר למנהלי מוסדות, שלא לשתף פעולה עם מפקחי המחוז החרדי.**

המפקחות מוצאות עצמן בעין הסערה, אך הן משתדלות שלא להיקלע למערבולת. המשוטים שהן לוקחות לעצמן הם הבנת הציבור החרדי ומאפייניו הייחודיים, וזאת מעצם היותן חרדיות בעצמן. המפקחות החרדיות מבינות את תפיסת העולם החרדית, מכירות את הקודים ואת הנורמות החרדיות, ובעיקר את חשיבות הדברים. כפי שאומרת תהילה:

אני חושבת שהחברה החרדית בעצם היותה חרדית היא שונה. יש הבדל בין מנותק לשונה. אף פעם החברה החרדית לא הייתה מנותקת מהחברה. תמיד ניהלה דיאלוג עם העולם, היא הייתה ייחודית

החינוך... חשוב לציין שהשליטה הזו היא נקודת המפתח. לחינוך העצמאי ברור שיש הרבה תכנים טובים, והרבה רעיונות טובים במחוז החרדי. הם לא עוצמים עיניים מול הקשיים של התלמידים, מול צרכים ומול חוסר אונים של המערכת, לספק את כל הצרכים האלו. זו בעצם העצמאות של החינוך העצמאי. לא בחינם זה השם שלהם ועל העצמאות הזו הם נלחמים. אפשר לראות לדוגמה את תוכנית 'מפתח הלב'. הם הכניסו [אותה] כמעט באופן מלא. כך גם דרכים של למידה משמעותית.

טובה מתארת כיצד היא מעבירה תכנים שמשרד החינוך השקיע בפיתוחם משאבים רבים, לבתי-ספר שאינם תחת פיקוחו. תכנים אלה מבוססים על תוכניות שנבנו עבור הציבור הכללי ועברו שדרוג ושינוי תרבותי כדי להתאים לציבור החרדי. טובה אינה רואה פסול בכך שמשתמשים בתוכניות אלה לחינוך העצמאי. מדבריה עולה נימת הערכה למנהלות שמקבלות תכנים בדרך עקיפה ממשרד החינוך. כך, בעוד הרבנים טוענים כי אין לקבל מן המפקחים סיוע כלשהו, המפקחת מצביעה על קיומה של עזרה. הגבולות אכן מיטשטשים ויש להכיר ולהרחיב את התופעה כדי לספק דרכי טיפול הולמות באמצעות שיש 'בגובה העיניים'.

אמירה זו מכירה בקושי לבצע את השינוי המוצע לציבור החרדי, וההכרה המציאותית כי החדרת השינוי תהיה איטית, תיקח זמן, ואולי לא כולם יצטרפו אליה. משרד החינוך, מצידו, פותח את האפשרות המשמעותית להצטרפות.

המפקחות מטמיעות בעבודתן תוכניות ומשפרות את תפקודן, למרות ההתנגדות. ניתן לעמוד על הסיוע שהן מקבלות בשעה שהן מעבירות למנהלות של בתי הספר של החינוך העצמאי את התכנים שפיתחו עבור בתי הספר שתחת פיקוחן, כפי שעולה מדבריה של טובה:

לאחרונה מתרחבת התופעה שמנהלים של החינוך העצמאי מבקשים את החומרים של משרד החינוך. אומנם החינוך העצמאי לא מרשה לקבל את התוכניות של משרד החינוך באופן מעשי, מה שמתבטא בכך שאין להם תקציב לתוכניות האלה, אבל המנהלים שפתחו את העיניים וראו את התוכניות, מוכנים ליישם אותן באופן עצמאי מתוך שיקול דעת על התכנים. לדעתם בצורה כזו הם משיגים את המטרות באופן היותר מושלם. מצד אחד הם מקבלים תכנים מסוננים שהותאמו לציבור החרדי, ובדרך-כלל נכתבו גם על-ידי מדריכות חרדיות ואנשי מקצוע חרדיים, אך יחד עם זאת יש להם את הזכות לבקר את החומר, ובעיקר לשלוט ולהחליט בלי להיות כפופים למשרד

מקבלים את הכלים הללו, תוך שמירה על זכות המילה האחרונה.

כפי שבר און וקשתי (2003) מסבירים, העיתונות אמורה לשקף את הלך הרוח בציבור, כולל את המתרחש בשדה החינוך, על אף שמערכת החינוך היא מערכת סגורה. בהקשר זה ניתן לטעון כי התקשורת היא שופרם של גדולי-ישראל, אך לא תמיד הם שופרו של הציבור הרחב.

מדברי המרואיינות עולה כי הן מגדירות את תפקידן כמנהיגות פדגוגיות ומשתדלות למלא אותו היטב. הן רוכשות ידע על תפקידן במסגרת ההשתלמויות הניתנות להן על-ידי משרד החינוך, וכך הן גם משתדלות להגדיר את תפקידן כאשר הן עומדות בפני המנהלות. עם זאת, בעוד שבספרות מדווח כי המפקחים מתלוננים על עיסוק רב בבירוקרטיה ובניהול במקום בעשייה פדגוגית, הרי שהמפקחות במחקר זה לא דיווחו כך. ייתכן שההסבר לכך הוא דווקא הוותק המועט יחסית שהן צברו בתפקידן והתמה שעלתה מדבריהן כי בשלב זה הן פועלות על פי ציפיותיהן לאור ניסיוןן בהוראה ובפיקוח. עשייה זו מאפיינת גם את שלב ההתחלה של הקריירה התפקידית, שכן בשלב זה הפרט חדור בתחושת עשייה ואנרגיה.

ההגדרה הברורה שכרוכה בנהלים אדמיניסטרטיביים ובמעקב פדגוגי, מספקת למפקחות אפשרות טובה יותר לעמוד מול הקושי המובנה במילוי תפקידן מול מנהלות בתי הספר בציבור החרדי. הבניה זו אינה

המפקחת מתמודדת עם שלוש סביבות בית-ספריות: משרד החינוך, המורים והרשויות המקומיות. היא בה בעת מתפקדת בכל סביבה משני צידי המתרס (אדי-רקח וגוון, 2013). היא נדרשת לשאת בקשת של תפקודים בהיותה 'מנחה', 'בקר-איכות-מעריך', 'וסת' ו'מאפשר' המקדם מיקוד במטרות, בתהליכים ובתוצאות המעודדות צמיחה ומצוינות (בן אשר, 2013). תפקידים אלו נעשים מורכבים אף יותר בתפקידי פיקוח במחוז החרדי, בו קיימת התנגדות משמעותית של מנהיגי הציבור החרדי, המנהלים וצוות ההוראה למעורבותם של מפקחי משרד החינוך, לצד הכרה בצורך של מערכת החינוך החרדית בשירותיהם. במחקר זה נבדקה תפיסתן של המפקחות החרדיות בנוגע להגדרת תפקידן, דרכי התקשורת עם המנהלות והמורות והתמודדותן התרבותית.

מחקר אתנוגרפי זה בוחן את התרבות החרדית ואת המסרים הסותרים והמשלימים שעוברים בה ביחס לגורמי הסמכות השונים. המנהיגות החרדית מתנגדת לקיום המחוז החרדי במשרד החינוך, לקבלת מפקחיו ולהטמעת תוכניותיו, כפי שעולה בעיקר מהעיתונות החרדית הכתובה. אך במציאות, בשטח, נראה כי יש קבלה של מפקחי המחוז החרדי ויש הטמעה של תוכניות המשרד בבתי-ספר חרדיים. מדברי המפקחות עולה כי קיים בציבור החרדי צורך בתוספת שעות וכלים, וכאשר במחוז החרדי מציעים מענה, המנהלים

שגעת לכל תפקידי הפיקוח, אבל מאפשרת עבודה פרודוקטיבית המבוססת על ניסיון עשיר בעולם החינוך ועל ההכשרה הייחודית שמשדר החינוך מקנה. כפי שמובא בספרות המקצועית, לצורך מילוי תפקידו, המפקח נדרש לפיתוח ידע, כישורים ומיומנויות כדי לשלב בין התחום הארגוני לבין התחום הפדגוגי. שילוב כזה אינו מושג בקלות ורבות מהמפקחות מתלוננות על השקעת משאבי-זמן רבים בניהול שוטף במקום בעשייה פדגוגית (אדי-רקח וגונן, 2013; גרמן, 2009; פישביין, 2011). נראה כי המפקחות חדורות רוח של שליחות והן יוצרות שיתופי-פעולה באמצעות שבירת מבנה התקשורת ההיררכית ובניית תקשורת ב'גובה העיניים'. לא בכדי בן אשר (2013) טוענת כי עבודת המפקח מחייבת שיתוף-פעולה ותכלול עם גורמים שונים בקהילה ובמערכת החינוך כדי לקדם את בתי הספר ואת התנאים לטיפול הלומדים והסגל החינוכי. שיתוף-פעולה זה מצמצם את מקומה הסובייקטיבי של המפקחת, מסייע לה להיות אובייקטיבית ופעילה יותר ומאפשר שיתוף וקבלת המסרים שהיא מעבירה למנהלות ולצוות החינוכי. ההבנה כי ישנה התנגדות מובנית בתהליך השינוי (פוקס, 1998) ובמיוחד בציבור החרדי המנסה לעצור את תהליך השינוי בכל נקודה אפשרית (לוי, 2008), עוזרת למפקחות להבין, לזהות ולבנות דרכי-התמודדות עקיפות באמצעות תקשורת ב'גובה העיניים' עם המנהלות והנחלת מיומנות זו לכלל הצוות בבית הספר.

חשוב לציין כי מחקר זה הוא מחקר-חלוץ איכותני שנעשה רק בקרב חמש מפקחות, ועל כן לא ניתן להחיל את תוצאותיו על כל החברה החרדית או על כל עולם הפיקוח החרדי. מחקר זה הוא בגדר קריאת-כיוון לחשיבה ולמחקרי-המשך, בהם יש מקום לבחון את תפישותיהם של מפקחים ומפקחות ממגזרים אחרים וכך לערוך שיח משותף שיעמיק ויבחן את הנושא מתוך הבנת הקשיים של שני הצדדים, הנדרשים להגיע להישגים משותפים אך מתקשים לעיתים להגיע לשיתוף-פעולה.

במחקר זה נמצא כי למרות ההתנגדות הגורפת לפעילות המחוז החרדי, כפי

אבוליו, ב' 2001. הטווח המלא של המנהיגות – בדרך להעלאת רמת האפקטיביות של היחיד, הקבוצה והארגון. בתוך: גונן, א' וזכאי, א' (עורכים), **מנהיגות ופיתוח מנהיגות: מהלכה למעשה** (65-88). תל-אביב: הוצאת משרד הביטחון.

אדי-רקח, א' וגונן, ש' 2013. תפיסתם של מנהלי בית-ספר את תפקיד הפיקוח והרשות המקומית בסביבות בית-ספריות שונות. **עיונים במינהל ובארגון החינוך 33**: 105-130.

אופלטקה, י' 2010. **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון חינוכי**. חיפה: פרדס.

בן אשר, ס' 2013. פיתוח מנהיגות חינוכית מקצועית בקרב מפקחי משרד החינוך. **דפי יוזמה 7**: 107-113.

בן פרץ, מ' ושינמן, ש' 2013. **מאחורי הדלת הסגורה: מחקרי חדרי מורים בישראל**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

בר און, ש' וקשתי, י' 2003. תקשורת ועיצוב מדיניות: השפעותיה של העיתונות על קבלת ההחלטות בחינוך. בתוך: דרור, י', נבו, ד' ושפירא, ר' (עורכים), **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים** (455-472). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

בראון, ב' 2012. **חרדים מ"שלטון העם": ביקורת חרדית על הדמוקרטיה הישראלית**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

גליק, ר' 2008. בידיים כבולות. **שיעור חפשי**, 82.

גרמן, ק' 2009. בין האגף לגן. **הד הגן 74** (1): 28-34.

דיין, א' 2011. משרד בהפרטה. **הד החינוך 85** (4): 26-29.

הורוביץ, נ' 2016. **החברה החרדית: תמונת מצב**. ירושלים: המכון החרדי למחקרי מדיניות. זיכרמן, ח' 2014. **שחור כחול לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. תל-אביב: משכל.

יונה, י' ודהאן, י' 2013. מערכת החינוך של ישראל: שוויון והזדמנויות: מבניין אומה לניאו-ליברליזם, בתוך: יונה, י', מזרחי, נ' ופניגר, י' (עורכים), **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה** (17-35). ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

יפה, א' 2009. סמכות פדגוגית נשית וגבולותיה: חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות. בתוך: קפלן, ק' ושטדלר, נ' (עורכים), **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל** (31-56). ירושלים: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר.

כ"ץ, י' 1995. הלימוד והניסיון. **אנליזה ארגונית: כתב עת לייעוץ ארגוני** 1: 20-25.

לוי, א' 1995. על בלשים, על השימוש ב"תאים האפורים" ועל פעולתו של היועץ הארגוני. **אנליזה ארגונית: כתב עת לייעוץ ארגוני** 1: 11-18.

לוי, ע' 2008. **ניהול ומנהיגות: שינוי וחדשנות**. תל-אביב: רימונים.

מזרחי, נ', יוסי, י' ופניגר, י' (2013). **פרקטיקה של הבדל בשדה חינוך**. תל-אביב: מכון ון-ליר.

ניסן, ר' 2013. **המלצות לשר/ת החינוך, לקראת מאה הימים הראשונים של הממשלה הבאה**. ירושלים: בית-ספר מנדל למנהיגות חינוכית.

סמג'ה, א"א 2006. ועדת דוברת והציבור החרדי: האם הדוח ניתן ליישום ובאיזו מידה? בתוך: ענבר, ד' (עורך). **לקראת מהפכה חינוכית?: בעקבות כנס ון-ליר לחינוך על יישום דוח דוברת** (262-282). ירושלים: מכון ון-ליר.

על דור, נ' 2013. מנהיגות חינוכית המעצבת תרבות ארגונית רב דורית. **אנליזה ארגונית: כתב עת לייעוץ ארגוני** 19: 65-80.

פוקס, ש' 1998. **הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

פישבין, א' 2011. הצילו, אנחנו טובעים בטפסים. **הד החינוך** 86 (2): 20-32.

פישר-כספי, מ' ונגרובר-נוימן, ג' 2014. אני יודע? אתה יודע? אנחנו יודעים... התנועה בין רבדים גלויים וסמויים. בתוך: ריינמן, א' (עורכת). **קשר משפחתי: לראות את היער... עבודה מערכתית בשירות הפסיכולוגי** 9: 15-18.

פרידמן, י' 2008. אסטרטגיה וערכים ארגוניים בבית-הספר: איתנות, יוקרה והיענות. בתוך: יניב, א' ואליצור, ד' (עורכים), **תורת השטחות: תיאוריה ומחקר במדעי החברה** (15-54). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

פרידמן, י' 2013. המנהל המוכשר: תכונות אישיות ומיומנויות. **עיונים במינהל ובארגון החינוך** 33: 67-104.

צבר-בן יהושע, נ' 2016. אתנוגרפיה בחינוך. בתוך: צבר-בן יהושע, נ' (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (86-117). תל-אביב: מכון מופ"ת.

קס, א' 2012. **לא לפחד מהפחד, תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה.** תל-אביב: מכון מופ"ת.

קפלן, ק' ושטדלר, נ' 2012. פניה המשתנות של החברה החרדית בישראל: מהישרדות לנוכחות, התחזקות וביטחון עצמי. בתוך: קפלן, ק' ושטדלר, נ' (עורכים), **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית ובחברה (11-29)**. ירושלים: מכון ון-ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.

קרליץ, מ' 2005. תוספת להמלצה 7.8.5 בפרק החינוך הציבורי, **דוח ועדת דוברת (230-232)**. ירושלים: משרד החינוך.

רייכל, נ' וסימון, נ' 2009. הכנסת תוכנה לניהול כיתה ובית-ספר במשקפי הסגל החינוכי: חקר-מקרה. **דפים 48: 105-126**.

שחר, ח' 2007. **ייעוץ לבית הספר כמערכת.** תל-אביב: רמות.

שטיינברג, י' 2014. האישיות הבית-ספרית. בתוך: ריינמן, א' (עורכת), **קשר משפחתי: לראות את היער... עבודה מערכתית בשירות הפסיכולוגי, עלון השירות הפסיכולוגי-חינוכי 9: 10-14**.

שליף, ג' ווילנר, מ' 2008. הקמת שפ"ח בציבור החרדי והפעלתו. בתוך: וייל, ג' (עורך), **ייעוץ חינוכי בחברה רבת תרבותית (11-22)**. תל-אביב: רמות.

שלסקי, ש', אלפרט, ב' וצבר-בן יהושע, נ' 2013. המחקר האתנוגרפי על החינוך בישראל. בתוך: אלפרט, ב' ושלסקי, ש' (עורכים), **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך (21-39)**. תל-אביב: מופ"ת.

שנר, מ' 2010. "המורה הטוב", "התלמיד הטוב" ו"בית הספר הטוב" במציאות תרבותית גלובלית, **מעוף ומעשה 13: 17-44**.

שפירא, י' 2002. **מורה דרך.** אלון שבות: תבונות.

שרת, ר' 1996. **משחיהן המובנים והחופשיים של בנות גן חרדי.** עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

תובל משיח, ר' 2013. אתגרים, מתחים ומענים בהוראת מחקר איכותני במדעי החברה. בתוך: חזן, א' ונוטוב, ל' (עורכות), **הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום (23-51)**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

תבלת, נ' 2010. **בחינת תפיסות מפקחים לגבי למידה קולקטיבית מהצלחות.** עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.



Ahmet, B. Çiğdem, A. & Hasan, D. 2011. The evaluation of the views of supervisors, administrators, and teachers on the effectiveness of leisure activities lessons, *İlkogretim Online* 11(2): 520-529.

Macpherson, R. 2011. Educational administration in Timor Leste: Language policy and capacity building challenges in a post-conflict context, *International Journal of Educational Management* 25 (2): 186-203.

בציבוריות החרדית כקונפליקט ערכי של תפיסות הרוב מול תפיסות המיעוט. אחת הדרכים של המפקחים להתמודד עם קונפליקטים אלה היא באמצעות שימוש במנהיגות משתפת, הכוללת שיתוף בקבלת החלטות. בנוסף, ישנה חשיבות מכרעת להתאמת תוכניות המשרד לציבור החרדי, כדי להביא לאפקטיביות של יישום התוכניות. המלצות המחקר מתמקדות בתהליכים שייתנו מענה לקונפליקטים שעלו בעבודת הפיקוח ויביאו להסדרה ראויה של מעמד המפקח, לקידום תפקידי ההנחיה וההכוונה על פני תפקידי רגולציה, ולפיתוחם המקצועי של המפקחים, תוך חשיפת האתגרים התרבותיים האישיים והמקצועיים בפניהם הם ניצבים.

מחקר זה נועד לשרטט בקווים כלליים את הדילמות, הקשיים והאתגרים הניצבים בפני מפקח המחוז החרדי במשרד החינוך. המחוז החרדי הוקם בשנים האחרונות מתוך רצון לענות על צורכי השטח בפיקוח על מאות-אלפי תלמידים, וכן ממדיניות משרד החינוך הרואה בכך חשיבות. הקמת המחוז מלווה בקשיים רבים בייחוד בשל המבנה הייחודי של מערכת-חינוך זו והתנגדות חברתית חריפה להקמת המחוז החרדי. במחקר איכותני פנומנולוגי, בו רואינו שישה ממפקחי המחוז החרדי, עלו מספר תמות הנוגעות בקונפליקט האינהרנטי לתפקידם. קונפליקט ברמת מדיניות ביחס למעמד המפקח, קונפליקט ברמה הפרקטית שמתייחס לתפקיד המפקח, וקונפליקט בין תרבותי הבא לידי ביטוי

<sup>2</sup> המחקר נערך במסגרת לימודי התואר השני בניהול וארגון מערכות-חינוך במכללה ירושלים.

---

והתפעול, וזאת בדמות מנגנון יישומי של מחוז חרדי המאפשר ראייה מערכתית, תכלול ופיתוח שירותים ומענים מותאמים.

בהקמת המחוז הוגדרו ארבעה יעדים מרכזיים: הגברת הציבוריות בחינוך היסודי; חיזוק הפיקוח, הבקרה והאכיפה; הכשרה, התמחות, פיתוח מקצועי ותוכניות-לימודים; והקמת מענים נוספים בחינוך העל-יסודי לבנים. מחקר זה בא להתמודד עם השאלות העולות מן המורכבות הייחודית של החינוך החרדי המתבטאת במוקדי הקושי בעבודת מפקחי המחוז החרדי ומדרכי ההתמודדות של המפקחים עם הובלת שינוי במערכת החינוך החרדית.

מערכת החינוך בישראל היא מערכת ממלכתית ודינמית המאופיינת בתהליכי שינוי, שמטרותיה ויעדיה מתחדשים כל העת. בתוך המערכת הכללית פועלת מערכת החינוך החרדית כמערכת אוטונומית בעלת מאפיינים ייחודיים אשר מהווים אתגר לעבודת המפקח: מערכת המורכבת מתת-מערכות שונות ומגוונות, גדלה באופן משמעותי והרגולציה עליה מינימלית. כיום מתרחש מפנה משמעותי ביחס משרד החינוך למערכת זו, והוא נובע מתוככי החברה החרדית, עקב שינויים דמוגרפיים ואחרים, וכן מקרב קובעי המדיניות. גודלה והיקפה של מערכת החינוך החרדית חייבו הקמת גוף מערכתי ומתכלל אשר ייתן מענה מיטבי ברמת הפיקוח, המינהל, כוח האדם

---

על מדיניות החינוך ועל דרכי ההטמעה. לרוב יש לו יכולות המאפשרות לו להשפיע ולחולל שינוי (בן אשר, 2013).

עבודת המפקח מורכבת משני ממדים מרכזיים: בקרה – שמשמעה רגולציה על התנהלות על פי קריטריונים מוגנים; והנחיה, הכוונה ומשוב – ממד רחב ורגיש שמציב את המפקח בין הממסד החינוכי לבין בית הספר, אך מקומו של המפקח ומידת קרבתו לבית הספר אינם ברורים דיים. האם המפקח מייצג את ה'ממסד'

תפקיד המפקח בכלל, והמפקח הכולל בפרט, הוא משימה מאתגרת וחשובה מאוד. הוא החוליה המרכזית שבחיבור בין המטה לבין השדה ועליו להתמודד עם מורכבות תפקידית הולכת וגדלה, החל מתיווך מדיניות המשרד לשטח ועד לעבודה ייחודית ומשתנה מול מגוון רחב של בתי-ספר. המפקח הכולל של ביה"ס מחזיק בעמדת-מפתח, בכישורי ניהול ופיקוח, ובידע רחב על מטרות החינוך,

החינוך ועד היום (יונאי, 1991). המפקח פועל מתוקף חוק, הוא שליח הממסד, המדינה, ותפקידו ליישם מדיניות. ישנם ארבעה תחומי תפקוד עיקריים בעבודת המפקח, כפי שגובשו במסמך "פיקוח והדרכה במערכת החינוך" (1989): תחום ראשון – 'מנהיגות חינוכית' – סיוע בהגדרת יעדים ומטרות, איתור צרכים, ליווי וסיוע ביוזמות, התאמת תוכניות-לימודים, הטמעת שינויים ונושאים חינוכיים שונים.

בתחום השני – תחום התיאום – המפקח משמש גורם מקשר, הפועל ליצירת ממשיק-עבודה בין השותפים השונים, על מנת לאפשר חיבור ואיגום מענים לצרכים שונים. בתחום ההערכה, המפקח מקיים הערכה ליעדים ולמטרות שהוגדרו על פי קריטריונים מדידים. בתחום הארגון והמינהל, המפקח שותף לתכנון, הקצאה וגיוס משאבים, הוא בודק את יישומן של שעות ההוראה בבתי הספר, מתכנן ומארגן פעילויות שונות לקידום מקצועי של מורים ומנהלים, ומשתתף בהליכי מינוי ופיטורין של מורים ומנהלים (יונאי, 1991).

לאורך השנים חלה מגמה עקבית וברורה של הגדלת עומס העבודה על המפקח, הן בהיקף בתי-ספר הנכללים תחת אחריותו ובהיקף המשימות בהן הוא נדרש לטפל והן ברמת המורכבות התפקידית. המפקח פועל בסביבה משתנה, בה חלים תהליכי ביזור ואוטונומיה כמו גם מעורבות הולכת וגדלה של גורמים שונים בבתי הספר. העומס הרב בתפקידו של המפקח מוביל לאימוץ סגנון עבודה רגולטורי וטכני, וזאת על מנת לעמוד ביעדים שנקבעו לו. תהליכים אלה

כלפי ביה"ס, או את ביה"ס מול הממסד? שאלה שעולה בעיקר במצבי קונפליקט. הגדרת תפקיד המפקחים במקומות שונים בעולם אינה אחידה. הסיבה לכך טמונה בשונות הגדולה בין מערכות החינוך בעולם. גליק (2008) סוקרת את אופני הפיקוח בעולם, ומבחינה בין מודלים שונים של פיקוח: הפיקוח המלא או ההוליסטי, הוא מודל הפיקוח הראשון שהתפתח באנגליה בשנות ה-20 של המאה ה-20. מודל זה ראה את היבטיו השונים של ביה"ס כמכלול (ארגוני, חינוכי ואקלים). המודל השני התבסס במדינות רבות, כדוגמת צרפת, אוסטריה, בלגיה ועוד, והתמקד באיכות עבודת ההוראה ובעיקר בהנחיה, הערכה ומשוב. מכאן, התפתחו במדינות שונות מודלים שונים בהתייחס למתח המובנה שבין שני ממדי התפקיד: בקרה מול הנחיה. יש מדינות שבחרו להפקיד את שני ממדי התפקיד בידי שני גופים נפרדים, ולעומתן יש מדינות כמו ישראל שבחרו לשלב בתפקיד הפיקוח את שני המרכיבים במידתיות משתנה (בן אשר, 2013).

סוגיית הפיקוח כוללת היבטים שונים, החל מהיבטי מהות התפקיד: הגדרת התפקיד, ההבחנה בין פיקוח כולל לפיקוח מקצועי, סמכויות, תחומי-פעולה והיבטים ארגוניים, כגון: מספר מפקחים, מבנה ארגוני ועוד. סוגיה זו, על כלל היבטיה, נדונה בעיקר בשתי תקופות עיקריות: האחת, בפרק הזמן שבין הקמת רשת החינוך הלאומית ועד לסיום הבניית משרד החינוך והתרבות בשנת 1971. התקופה השנייה, משנת הקמת המזכירות הפדגוגית במערכת

מערכת החינוך בישראל נתונה, מאז כינונה, בתהליך של שינוי מתמשך והיא מאופיינת, מאז קום המדינה, בחיפוש הדרך לחינוך איכותי, מעודכן ומותאם לזמן ולמקום (רייכל, 2008). עד לשנת 1953 פעלו מוסדות החינוך במסגרות מפוצלות על פי ארבעה זרמים מפלגתיים: הזרם ה'כללי' שאופיין בשיטה הפרוגרסיבית; זרם ה'עובדים' אשר חינך לערכי העבודה; זרם ה'מזרחי' שהתמקד בחינוך לערכי היהדות ולקיום מצוות; וזרם רביעי של מוסדות-חינוך חרדיים לבנים ולבנות של מפלגת 'אגודת ישראל'.

בשנת 1953 חוקקה הכנסת את חוק החינוך הממלכתי אשר ביטל את פיצול הזרמים שהיה קיים עד אז וקבע כי מעתה יתחנכו כל ילדי ישראל עפ"י מטרות ותוכניות שיקבע משרד החינוך ללא זיקה פוליטית או אידאולוגית כלשהי. במקביל הכירה המדינה, רשמית, במערכת החינוך החרדית כזרם חינוך מופר-שאינו-רשמי והחליטה להותיר את הזרם החינוכי העצמאי על כנו. הכרה זו באה לידי ביטוי במימון תקציבי ללא בקרה וללא עיצוב התכנים הלימודיים. בזרם זה פעלו מספר סוגי מסגרות-חינוך המאופיינות במעמד משפטי ותקציבי שונה ובמידת מחויבות משתנה כלפי תוכניות משרד החינוך (וייסבלאי וויניגר, 2015).

הביאו להחלשת מעמדו של המפקח ביחס למנהל בית הספר. במציאות זו חסרה הגדרה תפקידית ברורה ומעודכנת, קריטריונים לבחירה ותהליכי הכשרה. גליק (2008) מציינת כי עדכון תמידי של תפקיד הפיקוח מתבקש, בייחוד, בסביבה דינמית ומשתנה כמו זו בה פועלת מערכת החינוך כיום. בדוח ועדת ההיגוי שדנה במעבר בתי הספר לניהול עצמי במערכת החינוך הישראלית (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1993), עלו מספר עקרונות שאחד מהם התמקד בצורך לשנות את תפקיד הפיקוח ולהגדירו מחדש, כך שיתמקד בעיקר ביעוץ, הדרכה, הכוונה וליווי בתי הספר להגשמת יעדיהם. בחינת אופן היישום מעלה כי לא חל שינוי בהגדרת התפקיד הפורמלית של המפקח הכולל והיא נותרה כפי שהייתה (ניר, 2006).

בעיית הגדרת תפקיד המפקח ועדכון התפקיד הופכת להיות מורכבת וקשה אף יותר בהתייחסות למחוז החרדי של משרד החינוך. מחוז זה, שהוקם ב-2014, מתמודד עם מספר אתגרים נוספים הקשורים באוכלוסייה אותה הוא משרת. בין אתגרים אלו עומדת ההתמודדות עם התנגדות ראשי הציבור החרדי להקמת המחוז החרדי, יצירת שיתופי-פעולה עם בעלויות רשתות החינוך (שמפעילות מערכת פיקוח פנימית משלהן), והטמעת גוף חדש במערכת ותיקה שאינה מבקשת חידושים. אתגרים אלה מחייבים הסתכלות פנימה למערכת החינוך החרדית והבנת מורכבותה.

בתקצוב מלא. 'מופריס אחרים' – הם בתי-ספר מופריס לצורך החוק ואינם תחת אחת משתי הבעלויות הגדולות, ותחת פיקוחם נתונים כ-16% מכלל התלמידים החרדים בבתי הספר היסודיים. הם מחויבים לקיום תוכנית-יסוד שהיקפה 75% מכלל שעות החובה בבית-ספר רשמי, ועליהם להגיע לרמת הישגים נאותה. תקצובם הוא בשיעור שבין 65%-75%. 'מוסדות-פטור' – הם בתי-ספר שאינם מוכרים ואינם רשמיים, רובם המוחלט לבנים, ובהם 24% מכלל התלמידים החרדים בבתי-ספר יסודיים. הגדרתם מציינת את העובדה כי ההורים פטורים מן החובות הכלולות בחוק לימוד חובה. הם בשיעור של 55% מתקציב בי"ס רשמי דומה, ומחויבים (בביתות א'–ו') ללמד לפחות 55% מכלל השעות המוגדרות כחובה בחינוך הרשמי. 'ממלכתי-חרדי' – בתי-ספר חרדיים במעמד רשמי, אשר עובדי הניהול וההוראה שלהם מועסקים באופן רשמי ע"י משרד החינוך. מעמד בתי-ספר אלה חדש יחסית (החל משנת 2013), היבטים רבים בעבודתם נתונים עדיין בהתהוות, ובהם לומדים רק 2% מכלל התלמידים החרדים (הורוביץ, 2016).

בתי הספר העל-יסודיים ט'–י"ב לבנות, מיישמים לרוב, באופן מלא, את תוכנית הלימודים המחייבת של החטיבה העליונה, בתוספת תגבור של לימודי קודש ויהדות. קיימות מגמות טכנולוגיות מגוונות וביה"ס רשאי לבחור לעצמו לאילו בחינות להגיש את הבוגרות – לבחינות בגרות או לבחינות של מכון סאלד (מכון ציבורי המספק שירותי מדידה והערכה למערכת החינוך). הבחירה בסוג הבחינות נעשית

כיום פועלת מערכת החינוך היהודית במסלול רשמי המפוצל לשלושה: החינוך הממלכתי, החינוך הממלכתי-דתי והמסלול המופר-שאינו-רשמי בו כלולים רוב מוסדות החינוך החרדיים. שלושת הזרמים הללו מאופיינים בהשתייכות דתית-תרבותית שונה. בנוסף לכך קיים הבדל ארגוני משמעותי בין המסלול הרשמי לבין המסלול שאינו רשמי, והוא מתבטא באופן העסקת צוותי ההוראה. במסלול הרשמי, צוותי הניהול וההוראה מועסקים ישירות ע"י משרד החינוך והוא המשלם את משכורתם, וזאת לעומת המסלול המופר-שאינו-רשמי, בו צוותי הניהול וההוראה מועסקים ע"י בעלויות שונות המקבלות את תקציביהן ממשרד החינוך ואמורות לשלם לעובדיהן כנהוג במוסדות החינוך הרשמיים. בפועל, עקב מעמד משפטי ותקציבי משתנה בין סוגי בתי הספר, ישנם פערים שליליים משמעותיים ברמות השכר של צוותי הניהול וההוראה בשני המסלולים.

מערכת החינוך החרדי נחלקת עפ"י רצפי גיל התלמידים באופן הבא: גני הילדים – רובם המוחלט מופריס-שאינם-רשמיים, מופעלים ע"י בעלויות שונות וחלקם הקטן רשמיים ומופעלים ישירות ע"י משרד החינוך בזרם הממלכתי-חרדי. בתי"ס היסודיים א'–ח' לבנים ולבנות – מסווגים באחת מארבע הקטגוריות הבאות: 'הרשתות הגדולות' – רשת 'החינוך העצמאי' ורשת 'מעין החינוך התורני', בהן לומדים 58% מכלל תלמידי בתי הספר היסודיים החרדיים. בתי-ספר אלה מחויבים לרוב למערכת-שעות התואמת באופן מלא את דרישות המשרד ומתוקצבת

בישראל – התהליכים, התמורות והמגמות בתוכה כמעט שאינם מתועדים (שפיגל, 2011). החינוך החרדי מהווה אלטרנטיבה לחינוך הרשמי הכללי ונותן מענה מגוון ורב-פנים לקבוצת אוכלוסייה הולכת וגדלה המקיימת בתוכה שונות רבה. התרחבותה של מערכת זו ומגמות התפתחותה, מעידות יותר מכול על התשתיות האידאולוגיות והרעיוניות העומדות בבסיסה. זיכרמן (2014) מתאר את החינוך החרדי ברצונו לשמור על 'התום החרדי' באמצעות חסימת המעברים במערכות החינוך. בדרך זו המערכת החרדית משמרת את האידאל החרדי ומצמצמת למינימום את המגע עם החברה הישראלית ותרבותה.

החברה החרדית אינה עשויה מקשה אחת ויש בקרבה תת-מערכות רבות. חברה זו מאופיינת בפסיפס הומוגני קולקטיבי המאופיין בהשקפת-עולם שונה ובאורח-חיים ייחודי (סיון וקפלן, 2003). כחלק מעקרון שימור המסורת, החברה החרדית נחלקת לשלוש קבוצות עיקריות: החסידים, הליטאים והספרדים. מכאן נמשכת חלוקה פנימית יותר, היוצרת גוונים רבים של תת-קהילות ייחודיות המובדלות לעיתים בדקויות ואף במהויות. קיימת, כמוכן, העדפה טבעית של ההורים לשלוח את ילדיהם למוסד חינוכי בעל שיוך קהילתי זהה, ככל האפשר, לזה שלהם. מנקודת-פתיחה זו התפצלה מערכת החינוך החרדית לבתי-ספר רבים המשויכים לזרמים וקהילות המשמרים הומוגניות תרבותית ודתית בקרב התלמידים (זיכרמן, 2014; פרי-חזן, 2013; שפיגל, 2011).

לפי קריטריון אידאולוגי. התקצוב הוא כשאר מוסדות החינוך העל-יסודי במגזרים השונים והוא משולם עפ"י קריטריון אחיד של רמת שירות (ויסבלאי וויניגר, 2015).

בתי הספר העל-יסודיים ט'-י"ב לבנים נקראים מוסדות-חינוך תרבותיים ייחודיים. אלו בתי-ספר פטורים לכיתות ט'-י"ב לבנים, המוכרים יותר בשם 'ישיבות קטנות'. מעמד מושפע מחוק מוסדות-חינוך תרבותיים ייחודיים, הם אינם מחויבים בדרישות לימודיות כלשהן, ותוכני הלימוד המועברים בהם נקבעים באופן עצמאי, ובלבד שאינם סותרים את ערכי מדינת-ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. 'הישיבות הקטנות' הן עמוד השדרה של החינוך בחברה החרדית והן האחראיות לעיצוב דמות הבוגר ברמה הרעיונית והאידאולוגית. מוסדות אלה מתקצבים במימון של 60% מתקצוב בי"ס רשמי דומה. בנוסף קיימות ישיבות תיכוניות חרדיות – ישיבות לתלמידי ט'-י"ב המשמשות לרוב קהילות חרדיות ספציפיות שמעוניינות כי בניהן ילמדו במתכונת ישיבתית, אך ישלבו בלימודיהם תחומי-לימוד שעליהם ייגשו לבחינות הבגרות. בוגרי-ישיבות אלה משתלבים בד"כ, לאחר לימודיהם, בישיבות הגבוהות או בשוק העבודה הישראלי, כשלרוב נשמרת זהותם החרדית הברורה. כיום יש בישראל 14 ישיבות כאלה (וורגן, 2007; כהן, 2016; פרי-חזן, 2013; שיפר, 1998).

מערכת החינוך החרדית שומרת על מידה גבוהה של אוטונומיה, ולכן גם המידע עליה מוגבל. בשונה משאר מערכות החינוך

קיים לעיתים פער בין העמדה המוצהרת באופן רשמי לבין היישום בפועל.

עיקרון מארגן אחר של החברה החרדית הוא המחויבות ללימוד התורה ושמירת המצוות כערך עליון. התלמוד קובע כי "אלמלא תורה לא נתקיימו שמים וארץ" (בבלי, מסכת פסחים, דף ס"ח, ע"ב). התורה, לימודה ושמירתה, היו ציר החיים המרכזי של היהודים לאורך הדורות. התהוותה של החברה החרדית בימינו החלה במטרה המרכזית של שימור העולם היהודי אשר אורח-חיוו סובב סביב לימוד התורה ושמירת המצוות באופן המתייחד בשמרנות הלכתית, שמרנות אמונית ושלילת המודרנה. מטרה זו התחדדה עם קום המדינה ועם היווצרותן של מגמות ברורות של חילון ויצירת חברה ישראלית בעלת לכידות חברתית. ממטרה זו נגזרו תהליכים שונים שתוצאתם בידול בהיבטים שונים, כגון: הסתגרות במרחבים גאוגרפיים ייעודיים, מאבק הגיוס ומאבק על עצמאותו של החינוך החרדי (בראון, 2007; זיכרמן, 2014; כהנר, 2009; סמדג'ה, 2006; פרי-חזן, 2013; שפיגל, 2011). בהיבט החינוכי, ערך בסיסי זה של מחויבות ללימוד התורה ולשמירת המצוות, היה המניע העיקרי להתפתחות מערכת החינוך החרדית לבנים ולבנות, והוא בא לידי ביטוי בתמורות ובמודלים השונים שהתפתחו בה: חינוך הבנים - הוא 'הלב הרעיוני' של החברה החרדית היות שהוא מבסס בה את הקו ההשקפתי האחראי לעיצוב חברה זו. החל מתלמודי התורה בהם מתחנכים תלמידי היסודי א'-ח' המעמיקים בלימודי קודש ויהדות ומפתחים מיומנויות לימוד עצמאיות

תחום נוסף בו יש לציבור החרדי ייחודיות רבה, נוגע לסמכות הרבנית. מאז ומעולם סבבה הקהילה היהודית סביב ציר הנהגה רוחני שהתווה לפרט את הדרך בהלכה ובהשקפה. תמורות ושינויים שפקדו את מוסד הנהגה הרבנית השפיעו על התהוותן ואופיין של קהילות-ישראל במשך השנים. כיום, השפעת הסמכות הרבנית עוברת בהרבה את תחום הדת, והיא חורגת למישורים אחרים כמו: פוליטיקה, כלכלה, מדיניות ועוד. בעבר שאבה המנהיגות החרדית את סמכותה בעיקר מן הדת. כיום, עם הגידול הניכר, המורכבות והשונות שבתוכה, התפתחו בקרבה דפוסי מנהיגות וסמכות חלופיים, בעיקר בדרגי המשנה של המנהיגות החרדית, ולא בדרג המנהיגות הבכירה. למרות התבססותה של מנהיגות השואבת את סמכותה ממקורות-ידע מגוונים כגון: פסיכולוגיה, רפואה, ספרות וטכנולוגיה, עדיין נשמרת באלמנטים שונים הזיקה הדתית והכפיפות למנהיגות הרבנית (זיכרמן, 2014; קפלן ושטדלר, 2009; קפלן ושטדלר, 2012).

ניתן לומר, אפוא, כי החברה החרדית בעיקרה מקיימת מבנה חברתי היררכי הרואה במעמדן של דמויות-סמכות ציר מרכזי במבנה החברה (קפלן ושטדלר, 2009). סמדג'ה (2006) מכנה זאת 'היררכיית הידע' ובה הוא רואה את יסוד החינוך החרדי. אמונת החכמים והציות לפסקי ההלכה של גדולי-ישראל, הם הבסיס המרכזי לחיים בחברה החרדית. עובדה זו משליכה באופן ישיר על אופיים של מוסדות החינוך החרדיים בהיותם נשענים על הנחיות רבנים וראשי קהילות, גם אם



עצמה. בעולם המערבי כיום סביבת העבודה אינה יציבה כבעבר, הארגונים פועלים באורח משתנה, ניידות העובדים גבוהה, סביבת העבודה שטוחה יותר והיררכית פחות, המנהל כבר אינו דמות מרוחקת ומסתורית, עבודתו גלויה והוא חשוף לביקורת יותר מבעבר. לשינוי משמעותי זה נודעת השפעה ישירה על המנהיגות, והיא הופכת למורכבת יותר (אופלטקה, 2010).

עפ"י אופלטקה (2010) המנהיגות סובבת סביב היכולת להשפיע על פרט או על קבוצה, ואף שקשה להגדירה, נוכחותה מורגשת מיד. עפ"י פופר (1994) מנהיגות אינה תופעה אובייקטיבית אלא סובייקטיבית לחלוטין, ועל מנת לדייק בגורמי השפעתה יש לתת את הדעת לאינטראקציה בין המנהיג למונהג, שם לדעתו טמון סוד ההשפעה. יחסים אלו מושתתים על אחד משני העקרונות הבאים: יחסי-חליפין – מנהיגות המוגדרת בספרות כמנהיגות מתגמלת (transformational leadership) כשטיב הקשר בין המנהיג למונהגים מבוסס על קשר של מאמץ ותגמול; וקשר שיש בו מרכיב רגשי המבוסס על תהליכים פסיכולוגיים בין המנהיג למונהגים, שמוגדר בספרות גם כמנהיגות מעצבת (transformational leadership). החוקרים באס ואבוליו (Bass & Avolio, 1993) שילבו את שתי הקטגוריות לרצף היררכי אחד, בו המנהיגות המעצבת היא הגבוהה ביותר באפקטיביות ובאקטיביות של המנהיג. לרוב, כל מנהיג ניחן בכל רכיבי המודל, עם שונות במינון. אופלטקה

ברמה גבוהה (שפיגל, 2011) ובהמשך, החינוך הישיבתי אשר רובו מתמקד בלימודי קודש (בעיקר גמרא) ומבוסס על עקרון ההיבדלות. מטרתו יצירת בוגר ערכי המקפיד על אורח-חיים המדקדק בשמירה ובקיום המצוות (סמדג'ה, 2006).

גם חינוך הבנות, המבוסס אומנם על למידה מגוונת בכל תחומי הדעת וברמה גבוהה, הוא המשך המהפכה שחלה בחינוך הבנות בחברה הדתית-אורתודוקסית במזרח-אירופה. בשנת 1917 הוקם ביה"ס הראשון לבנות בקרקוב שבפולין ע"י מייסדת תנועת 'בית יעקב', שרה שנירר. מטרתה הייתה להנגיש לבנות את החינוך התורני הגבוה בשילוב לימודי-מקצוע וזאת במסגרת יהודית מוקפדת. מהפכה זו נמשכת כיום בישראל והיא אחראית במידה רבה לעיצוב פני החברה החרדית, הן באמצעות בתי הספר היסודיים של 'בית יעקב', הן בסמינרים (ט'-י"ב) והן במסגרות ההמשך – הסמינרים להכשרת מורות, ששילבו ערכי תורה ויהדות עם הכשרה לעבודה. מסלול זה הוא שאפשר את קיומה של 'חברת הלומדים' (פרידמן, 1991) ואת העמדת לימוד התורה במרכז, כפי שהתווה ה'חזון אי"ש', ממנהיגי היהדות החרדית בשנים הראשונות למדינה (פרידמן, 1995; ריימן, 2012).

שנים רבות הוגדר המנהיג המיטבי כמי שהצליח להניע מערכת כך שתפעל בכוחות

ההיררכית-ביורוקרטית, המציב את המנהיג במרכז ונותן בידי סמכויות רבות, המבנה המשתף הוא 'שטוח' ומתבסס על ביזור סמכויות, שיתוף בקבלת החלטות, וחלוקת תחומי אחריות (אופלטקה, 2010). הנהגה שיתופית מבוססת על תפיסה שונה, הרואה בביזור תהליך אינטראקטיבי, ולא העברת נטל מבעל הסמכות לשותפים אחרים (סומך ורייטר, 2005). שיתוף בקבלת החלטות מבוסס על יחסים בין-אישיים ומחייב את המנהיג ביצירת תשתית למערך-יחסים מאפשר. מידת השיתוף של המנהיג מצויה על מנעד שבין סגנון מנהיגות סמכותי שאינו מאפשר השפעה על החלטותיו, לסגנון מנהיגות דמוקרטי המאפשר ביזור סמכויות מלא. אימוץ מנהיגות משתפת מתבסס על שני טיעונים מרכזיים: הטיעון ההומניסטי (מדגיש את הזכות לשותפות בקבלת החלטות ומניח שקיימת יכולת לתרום לתהליך זה), והטיעון הפרגמטי (הגורס כי דרך השיתוף יושגו תפוקות משמעותיות יותר בעבודה) (בן עוליאל, 2007). בספרות המחקרית נסקרו יתרונות רבים של מנהיגות זו, כמו הגברת המחויבות הארגונית, הפחתת ההתנגדות לשינויים והובלת שינוי. ככל שלפרט ניתנת אפשרות להשתתף בקבלת החלטות האסטרטגיות ולהשפיע על תהליך השינוי, כן תגבר מחויבותו כלפיו (Martinez-Fuentes & Pardo, 2012).

מפקח משרד החינוך נדרש להתמודד עם מורכבות כפולה: מורכבות התפקיד על כלל עומסיה, ומורכבות הבניית זהותו כמנהיג מוביל (בן אשר, 2013). על מנת למלא אחר מנעד רחב של היבטי התפקיד, הוא

(2010) מציין את הבחנתו של קריבין (Cribbin, 1981) בין מנהיגות מוצלחת המניעה את המונהגים לעשות את רצון המנהיג ומתחשבת פחות בצורכיהם, לבין מנהיגות אפקטיבית המשלבת מימוש של צרכים משותפים.

בהשוואה למנהיגות בארגוני תעשייה, כלכלה ושירות – למנהיגות בסביבה חינוכית יש מאפיינים דומים, אך גם שונים. מנהיגים חינוכיים מתרכזים בשיפור ובקידום תהליכי הוראה ולמידה, שהם המהות המרכזית של בתי הספר (גוטמן, 2012). למרות הדעות החלוקות בנוגע להגדרתה של מנהיגות, חשיבותה לארגון חינוכי היא, על דעת כולם, בהיותה אמצעי רב-עוצמה להשפעה, להנעה ולהובלת שינויים (אופלטקה, 2010). בעבר פעלו בתי הספר כמערכת סגורה שאינה תלויה בסביבתה, והתמקדו במתרחש בתוך גבולותיה בלי להתייחס לסביבה בה היא פועלת ולמערכת קשרי הגומלין שביניהם. גישת המערכות הפתוחות (Katz & Kahn, 1978), הראשונה שהתייחסה לארגון כמערכת פתוחה, הובילה אט-אט את התפיסה כי בית הספר הוא מערכת פתוחה שלסביבתו (הורים, ידע, רשות מקומית, משרד החינוך וכו') נודעת השפעה מתמדת על הנעשה בו. כמובן, בתי-ספר שונים מאופיינים בפתיחות שונה על פני הרצף, ומידת ההשפעה נקבעת כתוצאה מקשרי הגומלין שהם מקיימים עם סביבתם.

קיים רובד נוסף של מנהיגות, והוא מנהיגות משתפת המבוססת על עקרונות של שיתוף. בשונה ממודל המנהיגות

שמרנית ומתבדלת, אשר ה'סטטוס-קוו' אפשר לה עצמאות מרובה וכל שינוי בה נתפס כאיום על ערכיה (סמדג'ה, 2006). אימוץ דפוסי-מנהיגות מערביים כאלה ואחרים, או השונות במורכבות בתפקידים של המפקחים בכלל ומפקחי המחוז החרדי בפרט, היא שתקבע את מקומם כדמויות-מפתח במערכת הרחבה של קשרי הגומלין שהם מקיימים עם סביבתם. על כן המחקר הנוכחי עוסק בשאלות הבאות: מהם מוקדי הקושי בעבודת הפיקוח של מפקחי המחוז החרדי ומהן דרכי ההתמודדות של המפקחים בבואם להטמיע שינוי במערכת החינוך החרדית.

נדרש למיומנויות רבות ולפיתוח כישורי מנהיגות. בשנתיים האחרונות מלווה מכון 'אבני ראשה' (המכון הישראלי למנהיגות בית-ספרית) את תהליכי ההתפתחות והלמידה של מפקחי משרד החינוך. ליווי זה מתבצע במטרה לקדם את קהילת המפקחים כמנהיגים פדגוגיים מובילים, ולחולל השפעה בקרב המנהלים ובתי הספר. משימת הכשרה זו אינה פשוטה לכלל המפקחים אשר פועלים בעידן בו התוכן החינוכי משתנה ללא הרף, אך קשה שבעתיים למפקחי המחוז החרדי, שמורכבות תפקידם רבה אף יותר. זירת עבודתם של מפקחי המחוז החרדי היא מערכת-חינוך

לעמוד על המשמעות של שאלות המחקר מתוך מעורבותו במציאות הנחקרת (שקדי, 2003). המעורבות באה לידי ביטוי ביכולת להיכנס לנעלי הנחקרים, להבין לעומק את מקומם, ערכיהם וזווית-ראייתם ולמצוא את שביל הזהב בין הקרבה והאמפתיה לבין הריחוק ובחינת הדברים. מסורת המחקר הפנומנולוגית נועדה לבחון מהות של תופעות, והיא מתמקדת בהבנת משמעות הנושא בקרב המשתתפים בו, ובשאלה כיצד הם חווים ותופסים את התופעה. גישה זו רואה את הפרט ואת עולמו כמכלול אחד בלתי ניתן להפרדה, שהרי לא תיתכן חוויה ללא תהליך עיבוד (Giorgi & Giorgi, 1994; Maykut & Morehouse, 2003). תהליך העיבוד הוא אישי ולכן הוא בהכרח

במציאות בה מערכת החינוך החרדית נדרשת לשינויים - צורך העולה מתוכה ומחוצה לה - נחשפים הקשיים והקונפליקטים בעבודת מפקחי המחוז החרדי, שהוא מחוז חדש בהבניה. מטרת עבודה זו היא לחקור את מרחב העבודה של מפקח במחוז החרדי ואת דרך ההתמודדות שלו בהטמעת שינויים במערכת זו. פרדיגמת המחקר היא הפרדיגמה האיכותנית, המאפשרת לחשוף את המציאות ואת השינויים המתרחשים כל העת בחברה החרדית ומשפיעים על אופי החינוך בה, על מקומו המתהווה של הפיקוח, ועל כך שניתן יהיה להבין באופן רחב יותר את הסוגיה מנקודת-מבטם של המפקחים. במחקר איכותני-פנומנולוגי החוקר מנסה

סובייקטיבי, וזו אכן התפיסה הפנומנולוגית הגורסת שאין משמעות אובייקטיבית, מכיוון שמדובר בתהליך עיבוד אישי השונה בהכרח מאדם לאדם (Cerswell, 1998).

ראיונות אישיים נערכו בחודשים מארס-מאי 2015. כל ריאיון ארך כשעה והתקיים במקום נוח לפי בחירת המרואיין.

למרואיינים הובטחה אנונימיות, אך הם ידעו כי הם שותפים למחקר ראשוני מסוגו, אודות הפיקוח במערכת החינוך החרדית, וכי לריאיון עמם יש חשיבות מיוחדת. כל ששת הראיונות הוקלטו עקב הרצון לאפשר חופשיות ונינוחות בזמן הריאיון, ועקב החשיבות הרבה שבתיעוד הנאמר בראיונות, מה שיאפשר לנתחם במקצועיות, בלי להחמיץ פרטים חשובים.

על מנת לשמוע את הנרטיב האישי בסוגיה הנחקרת, רואיינו שישה מפקחים בעלי ותק של לפחות שלוש שנים בפיקוח החרדי. המרואיינים הם דמויות בעלות משמעות, בעלות מבט מערכתי על סוגיות שונות בעבודת המחוז והם מייצגים את הפיקוח מכל רצפי הגיל והתחום: קדם-יסודי, יסודי ועל-יסודי, כמו גם ייעוץ וחינוך מיוחד. בחירתם נעשתה באמצעות 'מדגם מכוון', כך שלפי מסון (Mason, 1996) הבחירה תייצג באופן הטוב והרחב ביותר את מרחב העבודה הפיקוחי, מה שיאפשר ללמוד על התופעה הנחקרת מנקודות-מבט שונות.

ניתוח הנתונים במחקר איכותני הוא שיטתי ומבוסס על שלבי-עבודה מוגדרים, קבועים ושקופים. הניתוח במחקר זה התבצע עפ"י המודל של שקדי (2003), בשיטת הניתוח הנושאת. הניתוח כולל את חלוקת הריאיון ליחידות-משמעות, וזאת על מנת שלא להוציא את המילים מן ההקשר בו הופיעו, וכן בארגון מחודש בסדר שונה. הראיונות היו עשירים בתוכן וסיפקו ידע רב-עוצמה בסוגיה הנחקרת. לאחר מכן חולקו יחידות המשמעות לקטגוריות במסגרת ניתוח ממפה של כלל החומר. בהמשך נבחרו תמות מרכזיות אשר להן נעשה ניתוח ממוקד, ולבסוף נעשתה העלאה תמתית של התמות הנבחרות.

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות-עומק חצי-מובנים. בראיונות כאלה נאספים נתונים מן המקום האישי ומן החוויה כפי שהיא נתפסת בעיני המרואיין, וישנה שאיפה להבנת משמעותם (שקדי, 2003). גובשו שאלות ראשוניות ורחבות שתאפשרנה גמישות על מנת להכיל את המורכבות המלאה של התופעה הנחקרת. מדריך הריאיון כלל שאלות שהקיפו מגוון היבטים של רקע מקצועי, תפיסת תפקיד, מורכבות תפקידית, דרכי התמודדות וסיפורי-הצלחה.

ומקשה עליו ליישם את תוכניותיו בשטח. בנוסף לכך עולה הקונפליקט הבין-תרבותי הייחודי למפקח החרדי. זהו קונפליקט דו-כיווני, הן מבחינת הקושי של המפקח לקבל את הוראות משרד החינוך (אך לאור זאת, ביצוען המלא) והן מבחינת הזדהות עם ערכי ותפיסות המוסדות החרדיים שלא עולים תמיד בקנה אחד עם ההנחיות והתקנות.

הקונפליקט התפקידי בין המפקח כרגולטור לבין היותו מנהיג מכוון, עלה בפי כל המרואינים, ואף קיבל דגש נוסף בהיבט הפיקוח על מוסדות החינוך החרדיים. כפי שניתן לראות בסקירת הספרות, מדובר בקונפליקט אוניברסלי הקיים אצל רוב המפקחים הממשלתיים על מערכות חינוך בעולם. אצל המפקח במחוז החרדי הוא מתעצם ביתר-שאת לאור העובדה ששני היבטי התפקיד מלווים את עבודת המפקחים בנקודת-פתיחה שונה. עצם תפקיד המפקח במחוז החרדי מתקבל, קודם-כול, בחשש ובאי-אמון מצד מנהלי ומנהלות בתי הספר – חשש שהתעצם במיוחד עם הרחבת הפיקוח בתהליך הקמת המחוז. כשעל מערכת-חינוך בה גדולה בהיקפה פיקוח מספר מועט של מפקחים, הייתה נוכחותם בבתי הספר נדירה. עם הקמת המחוז והרחבת תקני הפיקוח, הצטמצם מספר בתי הספר לכל מפקח באופן משמעותי,

מחקר זה שאף לפתוח צוהר לעבודתם המורכבת של מפקחי המחוז החרדי ודרכי-התמודדותם עם הטמעת שינויים במערכת החינוך החרדית. הליך ניתוח הראיונות העלה מספר תמות מרכזיות העולות ביחס לתפיסות מפקחי המחוז החרדי את תפקידם. התמה הראשונה עוסקת בדמות המפקח בתוך קונפליקט תפקודי – תמה העוסקת בהיבטי התפקיד ומורכבות עבודת המפקח מול הגדרת התפקיד המוצהרת בתקנות משרד החינוך. התמה השנייה עוסקת בסגנון המנהיגות של המפקח ובפיתוח דפוסי-עבודה אפקטיביים בין המפקחים למנהלים. התמה השלישית עוסקת בהנחלת שינוי במערכת החינוך החרדית על-ידי מפקחים, ובשינויים הנדרשים בהתאמה למציאות בשטח.

## 1.

דמות המפקח החרדי נתונה בקשיים ממספר כיוונים: ראשית קיים הקונפליקט המובנה בין תפקיד המפקח כרגולטור לבין תפקידו כמנהיג מכוון. מעבר לכך, למפקח החרדי יש קונפליקט נוסף המתייחס לעבודתו מול גופים שאינם רואים בו סמכות מהותית, ועל כן מעמדו נתון בסיכון. העבודה מול בעלויות הרשתות הגדולות המפעילות מערך פיתוח פנימי, ומול 'מוסדות-פטור', בהם סמכויותיו של המפקח מוגבלות למדי, מפחיתה ממעמדו

הקונפליקט בין תפקיד הרגולציה לתפקיד ההנהגה וההכוונה עולה. בעוד שיש מוכנות לקבל הכוונה, יש קושי גדול בהרבה לקבל את הצד הרגולטורי של התפקיד. קושי זה נובע בעיקר מתחלואי המערכת בעבר, בה המפקחים לא הגיעו כלל לבתי הספר ועל כן לא יכלו להפעיל רגולציה או לספק הכוונה.

רוב המרואיינים טענו שקיים חוסר-בהירות לגבי סמכות המפקח בחינוך החרדי. בסקירת הספרות תוארה מערכת החינוך החרדית כמערכת שרוב מוחלט מבתי הספר שלה (98%) אינם רשמיים. עובדה זו, בתוספת סוגי המעמדות המשפטיים השונים של בתי הספר, מהווה אתגר משמעותי למעמד המפקח. הקונפליקט נובע ממצואות רבת-שנים בה לא קיבלה המערכת הסדרה ברמת המדיניות. בשונה ממפקחי המחוזות האחרים, עבודתו של מפקח המחוז החרדי היא מול גורמים רבים, שחלקם אף אינם בתפקיד פורמלי. מנהלים, בעלויות על רשתות גדולות, 'מפקחים פנימיים' מטעם הרשתות הגדולות נמצאים לעיתים בעמדה חזקה יותר מול בתי הספר בהשוואה למפקחי משרד החינוך. בנוסף, ישנן גם דמויות רוחניות ואדמיניסטרטיביות (רבנים ועסקנים) להם יש מעמד מרכזי בבתי הספר. המפקח נדרש להיכנס לזירה מורכבת זו ולנסות ליצור ממשק-עבודה סדיר מול מנהלי בתי הספר. הדרישה אינה פשוטה כלל ועיקר והיעדר מדיניות ברורה אודות

והתפקיד על שני היבטיו – בקרה והנחיה – החל לקבל משמעות בשטח. השאלה ממה להתעלם, למרות היבט הבקרה הבסיסי המתחייב, עלתה אצל כל המרואיינים. כיוון העבודה המרכזי שהציגו המפקחים בראיונות, הוא הנחיה והכוונה. אך עדיין, מעצם התפקיד, ישנה חובה להתייחס בפן הרגולטורי להיבטים מסוימים שחלקם בסיסיים במובהק, והתעלמות המפקח מהם עלולה לחשוף אותו לטענות קשות מצד הממונים. תחושת המפקחים היא כי השימוש ברגולציה יוצר תגובה של אי-אמון מצד המנהל, כפי שעולה מדברי אחד המפקחים:

*תמיד, ההסתכלות עליי מצד מנהלי בתי הספר היא בשבע עיניים. "הלנו אתה או לצרינו?", הרגולציה היא תמיד נקודת הקצה שאני ממש לא רוצה להגיע לשם... הרגולציה חיכתה כ"כ הרבה שנים ויכולה לחכות עוד קצת... ישנם תהליכי עבודה משותפים על כל כך הרבה נושאים שמנהלים חיכו להכוונה אישית לגביהם, ובהיעדרם, לעיתים התבססה עבודה מוטעית כגון טיפול בתהליך וועדות ההשמה, עם הכוונה ועבודה משותפת, לא יהיה צורך להגיע לרגולציה גם בהיבטים נוספים.*

המפקחים מעלים את הקושי הכללי של העבודה מול מנהלי בתי הספר החרדיים. בעיני המנהלים, המפקחים הם זרוע של ממסד שאינו דורש בטובתם, ועל כן הם חשודים בכך שאינם פועלים לטובת בתי הספר, ומעל לזה לטובת הקהילה כולה. גם

רשתות החינוך החרדיות המרכזיות, יכלה אולי ליצור פעילות משמעותית וחיובית יותר. כרגע היחסים בין הפיקוח לבין הבעלויות הגדולות נמצאים בקיפאון.

בסוגיית הפיקוח על מוסדות הפטור, הקונפליקט מתעצם שבעתיים. מבחינת בתי הספר הפטורים, המפקח אינו קיים כמעט, שהרי מדובר בתלמידים הפטורים מחוק חינוך חובה. בתי הספר במעמד של 'פטור' בחרו במוצהר את מעמד המשפטי וכפועל יוצא מזה את התקציב הנגזר ממעמדם, וזאת מסיבה אידאולוגית. בחירה זו אפשרה להם, עד כה, סטטוס-קוו של אינטראקציה מינימלית עם משרד החינוך, אשר הצטמצמה להיבטי בטיחות ובריאות בלבד, ובעיקר לקבלת הרישיון להפעלת המוסד. באין הגדרת תפקיד ברורה וייחודית למפקח על מוסדות-פטור, עבודתו מבוססת על אינטואיציה מקצועית ומותנית בהצלחתו לרקום יחסי-אמון שיאפשרו שיתופי-פעולה בסיסיים בלבד. כפי שעולה מדברי מפקח זה:

מה אני אמור לעשות בתפקידי? מה אני חייב לעשות, ומה ליתר-דיוק עליי לא לעשות בעבודתי מול מוסדות-פטור?

דברי המפקח מצביעים על תסכול רב בעבודה מול מוסדות הפטור. בשל הסדרת צורת העבודה של מוסדות הפטור, המפקח נשאר נטול סמכויות ותחום פיקוחו הוא בעיקר בעיות רגולטוריות פיזיות. אין בידו להתייחס לתוכני הלימוד או לאיכות ושיטות ההוראה - מה שנתפס בעיני

מעמדו של המפקח מול כל אחד מסוגי בתי הספר, מעמיקה את הקונפליקט בעבודתו. הקושי מתעצם בעבודה מול בתי-ספר השייכים לרשתות הגדולות, וההתמודדות המתוארת בראיונות מעלה תהיות קשות על אופן עבודתם של המפקחים מול בתי הספר ללא מדיניות ברורה. בתי הספר נאלצים לפעמים לקבל הנחיות ממפקח המשרד לעומת הנחיות אחרות או אף סותרות של הפיקוח הפנימי של הבעלות - מה שמערער את מעמדו של המפקח באופן עקבי, כפי שעלה מדבריהם של מספר מפקחים:

אם הייתה למשרד מדיניות ברורה ומוגדרת מול הבעלויות, זה היה מסייע מאוד בתפקיד... קשה להגיע לפדגוגיה טובה כיוון שכיום זה יושב רק על רצון טוב של המנהלים ופעמים הם בוחרים להסתיר זאת מהבעלויות... יצרנו שית, נכנסו מדריכות, הוקמו פורומי מנהלים, מורות באות להשתלמויות בלי להירשם, כדי שלא ידעו שהשתתפו, נוצר תהליך, אך הוא מתקיים בחשש, ולא זה מה שאנו רוצים שיקרה. הם רוצים אותנו וצריכים אותנו. מה חסר? [חסרות] מדיניות והידברות, ולא רק ברמת מפקח-מנהל..."

מדברי המפקחים עולה כי השטח צמא להנהגתו של המפקח, לפיתוח אישי ומקצועי ברמה הפדגוגית וליצירת קהילות לומדות, אך הבעלויות חוסמות מהלכים אלו ומקשות על שני הצדדים - המפקחים וצוות ההוראה. מדיניות ברורה, אחידה ובעלת סמכויות חוקיות מול הבעלויות של

עבודת המפקח במחוז החרדי מתמקדת בדפוס ההפרדה. הקונפליקט הבין-תרבותי מתבטא בכך שהמפקח נתפס כמונע מתפיסות הרוב, מול תפיסות המיעוט. עבודתו נתקלת בחשש ובאי-אמון בסיסי עד שיצליח להפריך זאת בעבודה מאומצת. קיימת חשדנות גדולה כלפי מטרותיו הסמויות בביכול, המתפרשות כאיום ערכי על מערכת החינוך החרדית. בנוסף, הוא עומד מול סטנדרטים אחידים של המשרד להטמעה בעבודת הפיקוח, כשפעמים רבות סטנדרטים אלו אינם משרתים את מטרותיו של החינוך החרדי – מה שמביא אותו לתחושת הפרדה. היעדר מדיניות מעמיק קונפליקט זה. שני מפקחים היטיבו לתאר זאת:

*אני נציג ממשלת ישראל, שיש לה מטרות שלא תמיד מתאימות למגזר. לדוגמה: תוכנית היסוד שזו דילמה לא פשוטה עבורי. מוכרחים ללמד א', ב', ג' וצריך לוותר על שיעורי קודש לטובת חול, או להחליף את הסדר.... אבל אני לא נכנס לסיפור הזה. [אני] משאיר את ההחלטה לכל מוסד ולרבנים שלו, ואם צריך לקזז תקציב, זה מתבצע בהבנה...*

*סוגיית הטיפול בתלמידות שנותרו ללא מסגרת לימודית. מהי המטרה? שכולן תשובצנה בתוך החרדי? מה קודם למה? טובת הקבוצה או הפרט? מי מגן על הקבוצה ועל הילדה? יש כאן שאלות רבות וקשות מתי אני לצד הפרט ומתי לצד הקבוצה החרדית לצורך העניין.*

המפקחים כלב-ליבה של עבודתם – אלא להתעסק באישורי מבנה למיניהם.

בראיונות עלתה אצל רוב המרואיינים (למעט מפקחת אחת) ההתמודדות עם הסוגיה התרבותית. הבנת הקונפליקט התרבותי מבוססת על מודל האקולטורציה של ברי (Berry's Acculturation Model, 1997) הלקוח מתאוריות של הגירה ושילוב, ומגדיר מרחב של ארבעה דפוסים לחיבורים חברתיים בין תרבות הרוב לתרבות המיעוט:

- 'היטמעות' – כשזהות תרבות המיעוט נמוכה והיחס לתרבות הרוב חיובי, יתרחש תהליך היטמעות בו היחיד אינו משמר את זהותו התרבותית ונטמע בתרבות הרוב;
- 'שוליות' – כשזהות תרבות המיעוט נמוכה והיחס לתרבות הרוב שלילי, יתרחש תהליך של דחיקה לשוליים החברתיים;
- 'שילוב' – כשזהות תרבות המיעוט גבוהה והיחס לתרבות הרוב הוא חיובי, נשמרת במידה מסוימת השלמות התרבותית, ועם זאת מתקיימת שותפות במערך חברתי רחב יותר;
- 'הפרדה' – כשזהות תרבות המיעוט גבוהה והיחס לתרבות הרוב שלילי, יתרחש תהליך של הפרדה שיתבטא בשימור תרבות המקור ובצמצום המגע עם התרבות הקולטת.



על האינטרסים של שני הצדדים, המפקח הופך למשמעותי בביה"ס ומצליח לקדם תהליכים רבים לטובת התלמידים.

הדוגמה הראשונה המובאת על-ידי המפקחים לשימוש במימוניות של מנהיגות משתפת, היא שיתוף המנהלים בתהליכי העבודה מול הרשויות המקומיות. הרשויות המקומיות בישראל מחזיקות בידיהן, בשנים האחרונות, סמכויות רבות הקשורות ברווחת בית הספר. שיתוף בקבלת החלטות ושיתוף-פעולה בין המנהלים, המפקחים והרשות המקומית, יכולים ליעל ולשדרג את עבודת בית הספר. ערוצי תקשורת וממשקי-עבודה אלו הכרחיים לתפקודו התקין של בית הספר ומוכיחים את חשיבותם.

בהתמודדות עם קונפליקטים ערכיים, נעשים ניסיונות לשיתוף רבנים ודמויות בעלות סמכות בחברה החרדית, לפתרון מוסכם בהתאמה, כפי שתיארה זאת אחת המפקחות:

הייתי צריכה לסלול את הדרך.... יצרתי קשר עם המעטפת: רבנים ומנהיגי קהילות, על מנת לרכוש את אמונם וכך היה לי קל יותר להטמיע את התפיסה המניעתית באופן מותאם לצרכים הייחודיים.

כעולה מדברי המפקחת, אחד הצינורות המשמעותיים למעורבות בקבלת החלטות והנחלת שינוי בבית-ספר, הוא הסמכות הרבנית, שהיא מקור חשוב להטמעת תהליכים בציבור החרדי. ההתמודדות עם קונפליקט מעמד המפקח היא ברמה המערכתית והיא מורכבת מאוד למפקחי המחוז. הפתרון טמון,

המפקחים מעלים את הקונפליקטים הבין-תרבותיים המשמעותיים שאיתם הם מתמודדים הן כאנשים חרדים בעצמם והן כנציגי משרד החינוך. שיתוף הפעולה עם משרד החינוך בנקודות שאינן עולות בקנה אחד עם ערכיו הפרטיים של המפקח מחד גיסא, והזדהות גבוהה עם תפיסות המנהלים וסדר העדיפויות שלהם מאידך גיסא, משאירים את המפקח בדילמות מורכבות.

2.

כפי שעלה מדבריהם של המרואיינים, דרך ההתמודדות המרכזית של המפקחים עם הרצון להנחיל שינוי הינה אימוץ דפוס מנהיגות משתפת, המאופיינת בשיתוף העובדים בקבלת החלטות מלאה או חלקית. מסקנתם של כל המפקחים אשר התראיינו הייתה שכך קל יותר להוביל תהליכים, לרכך התנגדויות ולהטמיע שינויים נדרשים. ישנם שינויים רבים אשר הצורך בהם צף מלמטה, ממנהלי בתי הספר אשר מחפשים שותף שינחה, יכוון או יקשיב. רק כשהמפקח שותף אמיתי לצורך או לקושי ומחפש בהבנה פתרון מותאם ובשיתופיות, עבודתו מקבלת מקום משמעותי והשפעתו על השינוי אפקטיבית יותר. השיתוף בא לידי ביטוי בהתאם לקונפליקטים שעלו:

ישנם בתי-ספר רבים המחוסרים מאוד לרשות המקומית ודרך עבודתי מול הרשות נוצרת עבודה משמעותית מול ביה"ס... כשלוש חרדית אין קשר בשום צורה עם ביי"ס חרדי ביישוב והמפקח מגיע, מכיר ומחבר בין השניים, חיבור העונה

המחוז החרדי, כשברור לכול שהמטרה היא כפי שציין זאת אחד מפקחים:

*זמן יקר מוקדש רק לסמן וי שהמחוז החרדי גם עושה זאת... הוצגה לנו תוכנית עבודה כ"כ יפה למנהלים... מישהו בדק לפני כן האם המנהלים שלנו שם? האם הם יודעים מה זו תוכנית עבודה? האם נעת נכון למקד אותם לעבודה על נושא זה ולא על דברים חשובים יותר עבורם?*

מדבריהם של המפקחים עולה שיש להם הערכה רבה למערכת החינוך החרדית, שרבים מהם חלק ממנה, כמו גם הבנה עמוקה לקשייה ולצרכיה. ניכרת בהם אמונה רבה ביכולתם להוביל זאת באופן מותאם ובשיתופיות. לדבריהם, השינויים והגדרת המטרות צריכים להתבסס על המציאות בשטח, כשהמפקחים הם גורם הידע רב העוצמה בעניין. נקודה זו מצריכה גמישות ממשד החינוך וחשיבה מורכבת ומעמיקה יותר על תוכניות ויעדים מותאמי-תרבות אשר ישרתו את קידום החינוך החרדי ולא יהוו אבני-נגף.

לדעתם, ביצירת מדיניות ברורה ומוגדרת במחוז החרדי, שתיעשה בשיתוף גורמי סמכות בחברה החרדית.

### 3.

בעידן דינמי של רפורמות ושינויים אינטנסיביים במערכת החינוך, יש התוהים עד כמה נכון להצטרף למעגל הסטנדרטים הכללי של עבודת מפקחי משרד החינוך, כשמערכת החינוך החרדית מכוונת למקום אחר. מטרותיה השונות ואופי העבודה בה ראויים לחשיבה מן היסוד בדבר השינויים הנדרשים מן המפקחים, וזאת בהתאם למקומה של המערכת, לצרכיה ולמורכבותה. עבודת המפקחים במחוז החרדי היא ייחודית ומורכבת ואמורה לתת מענים ולייצר פתרונות שיתאימו לצורכי מערכת ייחודית זו. היא אינה אמורה להתכוונן דווקא ליעד עבודה כזה או אחר שהוגדר במטה ולהתאימו באמצעות מתיחות פנים להטמעה בבתי הספר של

את מוקדי הקושי בעבודתם של המפקחים ואת דרכי התמודדותם עם הובלת שינויים, תרם לחשיפת היבטים שונים בעבודת מפקח המחוז החרדי, במורכבות עבודתו ובדרכי התמודדותו, וסיפק זווית-ראייה נוספת לתפיסת התפקיד המיטבית של המפקח על מערכת החינוך החרדית.

עם הקמת המחוז החרדי והרחבת תקני הפיקוח, עצם קיום אינטראקציה שוטפת ועקבית של מפקח המחוז החרדי עם מנהלי בתי-ספר, מעבר לקיים בעבר, נתפסת ע"י מערכת החינוך כשינוי משמעותי. עבודתם הסדירה והעקבית של מפקחי המחוז החרדי מקבלת מקום ברור יותר, ויחד עם זאת גם מורכב. מחקר ראשוני זה אשר נועד לבחון

ההבנה כי המפקח הוא חוליה מרכזית בהעברת עקרונות חינוכיים ותפיסות פדגוגיות מן המטה לשדה: בתי הספר, המורים והתלמידים, נתפסת כאיום משמעותי ביותר על החינוך החרדי. ככל שעבודת מפקחי המחוז החרדי מתמסדת, כן מתרחשים ניסיונות להזהיר את הציבור מפני השפעתם על החינוך החרדי ה'טהור'. מדבריהם של המפקחים בראיונות ניתן לחוש בהזדהות מסוימת לעניין בעצם תפיסתם את תפקידם כמקדמי מענים עפ"י צורכי המערכת, הקשיים והחלופות שיש להקים בתוכה עפ"י מטרותיה שלה. לדבריהם נדרשת הבנה בסיסית לכך שמטרות החינוך החרדי שונות. בעניין זה ניתן להתרשם מדבריו של הרב מרדכי קרליץ (דוח דוברת, 2005), הטוען כי החינוך החרדי משרת את המסורת והמוסר היהודי. מטרות אלו הן מטרות ייחודיות, ומי שבא לעצב את החינוך החרדי חייב להיות מודע להן.

הממצאים העולים מן הראיונות בנוגע לשינויים הנדרשים בהתאמה למציאות בשטח, בהתאמה למטרות החינוך החרדי ובהתאמה לקשיים שעמם מתמודדים בתי הספר ותלמידי החינוך החרדי, מציגים פן אחר של בניית תפקיד ייחודית ומוגדרת, ולא התבססות על תפקיד 'שנתפר' למידותיו ועפ"י מטרותיו של החינוך הממלכתי שאינו חרדי ויתן מענה אמיתי לחינוך החרדי. בנוסף למוקדי הקושי של עבודת הפיקוח במחוז החרדי, חשפו הממצאים גם את דרכי ההתמודדות ברמות השונות בהתאם לקונפליקטים שעלו. בסקירת הספרות הוצגו יתרונותיה של המנהיגות המשתפת,

כפי שעולה ממחקר זה, קיים קונפליקט מובנה בתפקידו של המפקח במערכת החינוך. קונפליקט זה מתעצם בשל ייחודיותה והתבדלותה של מערכת החינוך החרדית. מאפייניה של החברה החרדית, אשר יצרו מערכת חינוכית שונה ומגוונת, מהווה אתגר לעבודת המפקח, בשל הצורך להתמודד עם הקונפליקט המובנה בתפקידו, בשל הצורך להתמודד עם מורכבות התפקיד בחברה החרדית, וכמובן בשל הצורך להתגבר על הפערים הבין-תרבותיים.

הממצאים הצביעו על מורכבות תפקידית בשלושה ממדים: קונפליקט ברמת מדיניות ביחס למעמד המפקח; קונפליקט ברמה הפרקטית המתייחס לתפקיד המפקח; וקונפליקט בין-תרבותי הבא לידי ביטוי בציבוריות החרדית כקונפליקט ערכי של תפיסות רוב מול תפיסות המיעוט. פרי-חזן (2013) מציינת שני היבטים של המורכבות הייחודית של מערכת החינוך החרדית: האחת: הליכי ההסדרה של החינוך החרדי בישראל מורכבים מחוקים, תקנות וחוזרי מנכ"ל רבים אשר הביאו למציאות של מערכת חינוכית סבוכה, עמומה ומלאת סתירות ופרשנויות לרוב. השנייה: החינוך החרדי נתון כל העת בדיונים בלתי פוסקים בין שלוש הרשויות: השופטת, המבצעת והמחוקקת, המהוות מעגל השפעה ושינויים כל העת. ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים את דבריה של פרי-חזן (2013) ומציגים את מקומם הלא מוגדר של המפקחים בתפר העדין שבין מוסדות החינוך, במעמדות השונים, לבין התוצאות המתחדשות לבקרים של עתירות וחוקים.

לבקרים (סמדג'ה, 2006). כלקח מן הרפורמות השונות במערכת החינוך, יש להפנים שעל השינוי להתחיל מלמטה ולא מתוכניות סדורות הנכתבות במטה ויורדות אל השטח (פולקמן, 2009). גם ביחס למערכת החינוך החרדית, המפקחים רואים זאת באופן דומה ומציעים גיבוש הגדרת תפקיד ברורה ומותאמת ללא ויתור על מקומם בשמירה על סטנדרטים גבוהים וביצירת מענים לצרכים השונים.

המערכת אחרים בפתרון בעיות ומבוססת על שיתוף בקבלת החלטות (אופלטקה, 2010). ממצאי המחקר תומכים בדפוס-עבודה זה כמבסס את מנהיגותו של המפקח וכמאפשר לו השפעה מיטבית ויכולת הובלה של שינויים בהתאם.

ביחס לשינויים, יש להובילם בהתאם למטרות החינוך החרדי, שהרי במשרד החינוך מטרות ויעדים מתחדשים חדשות

בהגדלת תקנים ובאיוש כוח-אדם ללא הגדרה תפקידית מקיפה המתבססת על הסדרה גם מול השטח (בתי-ספר, בעלויות ורשויות מקומיות).

המלצות המחקר, בהקשר לעבודת המפקח, מתמקדות בתהליכים שייתנו מענה לקונפליקטים שעלו בעבודת הפיקוח: בהתאם לקונפליקט התפקידי יש להגדיר את תפקיד המפקח במחוז החרדי באופן ברור, תוך התייחסות למתח בין הנחיה לבקרה, המתעצם בעבודה מול מוסדות-חינוך חרדיים. רגולציה צריכה להתבצע אך ורק במידה, ולאחר חשיבה ברורה, כך שיהיה ברור באופן מובהק כי היא משרתת את מטרות החינוך ואת צורכי החינוך החרדי. קונפליקט מעמד המפקח חייב לקבל הסדרה ברמת המדיניות מול מערכת החינוך החרדית ובשיתוף עמה. גם בסוגיה זו נדרשת הנחייה ברורה ואחידה למפקחים אודות מעמדם בסוגי בתי הספר השונים,

מחקר זה נועד לבחון את מוקדי הקושי בעבודת מפקחי המחוז החרדי ודרכי התמודדותם עם הובלת שינויים במערכת-חינוך זו. הממצאים אכן שפכו אור על עבודתו המאתגרת של המפקח במחוז החרדי ועל דרכי התמודדותו. מורכבות התפקיד התבררה באמצעות שלושת הקונפליקטים המרכזיים: קונפליקט התפקיד, קונפליקט המעמד והקונפליקט הערכי, אשר מרכיבים תמונה ראשונית, ייחודית ומעמיקה אודות היבטי תפקיד הפיקוח על מוסדות החינוך החרדיים. גם בחינת דרכי ההתמודדות מראה כי הובלת תהליכי שינוי המבוססים על הבנה ושיתוף תהיה אפקטיבית יותר תוך בירור השינויים עפ"י ייחודיות הצרכים.

מתוך המשתמע מסקירת הספרות וממצאי הראיונות עם המפקחים עולה כי עבודת מפקחי המחוז החרדי מתרחשת במרחב עמום ובלתי מוגדר כראוי. הרחבת המחוז והבנייתו אינה יכולה להיעשות רק

מוצע להגדיר, על סמך מיפוי, את הצרכים והמענים הנדרשים במערכת החינוך החרדית, תוך הכרה הכרחית בגווייה השונים ובצרכיה הייחודיים. התהליכים השונים יהיו בהתאם למטרות החינוך החרדי ולא במנותק מהם, אך ייתנו מענים מגוונים על פי הצורך. העבודה תתמקד בחתירה להבנה ולשיתופי-פעולה, ככל הניתן, והסדרת ממשקי-עבודה סדירים ושקופים עם הגורמים השונים, באופן שישרת מערכת-חינוך זו.

במעמדם המשפטי והתקציבי, שהרי עקרונות עבודת המפקח במוסדות בבעלות הרשתות אינם כעקרונות העבודה במוסדות הפטור. ביחס לקונפליקט הבין-תרבותי, מוצע להבנות יחידה בתוכנית הפיתוח המקצועי המחוזי, אשר תעסוק בהתמודדות המפקח עם הקונפליקט הבין-תרבותי ברמות השונות, תוך עידוד גיבושם של פתרונות אחידים לסוגיות השונות העולות מקונפליקט זה ברצפי הגיל והתחום.

---

אופלטקה, י' 2010. **יסודות מינהל החינוך**. חיפה: פרדס.

בן אשר, ס' 2013. פיקוח מנהיגות חינוכית מקצועית בקרב מפקחי משרד החינוך, **דפי יוזמה** 7: 107-113.

בן עוליאל, פ' 2007. **ההשלכות השליליות והחיוביות של הניהול המשתף: מאפייני אישיות (Big five) כמתערבים בקשר שבין ניהול משתף לבין ביצוע, שביעות רצון ותפיסת דחק בקרב מורים**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

גוטרמן, ק' 2012. בדרך למנהיגות חינוכית: הצעד הנוסף בין הערכה לצמיחה. **החינוך וסביבו, שנתון המכללה ל"ד**: 39-51.

גליק, ר' 2008. בידיים כבולות, **שיעור חופשי** 82.

דוברת, ש' 2005. **התוכנית הלאומית לחינוך: כי לכל ילד מגיע יותר (דוח דוברת)**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

הורוביץ, נ' 2016. **החברה החרדית: תמונת מצב**. ירושלים: המכון החרדי למחקרי מדיניות.

וורגן, י' 2007. **מערכת החינוך במגזר החרדי: תמונת מצב**. נייר רקע לדיון בוועדת **החינוך והתרבות של הכנסת**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וויסבלאי, א' וויניגר, א' 2015. **מערכת החינוך בישראל: סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

זיכרמן, ח' 2014. **שחור כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית**. תל-אביב: משכל הוצאה לאור.

יונאי, י' 1991. **דרכי פיקוח א, ב: סדרת תעודה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

כהן, ב' 2016. **התפתחות הישיבות התיכוניות החרדיות בישראל**. הוצאה פנימית.

כהנר, ל' 2009. **התפתחות המבנה ההיררכי והמרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל**. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

משרד החינוך, התרבות והספורט 1993. **המלצות ועדת היגוי לבתי הספר בניהול עצמי**. אגף התכנון, דוח ביניים, טיוטה 2.

ניר, א' 2006. העצמת ביה"ס ומלכודת המרכזיות. בתוך: ענבר, ד' (עורך). **לקראת מהפכה חינוכית?** (269-309). ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

סומך, א' ורייטר, ש' 2005. **תפיסת תפקיד המנהל במגזר הערבי - השפעת סגנון הניהול והאקלים הארגוני על האפקטיביות הבית-ספרית**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

סיון, ע' וקפלן, ק' 2003. **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?**. ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

סמדרג'ה, א' 2006. ועדת דוברת והציבור החרדי: האם הדוח ניתן ליישום ובאיזו מידה? בתוך: ענבר, ד' (עורך). **לקראת מהפיכה חינוכית?** (262-282). ירושלים: מכון ון-ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.

עוז, ע' 1979. **באור התכלת העזה: מאמרים ורשימות**. תל-אביב: ספריית פועלים.

עמיתי מחזור כ' 2013. **מסמך 100 ימים בחינוך. מסמך המלצות לשר/ת החינוך לקראת מאה הימים הראשונים של הממשלה הבאה במסגרת התוכנית לסגל בכיר במשרד החינוך**. ירושלים: מכון מנדל למנהיגות.

פולקמן, ר' 2009. "רפורמה בדיעבד": כיצד מחוללים שינוי במערכת החינוך בירושלים? **מדיניות ציבורית 3: 16-21**.

פופר, מ' 1994. **על מנהלים כמנהיגים**. תל-אביב: רמות.

פרידמן, מ' 1991. **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

פרידמן, מ' 1995. האישה החרדית. בתוך: עצמון, י' (עורכת), **אשנב לחייה של נשים בחברות יהודיות** (273-290). ירושלים: מרכז זלמן שזר.

פרי-חזן, ל' 2013. **החינוך החרדי בישראל: בין משפט, תרבות ופוליטיקה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים והוצאת נבו.

קפלן, ק' ושטדלר, נ' 2009. **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל אתגרים וחלופות**. ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

קפלן, ק' ושטדלר, נ' 2012. **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחברה**. ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

רייכל, נ' 2008. **סיפורה של מערכת החינוך הישראלית בין ריכוזיות לביזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד**. תל-אביב: מאגנס בשיתוף מכון מופ"ת.

ריימן, ל' 2012. שינויים ותמורות בהכשרת מורים בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין מדיניות העל לבין ה"שדה". בתוך: קלויר, ר' וקוזמינסקי, ל' (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (185-152)**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שיפר, ו' 1998. **מערכת החינוך החרדי בישראל תקצוב, פיקוח ובקרה**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

שפיגל, א' 2011. **ותלמוד תורה כנגד כולם: חינוך חרדי לבנים בירושלים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

שקדי, א' 2003. **מילים המנסות לגעת**. תל-אביב: רמות.

Bass, B.M. & Avolio, B. C. 1993. Transformational leadership and organizational culture, *Public Administration Quarterly* 17: 112-121.

Berry, J. W. 1997. Immigration, acculturation, and adaptation, *Applied Psychology* 46(1): 5-34.

Creswell, J. W. 1998. *Quality Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks Ca: Sage.

Giorgi, A., & Giorgi, B. 2003. Phenomenology. In: Smith, J. (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (26-53). London: Sage.

Katz, D., & Kahn, R. L. 1978. *The Social Psychology of Organizations* (2nd ed.). New York: John Wiley.

Martinez-Fuentes, C. & Manuela Pardo Del Val, D. S. 2012. Participative management and its influence on organizational change, *Management Decision* 50(10): 1843-1860.

Mason, J. 1996. *Qualitative Researching*. London: Sage.

Maykut, P. Maykut, P. S. & Morehouse, R. 1994. *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide* (Vol. 6). London & Washington, D.C.: Falmer Press.

תוכנית 'אמירים' פונה לא רק לקהל-יעד בעל יכולות אינטלקטואליות גבוהות, אלא לילדות המצטיינות, בכלל, בבית הספר. המורות המלמדות בתוכנית 'אמירים' חוות גדילה והתפתחות מקצועית ואישית בכניסתן לתוכנית ומתארות שיפור ניכר באיכות ההוראה שלהן בכיתות 'אמירים' ואף בכיתות הרגילות בהן הן מלמדות. מנהלות בתי הספר שהצטרפו לתוכנית מביעות חשש ביחס לתגובות הסביבה (בעלויות, קהילה, הורים ומורים), אך מכירות ומוקירות את העשייה הברוכה שתורמת התוכנית לכלל בית הספר, לצוות ההוראה ולתלמידות. מסקנות המחקר מצביעות על כך שתוכניות משרד החינוך ניתנות להטמעה במערכת החינוך החרדית. הטמעה זו מצריכה זמן ומיקוד משמעותי של המפקח החרדי וטעונה התאמה רגישת-תרבות של התוכנית לצורכי בתי הספר החרדיים. המחקר פותח צוהר לעולמן של המורות החרדיות וחושף צמא לרכישת מיומנויות-הוראה חדישות, ללמידת עמיתים ולהכרת שיטות הוראה חדשות.

מטרת מאמר זה היא ללמוד ולחשוף את התהליכים המתרחשים במחוז החרדי של משרד החינוך, שהוקם לפני שלוש שנים. המאמר מתייחס באופן ספציפי להטמעת תוכנית 'אמירים', תוכנית-דגל של אגף מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך, ובחינת הטמעה זו בקרב בתי-ספר חרדיים. חשיבות המאמר נעוצה בצורך ללמוד על תהליכי ההטמעה של תוכניות חדשות של משרד החינוך בקרב מערכת החינוך החרדית, והתהליכים הנדרשים לכך הן ממשרד החינוך, הן ממפקחי המחוז החרדי והן מבתי הספר. 25 בתי-ספר חרדיים הצטרפו לתוכנית – בהם בית-ספר אחד לבנים והשאר בתי-ספר לבנות. במחקר השתתפו 25 מנהלות, 61 מורות וכ-500 תלמידים ותלמידות שענו על משובי אמצע וסוף השנה, עם המדריכות הפדגוגיות מטעם המחוז החרדי של משרד החינוך, וכן משובים ביחס לימי-השתלמות למורות המלמדות בתוכנית 'אמירים'. ממצאי מחקר איכותני במתודת חקר המקרה, מראים כי בשונה ממחוזות האחרים,



החברה החרדית מוגדרת חברה ניאו-מסורתית בעלת מחויבות ללימוד תורה, המקפידה בקיום מצוות ובעלת קווים אנטי-ציוניים (פרידמן, 1991). בישראל צמח דגם ייחודי של החברה החרדית המכונה 'חברת הלומדים'. דגם זה מיעד את הגברים החרדים ללימוד תורה כעיסוק עיקרי לכל חייהם (פרידמן, 1991). שיעור החברה החרדית בחברה בישראל, נאמד היום בין 8% ל-12%. חברה זו מורכבת מתת-קבוצות רבות שהעיקריות בהן: ליטאים, חסידיים, ספרדים, חוזרים בתשובה, עולים חדשים וחרדים מודרניים (זיכרמן וכהנר, 2012; פרידמן ושות', 2011; קפלן, 2007). אחד המאפיינים המרכזיים ביותר של החברה החרדית הוא הניסיון להתבדל מן החברה הכללית בתחומים שונים: משפטיים, גאוגרפיים (כהנר, 2009), מאפייני לבוש (לוי, 1988), מאפיינים צרכניים (נריה ואלאור, 2003), מאפייני פנאי (ליוש, 1999) ומאפיינים חינוכיים (ריימן, 2012; שפיגל, 2011).

מערכת החינוך החרדית היא מערכת ייחודית המופרדת על פי מגדר, בה הבנים מחונכים על-ידי גברים וממוקדים בלימודי-קודש והבנות לומדות במסגרות המונהגות בידי נשים ודומות בתוכני הלימודים למערכת החינוך הכללית (ריימן, 2012; שפיגל, 2011). מערכת החינוך החרדית מהווה 23% מכלל החינוך העברי, ומורכבת מתת-מסגרות שונות. בין מסגרות אלה

המפקח מוגדר פקיד חינוכי, איש-חינוך מצטיין ובעל ידע אקדמי, המשמש זרוע מבצעת של משרד החינוך להפעלת המדיניות בשטח. תפקידו מתפרס על ארבעה תחומים עיקריים: בניית מדיניות חינוכית, ניהול אדמיניסטרציה ותחזוק, ניהול קשרי חוץ וקהילה ופיקוח פדגוגי (פרידמן ולוין-אפשטיין, 2002). בניגוד להגדרת המפקח כפקיד חינוכי, תכלת (2010) מגדירה את תפקידו כמנהיג של מנהיגים שישפיע על הישגיהם הלימודיים של תלמידים והכנסת תהליכי שינוי ופיתוח של סביבה ארגונית בריאה. לשם כך המפקח נדרש להציג את חזונו החברתי בבהירות, להיות בעל השראה וליצור שיתופי-פעולה במטרה להגשים את החזון. על פי מחקרים נראה כי הפיקוח אינו מצליח היום להגשים שאיפה זו (תכלת, 2010).

ב-1953 הוחק חוק חינוך ממלכתי, שנועד לשנות את מערכת החינוך, שהוקמה בשעתה על בסיס מפלגתי, וזאת במטרה ליצור מערכת שוויונית לכל תלמיד בישראל. ההסדרים הפוליטיים אפשרו למפלגות החרדיות להמשיך ולקיים את מוסדות החינוך שלהן באוטונומיה חינוכית פדגוגית, והם השתייכו לזרם המופר-שאינו-רשמי (מוכש"ר). במסגרת זו הם קיבלו תקצוב מהמדינה, אך ללא פיקוח על תוכני הלימוד. היום 75% ממוסדות הזרם המוכש"ר הם מוסדות-חינוך של החברה החרדית (הורוביץ, 2012; צמרת, 2009).

את בוגרותיה בחינוך כללי בסטנדרטים ישראליים, ומעבר לזה היא משמשת בסיס להכשרה מקצועית לנשים ולפיתוח שוק התעסוקה החרדי הנשי (ריימן, 2012)

תהליכי הסוציאליזציה של בנות חרדיות ממוקדים במספר תחומים: ראשית, הבנות החרדיות מחונכות להיות יראות-שמים ולהקפיד בשמירת מצוות (יפה, 2009; שרת, 1996). שנית, הבנות מחונכות לקונפורמיות חברתית ולקבלת סמכות הקשורה הן בגיל, הן בתפקיד והן במגדר (יפה, 2009). בנוסף מחונכות הבנות לדיכוי סקרנותן הטבעית (שרת, 1996). שלישית, הבנות מחונכות להיות 'משכילות ובורות' (אלאור, 1992), כלומר: הן לומדות לימוד תורני מוגבל המחזק את עיקרי אמונתן, ומשאיר אותן תלויות בגברים בכלל ובהנהגה הרוחנית בפרט. מוקד רביעי נעוץ בהווייתיה של החברה החרדית הישראלית שעיצבה את דמותה כ'חברת לומדים' (פרידמן, 1991). במסגרת זו מוסיפה האישה על עצמה, מעבר לניהול הבית וחינוך הילדים, את עול פרנסת המשפחה. תהליכי הסוציאליזציה שהוזכרו, יוצרים תבניות מוגדרות מאוד עבור בנות חרדיות, אך אינם מאפשרים לבנות בעלות מאפיינים ייחודיים, כמו מחוננות ומצטיינות, להתפתח לכיוונים שונים מאלו המותווים להן במסגרות החינוך החרדיות.

נכללות הבעלויות המרכזיות - 'החינוך העצמאי' ו'מעייין החינוך התורני' - בצד מסגרות עצמאיות ללא מסגרת אחראית, וכן מוסדות-פטור (מוסדות שעל פי הסכמים פוליטיים פטורים מלימודי חוק חובה, ומתוקצבים ב-55% מן התקציב המקובל). 4% מן הבנות לומדות במוסדות-פטור ו-96% מהן לומדות ברשתות חרדיות מופרות ('חינוך עצמאי' ו'מעייין החינוך התורני', בתקצוב ממלכתי של 100%). אצל הבנים, לעומת זאת, 43% לומדים במוסדות-פטור ו-57% לומדים במוסדות של הרשתות המופרות (מלאך, חושן וכהנר, 2016). אחת העובדות המשמעותיות ביותר ביחס למערכת החינוך החרדית היא גידולה ב-89% מאז שנת 2000 (הורוביץ, 2016). חינוך הבנים בחברה החרדית הוא מטרה חברתית לשימור הלימוד התורני והטמעת ערכים דתיים וחברתיים ואילו חינוך הבנות הוא אמצעי לחינוך בנות ולהכשרת נשים להוראה.

מערכת החינוך לבנות חרדיות נוסדה ב-1917 בקראקוב שבפולין ע"י שרה שנירר, שעמדה על הצורך החברתי בהקמת מוסדות-לימוד לבנות במטרה למנוע את פנייתן למערכת החינוך הכללית. פעילות זו זכתה בברכת גדולי התורה והוטמעה בחברה החרדית. היא כונתה בשם 'בית יעקב' על בסיס פירוש רש"י לפסוק "בית יעקב לכו ונלכה באור ה'" (פרידמן, 1991). תוכני הלימוד במערכת החינוך לבנות משתנים על פי צרכים חברתיים וכלליים, בהיותה כלי חברתי. המערכת מכשירה כיום

לצמצם פערים של תלמידים בפריפריה ולקדם לקראת תעודת-בגרות מדעית איכותית בעלת פוטנציאל לקבלה למוסדות אקדמיים מובילים. תוכנית 'חינוך לפסגות' נועדה לילדים בעלי פוטנציאל למצוינות, החיים בפריפריה החברתית והגאוגרפית ואינם זוכים לתמיכה המאפשרת את מיצוי יכולותיהם. תוכנית 'מצוינות 2000' נותנת מענה לתלמידים מצוינים במערכת החינוך ויוצרת תרבות בית-ספרית של מצוינות, ותוכנית 'אמירים' היא התוכנית שעבודה זו עוסקת בה (אתר האגף למחוננים ומצטיינים, 2016).

תוכנית 'אמירים' הוקמה בשנת 2007 במטרה לטפח מצוינות והצטיינות על פי מודל ההעשרה המשולש של רנזולי (Renzulli, 1977). המודל מציע כי למידה משמעותית במגוון תחומים, בשילוב גישות הוראה ייחודיות, תגביר את המוטיבציה ללמידה ולהצטיינות. מטרת המודל היא לפתח אקלים למידה בית-ספרי המיועד לקבוצות גדולות, בו שולטת תרבות מצטיינת. דרכי ההעשרה הניתנות לתלמידים בתוכנית כוללות מודל בן שלושה שלבים: חשיפה המאפשרת פעילויות-העשרה לכלל התלמידים; העמקה שמאפשרת פיתוח חשיבה, אמון, פיתוח יכולת תקשורת ופיתוח כושרי-למידה; וחקר אותנטי, הנובע מתוך רעיונותיו האישיים של התלמיד בקונטקסט הנלמד, בחקר מכוון תוצר (Renzulli & Reis, 1997).

הצטיינות ומצוינות מוגדרות על-ידי משרד החינוך במודל תלת-ממדי הבנוי מאינטליגנציה גבוהה, תכונות אופי ואישיות וערכים חברתיים-תרבותיים. משרד החינוך מבחין בין מומחיות למחוננות. מחוננות היא יכולת פוטנציאלית גבוהה, ואילו מומחיות היא יכולת הצטיינות בתחום מסוים. התהליך המקשר ביניהן הוא תהליך המצוינות האישית (רחמל וזוהר, 2009). בעוד שמשרד החינוך מעודד הצטיינות של כלל התלמידים, הוא מקצה מקום מיוחד לתלמידים מחוננים כדי שיוכלו לממש את הפוטנציאל הגבוה שלהם במסגרות חינוכיות בית-ספריות.

משרד החינוך הקים אגף ייחודי לטיפוח מחוננים ומצטיינים כבר ב-1973, בהנחייתו של שר החינוך דאז יגאל אלון, שטען שהשקעה בקבוצה זו תיטיב הן עמה והן עם המדינה. במסגרת זו אגף המחוננים מפעיל תוכניות חינוכיות כגון: כיתות ייחודיות לתלמידים מחוננים, מרכזי מחוננים, לימודים באקדמיה, למידה מרחוק ומסגרות לטיפוח תלמידים מצטיינים. חזון האגף הוא לפתח מצוינות אישית ואנושית בתוך סביבה וקהילה לומדת. במסגרת זו נעשית הבחנה בין מחוננים למצטיינים. התוכניות הייחודיות למצטיינים כוללות את תוכנית 'אקדמיה בתיכון' שנועדה לתלמידי חטיבות עליונות בעלי מוטיבציה והישגים גבוהים המסוגלים להתמודד עם חומר-לימוד אקדמי. תוכנית 'קדם-עתידיים' נועדה

בתי הספר, שמהווים אוכלוסייה גדולה המייצגת את מאגר הכישרונות הבית-ספרי. בתוך מאגר הכישרונות נכללים 10% מן התלמידים שהשיגו את התוצאות הגבוהות במבחנים סטנדרטיים בקרב החינוך הרשמי, תלמידים מומלצים על-ידי המורים, ותלמידים ממגזרים שאינם מיוצגים, כמו תלמידים בחברה החרדית. מודל זה של תכנים פנים-בית-ספריים וקהילתיים, מותאם לעבודה רגישת-תרבות, כמו זו הנדרשת בחברה החרדית.

ייחודיות המודל נובעת הן מתכניו והן ממפעליו – מורים מצוות ההוראה של בית הספר המייצגים את ערכי בית הספר וערכי הקהילה בה הוא פועל. בכל בית-ספר מונהגת תוכנית פנימית ומורים המעוניינים בהוראה ייחודית זו בוחרים בתחומי-העשרה ייחודיים בהם הם מומחים ובונים קורס מותאם לגיל ולרמת התלמידים. המורים מקבלים הדרכה והכשרה ממשד החינוך והאגף לטיפול מצוינים ומחוננים. מודל זה מיושם בקרב 20% מתלמידי

נתקל בקשיים הקשורים בהקמת המחוז ובהתנגדות ראשי הציבור החרדי לקיומו. בקרב הציבור החרדי קיימת הבנה לצרכים הנוגעים לתקצוב, לבינוי ולהשמת ילדים, אך קיים קושי, ואף התנגדות, להתערבות המפקחים בתכנים החינוכיים. קושי זה מקשה על עבודת השטח היום-יומית של מפקחי המחוז החרדי בבואם לבחון את התהליכים הנורמטיביים המתרחשים בבתי הספר. שילוב תוכנית 'אמירים' אינה רק כניסה לתוכן הפדגוגי, אלא הכנסת תוכניות זרות המתנגשות עם ערכי הבסיס של חינוך הבנות, ולכן היא יוצרת אתגר משמעותי להטמעה על-ידי המפקח.

מחקר זה מבקש לחשוף את תהליכי הקמת תוכנית 'אמירים' במסגרות-חינוך חרדיות לבנות ופעילותה, ולבחון את חלקו של המפקח בתהליכי הטמעה אלו.

האגף למחוננים ומצטיינים במטה משרד החינוך, פועל באמצעות רפרנטים ייחודיים במחוזות השונים, אשר מטמיעים את תוכניות האגף. עם הקמת המחוז החרדי נעשתה פנייה על-ידי מפקחת במחוז החרדי אל אגף המצטיינים והמחוננים, להטמעת תוכניות המצוינות בקרב בתי הספר החרדיים. בעבודה משותפת של האגף והפיקוח במחוז החרדי, ולאחר מיפוי התוכניות השונות הקיימות באגף, נבחרה תוכנית 'אמירים' להיות התוכנית הראשונה למצוינות שתוטמע במחוז החרדי, ולאחריה הוטמעו גם תוכנית 'מצוינות אמירים' ופועלת במחוז החרדי זה שלוש שנים והיא כוללת כ-25 בתי-ספר (אחד לבנים), כ-90 קורסים וכ-500 ילדים בפריסה ארצית. יש להבין כי תפקיד המפקח במחוז החרדי של משרד החינוך

מורות מצוות בית הספר. באמצעות הדרכה והשתלמות הניתנות על-ידי מדריכות פדגוגיות בהנחיית המפקחת מטעם המחוז החרדי, בונות מורות אלו את הקורסים עבור התלמידות ומעבירות אותם. בתוכנית משתתפים כ-500 תלמידים בשנה והיא מופעלת בעיקר בבתי-ספר לבנות, אם כי יש בתוכנית גם בית-ספר אחד לבנים. המחקר התבסס על משובים של מנהלות בתי-ספר, מורות המלמדות בתוכנית ותלמידות.

יוסיפון (2016) טוענת כי במחקר איכותני המתבסס על תיאור מלא, ניתנת עדיפות לשימוש בפרוטוקולים שנעשו במקום ותהליך ניתוח פרשני מורכב, הם מרכיבים חשובים בניתוח חקר המקרה. השימוש במקורות מגוונים והסתמכות על שרשרת עדויות מביא לתוקף מבנה של חקר המקרה. קבלה על-ידי הקהל של הדפוס אותו תיאר, היא זו שנותנת לו תיקוף פנימי, כמו גם הצלבות מידע מכמה מקורות ותיאור עשיר. על כן יתמקד חקר המקרה שלהלן במורות שהשתתפו בימי-השתלמות, שבסופם מילאו משובים כתובים. כמו כן, המחקר מסתמך על פרוטוקולים של המדריכות הפדגוגיות, שערכו משובים קבוצתיים ואישיים באמצע שנת הלימודים ובסופה, עם מנהלות, מורות ותלמידות. בפגישות אלו עלו הקשיים בהפעלת תוכנית 'אמירים', התחושות

מחקר זה נעשה בגישה האיכותנית, מתוך תפיסה נטורליסטית, לפיה המהות היא האדם, ועל החוקר להבין את האדם ואת פעולותיו ולפרשם (צבר-בן יהושע, 1995). הגישה האיכותנית מאפשרת לחוקר לגשת לשדה המחקר מתוך תפיסה שאין אמת אובייקטיבית אחת, שהחוקר קשור לשדה המחקר, ושהדרך הטובה ביותר להבין את האדם היא לשמוע את סיפורו (שקדי, 2003). באופן ספציפי נעשה שימוש בגישת חקר המקרה. חקר-מקרה הוא תצפית על פעילות אנושית במקום מסוים בזמן מסוים, ממנה מתאפשר ללמוד על התנהגות אנושית ותהליכים ארגוניים. ההבדל בין חקר-מקרה למתודות איכותניות אחרות הוא בהתמקדות במסגרת סגורה ומוגבלת בהיקפה. יש ארבעה מאפיינים ייחודיים לחקר-מקרה והם: גבולות המקרה, מורכבותו, מרכיבים התפתחותיים והקשר לסביבת ההתרחשות (יוסיפון, 2016). המקרה של תוכנית 'אמירים' הוא מסגרת זמן ומקום מדויקת, הפועלת בצורה התפתחותית וקשורה מאוד להתפתחויות אחרות המתרחשות בחינוך החרדי.

תוכנית 'אמירים' מופעלת כאמור ב-25 בתי-ספר חרדיים בפריסה ארצית, ממעלות שבצפון ועד ערד שבדרום. בכל בית-ספר פועלות שתי קבוצות 'אמירים' המיועדות לילדים מצטיינים. את הקורסים מעבירות

שלבם. בשלב הראשון חולק כלל החומר ליחידות-משמעות. יחידות אלו הן טקסטים קצרים שכל אחד מהם מתמקד בנושא אחר. לאחר מכן נעשה מיון של כלל היחידות המשמעות למיפוי כללי של החומר, וממנו נערך בשלב הבא מיקוד בתמות המרכזיות שעלו מדברי כל המרואיינות. לבסוף נעשה חיבור בין התאוריה לסיפורי המרואיינות ופירושם, וחיבור זה מובא בפרק הממצאים (שקדי, 2003).

של התלמידות והתקדמותן הלימודית, התחושות של המורות ותהליכי ההתפתחות המקצועית שהן חוות וכן תחושות המנהלות והתמודדויותיהן מול הבעלויות, ההורים, המורות והתלמידות.

לאחר איסוף כלל משובי התוכנית והפרוטוקולים ממרבית בתי הספר בתוכנית, נעשה ניתוח תוכן איכותני שכלל ארבעה

המורות המלמדות בתוכנית, אך מעבר לכך היא מביאה בתהליך איטי לעניין בקרב הצוות כולו, ליצירת אקלים פדגוגי יותר ולחיזוק חיובי מצד המעגלים הסובבים את בית הספר.

כאמור, בנות חרדיות מתחנכות להיות מצוינות, אך לא מצטיינות. הבת החרדית מחונכת להיות יראת-שמיים, צנועה וצייתנית ולא לבלוט ביכולותיה האינטלקטואליות, בניגוד לבנים חרדיים (אלאור, 1992; יפה, 2009; שרת, 1996). קו חינוכי זה אינו מאפשר לילדות בעלות יכולות ייחודיות להתפתח. מעבר לכך, ההוראה במסגרת החרדית היא ברובה הוראה מסורתית (בוחניק, 2011), בעוד שהתוכנית מדגישה את הלמידה המשמעותית ואת גיוון

ממצאי המחקר עולה תמונה הוליסטית ומעגלית של השפעת תוכנית 'אמירים' על בתי הספר החרדיים, בצד ההתאמות הייחודיות שנעשות עבור האוכלוסייה החרדית ותפקידו של המחוז החרדי בתהליך זה. ברמת התלמידות נראה כי התוכנית מביאה לפיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות בצד פיתוח למידה משמעותית, חשיבה מסדר גבוה, ובמיוחד עניין בלמידה. במעגל המורות נראה כי התוכנית משפיעה על פיתוח זהותן המקצועית ומקנה להן יכולות-הוראה חדשניות. ברמה הארגונית נראה כי בחירתן האמיצה של המנהלות להשתתף בתוכנית 'אמירים', חרף השניות ששיתוף הפעולה עם הפיקוח של המחוז החרדי מעורר, נותנת כוח לבית הספר. הטמעת התוכנית מביאה להתמקצעות המורות המלמדות בתוכנית 'אמירים' ומשפיעה על לכידות צוות

אל תכנים רגשיים ולימודיים אחרים, המאפשרים התפתחות מבע רגשי ולימודי רחב יותר, כפי שעולה מדברי המורה:

בתהליך האישי הן דיברו על פיתוח מיומנויות וכישורי-חיים כמו חיזוק האינדיבידואליות והקול האישי שלהן, התמודדות עם עומס, יכולת לשחק בזוג והעוצמה שבשיתוף-פעולה.

וכן מדברי תלמידה:

בשיעור הזה קיבלתי ביטחון עצמי. עכשיו אני יודעת שאני יכולה לעשות משהו וזה יצליח לי, ואם לא יצא לי, אני תמיד יכולה לתקן או להתחיל מחדש. נהייתי להחליט מה אני כותבת ולתכנן את הסיפור והאיורים.

השיח של המורה והתלמידה מערב מושגים מערביים מודרניים בהתייחסן לעולם הרגשי. מונחים כמו חיזוק האינדיבידואליות, התמודדות עם עומס וביטחון עצמי, שאובים מן העולם הפסיכולוגי המקצועי ותוכנית 'אמירים' מטמיעה אותם בשיח הבנות והמורות. חדירה זו של המושגים לשיח היא בעלת משמעות אישית לאלו החוות אותה, ומשפיעה גם על סביבתן.

מורות חרדיות נחשבות אליטה חברתית בציבור החרדי. ההוראה היא התפקיד האידאלי לאישה, כי הוא משלב את תפקידיה הטבעיים – חינוך ועבודה עם ילדים – עם המטרה החברתית של תמיכה בבן-תורה.

דרכי ההוראה, כפי שעולה מדברי מורה בתוכנית:

אני חושבת שתרומת השיעור החברתי מדעי הינה גדולה מאוד. כאשר בשיעורים רגילים כל בת עובדת או לומדת בצורה עצמאית, ולפעמים מתאגדים ועובדים בקבוצה – בשיעור הזה העבודה מראש הינה בקבוצות. כל כמה בנות עליהן לצלוח משימה מיוחדת, הקשורה לרעיון המדעי של אותו שיעור. ובסופה של המשימה תגיע הרפלקציה, בה נשמע את דעתה של כל קבוצה או הדעות שנשמעו בכל קבוצה. דבר זה מפתח יכולת הקשבה לזולת. פיתוח כישורים של עבודה בצוות משפר את הקשר ושיתוף הפעולה בין התלמידות, ובמיוחד מפתח חשיבה יצירתית במציאת דרכים מגוונות ומוצלחות לצליחת המשימה.

דברי המורה ממחישים את חשיבות הגיוון, הן בלמידה עצמאית והן בלמידה קבוצתית, אשר על פי רוב אינן מתקיימות במסגרת השיעורים הרגילים בחינוך החרדי. השיח המובע בפי המורה בעקבות ההשתלמות המועברת על-ידי צוות מרצות מקצועי בתיאום עם מפקחת המחוז החרדי והאגף למצטיינים ומחוננים, מראה על הטמעה של כלי הלמידה השונים בקרב התלמידות.

בנוסף, המבע הרגשי-חברתי, שעליו מושם דגש בחינוך החרדי, מוגבל. הקו העיקרי מורה על איפוק, שליטה בכעסים והתנהגות על פי תקנונים (שרת, 1996). היציאה ממסגרת הלימודים הרגילה והמסורתית מאפשרת לתלמידות להתוודע

נראה כי התמקדות בפיתוח יכולות-הוראה מעצימה את המורות ונותנת בידיהן כלי לעבודתן בכיתות האם, כפי שעולה מדברי מורה זו:

לאחר שנתיים עמוסות, מפרכות וגדושות בעשייה ולמידה, אינני אותה מורה. כל ההוראה הכללית שלי השתנתה. דרכי ההגשה של החומר לתלמידים, אף שאינם ברמת מחוננים או מצטיינים, קיבלה משמעות יצירתית כזו שרואה בניסוי וטעייה חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה.

התהליכים שמורות 'אמירים' עוברות מעבר למיומנויות הספציפיות שהן רוכשות, יוצרים תחושת העצמה, כפי שעולה מדבריה הנ"ל של המורה: "אינני אותה מורה". היכולת ליצור פיתוח מקצועי ולהגדיל את המוטיבציה להוראה מורכבת, ויכולות ההוראה, תורמת לכלל המערכת – לתלמידות, למורות ולאפקטיביות של בית הספר. מעבר לשינוי הכללי נראית יכולת לניצול ידע אחר וידע קודם שנרכש, פיתוח יצירתיות ולמידה מתמדת של המורות, כפי שעולה מדברי מורה זו:

בקורס זה אני מרגישה שקיבלתי מתנה להוציא את הידע שרכשתי בתחום הייעוץ החינוכי. אני מורה למתמטיקה בבית הספר ואת התואר השני עשיתי בייעוץ חינוכי. מאחר ואין משרה פנויה לייעוץ, שמחתי להמשיך ללמד מתמטיקה, ושמחתי מאוד לקבל הזדמנות לקדם את האקלים בבית הספר. בקורס אני מכינה את הנושא עם כל מה שנדרש, אך אף פעם לא יודעת לאן

מעבר לכך, עבודת החינוך נחשבת שליחות חברתית, ועל כן היא נושאת בחובה תחושה של מימוש ומיצוב חברתי (בוחניק, 2011). הכשרת המורות והדרישות מהן, הן פעולות פנים-ארגוניות. בחינוך החרדי ישנה מערכת דרגות אקוויולנטית המביאה את המורות למיצוי זכויות וגמולים כלכליים. באופן כללי דירוג זה משאיר את מיומנויות ההוראה המסורתיות כדגם משמעותי וקובע. ההשתתפות בתוכנית 'אמירים' מחייבת את המורה להשתתף בקורס הכשרה ייחודי אשר נבנה על-ידי האגף למחוננים ומצטיינים, עם מפקחת המחוז החרדי והמדריכות הפדגוגיות. בקורס זה מושם דגש על גיוון דרכי ההוראה, חשיבה יצירתית, פיתוח חשיבה מסדר גבוה וכתובת סילבוס לקורס, כפי שנראה במכתב מקדים של קורס ההכשרה למורות בתוכנית 'אמירים':

אנו שמחות להזמינכן להיות שותפות לתהליך למידה, העמקה והתנסות במסגרת תוכנית 'אמירים'.

במפגשי הלמידה נעסוק ונעמיק בתהליכי חשיבה, פרקטיקות הוראה מגוונות כמו גם בהיבטים רגשיים וחברתיים. בהתאם לצרכים הייחודיים של תלמידים מצטיינים. אופי הלמידה יתבצע במסגרת קהילה לומדת בהם ישתתפו הצוותים המובילים. תהליך הלמידה ילווה את עשייתכן בפועל וייתן מענה לצרכים העולים מן השדה, בנוסף להדרכת הצוות... (דוגמה של אחד המפגשים) על היבטים רגשיים וחברתיים ומיקומו של השיח בהובלת תהליך למידה שיתופי עמוק ומודע, ועל המעבר מהוראה להנחיה.



זה יגיע, לאיפה הבנות ימשכו את הדיון/ השינוף. זה משאיר אותי תמיד במתח בהתחלה, וסיפוק והתלהבות בסוף. התנהלות השיעור, הפתיחות והיצירתיות של הבנות, יוצרת אצלי תחושה של הצלחה... הקורס גורם לי ללמוד ללא הפסקה, על מנת לאתר חומרים מתאימים לקורס וכך נחשפתי לרמות חשיבה גבוהות יותר ולנושאים מרתקים.

הכלים הניתנים למורות על-ידי צוות הפיקוח וההדרכה, בצד העידוד והתמיכה הניתנים להן מצד הנהלת בית הספר – וחשוב מכול, תוצאות משמעותיות ברמה הרגשית והאקדמית עם התלמידות – הופכים את המורות למיומנות יותר, שבעות-רצון ומחויבות יותר לתפקידן.

מעבר לפיתוחן המקצועי של המורות, ניכר מדבריהן כי חוויית ההוראה בתוכנית 'אמירים' תורמת לעולמן ויוצרת תחושות של הרחבת תפקיד ומימוש עצמי:

מעבר לתרומתה האישית לתלמידים ולמורות, יש לתוכנית 'אמירים' תרומה משמעותית לכלל בית הספר. נראה כי יש שני תחומים עיקריים בהם ניכרת השפעתה של התוכנית: תחושת צוות המורות בבית הספר ותחושת כלל התלמידות ביחס לתוכנית 'אמירים'. תחושות הצוות מתחלקות לתחושות הקיימות בין מורות 'אמירים' עצמן, שחשות חלק מצוות מוביל, ומן הרוח הגבית שהן מקבלות משאר המורות, כפי שעולה מדברים אלה:

תחושתי היא שיותר משהתוכנית השפיעה על התלמידות, היא נתנה מענה למורות המלמדות, הן מבחינה אישית – פיתוח והעצמת מצוינות אישית, פיתוח יצירתיות, מעוף ומיצוי כישורים ויכולות... בהשתלמות פתיחת 'אמירים' בחרתי בכרטיס של עגלה מפוארת הרתומה לסוס וניסיתי לקשר אותו להרגשה שלי בקשר ל'אמירים' וכך אמרתי: 'אמירים', מדבר על הצטיינות מחוננת – אלה ישובות בתוך עגלה מפוארת ויפה, ומי מסיעה אותן? הסוס זה אני! מרגישה כמו סוס שמנתב עגלה מפוארת המסיעה אנשים מצטיינים... היות ולא הוגדרתי אף פעם כמחוננת, ארשה לתת לעצמי את אות הכבוד 'סוס' – אך כיוון שבכל אופן אני מובילה קבוצה של מצטיינות, אוסיף לסוס מילה אחת 'הסוס הלבן'!...

וכן הצוות היקר שכ"כ מפרגן ורואה בעין מלאה בהערכה את עבודת צוות 'אמירים'... מדהים היה לראות את ה'הדים' שעשו שיעורי החשיבה. תלמידים שאינם שותפים בפרויקט ישבו בקבוצות בהפסקות וניסו לפצח תרגילי חשיבה שונים שניתנו במהלך השיעורים. גם חדר המורות השתתף בחגיגה. כמובן, שתלמידי 'אמירים' שומרים בקנאות על זכות שתיקה משותפת, לבל יתגלה הפתרון, גם חדר המורות השתתף בחגיגה.

לתוכנית 'אמירים' יש גם צד מורכב היות שבחירת הבנות נעשית על-ידי צוות בית

תוכנית 'אמירים' מספקת למורות כלים להתפתחות מקצועית ואישית משמעותית.

סופרים'. בנות בית הספר מבינות כי השקעה ומוטיבציה מהווים כרטיס כניסה למשפחת 'אמירים' בבית הספר.

בתי הספר שהחליטו להשתתף בתוכנית 'אמירים' עוברים תהליך חשוב. התוכנית, שהותאמה לצורכי החברה החרדית, נתפסת עדיין כאיום חיצוני. מנהלות שעושות את הצעד ומקבלות את התוכנית, צריכות להמשיך ולהתמודד עם הסוגיות שהיא מעלה, ובראש וראשונה עם האקסיומה החרדית לפיה על בנות חרדיות להיות מצוינות, אך לא מצטיינות. לתפיסה זו יש השלכות משמעותיות על שיווק התוכנית הן למורות בית הספר והן להורים.

הספר ומיתוג הפרויקט מציב אותו כנחשק. העמדה זו יוצרת מתיחות בין הבנות שמתקבלות לתוכנית, לאלו שלא התקבלו, כפי שעולה מדבריה של מורה:

דילמה משמעותית בה אנו נפגשים בתהליך העבודה היא ההרגשה של הבנות בבית הספר כי קבוצת 'אמירים' מתנשאת. זו נקודה שאנו ערות לה וחושבות איך להתמודד מולה בהיבטים שונים: שיח משותף, תרומה לקהילה הבית-ספרית וכו'.

וכן דברים אלה:

יש לציין שהימצאותן של בנות 'אמירים' במסגרת הרגילה, משפיעה מאוד על האווירה הבית-ספרית. ישנה 'קנאת

העזרה בבית? אולי אם תתני בישול או תפירה, תהיה יותר היענות...

אנחנו חייבות לחשוב על רעיון איך לגרום להורים לרצות את התוכנית. מצוינות זה לא משהו שמדבר אליהם... נכתוב להורים במכתב שהתוכנית מיועדת לתלמידות עם יכולת חשיבה גבוהה. תלמידות מצטיינות זה יכול להתסיס.

אולי נביא לבנות משהו לאכול, שוקו ולחמנייה... זה יכול לגרום לאווירה להיות יותר חמימה ונעימה וכך הבנות ירצו להצטרף לתוכנית.

הטמעת תוכנית 'אמירים' נתקלה בתחילת-דרכה במחסומים שונים, במיוחד בדרך שבה מנהלות בתי הספר תפסו את התוכנית. התוכנית יוצרת איום בכמה מישורים, ובהם שיווקה להורים, הסכמת ההורים לתוכנית על חשבון השעות בהן התלמידות עוזרות בבית, וכן על גורמי-משיכה לבנות עצמן. דברים אלה עולים מדברי מנהלות שונות בהתלבטות אם להיכנס לתוכנית:

תשמעי. תוכנית יפה. אבל מה עכשיו מתמטיקה? איזה אמא תרצה שהבת שלה תלמד מתמטיקה אחרי צהריים על חשבון

את המורות להשתלם בתוכנית מותאמת אישית לנושא, ושם הן נחשפות לתכנים של פיתוח יצירתיות, שימוש בטכנולוגיה וחשיבה מסדר גבוה. למרות העול והעומס שההשתלמויות יוצרות, המורות חוות אותן כגורם חיובי ומשמעותי, כפי שעולה מהדברים אלה:

*התוכנית תורמת למקצע את המורות. יש נוכחות מלאה, דבר שיוצר מחויבות, מוטיבציה ורצון להישאר בקורסים... הקורס ותכניו השפיעו במידה רבה. זה נתן לי רבות בכל התחומים שלי, בכל העבודה במסגרת ההוראה... הקורס אפשר לי ליצור שינויים בסביבת הלמידה ובלמידה עצמה. לחשוב חשיבה נרחבת, לעשות שינויים, להתמודד עם אתגרים. אם נתקלים בבעיה – להציף אותה מול הבנות ולהגיע לפתרונות יחד איתן.*

המורות מדברות במונחים חדשים שעולים בקנה אחד עם דרישות משרד החינוך. החשיפה למקורות מידע וחשיבה אלה היא עבורן כלי לשינוי דפוסי ההוראה שלהן בצורה חווייתית המתניעה תהליכים פסיכולוגיים בעלי משמעות.

הבחירה של מנהלות בתי הספר להכניס את תוכנית 'אמירים' אל בין כותלי המוסד שבניהולן, עומדת בניגוד לערכים חברתיים. כאמור, יש בקהילה רצון להביא את הבנות להצטיינות, אך לא למצוינות. מעבר לכך הבנות מתחנכות שלא לבלוט,

יש לזכור כי בעוד שבמגזרי-חינוך אחרים פיתוח החשיבה מעבר לניתן בבית הספר, הוא מעלה – בציבור החרדי אין כוונה לפתח את מצוינותן הייחודית של הבנות, ועל כן עזרה בבית מדורגת במקום גבוה יותר מאשר שיעור מדע. עוד לפני כן קיימת בקרב ההורים התנגדות לקבל תוכניות חיצוניות של משרד החינוך, במיוחד שהמסרים שלהם אינם עולים בקנה אחד עם המסרים הקהילתיים. התנגדות זו חייבה חשיבה מעמיקה בשיווק התוכנית כך שתהיה מותאמת להורי התלמידות. גיוס ההורים הוא דבר חשוב, אך גיוס התלמידות חשוב ממנו. השיח ביחס לגיוס התלמידות מעיד על צורך בתמריצים, בעוד שבמקומות אחרים ההזמנה להשתתף בשיעור כזה היא תמריץ בפני עצמו.

המורות בציבור החרדי רוכשות את השכלתן במסגרת הסמינרים של 'בית יעקב' ולאחר מכן בהשתלמויות הניתנות במסגרת החברה החרדית. אין פיקוח על התפתחותן המקצועית, וכאשר הן מסיימות מספר מסוים של שעות, הן אינן מחויבות להשתלם – מה שיכול להתרחש בשלב מוקדם בקריירת ההוראה. הלימודים המסורתיים-שמרניים בצד מערכת השתלמויות שאינה ממוקדת בפיתוח מקצועי ספציפי, מביאה את ההוראה בבתי הספר החרדיים לבנות להיות מסורתית-שמרנית. התמודדות עם שינויים וטכנולוגיות חדשות אינה גורם משמעותי באקלים הארגוני של בית הספר החרדי. תוכנית 'אמירים' מחייבת

שהערך של מצוינות לא יתאים. היום זה סוג של מהפכה, הציבור עבר תהליך. עכשיו ההורים מתקשרים זועמים למה הילדה שלי לא התקבלה ל'אמירים'... צוות 'אמירים'? כל המורות אומרות ש'אמירים' נתן להן הרבה כלים. לכל השיעורים מורות מבקשות רעיונות מהן.

מנהלת זו חושפת בגלוי את חששותיה מתגובות ההורים ביחס לתוכנית, ותגובות אלו מוצגות כמקור חששותיה העיקרי. היא מכירה בחשיבות שיש להתפתחות המקצועית של המורות כלפי בית הספר וצוות ההוראה, אך עניין זה הוא משני לחששותיה.

בעיקר לא ביכולותיהן אינטלקטואליות. ומעל לכול, התוכנית מיוחסת לציבור הכללי, ושאלה גדולה מרחפת על אימוץ תוכניות כאלה. המנהלת שתבחר לאמץ את התוכנית, תקבל אומנם משאבים כמו שעות-הוראה והשתלמויות למורים, אבל היא עלולה להירתע מן האיום על המוניטין של בית-ספרה בקהילה. מאידך גיסא, פריצת החומות מאפשרת למנהלות אחרות לאמץ את התוכנית לאחר התגובות החברתיות שקיבלו החלוצות, כפי שעולה מדברי מנהלת:

|| החששות שלי לא היו נכונים. אני חששתי מקנאה, התנשאות, שהציבור לא ירצה,

למחוננים ומצטיינים, (2016). התוכנית הותאמה במיוחד לציבור החרדי, והיא מצליחה ליצור שינויים 'מלמטה' בהשוואה לשיטות ההוראה ומיומנויות הלמידה של התלמידות, המורות והמערכת כולה.

מניתוח המשובים של תלמידות, מורות ומנהלות ביחס לתוכנית 'אמירים', עולה כי ישנו דגם ייחודי לתוכנית זו עבור התלמידות החרדיות. ייחודיותה של התוכנית לציבור החרדי מתבטאת בכמה רמות: ברמת התלמידים נראה כי קהל היעד של תוכנית 'אמירים' שונה מקהל היעד הכללי. ברמת הפדגוגיה נראה כי יש הכנסת פדגוגיה חדשה לבתי הספר החרדיים. ברמת המורות נראה כי תוכנית 'אמירים' היא כר פורה

מחקר זה נועד לבחון את הטמעת תוכנית 'אמירים' במערכת החינוך המופר-שאינו-רשמי, בבתי-ספר יסודיים חרדיים לבנות. החינוך החרדי מקדש את ערך הלימוד ושומר על אופיו המסורתי (Rosenthal & Roer-Strier, 2006). בנות חרדיות מחונכות להיות מצוינות בלימודיהן ולהטמיע ערכים של הקפדה בשמירת המצוות, צניעות, בניעות ופרנסת בן-תורה (אלאור, 1992; יפה, 2009; שרת, 1996). בית הספר החרדי מייחס חשיבות רבה למסגרתיות ולאחידות (בוחניק, 2011), ואינו נותן בדרך-כלל ביטוי לתלמידות בעלות יכולות אינטלקטואליות ייחודיות. מסגרת 'אמירים' נבנתה ותוכננה עבור הציבור הכללי ובאה לענות על צרכיו של ציבור זה (אתר האגף

וספרי הלימוד. שלא כן, בקרב הציבור החרדי, לו יש אוטונומיה על התכנים ואמצעי הלימוד במוסדותיו, לא נערכה רפורמה דומה וההוראה מתבצעת על בסיס מסורתית. במסגרת תוכנית 'אמירים' המורים עוברים השתלמויות-חובה אשר מספקות להם כלים פדגוגיים חדישים המדגישים כלים של עבודת-חקר, מיומנויות-חשיבה מסדר גבוה, גיוון בדרכי ההוראה, למידה עצמית, עבודה בקבוצות ולמידת עמיתים. מהראיונות עם המורות עולה כי ההשתלמויות, ההדרכה הניתנת ע"י מדריכת 'אמירים' והתמודדות המורות עם כתיבת קורסים, מביאים לפיתוח מקצועי ואישי של המורה, עם דגש על פיתוח יכולותיה המקצועיות.

השינוי הבית-ספרי שנובע מעצם הכנסת תוכנית 'אמירים' הוא משמעותי. תוכנית 'אמירים' היא תוכנית בחירה – תוכנית רשות ביחס לכלל בתי הספר, ובמיוחד בתי הספר החרדיים. הבחירה להכניס את התוכנית לבית הספר נתקלה במספר חסמים: הראשון הוא קבלת אישור מבעלת הרשת החרדית המפעילה את בית הספר; השני הוא הטמעת תוכנית כללית בבית-ספר חרדי; השלישי נוגע בתוכני התוכנית המעודדים מצוינות בקרב בנות חרדיות – דבר העומד בניגוד לערכי החברה החרדית; החסם הרביעי מתייחס לצוות ההוראה אשר נדרש לגיוס משמעותי והעמסת-יתר על המערכת הקיימת, ומתבטא בשאלת המורות "מה יצא לנו מזה?". המנהלות חוששות מקשיים בגיוס מורות ומקושי בגיוס משאבים לתגמול מורות אלו;

להתפתחות מקצועית ואישית. ברמת בית הספר, השינוי ממוקד ברמה החשיבתית ביכולת להתאים ולהטמיע תוכניות כלליות בציבור החרדי.

על פי אתר התוכנית, קהל היעד של תוכנית 'אמירים' הוא תלמידים מצטיינים. הצטיינות זו נקבעת, בדרך-כלל, על פי כישורים קוגניטיביים גבוהים. בניגוד לציבור הכללי, בציבור החרדי לא נערך מיפוי תלמידים על פי יכולותיהם הקוגניטיביות (מבחני מכון סאלד). עידוד תלמידות בעלות יכולות קוגניטיביות ייחודיות אינו נתפס כמטרה חברתית אלא להפך. אין רצון להדגיש את ייחודיותה של בת מצטיינת. הכנסת תוכנית 'אמירים' לבתי הספר החרדיים מעמתת את בתי הספר עם קיומן של בנות בעלות יכולות קוגניטיביות גבוהות. האיזון בין הערכים המקובלים לבין מטרות התוכנית נעשה באמצעות עידוד מצוינות כללית, ולא רק מצוינות קוגניטיבית. חלק מתלמידות התוכנית הן בעלות יכולות קוגניטיביות גבוהות, אבל חלקן מצטיינות בתחומים אחרים. הממצאים מלמדים כי ההשתתפות בתוכנית אכן מעודדת מצוינות אקדמית ורגשית, ואף ניכר שהטמעתה יוצרת אווירה של 'קנאת סופרים', שבחינוך החרדי משמעותה דואלית.

במסגרת החינוך הכללי והכשרת המורים בישראל, הושם בשנים האחרונות דגש על פיתוח פדגוגיה מורכבת שמכילה שיטות-הוראה שונות והתייחסות להטרוגניות בכיתה (הרפז, 2014). שינויים אלה הוכנסו למערכת החינוך באמצעות רפורמות בתנאי העסקת המורים ובשינוי התוכניות

כוללים לבין מפקחים על מקצועות, כמו מפקחת מדעים.

בהיבט חברתי כלל-חרדי נראה שהטמעת תוכנית 'אמירים', המהווה שינוי חשיבתי ביחס לקבלת תוכניות-חוץ, היא כלי לשיפור פני ההוראה במגזר החרדי הן מן ההיבט הפדגוגי והן מן ההיבט של איכות ההוראה. תהליך זה הוא איטי ומדורג. התבוננות בתוצרי התוכנית מביאה להכרה כי יש ערך מוסף שהמורות ובית הספר מקבלים מן התוכנית. היכולת לקבל תוכניות חדשות מיטיבה עם המערכת ובעיקר פועלת לשיפור פנימי בו המעורבות החיצונית מתאפשרת בזכות היותה עקיפה ועדינה.

למחקר הנוכחי יש מספר מגבלות. קשה להכליל מחקר-מקרה איכותני אחד לגבי כלל התוכניות המופעלות במחוז החרדי, אך ניתן לבחון ממצאים אלו בצורה ספציפית לגבי תוכניות אחרות. מעבר לכך, חקר המקרה מתבסס על ניתוח תוכן של משוברים. במחקרי המשך רצוי לערוך תצפיות וראיונות עם תלמידות, מורות ומפקחות, כדי לקבל תמונה רחבה יותר של השפעת התוכנית. המחוז החרדי של משרד החינוך הוא מבנה ארגוני חדש אשר מתבסס לאיטו בציבור החרדי ובמשרד החינוך. תוכניות חדשות רבות עולות ונבנות על-ידי מפקחים שונים, וליווי תהליכים אלה במחקרים אקדמיים יכול לשמש קרש-קפיצה לקראת שיתוף ידע במחוז החרדי ובמחוזות אחרים.

החסם החמישי מתייחס לביקורת ההורים והקהילה, הן על הכנסת תוכניות חיצוניות והן על יצירת קנאה ו'מעמדות' בבתי הספר.

הטמעת התוכנית והצלחתה בעשרות בתי-ספר מאפשרת למנהלות אחרות להבין את כוחה ותרומתה המיוחדת לתלמידות, למורות, לדרכי ההוראה ולאקלים הלימודי. הניסיון המצטבר הוא תעודת ההכשר של תוכנית 'אמירים'. הוא מאפשר לה להתפתח בבתי הספר שכבר משתתפים בה, לפתח אותה לבתי-ספר אחרים ולהיכנס לבתי-ספר שהתנגדו לה מלכתחילה. עבודת המפקחת וצוות ההדרכה בראשותה, יצרו את השיח הראשוני, את הכשרת הלבבות ואת הליווי הצמוד והמקצועי שאפשר את פריחת התוכנית. המשך הקשר ההדוק של המפקחת ודאגתה לתוכנית, ניכרים באיכות התוכנית ובהצלחתה.

ההצלחה בהטמעת תוכנית 'אמירים' מאפשרת למפקחים אחרים ללמוד מן התהליך ולשחזר אותו בהטמעת תוכניות אחרות. ניכר כי הפעולות המשמעותיות שהמפקח צריך לנקוט הן: תחושת בעלות על התוכנית והתייחסות אישית וצמודה אליה בין שלל עיסוקיו האחרים; עבודה אישית ומדורגת של הכשרת לבבות באמצעות ימי חשיפה ויצירת קשרים אישיים; פיתוח צוות הדרכה מקצועי בשיתוף-פעולה הדוק עם גורמים מקצועיים חיצוניים כמו אגף המחוננים והמצטיינים במשרד החינוך; עבודת צוות בין המפקחים בדיסציפלינות השונות; כלומר, שיתוף-פעולה בין מפקחים

---

אלאור, ת' 1992. **משכילות ובורות: מעולמן של נשים חרדיות**. תל-אביב: עם עובד.

אלאור, ת' ונריה, ע' 2003. **המשוטט החרדי: צריכת זמן ומרחב בקרב האוכלוסייה החרדית בירושלים**. בתוך: קפלן, ק' ושטדלר, נ' (עורכים). **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (171-195). רעננה: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

אתר האגף למחוננים ומצטיינים 2016. אוחר מתוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/MisgarotLimudMitstainim/kdamatidim.htm>

בוחניק, א' 2011. **שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת-מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבית הספר של 'בית יעקב'**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

הורוביץ, נ' 2016. **החברה החרדית: תמונת מצב**. ירושלים: המכון החרדי למחקרי מדיניות.

הורוביץ, נ' 2012. **תשתית ליפוי החינוך החרדי בישראל**. ירושלים: משרד החינוך.

הרפז, י' 2014. למידה משמעותית: מה אפשר לעשות? **ביטאון מכון מופ"ת** 52: 20-22. זהר, ח' ורמחל, ש' 2009. מצוינות והצטיינות. **אאוריקה** 28. אוחר מתוך: <https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper28-docso5.pdf>

זיכרמן, ח' וכהנר, ל' 2012. **חרדיות מודרנית: מעמד ביניים חרדי בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

יוסיפון, מ' 2016. חקר-מקרה. בתוך: צבר-בן יהושע, נ' (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (179-216). תל-אביב: מכון מופת.

יפה, א' 2009. סמכות פדגוגית נשית וגבולותיה: חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות. בתוך: קפלן, ק' ושטדלר, נ' (עורכים). **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל** (31-56). ירושלים: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר.

כהנר, ל' 2009. **התפתחות המבנה המרחבי וההיררכי של האוכלוסייה החרדית בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

לוי, א' 1988. **החרדים**. ירושלים: כתר.

ליוש, ב' 1999. **דפוסי שעות הפנאי של נערות בזרם החרדי-חסידי בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

מלאך, ג', חושן, מ' וכהנר, ל' 2016. **שנתון החברה החרדית בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה ומכון ירושלים לחקר ישראל.

פרידמן, י' ולוין-אפשטיין, מ' 2002. **הגדרת תפקידים ומסלולי פיתוח של עובדי הוראה**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פרידמן, י', שאול-מנע, נ', פוגל, נ', רומנוב, ד', עמדי, ד', פלדמן, מ', סחייק, ר', שיפרס, ג' ופורטנוי, ח' 2011. **שיטות מדידה ואמידת גודלה של האוכלוסייה החרדית בישראל**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

פרידמן, מ' 1991. **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

צמרת, צ' 2009. "ליבה ישראלית": מימי "הממלכתיות" עד להצעה להקים "מנהלי חינוך אזוריים" בדוח דוברת. בתוך: בן-רפאל, א', בראלי, א', חזן, מ' ושיף, ע' (עורכים). **היהודים בהווה: כינוס ופיזור (181-156)**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.

קפלן, ק' 2007. **בסוד השיח החרדי**. ירושלים: מכון ון-ליר.

ריימן, ל' 2012. שינויים ותמורות בהכשרת מורים בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין מדיניות-העל לבין 'השדה'. בתוך: קלויר, ר' וקוזמינסקי, ל' (עורכות). **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (185-152)**. תל-אביב: מכון מופת.

שפיגל, א' 2011. **"ותלמוד תורה כנגד כולם" חינוך חרדי לבנים בירושלים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

שקדי, א' 2003. **מילים המנסות לגעת**. תל-אביב: רמות.

שרת, ר' 1996. **משחיהן המובנים והחופשיים של בנות גן חרדי**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

תבלת, נ' 2010. **בחינת תפיסות מפקחים לגבי למידה קולקטיבית מהצלחות**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

Renzulli, J. S. 1977. *The Enrichment Triad Model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.



Renzulli, J. S. & Reis, S. M. 1997. *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to guide for Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

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

הקבוצה החרדית במארג העירוני-חינוכי, ועם הזרמת משאבים מתאימים ושווים למוסדות החינוך החרדיים.

בשנת הלימודים תשע"ו למדו בערים מעורבות 112,000 תלמידים, שהם מעט יותר מרבע כלל התלמידים החרדים. חלק מתלמידים אלה הם ריכוז גדול יחסית, אשר בקצב הגידול הנוכחי יהפוך לרוב, כפי שקרה בצפת ובנתיבות. התלמידים החרדים בפתח-תקווה, נתניה, טבריה, רחובות, בת-ים, מגדל העמק וחיפה, הם למעלה מרבע מכלל התלמידים ובמספרים מוחלטים בין 4,000 ל-15,000 תלמידים. אפילו בתל-אביב שיעור התלמידים החרדים הוא כ-10% מכלל התלמידים ו-6,000 במספרים מוחלטים.

הקמת המחוז החרדי במשרד החינוך ואישור 'חוק נהרי', יצרו מצב מורכב המחייב בדיקה מחודשת של היחס לחינוך החרדי ברשויות מקומיות מעורבות.

הרשויות המקומיות בישראל הן שחקניות חשובות בזירת החינוך בישראל, לצד משרד החינוך והפיקוח של השלטון המרכזי. הרשות המקומית מוגדרת 'זרוע מבצעת של השלטון המרכזי' והגדרה זו קיבלה במשך הזמן משמעויות שונות. במשך השנים לקחה על עצמה הרשות המקומית תפקידים רחבים בשדה החינוך, מה שהביא להכרה בצורך לגייס אנשי-מקצוע למחלקות החינוך העירוניות. כיום מצוי תחום החינוך במרכז סדר-יומה של הרשות המקומית, והוא אחד ממוקדי הכוח ומקורות העוצמה של ראשי הרשויות. במספר גדול של רשויות מקומיות בהן יש רוב חילוני, קיימים ריכוזים חרדיים אשר להם מערכת-חינוך ייחודית הפועלת מחוץ לתחומי הפעולה של מחלקות החינוך, ובמעמד מורכב מול הפיקוח של משרד החינוך. רשויות מקומיות כאלה, בהן רוב חילוני ומיעוט חרדי, נדרשות להתמודד עם אתגר השונות התרבותית, עם שילוב

<sup>3</sup> ברצוני להודות לדר' נרי הורוביץ על הסיוע בכתיבת עבודה זו.

ממצאי המחקר מציעים מודל הנע על הרצף שבין שילוב מערכת החינוך החרדית ברשות המקומית ע"י עמדה משלבת, מתן מענים חומריים ופדגוגיים למערכת החינוך החרדית, ושילוב הפיקוח החרדי במערך החינוך העירוני מצד אחד, לבין גישה של הפרדת מערכת החינוך החרדית ממערכת החינוך העירונית. בגישה המפרידה, מערכת החינוך החרדית אינה נתפסת כחלק מן המארג החינוכי-עירוני אלא כגוף נפרד, המענים הניתנים בה מצטמצמים בעיקר לתחום המשאבים הפיזיים, והפיקוח החרדי אינו שותף בעיצוב המדיניות החינוכית העירונית. המחקר קורא למודעות ביחס לתופעה זו וליצירת מיפוי מתאים של רשויות מקומיות מעורבות. במונחים של קידום החינוך, יש להגביר את שיתוף הפעולה בין מפקחי המחוז החרדי לבין אנשי המקצוע ברשות המקומית באופן אשר ישרת את קידום מערכת החינוך החרדית בעיר ויתרום למערך החינוכי העירוני בכלל.

בתנאים אלה הדגם של ניהול פוליטי ברמה המקומית לצד פיקוח מוגבל ורגולציה צרה של השלטון המרכזי, שוב אינם תקפים באותה צורה.

העלייה בשיעור התלמידים החרדים תדחף יותר ויותר רשויות מעורבות להידרש לדגם הפעולה הנכון ביחס למוסדות החינוך החרדיים. מאמר זה מציע כמה דגמים אפשריים המצויים על הרצף שבין אוטונומיה לאינטגרציה. מחוץ לחלופות מצוי הסטטוס-קוו המסמן את המשך ההכרעה על החינוך החרדי באמצעות פוליטיקה עירונית, עמותות וקבלנים מתווכים. מכאן עולה שאלת המחקר ביחס לדפוסי שילוב והפרדה של מערכת החינוך החרדית ברשויות מקומיות מעורבות.

המחקר נערך במתודולוגיה איכותנית פנומנולוגית. לצורך המחקר רואיינו שישה בכירים במערך החינוך של רשויות מקומיות מעורבות שונות, בראיונות-עומק חצי-מובנים.

תלמיד. המצב של פיקוח מצומצם מצד השלטון המרכזי ביחס לחינוך החרדי, ששרר שנים רבות, לצד האוטונומיה הפוליטית-תרבותית שניתנה למוסדות אלה על-ידי המדינה, הביא למצב בו בתי הספר החרדיים התקיימו ב'שטח ההפקר' של מדיניות החינוך הממשלתית והעירונית.

תהליכי ביזור והפרטה יצרו בישראל שינויים גדולים בהגדרת תפקידי הרשות המקומית ביחס לשלטון המרכזי. ההגדרה העצמית של תפקידי הרשות חפפה בצורה גוברת לזו של השלטון המרכזי כגורם אחראי על כלל מוסדות החינוך באספקת חינוך מיטבי ובמתן הזדמנות שווה לכל

באוטונומיה מוחלטת ברמה המקומית, עם רגולציה רופפת ברמה הלאומית.

מצב זה מציב אתגר בקבלת אחריות על מתן שירותי-חינוך לתלמידי החינוך החרדי ברשויות המקומיות המעורבות. האתגר של הרשות המקומית המעורבת יכול גם לשמש הזדמנות. בתנאים של מורכבות ורגישות פוליטית ביחסים שבין המחוז החרדי במשרד החינוך לבין ראשי הציבור החרדי, השלטון המקומי עשוי לשמש מרחב טעון פחות של שיתוף-פעולה וקידום השוויון במערכת החינוך החרדית. הרשות המקומית יכולה להיות פלטפורמה ניטרלית למתן מענים ומשאבים פדגוגיים למנהלי מוסדות החינוך בתוכניות שיותאמו, תרבותית, לדרישות חברה זו.

עם הקמת המחוז החרדי במשרד החינוך, גויסו מפקחים רבים אשר תפקידם לשפר את הרגולציה ולסייע למערכת החינוך החרדית במגוון תחומים. החלוקה וההקצאה של המפקחים לפי רשות מקומית, נועדה ליצור מרחב-פעולה משותף לשלטון המרכזי ולשלטון המקומי בכל הנוגע למערכת החינוך החרדית ביישוב. השינויים בשלטון המקומי כווננו להביא גם את הרשות המקומית לפעולה מותאמת המצריכה הסתגלות של החינוך החרדי ברשויות המקומיות, ברמה הארגונית והתפיסתית.

נוצר מצב בו האחריות למתן שירותי חינוך שווים לכל ילד, גם לתלמיד החרדי, מוטלת על המדינה ומבוזרת לשלטון המקומי, אך תלויה ברשתות ובעלויות פרטיות. רשתות ובעלויות אלו פועלות

הסוגיה של מעמד הרשויות המקומיות אינה בלעדית לתחום החינוך והיא נוגעת באספקת שירותים בתחומים נוספים הנוגעים לרווחת האזרח (קטן, 2009). ניתן לתאר את דפוסי האחריות לאספקת שירותים במדינת-רווחה בין השלטון המרכזי, השלטון המקומי והשוק, באמצעות שלושה דגמים של יחסים: דגם 'מדינת הרווחה הריכוזית' – השלטון המקומי משמש זרוע ביצועית של השלטון המרכזי והוא אחראי לספק את השירותים הציבוריים; דגם 'המדינה המופרטת' – השלטון המקומי

היחסים בין השלטון המרכזי לבין השלטון המקומי בישראל הם סוגיה מרכזית במשילות וביחסים בין האזרח לשלטון. מאז קום המדינה התאפיינה ישראל בדגם של שלטון מרכזי ריכוזי בכל הנוגע לשלטון המקומי. במהלך השנים רווחו מגמות של ביזור ומרכז לא עקבי, אשר הותירו את הרשויות ללא מעמד מוגדר, עם תלות בשלטון המרכזי בפיקוח ובמימון (ויסבלאי, 2013).

המשמעותית ביותר קשורה בשינוי שיטת הבחירות לרשויות המקומיות ובמעבר לבחירה ישירה של ראשי ערים במחצית שנות ה-70 של המאה ה-20. רפורמה זו הביאה להגדרה של ראש העירייה כמי שמופקד על כל תפקידי הרשות, מה שהופך את אחריות הרשות בתחום החינוך לאחד הנושאים המרכזיים בסדר-יומו של ראש העירייה הנבחר. בתקופה זו, שלאחר מלחמת יום כיפור, על רקע האינטגרציה בחינוך הממלכתי, הפך החינוך נושא אשר בו גברה מאוד מעורבות האזרחים בתחום החינוך בעיר. ראשי הערים למדו כי בדגם היחסים החדש שבין השלטון המרכזי לשלטון המקומי, ציפיות האזרחים בתחום החינוך הן מרכיב שעשוי לסמן את המשך כהונתם (קטן, 2009). שינוי עמוק זה פסח לחלוטין על הציבור החרדי, אשר המשיך להסדיר את מערכת החינוך האוטונומית שלו דרך הסכמים קואליציוניים ברמה הלאומית, באמצעות הרשתות והבעלויות המפעילות את מוסדות החינוך החרדי.

ועדת זנבר, שהוקמה בשנת 1976, נועדה לבחון את חלוקת התפקידים בין השלטון המרכזי לבין השלטון המקומי. המלצותיה בתחום התקציב והסמכויות שאפו להגדיל את סמכות השלטון המקומי באמצעות ביזור נרחב. ההשלכות על תחום החינוך, אשר נתפס כריכוזי, היו מרחיקות-לכת ותחום זה החל לתפוס מקום מרכזי בשיח הפוליטי העירוני. הגישה שהתגלמה בסיסמה לפיה תפקיד הרשות המקומית מתמקד בנושאים של 'גיר וקיר', כלומר בתחזוקה טכנית של בתי הספר (בינוי,

ממלא תפקיד שולי והשלטון המרכזי משמש רגולטור על השירותים שהופרטו לידי מלכ"רים וגופים מן המגזר הפרטי; דגם 'המדינה המבוזרת' – האוטונומיה, הסמכויות ותחומי האחריות הואצלו ע"י השלטון המרכזי לשלטון המקומי. השלטון המקומי נושא באחריות לניהול ולתפעול של השירות הציבורי באמצעות רשת בין-מגזרית (ברקוביץ, 2012).

מדינת הרווחה בישראל התפתחה על פי הדגם של מרכזז מלא, בו השלטון המקומי הוא זרוע ביצועית של השלטון המרכזי והוא אחראי לספק את השירותים הציבוריים, בעיקר בתחומי החינוך והרווחה (ברקוביץ, 2012). מאז חקיקת חוק חינוך חובה, משרד החינוך נושא באחריות הכוללת להפעלת מערכת-חינוך בתחומים השונים: בתחום הפדגוגי – תוכניות-לימודים ופיקוח; בתחום המינהלי – מינוי מנהלים ועובדי-הוראה; בתחום התפעולי-תקציבי – מימון הפעלת בתי-ספר, ובתחום התפעולי-פיזי – מימון בניית מוסדות-חינוך (בן אליה, 2000). הרשות המקומית, לעומת זאת, מחויבת לדאוג לבניית מוסדות-חינוך ולתחזוקתם, לרישום תלמידים ולהפעלה סדירה של מערכת החינוך היישובית (חוק לימוד חובה, התש"ט-1949). לפיכך היה מעמד השלטון המקומי בתחום החינוך, מצומצם ומוגבל שנים ארוכות.

עם השנים התחולל במגמה זו שינוי שהתבטא בהיחלשות השלטון המרכזי ובהתחזקות גורמים אחרים, ובתוכם רשויות מקומיות ועמותות. נקודת המפנה

לאתגר התקצוב הדיפרנציאלי, בניסיון להביא לרגולציה על תשלומי הורים. תהליכים אלה, בדומה להתפתחות שתוארה החל מוועדת זנבר באמצע שנות ה-70, היו בלתי רלוונטיים לחינוך החרדי שהיה קטן יותר באותו זמן (דוברת, 2005).

מפנה משמעותי התרחש עם הפיכת התפקיד של מנהל מחלקת החינוך ברשות המקומית לסטטוטורי, בדומה לשבעה תפקידים נוספים כמו היועץ המשפטי, החשב, מהנדס העיר ועוד. הגדרה זו נועדה להשיג יעד כפול: הגנה על מנהל המחלקה מפוליטיזציה של החינוך, לצד מיסוד מעמדה של הרשות המקומית מול משרד החינוך והשלטון המרכזי. רק לאחרונה נעשה ניסיון להגדיר את תפקידו של מנהל מחלקת-חינוך חרדית בעיר מעורבת כתפקיד סטטוטורי, אולם עד כה טרם תיקנו תקנה בנושא זה.

ההתרחבות הגדולה של הרשות המקומית השתקפה בהיבט מוסדי של חלוקת-עבודה, כמו גם בהיבט ארגוני, תוך התבססות מחלקות מסועפות וגדולות עם אנשי-מקצוע רבים. בין התחומים שנוספו בהדרגה לתפקיד הרשות המקומית תוך תיאור מפורט של אותו מארג תפקידים: קביעת סדר-יום חינוכי ברשות; דאגה לביקור סדיר בבית הספר; השמת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים; מעורבות בתוכניות-חינוך ייחודיות; ייזום ו/או סיוע בהקמה ובניהול של שירותים פסיכולוגיים, מרכזים פסיכולוגיים, ממשקים עם השירותים החברתיים, תוכניות רווחה חינוכיות; הוספת שעות-תגבור לתלמידים ושיעורי-

רישוי ורישום), השתנתה לחלוטין בתהליך שהואץ על-ידי הרשויות המקומיות עצמן בהרחבת תפקידי הרישום, הבינוי והרישוי עד הפיכתם אמצעים לגיבוש מדיניות מרחבית כלל-עירונית (ויסבלאי, 2013).

תיאור ההתפתחויות בשני העשורים האחרונים של המאה ה-20 בכיוון הביזור והכרסום בדגם הניהול הריכוזי של מערכת החינוך נעשה, בדיעבד, על-ידי מי שהיו מנהלי מחלקות החינוך בדגם החדש. הוכמן וקמינסקי (2009) מציעים הסבר לפיו הירידה במשאבים שהקצה השלטון המרכזי, בעיקר בשל נטל התקציב וקיצוצים בהקצאות תקציביות של משרדי הממשלה, הוביל לכך שכוחו של השלטון המרכזי פחת באופן ניכר. מגמה זו עודדה רשויות בעלות יכולות כלכליות, לנקוט יוזמה מול משקיעים ויזמים לבניית שכונות ואזורי תעשייה אשר חיזקו את מעמד הרשות מבחינה תקציבית, ובעקבות כך את כוחה להגדיר את סדר היום החינוכי בשטחה. השניים מבחינים בין רשויות חזקות שהתבזרו לבין רשויות גירעוניות, בהן השלטון המרכזי נותר דומיננטי בתחום החינוך.

המודעות להקצאה הגדולה של רשויות חזקות בתקציבים נוספים לאלה של משרד החינוך, עלתה על סדר היום בשנים שלאחר מכן, ורשויות חזקות הגדילו את תקציבי הפעילות של בתי הספר בהיקפים שהפרו את השוויון בין הרשויות. היה זה חלק מתופעה שכונתה 'החינוך האפור', אשר חלקו במימון הורי התלמידים וחלקו האחר ממקורות עירוניים. משרד החינוך נענה

תרבות שלטונית והרכב דמוגרפי (בלנק, 2004). הריכוזיות מחד גיסא, והתרחבות מחלקות החינוך לתחומי קביעת מדיניות מאידך גיסא, יצרו סתירות, עמימות וחפיפה בין השלטון המרכזי לבין השלטון המקומי כך שמנהלי מוסדות החינוך מצאו עצמם עם ריבוי גופים מנהלים (אגף תכנון, 2001). המצב בחינוך החרדי הפוך לגמרי, כיוון שהרשויות המקומיות בערים המעורבות, ובמידה מסוימת גם בערים החרדיות, אינן מעורבות במידה משפיעה על מוסדות החינוך החרדיים, והמחוז החרדי זהיר ביותר בכל הנוגע לרגישות הרשתות והבעלויות בחינוך החרדי.

חוק חינוך חובה מגדיר את תפקידה של המדינה באספקת שירותי-חינוך לתלמידים ומגדיר את חובות הרשות המקומית. במהלך השנים השתנה מאוד תפקידה של הרשות המקומית ובתהליך מורכב לקחו על עצמן הרשויות המקומיות תפקיד מרכזי במגוון תחומים. אבל תהליך זה דילג על מערכת החינוך החרדי. במסגרת 'חוק נהרי' ניסו שליחי הציבור החרדי מאז שנת 2007, להסדיר את השתתפות הרשות המקומית בתקציבי מוסדות-חינוך מוכרים-שאינם-רשמיים. על-פי סעיף זה תשתתף רשות מקומית בתקציבי מוסדות-חינוך מוכרים-שאינם-רשמיים, לפחות בשיעור זהה לשיעור ההשתתפות של המדינה בתקציבי

עזר לנזקקים; ייזום ו/או הפעלת תוכניות-העשרה והארכת יום הלימודים ומסגרות-המשך כגון: פנימיות-יום; ביטחון ובטיחות במוסדות החינוך; בחירת מנהלים במוסדות החינוך, בגני הילדים ובבתי-הספר; השתלמויות לעובדי מערכת החינוך שהם עובדי הרשות, כגון: סייעות, גננות, אבות-בית, מזכירות בתי-ספר, סייעות בחינוך המיוחד, וכו', ותגבור השתלמויות לעובדי-חינוך שהם עובדי משרד החינוך, כגון: מנהלות הגנים, מנהלי בתי הספר והצוותים; הפעלת מערך הסעות לתלמידים; תכנון ובינוי של מוסדות-חינוך בשלושה אופנים: בשיתוף משרד החינוך, על-פי הקצאה כספית שמספק המשרד; בשיתוף משרד החינוך ובתוספת כספית עירונית משמעותית לזאת שמספק המשרד; במימון מלא על-פי צורכי היישוב, ללא קשר להקצאת משרד החינוך; תכנון והקמת מעבדות וספריות; ייזום תוכנית-אב לנוער וקידום הוצאתה אל הפועל; והפעלת מערך חינוך משלים (א-פורמלי), כולל דאגה למענים לשעות הפנאי (בלנק, 2004).<sup>4</sup>

החדיירה הגדולה של רשויות מקומיות לתחומי-פעולה חדשים לא שינתה את חלוקת העבודה הפורמלית או את האוריינטציה הריכוזית של המערכת, בין השאר נוכח שונות גדולה מאוד בין הרשויות המקומיות בישראל במונחים של עוצמה כלכלית,

<sup>4</sup> הבסיס החוקי: פקודת העיריות [נוסח חדש] (להלן: "פקודת העיריות"), פקודת המועצות המקומיות [נוסח חדש] ("פקודת המועצות המקומיות"); חוק הרשויות המקומיות (מנהל מחלקת חינוך) ("חוק מנהל מחלקת חינוך" התשס"א 2: תקנות" 2; תקנות הרשויות המקומיות (מנהל מחלקת חינוך) תשס"ג 3.

ספר פרטיים, מוסדות ייחודיים, מסגרות במגזר הערבי ובעיקר החינוך החרדי, אשר היה חלק הארי של בתי הספר במעמד זה. לצד המעמד של בית-ספר 'מוכר-שאינו-רשמי', התקיים מעמד של בתי-ספר חרדיים הפטורים מחוק חינוך ממלכתי, שלא היו זכאים ליהנות מתקציב המדינה (וורגן, 2007).

בתי-ספר במעמד 'מוכר-שאינו-רשמי' מתוקצבים ברמה של 75% בערך מן התקציב הבסיסי של בית-ספר ממלכתי. בתי-ספר חרדיים המשתייכים לרשתות 'החינוך העצמאי' ו'מעייין החינוך התורני' מתוקצבים בשווה לתקציב בית-ספר ממלכתי, לפי התוספת לחוק יסודות התקציב 1991 הקובעת כי תלמידי הרשתות החרדיות יתוקצבו ככלל ילדי ישראל. החל משנת 1972 החלו בתי-ספר במעמד פטור לקבל תקציב בהיקף של 55% מזה של בית-ספר מוכר. בשנת 2014 נוסד הזרם הממלכתי-חרדי הזוכה בתקצוב דומה לכל מוסד ממלכתי אחר. בחינוך העל-יסודי מופרות הישיבות הקטנות כמוסד במעמד 'תרבותי ייחודי' אשר מתוקצב ברמה של 61% מתקציב הבסיס של בית-ספר על-יסודי (ויסבלאי, 2013).

הפיקוח על בתי הספר נעשה לפי זרמים ומגזרים המאורגנים בצורה נבדלת זה מזה. החינוך הממלכתי מפקח באמצעות משרד החינוך והמחוזות הגאוגרפיים, מלבד החינוך ההתיישבותי; החינוך הממלכתי-דתי מנוהל ע"י מינהל עצמאי עם מפקחים במחוזות הגאוגרפיים. החינוך החרדי מפקח מאז 2014 באמצעות המחוז החרדי הארצי.

מוסדות אלה. עם זאת הופסק תקצוב זה בעקבות חוות-דעת משפטית שחברה במשרד המשפטים. ב-2013 הועבר תיקון לחוק והוא קבע כי רשות מקומית רשאית לממן 'מוסדות מוכרים-שאינם-רשמיים' על פי רצונה, אך אינה מחויבת לכך. רק במסגרת חוק ההסדרים לשנים 2015-2016 תוקן שוב חוק חינוך ממלכתי לסעיף המחייב את הרשויות המקומיות לממן 'מוסדות מוכרים-שאינם-רשמיים' (ויסבלאי וויניגר, 2015).

חוק חינוך ממלכתי (1953) ייסד מחדש את החינוך הציבורי בישראל בעיצומו של משבר פוליטי חמור סביב החינוך במחנות העולים. בנוסף לחלוקות לפי חתכי גיל, אשר התרחבו על פני זמן, קבע החוק את המעמד המשפטי של הזרמים השונים. החינוך היסודי בישראל, מאורגן סביב החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי והמורים מועסקים על-ידי משרד החינוך ונהנים מתקצוב מלא של המדינה.

רשתות ובתי-ספר במעמד 'מוכרים-שאינם-רשמיים' מוגדרים כך בהיותם מוכרים לצורך מילוי החובות הנובעות מחוק חינוך חובה (1949), אולם אינם בתי-ספר רשמיים של המדינה. בתי-ספר במעמד 'מוכר-שאינו-רשמי' רשאים להפעיל תוכנית-לימודים החורגת מן התוכנית הממלכתית בהיקפים מוגבלים. מבחינה היסטורית נמנו על קבוצה זו בתי-



הפיקוח על החינוך החרדי היה מינימלי כבר בשנותיה הראשונות של המדינה, ובמקומו התפתחה מערכת ענפה של פיקוח פנימי בתוך החינוך העצמאי.

במשך העשורים שחלפו התפתח החינוך החרדי והסתעף. בתי-ספר חדשים נוסדו ופנו לאוכלוסיות מסורתיות, מוסדות ההכשרה הורחבו, החלו ניצנים של חינוך מיוחד, קמו מסגרות על-יסודיות חדשות לבנים ובתי-ספר במעמד פטור החלו להיות מתוקצבים. בשנות ה-80 של המאה ה-20 החל להופיע חינוך בלתי פורמלי והוקמה רשת 'מעין החינוך התורני'. החל מאמצע שנות ה-90 החל דיון ציבורי בחינוך החרדי נוכח הגידול הדמוגרפי, ריבוי הפניות לערכאות משפטיות, ניהול התקציבים והפיקוח בחינוך החרדי. מבקר המדינה נדרש מספר פעמים להתנהלות של מערכת החינוך החרדי, בשעה שניהול מערכת כה גדולה ומורכבת, בעזרת אגף קטן של בתי הספר 'המופריים-שאינם-רשמיים', יצר קשיים.

בתנאים אלה התקשו שרי חינוך ומנכ"לים לפרוץ את המורכבות החוקית והתקציבית, ונטו להזניח את הנושא הרגיש בלאו הכי. אל הוואקום נכנסו בצורה גוברת פוליטיקה לאומית ואינטרסים מקומיים שהובילו לתחושה לא נוחה, גם בציבור החרדי. כצעד ראשוני להסדרת החינוך החרדי הוגדר האגף 'המופר-שאינו-רשמי' כאגף המטפל רק במגזר החרדי ותפקידו הוגדרו מחדש. המפקחים באגף, אשר עד אז פעלו בתנאים קשים, מצאו עצמם בעמדה נוחה יותר ויצרו בסיס ראשוני למדיניות עקבית.

בשנת 1953, נוכח הסדרת מערכת החינוך במסגרת חוק החינוך הממלכתי, נדרשה המנהיגות החרדית להכריע על מעמדו של החינוך החרדי. ההכרעה נגעה במתח שבין שמירה על אוטונומיה חינוכית גבוהה, לבין הבטחת תנאים זהים לאלה של בתי הספר המוכרים. ההכרעה להקים את החינוך העצמאי ולהפוך לבתי-ספר 'מופריים-שאינם-רשמיים', הייתה מפנה מכונן לעשרות שנים, שעיצב את החינוך החרדי ביחסיו עם המדינה ועם משרד החינוך. הכרעה זו עיצבה את הפיקוח, התקציב, תוכניות הלימוד, מעמד המורה, דפוסי הניהול והיקף לימודי החול והקודש.

במשך 60 שנה התגבש סביב המעמד המשפטי של החינוך החרדי אתוס של אוטונומיה מול המדינה ותפיסה של השלטון המקומי כמרחב פוליטי אשר באמצעותו ניתן לשפר ולהבטיח תקציבים בתחומי הבינוי וההצטיידות. הסטטוס-קוו שנוצר בתחום החינוך תואר כהישג חרדי המבטיח את קיומה ובידולה של החברה החרדית. כל ניסיון לפיקוח מצד המדינה עורר חשדות. 'החינוך העצמאי' כשם לא אופייני למערכת-חינוך חרדית, נועד להדגיש את האוטונומיה מול המדינה הצעירה בעידן של תחרות על תלמידים וקליטת עלייה המונית. ההסדרה של החינוך החרדי באמצעים משפטיים תקציביים, ללא פיקוח אפקטיבי, שירתה היטב את השאיפה החרדית לאוטונומיה מתבדלת, לצד חוסר העניין של המדינה בחינוך החרדי לנוכח האתגרים של קליטת העלייה ההמונית.

שירותים חדשים, לחבר את התלמיד החרדי לתוכניות כלל-משרדיות, ואף לפעול בבתי הספר על בסיס פרטני דרך רשויות מקומיות ומול מנהלים. שדה-פעולה רחב עוד יותר נמצא בבתי הספר הממלכתיים חרדיים,<sup>5</sup> בחלק מן המוסדות היסודיים שמחוץ לרשתות, בחינוך הבלתי פורמלי ובמסגרות העל-יסודי לבנים שאינם ישיבה קטנה.

מערכת החינוך החרדית פועלת בתבנית דומה אך לא זהה לזו של החינוך הממלכתי, בכל הנוגע לשלבי הגיל ולמאפייני בתי הספר. חינוך הבנים יתחיל, ברובו, בגיל שלוש בכיתת-גן אשר תמשיך ברצף ל'חיידר' (תלמוד-תורה). במונחים מוסדיים תהיה זו, אצל רבים, אותה מסגרת בה ילמדו מגיל שלוש ועד גיל 13, עם סיום הלימודים בתלמוד-תורה. בגיל 13 עד 16-17 ילמד הנער במסגרת 'ישיבה קטנה', לאחריה יעבור אל 'הישיבה הגדולה'. לא כל התלמידים ילמדו בתבנית זו. רבים ילמדו ברצף אחר ואף ינועו בין מסגרות יותר מאשר מקביליהם בחינוך הרשמי. בגיל 17 יעברו רובם המכריע של הבחורים שלמדו בישיבות הקטנות, לישיבות גדולות, עד לנישואיהם.

הבנות ילמדו במסגרת של גנים ויהפכו לתמידות בבתי-ספר יסודיים, מהם יעברו אל הסמינר כבית-ספר תיכון חרדי אשר נבדל במטרותיו ובמבחני הסיום הייחודיים שלו מן החינוך הרשמי. בקרב התלמידות

יותר. בתוך תקופה קצרה הורחב האגף למחוז, בדגם של מחוז כלל-ארצי (בדומה לדגם החינוך ההתיישבותי). הקמתו של המחוז החרדי נועדה לבנות מנגנון מאזן בין ממלכתיות ברגולציה לבין רגישות לצורכי הציבור החרדי בתחומי החינוך. עם הקמת המחוז החרדי בשנת 2014, הוקצו תקנים נוספים לפיקוח. במשך שנתיים עלה מספר המפקחים להיקף המאפשר מספר סביר של מוסדות מפוקחים לכל מפקח. כיום מונה המחוז כ-80 מפקחים כוללים על פני רצפי הגיל השונים, מפקחי חינוך מיוחד, ייעוץ, ומפקחים מקצועיים בתחומי הדעת השונים, פיקוח מינהל חברה ונוער, קידום נוער ופיקוח על הפיתוח המקצועי.

הקמת המחוז נתפסה בעיני חלק מן המנהיגות החרדית ככרסום באוטונומיה ההיסטורית של החינוך החרדי. החינוך העצמאי ואיגוד הסמינרים הובילו את ההתנגדות להרחבת תפקידי המחוז מעבר לתחום הרגולטיבי המובהק, אל הפדגוגיה או אל הבקרה על איכות והיקף לימודי החול. 'מעייין החינוך התורני' יישר קו עם המגמה של החינוך העצמאי להגביל את שיתוף הפעולה עם המחוז החרדי, בעיקר לאחר הבחירות לכנסת בשנת 2015 וחזרתן של המפלגות החרדיות לקואליציה. אבל חרף הקשיים ברמה המוסדית הכוללת, הצליח המחוז החרדי לפתח שירותים, להגביר רגולציה, לגייס משאבים, לפתח

<sup>5</sup> מוסדות-חינוך ממלכתי-חרדי הם מוסדות-חינוך ציבוריים רשמיים המפוקחים באופן מלא על-ידי המחוז החרדי במשרד החינוך, ועובדי ההוראה העובדים בו מועסקים על-ידי המדינה כבשאר המוסדות הרשמיים.

מרחב-פעולה כלל-חרדי המשוחרר מן החסמים והאינטרסים הפוליטיים. יחד עם זאת, בריכוזים אחרים ובתקופות שונות, עברו מחלקות החינוך החרדיות פוליטיזציה, שהחזירה ממונים פוליטיים לעמדת הכוח של מחלקות-חינוך עירוניות, על פי הזרמים השונים ביישוב.

ישנן רשויות רבות שרוב תושביהם אינם נמנים על החברה החרדית. עם זאת, קיימת בהן קהילה או ריכוז של תושבים חרדים המבקשים מענים חינוכיים מתאימים, בדומה לתושבים הלא חרדים. מצופה ממערכת החינוך ברשות המקומית להפעיל את החינוך ביישובה בראייה חינוכית יישובית כוללת, בכפוף לתכנון המחייב הקצאת משאבים ופיתוח תוכניות ברמה מערכתית, ולא ע"פ צרכים פרטניים או מגזריים. החינוך החרדי והתלמיד החרדי אמורים לקבל מענה חינוכי מטעם הרשות המקומית. יחד עם זאת, המורכבות בעבודת הרשויות המקומיות מול הציבור החרדי בכלל, ומול מערכת החינוך החרדית בפרט, היא אתגר לא פשוט, הן ברמה הארגונית והן ברמה התפיסתית-הצהרתית, ומכאן עולה שאלת המחקר הבאה – לבחון את דפוסי ההתמודדות השונים של רשויות מקומיות שאינן חרדיות באופן מובהק עם מערכת החינוך החרדית בעירם.

בעל-יסודי קיים מגוון מסלולים ורמות של בחירה בעמידה במבחני סיום פורמליים של המשרד, החל בהיעדר בחינות בקרב השמרנים, דרך הסדר של הכרה מקבילה במבחנים ייעודיים לחרדיות (סאלד – על שם המכון המפעיל מבחנים אלה, או אקוויולנטים המשמשים לקביעת דרגת-שכר בלבד) וכלה בהגשה לבחינות בגרות בהיקפים שונים. החיבור הישיר ללימודים בכיתות י"ג-י"ד כמקבילה של לימודי תעודת הוראה, מקצוע או לימודים גבוהים בחברה החרדית, מהווים גם הם מאפיין ייחודי לשדה החינוך החרדי (הורוביץ, 2012).

השינויים שחלו בשנים האחרונות השפיעו באופן אקלקטי על הרשויות המקומיות. בריכוזים חרדיים מובהקים, ההיקף הגדול של החינוך החרדי בעיר מחייב את העירייה להיות שותפה במערכת בה לומדים עשרות-אלפי תלמידים, וחלק לא קטן מפעולתה כרוך ארגוני, משפטית ותקציבית בעבודת הרשות המקומית. במצב זה, ונוכח עבודת המחוז החרדי וכניסת תוכניות לאומיות, התמנו מנהלים מקצועיים בתוך מחלקות החינוך ונוצר

ארבע שאלות שעסקו בעמדה הכללית של הרשות לגבי שילוב הציבור החרדי בהוויה המוניציפלית, תפיסת מקומה של מערכת החינוך החרדי בעיר מבחינה מבנית, בחינת המענים הניתנים לתלמידים חרדים בעיר, והיחס למפקחי המחוז החרדי מצד הרשות המקומית.

החוקרת משמשת מפקחת במחוז החרדי של משרד החינוך. היא ערכה מיפוי כללי לבחינת מצב מערכות החינוך החרדיות בערים מעורבות. מתוך רשויות אלו נבחרו ארבע שבהן היחס למערכת החינוך החרדית הוא מובהק ויכול להציב עמדה ברורה של הרשות. לאחר בקשת רשות, נערך הריאיון על-ידי החוקרת. לאחר שכל הראיונות נאספו, נעשה ניתוח ליחידות-משמעות של כלל החומר, ממנו הופק ניתוח ממפה, לאחריו נעשה ניתוח ממקד ולבסוף נעשה ניסיון ליצור מודל מובנה הנשען על הרצף שבין שילוב לבין הפרדה של החינוך החרדי ברשויות מקומיות מעורבות (שקדי, 2003).

המחקר הנוכחי נערך במתודה איכותנית-פנומנולוגית שנועדה להתחקות אחר מהותן של תופעות כפי שהן נחוות על-ידי האנשים שחיים אותן. מערך המחקר האיכותני יוצא מנקודת ההנחה לפיה אנשים הם מספרי סיפורים ועל מנת להבין החוויות שהם חווים, יש לשמוע את סיפוריהם (שקדי, 2003). המתודולוגיה של המחקר האיכותני זוכה למקום חשוב בחקר עולם החינוך (צבר-בן יהושע, 1995), מתוך רצון להבין את עולמם של אנשי החינוך ומנתי-דרכו.

לצורך המחקר רואיינו שישה בכירים במינהלות-חינוך ברשויות מקומיות מעורבות שונות. בין הבכירים היו שלוש נשים ושלושה גברים באמצע חייהם המקצועיים – חמישה מהם הגדירו עצמם חילונים, ואחד הגדיר עצמו חרדי.

הראיונות נערכו במתכונת של ריאיון-עומק חצי-מובנה, שנועד לתת למרואיין להציג את המשמעות שהוא נותן לחוויה אותה הוא מציג. המדריך לריאיון כלל

מוחלטת, לקבלה מוחלטת. הרכיב האחרון נוגע לתפיסת העולם ביחס לציבור החרדי בעיר ו'האג'נדה' המוצהרת של הרשות המקומית ביחס לחינוך החרדי. תפיסת העולם החינוכית יכולה להיות מקבלת ואוהדת, או דוחה ומנוכרת, וממנה נגזרת אג'נדה תואמת שעלולה ליצור אפליה, או העדפה מתקנת.

פרק הממצאים מציג את הרצף על פי דוגמאות שונות של התנהלות הרשויות המקומיות השונות כפי שתוארו בפי בכירים במינהל החינוך ביישוב נתון. המודל מוצג מנקודת הפרדת החינוך החרדי, אשר יוצרת קושי גדול בעבודת מפקח המחוז החרדי מול הרשות, ועד נקודת השילוב והצלחת הפעולה המשותפת, המייצגת מודל מיטבי לעבודה משותפת בין הפיקוח החרדי לבין הרשות המקומית. כל אחת מן הדוגמאות במודל מתייחסת למכלול הרכיבים שמייצגים יחדיו את יחסה הכולל של הרשות המקומית למערכת החינוך החרדית.

מדובר ברשות מקומית גדולה ומרכזית בה 10% מן התלמידים שייכים לזרם המוכר- שאינו-רשמי (מוכש"ר) שרובו משתייך לחברה החרדית. מדובר ב-85 מוסדות על פני כל רצפי הגיל. התפיסה העירונית ביחס למקומו של החינוך החרדי משתקפת במבנה הארגוני של מינהל החינוך, בו

הראיונות עם שישה בכירים במינהלות- חינוך ברשויות המקומיות, חושפים מודל המשרטט אפשרויות שונות לקשר של הרשות המקומית המעורבת (יישוב בו חי רוב שאינו חרדי, לצד מיעוט חרדי) למערכות החינוך החרדיות, ומיקומן בסדר העדיפויות העירוני. המודל המוצע נע על הציר שבין שילוב מערכת החינוך החרדית ומתן תנאים שווים למערכת זו, לבין הפרדת מערכת החינוך החרדית תוך מתן תנאי-בסיס, או התעלמות גורפת והותרת ההסדרים הפוליטיים המוניציפאליים על כנם.

המודל בנוי ממספר רכיבים שיוצרים את הפרופיל הייחודי של כל רשות מקומית. הרכיבים כוללים את 'מבנה מינהל החינוך ברשות המקומית', כלומר, האם מינהל החינוך הוא כוללני עבור כל מערכות החינוך, או שמוקדש לחינוך החרדי אגף ייחודי, ואם כן - מהן סמכויותיו? הרכיב 'מתן מענים' מתייחס לרצף שבין שלילת מענים, מתן מענים בסיסיים של 'גיר וקיר', או מתן מענים כאלה הניתנים לזרמים ולמוסדות החינוך הרשמיים בעיר. מתוך כך עולה הרכיב הבא המתייחס ל'שיתוף בצוות העיר'; כלומר, שיתוף אנשי החינוך החרדים, וביניהם מפקחי המחוז החרדי, בתכנון הכלל-עירוני של מערכת החינוך בעיר. רכיב זה מעלה סוגיה נוספת הנוגעת בעמדה העקרונית של הרשות המקומית ביחס לשיתוף מפקחי משרד החינוך בתוכניות עירוניות - יחס הנע בין שלילה

|| (זרם ה)רשמי לבין המוכש"ר, עד כמה הרשות מעורבת.

מן הדברים ניתן ללמוד כי ישנה התייחסות במקרי-קיצון במטרה להתמודד עם משברים או 'כיבוי-שריפות'. בתנאים אלה חסרה לרשות תוכנית מובנית וכוללת, ואין התייחסות ממשית במדיניות של הרשות לזרם המוכר-שאינו-רשמי. במצב זה פעילות העירייה בכל הנוגע למוסדות החינוך החרדיים היא ראקטיבית ומצומצמת ואינה מוכוונת חזון ברור או פרואקטיביות במידה כלשהי. הנחת היסוד במקרה זה היא שהציבור החרדי מתבדל ואינו מעוניין במעורבות העירייה, כפי שעולה מן הדברים הבאים:

|| [אני] רואה בצער את הבדלנות של החרדים וחושבת שיכולה להיות הפריה הדדית בין העצמאי לכללי. יש הקצנה, יותר הסתגרות. ככל שמהפכת המידע נוכחת, הם מסתגרים יותר כדי לא להיפגע.

מתוך עמדה זו נגזר גם היחס אל מפקחי החינוך של הזרם המוכר-שאינו-רשמי. עד לאחרונה לא היו המפקחים שותפים כלל במינהל החינוך העירוני, בניגוד למפקחים במחוזות הגאוגרפיים של החינוך הרשמי. לאחרונה ניכר כי קיימת מוכנות לפתוח ערוץ תקשורת בשיח עם הפיקוח החרדי, תוך שילובו בפורום צוותי העיר, כנאמר:

|| יהיה מעניין לראות השתלבות שלך כמפקחת של המחוז החרדי בתוך פורום צוות עיר כדי ללמוד משם על הנעשה, ולבנות מתווה מתאים לשיתוף של מערכת

קיימת הפרדה מוחלטת בין הזרם הרשמי הכללי לבין הזרם 'המוכר-שאינו-רשמי'. הזרם 'המוכר-שאינו-רשמי' אינו מיוצג בוועדות העירוניות וסמכויותיו נוגעות במונחי בינוי והצטיידות בלבד, ללא נגיעה בתחומים פדגוגיים, חינוכיים ומנהיגותיים. צוות מינהל החינוך בעיר מונה מעל 50 בעלי-תפקידים באגפי הגיל השונים, לעומת שני בעלי תפקידים באגף החינוך 'המוכר-שאינו-רשמי'.

כפי שניתן ללמוד מאתר העירייה, האג'נדה החינוכית שלה היא הנחלת ערכים דמוקרטיים התואמים את ערכי התרבות הישראלית הכללית, האינדיבידואליסטית, ללא מתן מענים תרבותיים לחברות המתנהלות על פי תרבויות אחרות.

|| הרשות פועלת לקידום חינוך איכותי, ערכי, שוויוני ופורץ דרך, ומטמיעה תרבות, תכנים ואורח-חיים המושתתים על עקרונות הדמוקרטיה.

מבחינת הפירוט באתר הרשות ביחס לזרם המוכר-שאינו-רשמי, באתר מופיע רק מספר המוסדות הקיימים בחינוך המוכר-שאינו-רשמי, ללא אג'נדה כלשהי. חשיפה זו באתר הרשות עומדת בניגוד לכל אגפי הגיל האחרים, בהם קיים פירוט ה-'אני מאמין' ביחס לאגף גיל ספציפי, פירוט בעלי-תפקידים, מוסדות ובעיקר תוכניות-לימודים. בריאיון עם דמות בכירה בהנהלת מינהל החינוך נאמר:

|| מנהלים במוכש"ר נמצאים בין הפטיש לסדן בכל הקשור ליחס לרשות. קיימים הבדלים תהומיים בין מעורבות הרשות

||| החינוך החרדית בעיר בהתנהלות עירונית של המינהל.

חרדיים, וזאת בניגוד לנקודות בהן הרשות אינה רואה עצמה כאחראית, וניתן לראות כי היא מסירה מהם אחריות. כך משתקף מצב הדמדומים הנוגע למעמד הרשות בחינוך החרדי המקומי, ומתוך כך נגזר גם מרחב הפעולה של הפיקוח ברשות.

||| כשיש בעיות זה מגיע אליי ובשאר אני לא יודע. אין לי מושג מה קורה בבתי הספר בשונה מהשאר (בתי-ספר רשמיים).

לסיכום, ניתן לראות כי הרשות הרחיבה אומנם את עיסוקה בחינוך החרדי, אך הרחבה זו אינה בהלימה למשאבים המוקדשים לכלל מערכת החינוך בעיר. המענים הניתנים לחינוך החרדי ממוקדים בתפיסת תחומי-אחריות מצומצמים של בינוי והצטיידות ('גיר וקיר'). סדר היום החינוכי העירוני ממוקד בקידום החינוך הדמוקרטי, ופחות בערכים רב-תרבותיים וברגישות תרבותית. עד היום היה מקומם של מפקחי החינוך החרדי בעיר מצומצם רק לנושאים ספורים, למרות שביום ניכרת פתיחות רבה יותר לשילוב מפקחי המחוז החרדי כחלק ממינהל החינוך הרשותי. צעד זה נמצא עדיין בשלבים ראשוניים ביחס ליעדי השתלבות ולהבניית יחסים אלה.

התבטאות זו ושכמותה מלמדות כי יש מקום לשינוי שיחלץ מן המצב של 'הקפאת' מפקחי המחוז החרדי בכל מה שקשור במעורבות פדגוגית עירונית, ויפתח צוהר לשיתופם בתהליכי קבלת החלטות. הופעת המפקחים המחוזיים הביאה לשינוי בכל הקשור למבני-חינוך. עד כה נתנה הרשות מענים בעיקר בנושאי בינוי ואחזקה של המוסדות. ניכר כי בקרב מינהל החינוך ברשות קיימת מודעות לטפל בכל המוסדות לשמירה על תקני משרד החינוך בהלימה לדרישות המשרד, ואף מעבר לכך. דברים אלה מרמזים כי ייתכן שהתפקידים הרגולטיביים הם מעין 'כרטיס כניסה' של המפקח אל סדר היום החינוכי של מחלקת החינוך ברשות המעורבת.

||| מוסדות החינוך העצמאי נמצאים במבנים עירוניים השייכים, היסטורית, למערכת החינוך המקומית. אנחנו מתחזקים את המבנה כמו כל מוסדות החינוך האחרים בעיר. במוסדות השייכים לעמותות נוספות בעיר מקבלים מבנים בהקצאה, ובגלל אחזקה גרועה אנחנו נותנים להם תמיכות כספיות לשיפוץ ולשימור. בשנים האחרונות כלל המוסדות החרדיים בעיר מקבלים יותר ויותר.

מדובר ברשות מקומית אשר בה 40 מוסדות-חינוך הנתונים לפיקוח המחוז החרדי. 30 גני-ילדים, שמונה מוסדות יסודי ושני

הרשות קבעה לעצמה את נושא התחזוקה כחלק מתחום שעליו היא לוקחת אחריות. הדבר נעשה באופן מיטבי בהשוואה לרשויות מעורבות אחרות כלפי מבני-חינוך

המקומית הכירה בצורך הייחודי של החברה החרדית בתחומה. על כן נבנתה תוכנית-אב לחינוך החרדי ובעקבותיה פותח מנגנון של מחלקת-חינוך נפרדת בתוך מינהל החינוך של הרשות המקומית. המינהל נועד לתת מענים לצרכים של אוכלוסייה זו, כפי שניתן לראות במסמך הפותח של תוכנית האב לחינוך ברשות:

*ראש העירייה, אנשי המקצוע ברשות, ושליחי הציבור החרדי, יזמו את חיבורה של תוכנית האב על מנת להתמודד עם האתגר של הסדרת החינוך החרדי ברשות. המודעות לצורך בתוכנית-אב והסדרה צמחה מתוך הקהילה ואנשי המקצוע ברשות, אולם הושפעה גם מכינונו של המחוז החרדי במשרד החינוך והעבודה המשותפת של מינהל החינוך עם מפקחי המשרד בשנתיים האחרונות.*

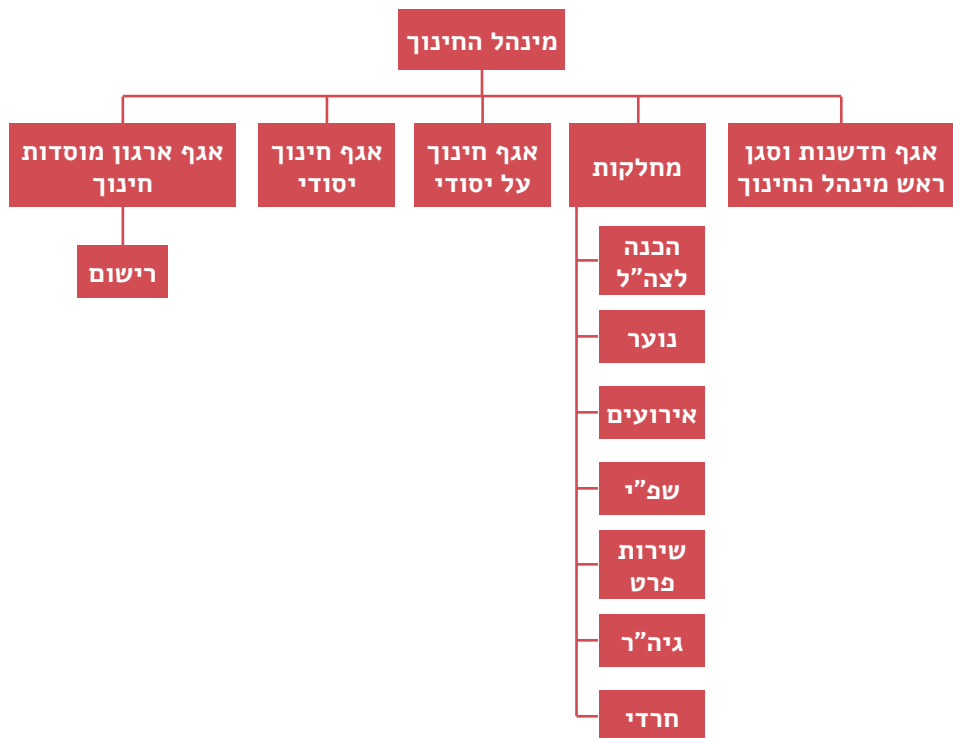
במבנה הרשות המקומית דנן הקצה מינהל החינוך תקן לתפקיד זה לאדם חיצוני אשר נבחר לטפל בנושא, אך למרות זאת הוא בעל סמכויות מוגבלות ביותר. מינהל החינוך מורכב מאגפי גיל אשר מתפקדים כצירי אורך, ומאגפים מרכזיים המתפקדים כצירי רוחב. כך, אגף חינוך מיוחד, קידום נוער ושירות פסיכולוגי הם אגפי רוחב במינהל, אשר אליהם מצטרפת המחלקה לחינוך חרדי תחת ניהולו של מנהל המחלקה שמנהל את כלל אגפי הגיל החרדי, כולל חינוך מיוחד, וכפוף באופן ישיר להנהלת המינהל. כפי שניתן לראות באתר העירייה:

מוסדות על-יסודי לבנות. הקהילה החרדית בעיר מונה כ-9% מן האוכלוסייה בעיר, תושבים במעמד כלכלי חברתי נמוך, ומאורגנת ברובה סביב רבנים קהילתיים. מערכת החינוך החרדית בעיר מפסידה מדי שנה למעלה מ-1,000 תלמידים אשר יוצאים ללמוד בערים סמוכות. האג'נדה העירונית המוצהרת ביחס לחינוך מראה על יחס רגיש-תרבות:

*מערכת החינוך ב... מובילה בהיערכותה הפדגוגית, מטפחת סביבה לימודית מעוצבת ואסתטית, המנחילה לתלמידיה את ערכי העיצוב כדרך חיים, מספקת להם את התנאים המיטביים לתהליכי למידה וחינוך ומקדמת את עקרונות הבריאות והקיימות במוסדותיה. ... (הרשות) הינה מרחב חינוך ולמידה אחד כולל בו נרתמים כל גורמי החינוך, התרבות, העשרה והפנאי לטיפוח הילד ולהפיכתו לבוגר משכיל, נאור, ערכי, תורם לחברה, לקהילה ולמדינה הממצה את מלוא יכולותיו, כישוריו האישיים הייחודיים והחברתיים ומגיע להישגים ולמצוינות אישית.*

עד להקמת המחוז החרדי של משרד החינוך בשנת 2014 היה ריבוי מפקחים חרדיים בעיר, דבר שיצר סרבול ומנע עבודה יעילה של הרשות עם הפיקוח החרדי. עם הקמת המחוז החרדי והמעבר לפיקוח אזורי (ולא על פי מעמד משפטי של המוסדות - בעלויות, מוכרים אחרים ופטורים) צוותו שני מפקחים לפיקוח על המוסדות ברשות, ומתוך כך הרשות





הדברים נכנסים להסדרה על פי הוראתי, למנהל האגף החרדי, בכל הקשור במענה המחלקה החרדית כלפי מוסדות הממ"ח וכן בנושאים פדגוגיים, כמו ישיבות פרט אשר יתחילו להיות חלק מסדר היום בקשר שבין מחלקת החינוך למוסדות.

מתן מענים לתלמידים החרדים ברשות המקומית הוא מינימלי ונוגע להצטיידות, חלוקה לאזורי-רישום, רישום, אחזקה (בינוי, שיפוץ ותחזוקת מבנים), אספקת שירותי מינהל (מזכירות בי"ס), טיפול בפרט (שירות פסיכולוגי חינוכי וביקור סדיר) ותחומים נוספים כמו חינוך מיוחד. זהו אומנם שיפור בהשוואה למצב הקודם,

התרשים המתואר באתר העירייה מצביע על כך שהחינוך החרדי מקבל מקום משני, אף שהוא משרת את תלמידי כלל רצפי הגיל, קדם-יסודי, יסודי ועל-יסודי. המחלקה נתפסת כאחת מכמה מחלקות הנותנות שירות ספציפי. המיצוב הארגוני של החינוך החרדי במחלקה ולא כאגף, למרות שהוא מכיל בתוכו את כל רצפי הגיל, כולל חינוך מיוחד, מקשה על מתן מענים מספקים והולמים את הצרכים הגדולים שיש לאוכלוסייה החרדית בעיר. ההפרדה שנעשתה במבנה הארגוני של מערכת החינוך הביאה ליצירת הפרדה קונספטואלית של ציבור זה מאחריות מינהל החינוך כפי שעולה מן הדברים הבאים:

רצפי הגיל במינהל החינוך בעיר. כמו כן, לא תהיה הסכמה להעביר את האחריות על המוסדות ממלכתיים-חרדיים ממחלקת החינוך החרדית לאגפי הגיל שבמינהל, חרף היותם ממלכתיים. אי-שיתוף מפקחי המחוז החרדי בפעילות 'צוות עיר' מגביל את מעורבותם ואת המענים הניתנים להם בתכנון הרשות. גם החינוך הבלתי פורמלי ברשות לוקה בחסר ביחס לילד החרדי, ומפלה אותו באופן בולט בהשוואה לתלמיד בחינוך הרשמי. כך מוצא עצמו הפיקוח של המחוז החרדי כשהוא מוגבל בין האוטונומיה של הרשות לבין האמביוולנטיות של מינהל החינוך העירוני. הדגם של מחלקת חרדית יוצר אומנם שיפור כלשהו בתפקוד הכולל בכמה תחומים, אך גם חוסם רמה גבוהה יותר של השתלבות החינוך החרדי במערכת העירונית.

*אין סיבה שתהיי חלק מ'צוות עיר'. העבודה שלך היא מול מנהל המחלקה החרדית. לא, לא יקרה. בתי הספר הממלכתיים-החרדיים יהיו תחת האחריות של המחלקה לחינוך חרדי. באופן מוחלט לא תהיה חשיבה לצרף אותם לאגף היסודי.*

לסיום נראה כי הדבר העקרוני המתווה את התנהלות הרשות המקומית ביחס לחינוך החרדי, נעוץ בתפיסת העולם של הרשות המקומית ביחס לקבלת החרדים בעיר, ובמיוחד באג'נדה שלה ביחס למקומו של החינוך החרדי. תפיסת החרדים כמיעוט שולי אשר אינו זכאי לזכויות שוות, מביאה לאג'נדה של אפליה נגד אוכלוסייה זו.

אולם בכל הקשור בנושאים חינוכיים-פדגוגיים והשתלבות בתוכניות הרשות, מערכת החינוך החרדית אינה מעורבת. על פי בכירה במינהל החינוך, מכיוון שבעיר קיימים מוסדות השייכים לרשות החינוך הגדולות: 'החינוך העצמאי' ו'מעייין החינוך התורני', אין המחלקה לחינוך חרדי יכולה להיות אחראית להם בכל המובנים, מפאת האוטונומיה שהם מבקשים, אבל תספק להם מענים הקשורים בשירותים הנזכרים:

*אינני יכולה לקחת אחריות מלאה על בתי הספר הללו אשר אינני יודעת מה נעשה בהם, בגלל אופי ההתנהלות האוטונומית בהם. ולכן אני מרגישה מחויבת להם רק בכל הקשור בתשתיות ולא מעבר לכך. לעומת זאת, מוסדות הלימוד הרשמיים החרדיים בעיר, המכונים: ממ"ח - ממלכתי-חרדי, יקבלו מענה מלא.*

גם בהתייחסות למחלקה החרדית יש חולשה רבה מול האוטונומיה של רשתות החינוך החרדי. עמדה זו מקשה על התפקוד הפדגוגי ועל החדרת תוכניות חינוכיות לציבור החרדי בעיר.

המסגרת 'צוות עיר' היא דגם לעבודה משותפת של המחוז ושל הרשות המקומית. מטרת 'צוות עיר' היא לעצב פעילות פדגוגית, וההשלכות של שיתוף הגורמים במסגרת זו משמעותיות בעיקר כדי לייצר תשומה בעיצובה של מערכת החינוך כחלק מהמארג הרשותי כולו. ניתן לראות כי חסרה הסכמה בכל הקשור לשיתוף הפיקוח החרדי בפעילות 'צוות עיר', המתקיימת כסדרה באגפי החינוך של

מנהל אגף החינוך אוחד בתפיסה שונה. מבחינתו חייבת להיות הכלה של האוכלוסייה החרדית, בדומה לכלל הקבוצות בעיר:

*לקח לי שנה להבין שעליי לשאול את עצמי שאלות של מחויבות של הרשות כלפי החרדים. יש פה ילדים שצריכים לקבל. החרדים גרים ברשות ולא שותפים, ורק באים כשמבקשים או צריכים תקציב. כמערכת-חינוך צריך כן להתבונן בזה, כי בתפיסה החילונית-ליברלית שלי, אני חייב להכיל את האוכלוסייה החרדית.*

מן הדברים ניתן ללמוד כי ההתנהלות מול מערכת החינוך החרדית היא מורכבת. ניכר כי כל בקשה מטופלת, אך מעבר למתן מענים לבקשות הציבור החרדי, ישנה חשיבות לפעילות אקטיבית של מינהל החינוך ברשות בכדי לתת משאבים שווים לילדים החרדים. בתנאים אלה משתקפת פתיחות של אגף החינוך ליצור קשרי-עבודה פעילים עם מפקחי המחוז החרדי ולתת להם אפשרות להשתלב בקבלת ההחלטות העירוניות ביחס לחינוך החרדי, כפי שעולה מדברים אלה:

*אני שם על השולחן את השאלה איך נרצה לדאוג בשיתוף עם הפיקוח החרדי לבית הספר בעיר ולא רק כשהם פונים-עונים. מעניין לראות את הנוכחות של המפקח בתוך צוות עיר, את הדינמיקה שיכולה להיווצר שם. האחריות של המערכת החילונית [היא] לפתוח דלתות וחלונות ולהושיט יד למערכת החרדית.*

המענים הפיזיים והארגוניים שהרשות מעניקה לחינוך החרדי, דומים לאלו

מדובר ברשות מקומית במרכז הארץ, מדורגת בעשירון גבוה מבחינה סוציו-אקונומית, בה יש מיעוט חרדי. מרבית מוסדות החינוך הם ממלכתיים לצד חמישה גני-ילדים חרדיים ובית-ספר יסודי חרדי אחד המשרת את הקהילה בעיר. ברשות פועל אגף חינוך המספק שירותים לכלל בתי הספר, ללא הפרדה של החינוך החרדי. האג'נדה העירונית ביחס לחברה החרדית היא דואלית. ברמת המסרים הגלויים, האמירה משקפת תפיסה שוויונית לפיה כל ילד או אוכלוסייה יקבלו את צורכיהם, אך ברמה הפרקטית לא קיימת התייחסות לקהילה החרדית שצרכיה שונים משל שאר האוכלוסייה בעיר, וודאי שלא תהיה לגישה כזו נראות בהובלת תהליכי מדיניות. הזרם הפוליטי המרכזי מוביל שיח נוקשה המשקף רצון לשמר את הסטטוס-קוו בעיר, תוך קידום הרוב הלא-חרדי, המהווה רוב מוחלט. בכל מה שקשור לציבור החרדי, הגישה היא של מתן מענים ברובד מינימלי בלבד, ורק כאשר נוצרים קשרים אישיים בין הקהילה החרדית לגורמים מקצועיים ברשות המקומית, ניתנים מענים פיזיים. במידה רבה רשות זו מצויה בדגם המסורתי של ניהול פוליטי של הזרם החרדי הקטן-יחסית. הדברים משתקפים מדברי בכיר במערכת החינוך העירונית:

*יצאה תוכנית-אב. נושא החרדים כמעט לא עלה שם. הסוגיה איך העיר צריכה להתייחס לאוכלוסייה זו, לא עלתה בדיונים. יש נטייה להשאיר את הסטטוס-קוו. נקדם את האוכלוסייה החילונית, שהיא רוב מוחלט ברשות.*

פתוחה וקשובה ופועלת איתי מתוך  
שיתוף-פעולה מלא.

מאתר העירייה ניתן ללמוד על הכלה וקבלה של כלל הזרמים והקהילות המתגוררות בעיר, כבר מאופן ההצגה של רשימת מוסדות החינוך בעיר, בה אין חלוקה בין הרשמי הכללי ל'מופר-שאינו-רשמי'; קרי, החרדי. למרות זאת, מתן המענים לתלמידים החרדים בעיר אינו שוויוני בהשוואה לתלמידי בתי הספר הרשמיים. עם זאת, אגף החינוך הכללי מקיים שיח מכיל ויש רצון לראות בילד החרדי חלק מן הרשות, על פי דיווחו של מנהל מחלקת החינוך החרדי:

בעירייה הילד החרדי לא מקבל מענים על פי מעמד משפטי כזה או אחר, אלא בגלל עבודה פנימית ושיח. אם בעבר הנטייה הייתה להתעלם מהאוכלוסייה החרדית ולתת מעט ורק בנושאים תלויי-תרבות, כיום המצב הוא שונה וקיימת הבנה שהילד החרדי אמור לקבל כמו השאר. כדי ללמוד, כל ילד זכאי לקורת-גג תקינה, קרה בקיץ וחמה בחורף, ולא משנה מה תוכני הלימוד [הוא] לומד.

גם בכל הקשור לחינוך הבלתי פורמלי קיימת התפתחות משמעותית וגם כאן מדובר ביוזמה של מנהל המחלקה החרדית.

בכל הנוגע לבתי הספר הממלכתיים-חרדיים ההתייחסות דומה לזו של כלל המוסדות הרשמיים בעיר. כפי שעולה מן הדברים הבאים:

הניתנים בכלל העיר. לדוגמה, 'בית הספר של החופש הגדול' ניתן בצורה אוטומטית גם לבית הספר החרדי, וזאת לעומת רשויות אחרות בהן לא ניכר מאמץ להגדיל את הנגישות של המסגרות החרדיות לתוכנית.

מדובר ברשות מקומית עם אוכלוסיות שונות ומגוונות, המחולקת לשכונות על פי הקהילות השונות: שכונה של עולים מתימן, שכונה של קהילת עולים מאתיופיה, וקהילה חרדית גדולה אשר מחולקת לקהילות פנים-חרדיות: ליטאים, חסידיים ובעלי תשובה רבים.

בעיר פועלים 73 מוסדות חרדיים על פי רצף הגילאים: 60 גנים, עשרה מוסדות יסודי ושלושה על-יסודי לבנים ולבנות. גם כאן מכירה הרשות המקומית בצורך המיוחד להקים בתוך אגף החינוך יחידה לחינוך החרדי אשר תיתן מענה לצרכים הייחודיים של האוכלוסייה החרדית. ואכן הקצתה הרשות המקומית תקן למנהל מחלקת חינוך חרדית, אשר תחת אחריותו כלל התלמידים ברצפי הגיל והחינוך המיוחד. סמכויותיו של מנהל המחלקה מוגבלות, אך הן מאפשרות לו ליצור וליזום חיבורים בין האגף הכללי לבין המחלקה החרדית ולהיות מתוקצב במשאבים עבור היוזמות שהוא מנסה לקדם.

אני מתנהל באופן ישיר תחת מנהלת האגף. פועל מתוך רצון ליצור וליזום ונמצא באופן מתמיד בקשר עם מנהלת האגף, שבמקרה שלנו זו מישהי מאוד

המקומית. הפורום מורכב ממנהל האגף ומנהל מחלקת החינוך החרדי, ממנהלי היחידות השונות של אגף החינוך הכללי, מפקחים כוללים במחוזות החרדי והמרכז, וכן מפקחים מקצועיים. חיבור זה נועד להכיר את השונה בין המערכת הרשמית לבין המסגרת החרדית, ללמוד יחד את השפה הייחודית, ובדרך זו ליצור את החיבור ולהיות מעורים כך שיהיה ניתן לקדם את שיתוף הפעולה ולתת את המענים הנדרשים.

נראה כי האג'נדה של מחלקת החינוך שואפת להביא לידי ביטוי את האני מאמין שלה במתן מענה שווה לכל ילד ברשות. לאורך הריאיון עמו הדגיש מנהל המחלקה החרדית את תפקודה המשותף של מנהלת האגף ואת הפתיחות שהיא משדרת:

*אני מאמין שאם פועלים מתוך יושר, רצינות ומקצועיות, לצד רגישות רחבה, ניתן לקדם ולפתח שיתוף-פעולה. המזל הגדול שלי ששני הצדדים יושבים יחד לאותו שולחן.*

לסיכום נראה כי הרשות המקומית הנדונה מקצה כוח-אדם לטיפול בחינוך החרדי הנהנה מנגישות למשאבי העירייה. האג'נדה של הרשות מבוססת על גישה של שוויון-זכויות לכל התלמידים, ללא קשר להשתייכות מגזרית. מעבר לכך הרשות אף מקדמת ומפתחת את פעילות הממ"ח, הן ברמת משרד החינוך והן ברמה הקהילתית-חרדית. היחס הניתן לפיקוח החרדי הוא יחס שוויוני ומשתף בתהליכים פדגוגיים ובמתן מענים לצורכי בתי הספר מכל הזרמים.

*אני רואה את ההבדלים בין בתי הספר אשר תחת הרשות לבין הממ"ח בעיר, ולא כל ילד יכול ללמוד במסלול של המיינסטרים החרדי ומסלול מסוג זה יכול לתת כוח להרבה הורים מתוסכלים. אני מחסידי הממ"ח, ובהסכם עם ראש הרשות, הממ"ח נמצא בסדר עדיפויות ראשון מול כולם, כולל בגני הילדים, ואחד החלומות שלי הוא "להפוך את הרשות למעצמה של ממ"ח" [ממלכתו-חרדי].*

כשבודקים את היחס בין המחוז החרדי לבין הרשות המקומית, מדובר בקשר חם ובשיתוף-פעולה מלא. הקשר בין המפקח החרדי לבין הרשות נתפס כשותפות למיזוי זכויות התלמיד החרדי וחיזוק מיוחד של המוסדות הממלכתיים-חרדיים:

*זה אומנם תלוי במפקח. יש מפקח שלא נותן מנוחה ורואים בעקבות זה פעילות גדולה, ויש מפקחים ש'זורמים', אז כך העבודה גם 'זורמת'. הייתי שמח אם הייתה בקרה חיצונית של המשרד (משרד החינוך) ביעדים מול רשויות. זה היה נותן כוח לרשות ומגדיל יותר את יכולת שיתוף הפעולה בין המחוז לרשות.*

במצב זה הרשות מבקשת כי המחוז 'ידרבן' אותה על מנת להתגבר על חסמים פנים-יישוביים ופוליטיים ביחסיה עם המשרד.

*אני מבקש תמיד להיות פיילוט שלכם בכל תוכנית בהעברה לרשות.*

מתוך הבנה זו נוצר פורום שמ"ר - שיתוף-פעולה בין משרד החינוך לבין הרשות

עם מערכת החינוך נתפסת כאינטרס כלל-קהילתי ורשותי. לעומת זאת ישנם ריכוזים חרדיים בערים בעלות רוב שאינו חרדי; קרי, ערים מעורבות, שם נהוגים דפוסי-עבודה שונים של הרשות המקומית עם הקהילה החרדית, ובעיקר עם מערכת החינוך ברשות.

יחסים אלו נעשו מורכבים יותר עקב הקמתו של המחוז החרדי במשרד החינוך. עד להקמת המחוז החרדי עבדו באגף 'המוכר-שאינו-רשמי' מספר קטן של מפקחים בפיזור, על פי מעמד משפטי (בעלויות כמו 'החינוך העצמאי' או רשת 'מעייני החינוך התורני'). מאז הקמת המחוז גדל מספר המפקחים והפיקוח הפך למודל רשותי. לשינוי זה יש השלכות מרחיקות-לכת על היחסים עם הרשויות המקומיות, שכן בעבר היה מקומם של המפקחים החרדים שולי והם עסקו בעיקר ב'כיבוי שריפות', ואילו היום מדובר בצוות מקצועי ומיומן הממוקד בעבודה אזורית ובראייה חינוכית מערכתית.

מחקר זה נועד לבחון דפוסי-פעולה שונים של רשויות מקומיות מעורבות (בהם מתגוררים רוב חילוני ומיעוט חרדי) בהתנהלותן כלפי מערכת החינוך החרדית הסמוכה על שולחן.

מתוך ממצאי המחקר מוצע מודל הממפה את הרשויות המעורבות השונות ביחסן למערכת החינוך החרדית. מודל זה בנוי על רצף המתייחס לגורמים הבאים: המבנה הארגוני הייעודי לחינוך החרדי;

מערכת החינוך בישראל פועלת בתוך מורכבות בשילוב שבין עבודת הממשלה לעבודת המנהלים במחלקות החינוך של הרשות המקומית. תפקידן של הרשויות המקומיות מעוגן בחוקים שונים, והן אחד 'השחקנים הראשיים' בקידום החינוך בישראל (ברקוביץ, 2012). הרשות המקומית אמונה על בינוי ותחזוקה, רישום, שירותי משרד, שירותי פרט ונושאים מיוחדים כמו חינוך מיוחד.

במסגרת זו הרשויות המקומיות מחויבות על פי חוק, ובנוסף כל רשות מקומית יכולה להוסיף תקציבים למערכת החינוך העירונית על פי החלטותיה - אפשרות שעלולה לפגום בעקרון השוויוניות בחינוך. על פי 'חוק נהרי' מ-2007 הרשויות המקומיות מחויבות להשלים את תקציב בתי הספר 'המוכרים-שאינם-רשמיים' לכדי 100% תקצוב, ורשאיות להשתתף, על פי רצונן, במימון מערכת החינוך 'המוכרת-שאינה-רשמית' מעבר ל-100% תקצוב (וייסבלאי וויניגר, 2015).

יחסן של הרשויות המקומיות אל מערכת החינוך בזרם 'המוכר-שאינו-רשמי' בכלל, ובזרם החרדי בפרט, הוא גורם כלכלי ופדגוגי בעל משמעות למוסדות החינוך החרדי. קשר זה בין הרשות המקומית למערכת החינוך החרדית תלוי בגורמים שונים, שהמרכזי שבהם נוגע לגודלה של החברה החרדית ברשות המקומית ולאג'נדה המקומית ביחס לציבור החרדי. יש רשויות מקומיות חרדיות אשר בהן ההתמודדות

משולבים בקביעת סדר היום החינוכי בעיר ושותפים למערך החינוך העירוני.

מסקנות המחקר מעלות, בראש ובראשונה, את המודעות למיפוי הרשויות המעורבות לפי יחסן למערכת החינוך החרדית שבקרבן. התנהלות רבת-שנים ברשויות שונות, לצד אג'נדות עירוניות ותפיסות-עולם פוליטיות, מעצבות תמונה מורכבת ומגוון גדול של יחסים ודגמים לחיבור המדיניות המוניציפלית עם הפיקוח של המחוז. בתנאים של מעבר בין דגמים, יש חשיבות גדולה להכרת הדגמים השונים של עבודת המפקחים עם מנהלי מחלקות החינוך והדילמות הפוליטיות והחינוכיות.

מעבר למיפוי המוצע ניתן להצביע על מספר דפוסי-עבודה המביאים לאפקטיביות ארגונית גבוהה, שיפור במערכת החינוך החרדית, ובעיקר תפוקות גבוהות ושביעות-רצון רבה יותר בבתי הספר החרדיים. לעומתם יש דפוסי המביאים לחוסר אפקטיביות של עבודת מערך החינוך החרדי ברשות – דבר העלול לגרום לשחיקת הצוות כולו ולחוסר טיפול הולם בבתי הספר החרדיים ברשות, מבחינה פיזית ובעיקר מבחינה פדגוגית.

מחקר זה מציע כמה כיווני-פעולה: במקרה בו יש מחלקת-חינוך ייעודית לחינוך החרדי, יש לספק כוח-אדם מתאים שיאפשר פעולה. מעבר לכך, הממונים במחלקות כאלה חייבים להיות אנשים בעלי כישורים חינוכיים ומנהלתיים, ובעלי היכרות עמוקה ויסודית עם התרבות החרדית. מנהל בית הספר נתון למרותם של גופים רבים, ביניהם משרד החינוך, מחלקת

האג'נדה העירונית ביחס לחינוך החרדי; מידת שיתוף הפעולה בין מפקחי המחוז החרדי לרשות המקומית, והמענים הניתנים למערכת החינוך החרדית בעיר. על פני רצף זה נבחרו ארבע רשויות מרכזיות המייצגות נקודות שונות על הרצף ומייצגות רמה כלשהי של שיתוף-פעולה עם מערכת החינוך החרדית שברשות.

בקצה הרצף המפריד את מערכת החינוך החרדית ממערכת החינוך הכללית בעיר, נמצאת רשות אשר בסדר היום החינוכי שלה לא קיימת כל התייחסות למערכת החינוך החרדית בעיר, והיא עונה רק על צרכים פיזיים של מוסדותיה. האג'נדה הרשותית רואה את החרדים כ'אחרים', וכמי שאינם מעוניינים במענים ובמעורבות של הרשות. כפועל יוצא מכך, המענים הניתנים לתלמידים החרדים מוגבלים וממוקדים בבינוי, תחזוקה ורישוי. מפקחי המחוז החרדי אינם משולבים בקביעת סדר היום החינוכי והפדגוגי העירוני, ויש חסמים לעבודתם מול הרשות. בקצה הרצף המשלב של מערכת החינוך החרדית עם כלל מערכת החינוך בעיר, הוצגה רשות בה קיימת הקצאה ייחודית לחרדים במבנה הארגוני שלה, והטיפול בציבור החרדי נעשה כחלק ממערכת החינוך העירונית, כמו עם כל קבוצה אחרת, על פני רצפי הגיל. ברשות מקומית זו האג'נדה ביחס לתלמידים החרדים דומה לזו הנוגעת לכלל התלמידים ברשות, ומוגדרים בה יעדים של שוויון לכל תלמיד בקבלת תנאים פיזיים, סוציאליים ופדגוגיים. מתוך כך ניתנים מענים כוללים, ומפקחי המחוז החרדי

שלא במסגרת הרשתות. דגם כזה יעיל יותר גם בפיתוח שירותים לנוער בסיכון, חינוך בלתי פורמלי, חינוך מיוחד ועוד. דגם של אוטונומיה מלאה ביחידה המשרתת את הציבור החרדי בכל היבט מגיל שלוש ועד 18 יכלה לשמש חלופה אלמלא ביטאה גם רצון להפחית את העומס והמורכבות של החינוך החרדי ממחלקת החינוך הכלל-עירונית. כפי שנלמד מאחד היישובים, יש להניח כי בדגם כזה יאלצו פרנסי הציבור החרדי להיאבק על תקציבים וייתקלו בחוסר נכונות לחלק את המשאבים הקיימים עם התלמידים החרדים שייתוספו. בדגם האוטונומי יש גם חשש להתגבשות מוקד-כוח מול התלמידים וההורים החרדים. בתנאים אלו, שתי החלופות עלולות להביא לתרחישים שליליים.

מחוץ לחלופות השונות קיים גם הסטטוס-קוו. הסדרה באמצעים פוליטיים, בהקצאות לא שיטתיות וללא תוכנית – מחלישה בדרך-כלל את החינוך בריכוזים חרדיים שהאוכלוסייה בהם היא, בדרך-כלל, חלשה. זהו דגם נוח לפוליטיקאים, אך הוא הגרוע ביותר מבחינת הציבור, בעיקר כאשר כל חוג מנהל מו"מ עם הרוב החילוני בנפרד מן הקבוצות החרדיות האחרות. ערים שיפעלו מחוץ לדגם הפוליטי יגדילו, אפוא, מאוד את יכולתן לשפר את החינוך החרדי.

מחקר זה אינו חף ממגבלות, שכן מדובר במחקר איכותני שאינו מקיף את כלל הרשויות המעורבות בארץ. לאחר יצירת מחוון מיפוי להתנהלות מחלקות החינוך ברשויות מעורבות ביחס לחינוך החרדי,

החינוך העירונית, ובמקרה החרדי – הבעלויות של המוסד. בשל מארג יחסים זה, יש ליצור הסדרה בין הרשות המקומית לבין המחוז החרדי לצורך קביעת יעדים משותפים. יצירת קשרי-פעולה, העמדת יעדים מדידים ובניית תוכניות מותאמות, יכולות לקדם פיתוח מקצועי-חינוכי שינכיח את המחוז החרדי כשותף לרשות המקומית וישמש מקור סמכות ויעוץ בתחום. מומלץ לערים מעורבות לבחון את יחסן אל מערכת החינוך החרדית בעזרת אנשי-מקצוע אשר יוזמנו לבחון את המצב ולספק לרשות תוכנית-אב ביחס לקשר עם מערכת החינוך החרדית בעיר.

הקמת המחוז החרדי במשרד החינוך נתקלה בקשיים בקרב הציבור החרדי. קשיים אלה מפריעים, במקרים רבים, לעבודת המפקחים בבתי הספר החרדיים. שילוב בין הידע המקצועי של מפקחי המחוז לבין הכוח המוניציפלי של מחלקות החינוך ברשויות, יכול לשמש פלטפורמה נוחה לכלל המשתתפים, ללא נגיעה בבעיות פוליטיות מורכבות יותר.

בהיבט של האתגר מולו ניצבות הרשויות, מדובר, אפוא, בחלופות לא קלות שיש לחשוב עליהן. הדגם האופטימלי הוא שילוב מלא של החינוך החרדי בכל עבודת מחלקות החינוך של בתי הספר בצורה שתעודד את השתלבות המחוז החרדי בשותף מסייע ומגשר. הקושי בדגם זה נעוץ בהיתכנותו בהתחשב במסגרות השמרניות יותר. הוא מתאים מאוד לבתי-ספר קטנים ועצמאיים בפריפריה, המשרתים ציבור מסורתי או במעמד 'מוכר-שאינו-רשמי',



ניתן יהיה לערוך מחקר רחב-היקף ביחס לדפוסים השונים ברחבי הארץ. במחקר זה רואיינו בעיקר בכירים במינהלות החינוך ברשויות המקומיות, אך במחקרים הבאים מומלץ לאמץ נקודת-מבט רחבה יותר ולאפשר למפקחים, למנהלי בתי-ספר, לרבנים, למנהיגי קהילות חרדיות ולהורים בערים מעורבות, להשמיע את קולם ביחס למערכת החינוך החרדית במקום-מגוריהם.

---

בלנק, י' 2004. ממלכתיות מבוזרת: שלטון מקומי, היפרדות ואי שוויון בחינוך הציבורי. **עיוני משפט כ"ח(2): 374-416.**

בן אליה, נ' 2000. **אזרוח החינוך בישראל, דה רגולציה, דמוקרטיזציה ואחריות מוגברת.** ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

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

דוברת, ש' 2005. **התוכנית הלאומית לחינוך: כי לכל ילד מגיע יותר.** ירושלים: כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל.

הובמן, ר' וקמינסקי, א' 2009. **ארגון מחדש של מערכת החינוך בישראל: מערך הגומלין בחינוך בין הרשות המרכזית לרשות המקומית.** קריית אונו: איגוד מנהלי מחלקות החינוך בישראל.

הורוביץ, נ' 2012. **תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל.** ירושלים: אגורא מדיניות. הורוביץ, נ' 2016. **החברה החרדית: תמונת מצב.** ירושלים: המכון החרדי למחקרי מדיניות.

וורגן, י' 2007. **מערכת החינוך במגזר החרדי: תמונת מצב.** ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, א' 2013. **השתתפות רשויות מקומיות בתקצוב בתי-ספר יסודיים בחינוך המוכר-שאינו-רשמי.** ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, א' וויניגר, א' 2015. **מערכת החינוך בישראל.** ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

צבר-בן יהושע, נ' 1995. **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה.** תל-אביב: מודן.

קטן, י' 2009. **'של מי החינוך הזה?'** מקומן ותפקידן של הממשלה והרשויות המקומיות במערכת החינוך. אשקלון: מכללת ספיר.

שקדי, א' 2003. **מילים המנסות לגעת.** תל-אביב: הוצאת רמות.

החרדי, בזכות יכולתו לאפשר השתלבות קלה יותר בשוק התעסוקה הישראלי. מחקר זה בא לסייע בידי מנהיגות המחוז החרדי במשרד החינוך לגבש ולהגדיר את תפקיד המפקח כך שיוכל ליישם את יעדי משרד החינוך במוסדות אלו.

המחקר נערך בשיטה איכותנית פנומנולוגית, וכלי המחקר כללו ראיונות עם בעלי תפקידים ומסמכים על תפקיד המפקח הכולל במערכת החינוך. ממצאי המחקר עולה כי קיים פער גדול בין תפיסות המפקח לבין תפיסת מנהל בית הספר לגבי תפקידיו של המפקח הכולל ולגבי המשקל שניתן בהם למרכיבים הרגולטוריים, הפדגוגיים והמנהיגותיים. המחקר מציע לבחון את האיזונים בין התפיסות השונות לבין יישומן בשטח ולהוביל להגדרה אחידה של תפקיד המפקח הכולל בזרם הממלכתי-חרדי, אשר תאפשר ליעל את עבודתו.

מאמר זה עוסק בהגדרת תפקידו של המפקח הכולל בבתי הספר של הזרם הממלכתי-חרדי, ובהשפעת הגדרת תפקיד זה על האוטונומיה ועל האמון של מנהל בית הספר הממלכתי-חרדי. המחוז החרדי במשרד החינוך הוא מחוז חדש שהוקם בשנת 2014. עם הקמתו נפתח זרם חינוך ממלכתי-חרדי שעובדיו מועסקים ישירות על-ידי משרד החינוך, יש בו מחויבות מלאה להנחיות משרד החינוך, ותוכנית הלימודים שלו היא תוכנית הליבה במלואה, וזאת בניגוד לתנאים השוררים במוסדות חרדיים אחרים. זהו מודל חדש במגזר החרדי וכך גם תשפיע הגדרת תפקיד המפקח, בשלב זה, על תפקוד המנהל ועל יישום יעדי משרד החינוך.

חשיבות מחקר זה היא בכך שהוא עוסק בזרם הממלכתי-חרדי ההולך ומתפתח והמהווה כיום מסלול פורץ דרך במגזר

<sup>6</sup> מחקר זה נעשה במסגרת לימודי תואר שני בניהול וארגון מערכות-חינוך במכללה ירושלים.

---

ומתפקידים שונים במערכת החינוך, ומשתייכים לציבור החרדי. כתוצאה מכך רווחות בקרב המפקחים תפיסות שונות של תפקידם, והדבר משפיע על ביצוע תפקידי הפיקוח במוסדות החינוך במחוז החרדי. חשיבותו של מחקר זה נעוצה ביכולתו ליצור סטנדרטים אחידים לעיצוב דמותו של המפקח, לתפיסת תפקידו למשימות הנדרשות ממנו וללוחות-הזמנים של עבודתו בזרם החינוך הממלכתי-חרדי.

תפקידו של המפקח במערכת החינוך הוא משמעותי ביותר ומשפיע על תהליכי העבודה והישגי בית הספר בלמידה ובאקלים (תכלת, הפיקוח על מערכת החינוך החרדי 2010). בכלל ועל הזרם 'הממלכתי-חרדי' החדש בפרט, מצוי בשנים האחרונות בתהליכי בנייה. פיתוח תפיסת תפקיד המפקח בעת התהוותו, ישפיע על תפיסת תפקיד המפקח לשנים הבאות והוא עשוי לעצב את אופי התפקיד מכאן ולהבא. המפקחים הכוללים במחוז החרדי מגיעים מרקעים

---

והנהלים שקבעו מעסיקיו (פרידמן ולוין-אפשטיין, 2002). על פי הגדרות משרד החינוך עליו להיות בעל כישורי מנהיגות והובלה, דוגמה אישית ומודל לחיקוי, כריזמה, תקשורת בין-אישית, ראייה מערכתית, כושר ארגון וניהול, יזמות, עבודה בצוות, קבלת החלטות, יכולת לפתור בעיות וקונפליקטים, כושר ביטוי וידע נרחב במערכת החינוך ובתחומים הנוגעים לה (פרידמן ולוין-אפשטיין, 2002). נראה כי תפקיד המפקח דורש צדדים מינהליים וצדדים מנהיגותיים בארבעה תחומים עיקריים: יישום מדיניות המשרד, קידום הישגים ואקלים חינוכי, שיפור תהליכי-עבודה בית-ספריים וכן העצמה ופיתוח של המנהיגות הבית-ספרית (אדלר, 2008).

בשנים האחרונות חל שינוי בתפיסת עבודת הפיקוח במחוזות משרד החינוך. מוקדי הכוח וההשפעה על מוסדות החינוך עוברים דרך המחוז והפיקוח, לאחר שהוכח כי מדיניות המחוז משפיעה על רמת התפקוד של בתי הספר; ובאמצעות המפקח, המחוז נוכח מקרוב, מעורב ומשתתף בעיצוב הנעשה בבית הספר (אדי-רקח וגונן, 2013). תפקיד המפקח, ובפרט המפקח הכולל, היה ועודנו בין התפקידים המאתגרים והחיוניים ביותר במערכת החינוך. המפקח הוא נקודת-חיבור ייחודית וחסרת-תחליף בין המטה לבין השטח (תכלת, 2010). המפקח (superintendent) הוא למעשה פקיד בכיר – בין אם של משרד החינוך ובין אם של הרשות – המפקח על ביצוע המדיניות

השומרת על מסורת יהודית מזרח-אירופית: מחויבות ללימוד התורה; קפדנות דתית ונשיות אנטי-ציוניות (פרידמן, 1991). חברה זו היא מכלול של תת-תרבויות רבות, בהן החלוקה המרכזית לזרמים היא לפי ארץ/אזור המוצא: ליטאים, חסידים וספרדים (פרידמן, 1991). חלוקה נוספת נעשית על פי מידת המודרניות או השמרנות של הפרט החרדי (זיכרמן וכהנר, 2012). אחד המאפיינים הבולטים של החברה החרדית בישראל הוא הרצון בהתבדלות מהחברה הישראלית. הדבר מתבטא בעיקר בלבוש, בהפרדה גאוגרפית (כהנר, 2009) ובהפרדה חינוכית. הגיל החציוני בקרב החברה החרדית הוא 15, מה שגורם למרביתו לעסוק בחינוך, בין כהורה ובין כמתחנך.

מערכת החינוך היא כלי הסוציאליזציה המרכזי של החברה להעברת האמונות, הערכים והאידיאות שלה לדור הבא (ריימן, 2017). מערכת החינוך החרדית מתחילה לחנך בגיל שלוש וממשיכה בכך עד גיל 20-21. מערכת זו מופרדת מגדרית מתחילתה. הבנים לומדים בתלמודי-תורה, ושיבות קטנות וישיבות גדולות, בהן המיקוד הלימודי הוא במקצועות הקודש (שפיגל, 2011). לימודי הבנים נתפסים בחברה החרדית כמטרה חברתית עליונה. לעומת זאת, לימודי הבנות נתפסים ככלי חברתי. הם מתחילים במערכת גנים, לאחרית בית-ספר יסודי שמונה-שנתי ולאחר מכן שש שנים של לימודי סמינר המספק לימודי תיכון והכשרה מקצועית (ריימן, 2012). מערכות חינוכיות אלה

דברים אלה מתייחסים לעבודת המפקח במחוזות השונים על פי דגמים ומודלים שהושאלו מן החברה המערבית. עם זאת בישראל קיימות תת-תרבויות קולקטיביסטיות שהעבודה עמן מביאה לאתגור תפקידי המפקח המוגדרים. הופסדה (Hofstede, 1980) המשיג את המונח 'תרבות' באמצעות ארבעה רצפים שאחד מהם הוא אינדיבידואליזם מול קולקטיביזם. רצף זה מייצג את המוקד החברתי ביחס למימוש המטרות. כאשר מוקד המימוש הוא האינדיבידואל, מדובר בחברה אינדיבידואליסטית, וכאשר המוקד הוא החברה מדובר בחברה קולקטיביסטית. בחברות קולקטיביסטיות, המנהיגות היא פטריארכלית והיררכית והיא שואבת את סמכותה מן החברה (גליון, 2008). ישראל, שהיא חברה בעלת רוב חילוני, מוגדרת על פי מדד גלוב העולמי כנוטה לאינדיבידואליסטיות (House, Hanges, Javidan, Dorfman & Gupta, 2004). לעומתה, החברה החרדית בישראל מוגדרת כחברה קולקטיביסטית (בארט ובן ארי, 2014). לסגנון תרבותי זה נודעת משמעות גם בנושאי מינהל החינוך והפיקוח עליו, בעיקר בנקודות המפגש שבין ערכי חברת הרוב האינדיבידואליסטי, המיוצגים על-ידי מפקחי משרד החינוך, לבין ערכי חברת המיעוט הקולקטיביסטית, המיוצגים על-ידי מנהיגים רוחניים. מפגש זה בא לידי ביטוי בעיקר בתת-התרבות החרדית.

החברה החרדית מהווה כ-10% מכלל תושבי-ישראל (מלאך, חושן וכהנר, 2016). חברה זו מוגדרת ניאו-מסורתית

משתייכות ברובן לזרם ה'מוכר-שאינו-רשמי' במדינת-ישראל.

מערכת החינוך בישראל מחולקת למספר זרמים. הזרם המרכזי הוא הזרם הרשמי, בו כלולים המוסדות הממלכתיים והמוסדות הממלכתיים-דתיים. זרם נוסף הוא ה'מוכר-שאינו-רשמי' שמייצג בעיקרו (75%) את הציבור החרדי (הורוביץ, 2016). ההכרה בזרם החינוך ה'מוכר-שאינו-רשמי' כבר בשנים הראשונות להקמת מדינת ישראל, אפשרה לציבור החרדי לקבל תקצוב כלשהו מהמדינה (100% בלימודי-ליבה מלאים, 75% בלימודים חלקיים, ו-55% בלימודים מינימליים) בצד אוטונומיה בתוכני הלימוד (וורגן, 2007). בתוך הזרם ה'מוכר-שאינו-רשמי' פועלים ערוצים שונים, בהם מוסדות 'מוכרים-שאינם-רשמיים' בבעלות מרכזיות של רשת 'החינוך העצמאי' (בחינוך היסודי 42%), רשת 'מעין החינוך התורני' (בחינוך היסודי 17%), מוסדות אחרים שאינם בבעלות, אך תחת הזרם ה'מוכר-שאינו-רשמי' (בחינוך היסודי 16%), מוסדות-פטור (בחינוך היסודי 23%) ועם פתיחת המחוז החרדי של משרד החינוך הצטרף מעמד חדש, ממלכתי-חרדי, שמונה כיום כ-2% ממערכת החינוך היסודי (הורוביץ, 2016).

המוסדות שתחת הזרם ה'מוכר-שאינו-רשמי' היו תחת פיקוח האגף ה'מוכר-שאינו-רשמי' ובראשו עמד מנהל אגף במשרד החינוך. בהוראת מבקר המדינה החליטה הממשלה על סגירת האגף ה'מוכר-

שאינו-רשמי' ופתיחת מחוז חדש, שיאגד את כל המוסדות שבאגף זה (וייסבלאי וויניגר, 2015). המחוז החדש נקרא 'המחוז החרדי'. הקמת המחוז הוטלה על מאיר שמעוני, אשר שימש גם מנהל מחוזות ירושלים ומנח"י. הקמתו של המחוז לוותה בקולות צורמים מצד החברה החרדית ומנהיגותה, עקב החשש שהוא יתערב בתכנים חינוכיים (לדוגמה: גרין, 2016).

עד להקמתו של המחוז החרדי בשנת 2014, היה מספר המפקחים מצומצם והתפיסה במגזר החרדי הייתה שתפקידו של המפקח הוא לוודא את ההצדקה לתקצוב המוסד על-ידי משרד החינוך, מבלי להתערב בסוגיות חינוכיות ובתהליכים ארגוניים ומינהליים אחרים (הורוביץ, 2012). המפקח היה מאשר את קיומו הפיזי של המוסד, את מספר התלמידים בו, ובהתאם לכך תוקצב המוסד. בשנת 2007 עמד מספרם של המפקחים על תשעה לכל שכבות הגיל, מגני הילדים ועד החינוך העל-יסודי, וכל אחד מהם פיקח על כ-30,000 תלמידים. לשם השוואה, בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מפקח אחראי על כ-10,000 תלמידים. מצב זה הביא לתלונות בדבר היעדר פיקוח על מוסדות החינוך במגזר החרדי. עם הקמתו של המחוז החרדי שולבו בתהליך הדרגתי 80 מפקחים בכל שכבות הגיל (קדם-יסודי, יסודי ועל-יסודי) ובתפקידי מעטפת (מקצועיים, ביקור סדיר וכדו'). מתוקף תפקידו נמצא המפקח הכולל בקשר ישיר עם מנהלי המוסדות, אשר תפקידם הופך לגורם משמעותי בקהילה.

יצירת המבנה הארגוני החדש – על מורכבות ההעסקה תחת משרד החינוך, ארגון מערכת שונה מן הרגיל, הן בציבור הכללי והן בציבור החרדי, אחריות לפיתוח המקצועי של הצוות ותפיסת ניהול שונה – מחייבת ליווי והדרכה של מפקחי המחוז. כאמור, מרבית בתי הספר המשתייכים למסלול החדש הם בתי-ספר קיימים שעברו אליו מן הזרם 'המוכר-שאינו-רשמי'. פעמים רבות השיקולים להצטרפות לזרם זה אינם פדגוגיים או אידאולוגיים, אלא כלכליים. מנהלי בתי-ספר אלה עבדו עד היום בליווי כלשהו של מפקחי המחוז החרדי או מחוזות אחרים, אך ניתנה להם אוטונומיה רבה בתפקידם, אם בשל עומס משמעותי על המפקחים הקיימים ואם מרצון לנהוג רגישות תרבותית כלפי תת-תרבות שונה.

מפקחי המחוז החרדי, רובם ככולם בני החברה החרדית, עומדים בפני מצב חדש בו עליהם לפתח יחסי עבודה חדשים מול המנהלים ולשמש מנהיגים פדגוגיים ומנהלים ארגוניים בעת ובעונה אחת. יצירת תפקיד חדש זה עלולה להוות איום על האוטונומיה ועל מידת האמון של מנהלי בתי הספר במפקחים, בתפיסות התפקיד ובתכונות המפקח הרצויות למנהלים אלה. מכאן עולה שאלת המחקר הנוכחי, והיא: כיצד אנשי חינוך, מנהלים ומפקחים מהמחוז החרדי של משרד החינוך תופסים את תפקיד המפקח במחוז החרדי ואת הקשר שבין המפקח במחוז זה למנהל בית הספר הממלכתי-חרדי.

במקביל לתהליך זה, שלא זכה עד כה להתייחסות מחקרית, נבנה במחוז החרדי מסלול חדש: הזרם הממלכתי-חרדי (ממ"ח). העיקרון של מסלול זה הוא בתי-ספר עבור הציבור החרדי, אך בבעלות משרד החינוך והרשות המקומית. בתי הספר מפוקחים באופן ישיר ובלעדי על-ידי מפקחי משרד החינוך, צוות המורים מועסק במישרין על-ידי משרד החינוך, המוסדות מחויבים ללמד את תוכנית הליבה במלואה, ובתי הספר מתוקצבים ב-100% על-ידי המשרד. בתי הספר הממלכתיים-חרדיים וצוותיהם עובדים תחת רפורמת 'אופק חדש', בה חלק ממשרתו של המורה כוללת שעות פרטניות ושעות שהייה, וקידום המורה תלוי בפיתוחו המקצועי (וייסבלאי וויניגר, 2015).

כיום כולל המסלול הממלכתי-חרדי 36 בתי-ספר ברחבי הארץ: 14 מהם מיועדים לאוכלוסיית חב"ד, ארבעה מיועדים לציבור החרדי-מודרני, ארבעה מיועדים לאוכלוסיית ברסלב, ארבעה מיועדים לאוכלוסיות בפריפריה, ארבעה מיועדים לאוכלוסייה חרד"לית, ארבעה מיועדים לאוכלוסייה ספרדית-חרדית, ושני בתי-ספר על-יסודיים. 18 מבתי הספר מיועדים לבנים ומספר זהה לבנות. רוב מוחלט של בתי הספר עברו למסלול הממלכתי-חרדי ממסלול המוכש"ר או מרשת 'מעייין החינוך התורני'. רק שני בתי-ספר הוקמו מלכתחילה תחת המסלול הממלכתי-חרדי, והם מוגדרים היום 'בתי-ספר צומחים'.

מפקחת בתפקיד-על בפיקוח היסודי. המפקחים הם אנשי-חינוך בעלי ניסיון רב-שנים במערכת החינוך החרדית, שהצטרפו למחוז החרדי לפני כשלוש שנים. הם אחראים על מגוון בתי-ספר ובהם גם בתי-ספר ממלכתיים-חרדיים, אשר הפיקוח עליהם הוא רק חלק קטן מעבודתם, ומכאן הצורך במיקוד התפיסות והיחסים דווקא במערכת זו.

במחקר זה נעשה שימוש בראיונות-עומק חצי-מובנים המספקים לחוקר כלי להבנת החוויה של מרואיינים והמשמעות שהם מייחסים לה. הריאיון מאפשר הצצה להיבטים תרבותיים, ועל כן הוא מספק גם דרך להבנת המשמעות של ההתנהגות (שקדי, 2003). בשונה מראיונות-עומק פתוחים, ראיונות העומק החצי-מובנים מתמקדים בנושא כללי אחד, אך מאפשרים שיח פתוח, מעמיק ופורמלי פחות.

לשם בחינת הנושא הממוקד של הפיקוח בזרם הממלכתי-חרדי, נבנה לכל קבוצת נבדקים מדריך-ריאיון שונה. מדריך הריאיון למנהלים כלל שאלות כמו: תאר בכמה משפטים כיצד אתה רואה את תפקיד המפקח; עד כמה אתה מרגיש שהמפקח שלך סומך עליך; עד כמה אתה מרגיש שהמפקח שלך נותן לך אוטונומיה; לדעתך אילו תכונות אופי נדרשות ממפקח כולל;

ל בחינת שאלות המחקר נבחרה מסגרת המחקר האיכותנית-פנומנולוגית. מסגרת זו מאפשרת לחוקר להגיע אל הנחקרים ולהבין את מהות החוויה כפי שהיא נחווית בעיניהם. דבר זה מאפשר הצצה לתוך מסגרת חברתית אשר על פי רוב אינה משתפת פעולה עם עולם המחקר. מעבר לכך מדובר במסגרת בתהליך התהוות, ועל כן העמקה והבנה של חוויות אלה שפועלים בתוכה עשויות לספק נקודת-מבט רחבה ביותר על המתרחש בה (שקדי, 2003). המחקר הנוכחי מתייחס לציבור החרדי, שעל פי רוב אינו חשוף, מחובר או משתף-פעולה עם מחקרים. הוא עוסק בסוגיה עדינה ושנויה במחלוקת, ועל כן מתודת המחקר האיכותנית, מתוך מבט פנומנולוגי הבא לחשוף את מהות התופעות מפי החווים אותן, נמצאה כמסגרת המתאימה לו ביותר.

במחקר השתתפו שני מנהלי בתי-ספר ותיקים שעברו מן הזרם 'המוכר-שאינו-רשמי'. אחד עבד תחת רשת 'מעיון החינוך התורני' והשני עבד תחת בעלות עצמאית. שני בתי הספר נכנסו למסלול הממלכתי-חרדי בשנת 2014. המנהלים שימשו בתפקידם טרם הצטרפותם לזרם הממלכתי-חרדי ולשניהם ניסיון דומה בחינוך ובניהול. כמו כן, רואיינו שלושה מפקחים, בהם שני מפקחים כוללים, וכן

הבטחת סודיות ואנונימיות. לאחר הסכמת המרואיינים, נערכו הראיונות במשרדי המרואיינים. הם ארכו כשעה, הוקלטו ותומללו לצורך ניתוחם. ניתוח הראיונות בוצע בשלבים כדלקמן: ראשית תומלל כל החומר ונקרא מראשיתו ועד סופו. לאחר מכן חולק החומר ליחידות-משמעות. בהמשך נעשה מיפוי כללי ממנו עלה מיקוד בתמות מרכזיות. לסיום נעשה ניסיון לבחון את התמות שעלו מן הראיונות לאור התאוריה (שקדי, 2003).

אפיין את המפקח שלך. לעומת זאת, מדריך הריאיון למפקחים כלל שאלות כמו: תאר בכמה משפטים כיצד אתה רואה את תפקיד המפקח הכולל; באילו תחומים אתה סומך על המנהלים שלך; כמה ובאילו תחומים אתה מוכן לתת אוטונומיה למנהלים שלך; תוכל לאפיין את המנהלים שלך ותפיסתם המקצועית?

במסגרת המחקר נעשתה פנייה אישית למנהלים ולמפקחים לביצוע הריאיון, תוך

1. רכזת מפקחים, מפקחים ומנהלים, נשאלו כיצד הם תופסים את תפקיד המפקח ומיומנותיו ביחס למצב הקיים בשטח. ראוי לציין כי מנהלי הזרם הממלכתי-חרדי עברו בשנים האחרונות שינוי מהותי בתפקידם. הם ניהלו בתי-ספר 'מופריים-שאינם-רשמיים' ולרוב לא היו נתונים לפיקוחה של בעלות רשתית - מצב בו היה עליהם פיקוח מינימלי. רוב ההחלטות הארגוניות והפדגוגיות התקבלו בהתאם לרצונות המנהל, הקהילה או מנהיגיה, ולא דווקא משיקולים מקצועיים אלא

ניתוח ראיונות העומק החצי-מובנים עם מפקחים ומנהלים, העלה שתי תמות מרכזיות, בהן מחקר זה מתמקד. התמה הראשונה היא אפיון המפקחים בבתי הספר של הזרם הממלכתי-חרדי במחוז החרדי. אפיון זה מורכב משלושה רכיבים מרכזיים: תפיסת תפקיד המפקח, הפערים בין תפיסת המפקח והמנהל האידיאלי אל מול המציאות בשדה ותפיסת המיומנות הנדרשות ממפקח המחוז החרדי בעיני מנהלים ומפקחים. התמה השנייה שעלתה מדברי המרואיינים התמקדה ביחסים שבין המפקח למנהל בית הספר והיא נוגעת בעיקר בשאלות של אמון ואוטונומיה.



נראה כי החלק המהותי בדברי רוב המרואיינים הוא הכמיהה להיות מנהיג-חינוך המסייע בידי המנהל ומשפיע ברמה הפדגוגית. תפקיד הרגולטור נתפס כתפקיד משני, מקצועי פחות ואף מאיים באופנים רבים על המנהלים. יש לזכור כי בתי-ספר שנכנסו לזרם הממלכתי-חרדי היו נתונים לפיקוח כללי ואמורפי לפני הקמת המחוז, ומכיוון שלא היו בעצם תחת בעלות מרכזית, עבדו ללא פיקוח של ממש.

המנהלים אמורים לראות במפקח את הכתובת הראשונה בכל שאלה מינהלית או פדגוגית. מבחינת משרד החינוך, המפקח אמור להיות הכתובת המרכזית שבידיה כלים אופרטיביים וידע מקצועי כדי לפתור בעיות של מנהלים. במציאות נראה כי המפקחים אינם נתפסים כגורם מסייע מעיקרו. אדרבא, הם נתפסים כגורם מפחיד, כפי שעולה מדברי מנהל:

*זוה תלוי בין מפקח למפקח עד כמה הוא בא לראות את המצב, לקדם ולעזור או לכוון, ויש כזה שבא והולך - דופק כרטיס'. בעיניי הוא צריך להיות במקום שהוא מייעל את העבודה ולא דווקא מפחיד. בפועל אנחנו עדיין לא שם.*

המנהלים אינם רואים במפקח כתובת מקצועית. הוא נתפס כמי שעושה את עבודתו בלי תחושה של שליחות חינוכית,

משיקולים קהילתיים. המצב החדש מחייב את המנהלים להישמע להוראות המפקח וליצור יחסים שיאפשרו עבודה והתפתחות מקצועית למנהלים ולמורים כאחד.

מדברי המפקחים והמנהלים עולה כי הקונפליקט התפקידי המוכר של המפקח, בין היותו רגולטור מחד גיסא, להיותו אישיות מנחה ומכוונת מאידך גיסא, קיים ביתר-שאת גם בקרב מפקחי ומנהלי החינוך החרדי. קונפליקט זה מוזכר בדבריהם של המפקחים והמנהלים כאחד. שניים מהמרואיינים הקדימו את התפקיד הרגולטורי לתפקיד המכוון, אחד התייחס קודם לתפקיד המכוון ולאחר מכן לתפקיד הרגולטורי, ואילו מנהל אחד ורכזת המפקחים התייחסו רק לתפקיד המכוון - שניהם בשאיפה למפקחים מכוונים. ביטוי לכך עולה מדבריו של מפקח על בית-ספר ממלכתי-חרדי:

*תפקיד המפקח הכולל להיות אחיעזר ואחיסמך למוסד, לסייע בקידומו בכל מה שאני יכול, כולל מבחינה מינהלית, תקציבית, רשותית וכן מבחינה חינוכית, בהדרכה והכוונה - מבט נוסף על התהליך החינוכי במוסד כדי לעורר את תשומת ליבם של העוסקים במלאכה במה שהם יכולים לעשות אחרת. בנוסף יש את התפקיד כלפי המשרד, להיות רגולטור ולבדוק שאכן ביה"ס מתנהל על פי הכללים שהמשרד קבע.*

מדברי המפקחים עולה כי הכשרת המנהלים במוסדות הממלכתיים-חרדיים אינה מתאימה בהכרח לתפקידם - בעיה שדורשת הרבה עזרה מקצועית והכוונה מצד המפקחים. החסרים מורגשים הן ברמה הפדגוגית והן ברמה המינהלית, כמו בדוגמה שניתנה ביחס לרשויות המקומיות. מטרת הקמת הזרם הממלכתי-חרדי נעוצה ברצון ליצור מערכת אלטרנטיבית חרדית שתהיה גם מקובלת מבחינה ערכית ותפיסתית על הציבור החרדי ושתעמוד גם בדרישות משרד החינוך לרמת הצוות הניהול וצוות המורים. החוסרים הנראים לעין מקשים על עבודת המפקחים ביצירת מערכת התואמת את תקנות משרד החינוך והופכים את עבודתם למורכבת יותר.

מן המפקח נדרשות מיומנויות שיאפשרו לו למלא את תפקידו על הצד הטוב ביותר. מיומנויות אלו נגזרות מהגדרת התפקיד, ועל כן המפקח נדרש למיומנויות ניהוליות למילוי תפקידיו הרגולטוריים, הוא נדרש למיומנויות מנהיגותיות כדי לאפשר שינויים וחדושים, והוא נדרש למיומנויות פדגוגיות כדי לקדם את רמת ההוראה ואת הישגי התלמידים. נראה כי מפקחים ומנהלים תופסים את האיזון בין שלוש המיומנויות בצורה שונה. המפקחים תופסים את היכולות המנהיגותיות הנדרשות מהם כראשונות במעלה, ולאחריהן את היכולות המקצועיות. לעומתם, המנהלים מתייחסים

או כפי שמנהל מגדיר זאת 'דופק כרטיס'. מעבר לכך, דמות המפקח אף נתפסת כדמות מפחידה - דבר שעומד בניגוד גמור לשאיפות משרד החינוך ומחטיא את מטרת התפקיד.

מפקחים עובדים במישרין מול מנהלים. הם אמורים להוביל את בית הספר להישגים לימודיים וערכיים. לשם כך על המפקח למשוך אליו מנהלים בעלי שיעור-קומה, המבינים את עולם החינוך בכלל, וניהול וארגון מערכות חינוך בפרט, ומוכנים לעבודה משותפת ופורייה. בפועל מנהלי בתי הספר של הממלכתי-חרדי הם מנהלים שהיו שם בעבר ונבחרו למשרותיהם משיקולים שונים. לא לכולם יש ההשכלה הנדרשת והמיומנויות לניהול בית-ספר, כפי שעולה מדברי אחד המפקחים:

*באופן כללי כל המנהלים מאוד מרגישים מחויבים להצלחת המוסדות, כל אחד בדרכו, כאשר מסירות הנפש והדוגמה האישית בדרך-כלל היא הגורם הדומיננטי בהתנהלות שלהם. רוב המנהלים זקוקים לעזרה מקצועית ללמוד אודות תהליכי עבודה ושיתוף פרודוקטיביים יעילים של הגורמים מעליהם ומתחתיהם. חלקם זקוקים להדרכה רבה בגיוס הרשות המקומית, נושא שחשוב מאוד לשפר [את] הידע של המנהלים... המנהלים ללא הכשרה פדגוגית והם המוציא לפועל של מישוהו אחר, הבעלות או הרבנים או הקהילה. לכן קשה להם לקבל החלטות או לפרוץ, והם מרגישים חוסר ביטחון לעשות משהו חורג מההנחיות שקיבלו.*

על מיומנויות שונות. המפקחים רוצים להיות מנהיגים, ומדברים על יכולות כמו הקשבה, ענווה ויכולת לקבל דעה שונה. רק לאחר מכן הם מתייחסים למקצועיותם, שבמסגרתה הם מתייחסים בעיקר לידע המקצועי. לעומתם, המנהלים מחפשים גורם סמכותי שיעזור להם לראות את מפת הארגון, ובמסגרת זו הם יבקשו איש-מקצוע ורק לאחר מכן מנהיג חינוכי.

## 2. -

אחת היכולות החשובות של כל ארגון היא היכולת ליצור תקשורת חיובית ופתוחה בין מעמדות היררכיים הפועלים בתוכו. מנהיג הארגון הוא אחד הגורמים המשמעותיים ביצירת אקלים ארגוני. האקלים הארגוני יכול להיות פתוח, בו יחוש המונהגים שהם מקובלים, יוכלו לפעול בשיתוף עם המנהיג ובינם לבין עצמם, יחוש מחויבות לארגון ויכולו להקדיש לו יותר זמן ומשאבים. בניגוד לכך, מנהיגים שייצרו אקלים ארגוני סגור, יביאו את מונהגיהם לפעולות מבודדות, לחוסר הדדיות ולחוסר שיתוף-פעולה (אופלטקה, 2015). שניים מן המרכיבים החשובים לעבודת המנהל מול המפקח הם אמון ואוטונומיה. רכיבים אלו מתחדדים בעבודה במחוז החרדי מפאת חוסר האמון של הציבור החרדי בממסד החינוכי הכללי, האוטונומיה הרחבה שניתנה להם לפני הקמת המחוז והצורך שלהם להתרגל לשינויים באוטונומיה זו לאחר הקמת הזרם החדש.

בראשונה ליכולות ניהוליות ופדגוגיות, ורק לאחר מכן הם מזכירים יכולות מנהיגותיות, כפי שעולה מן הציטטות הבאות (ראשית תפיסות המפקחים, ואח"כ תפיסות המנהלים, בהתאמה):

*תכונה ראשונה היא יכולת הקשבה מתוך רצון אמיתי לסייע היכן שאפשר. תכונה שנייה היא להיות עניו, כי אנחנו לא מקור החכמה והידע, אלא אני לומד ואני מוכן לשמוע וללמוד ולראות היכן לשנות ולשפר, ומצד שני גם אם אצטרך לשנות את דעתי אין לי בעיה עם זה ואוכל לעשות שינוי. ההקשבה והיכולת לקבל דעה שונה היא החשובה ביותר דווקא כאשר אתה מגיע ממקום של כוח וסמכות. כי הסמכות מוקנית לך מעצם העובדה שאתה מפקח, אבל מבחינת עשייה בשטח והאישיות, אתה חייב לתת לאנשים את התחושה שאתה רוצה להקשיב ולהבין אותם. תכונה נוספת זו המקצועיות וההכשרה שלי כמפקח, כי ככל שאתה לומד יותר אתה יוצא עם יותר ידע שנותן לך יכולת ומנדט כמפקח לבוא ולומר קבלו דעתי כי אני מגיע עם ידע. זאת אומרת, להיות סמכות מקצועית ולא רק סמכות ממונה.*

*סמכותי, הבנה של המוסד, יכולת למידה והבנה של המוסד עליו הוא מפקח. צריך להיות לו ידע פדגוגי, התנהלות בית-ספרית, ברגע שיהיה לו את כל זה הוא יהיה מפקח מושלם.*

נראה כי המנהלים והמפקחים מכירים את המיומנויות הנדרשות, אך שמים דגש

כשהוא ראה בשטח שהדברים נעשים כראוי, הוא היה נוכח בהתחלה הרבה, וגם כאשר התייעצתי איתו אז הוא ראה שיש לו שותף ואני סומך עליו. זה גרם לו לסמוך עליי. מצד שני היו גם דברים שעמדתי על שלי והוא ראה שיש לנו עקרונות ובאים לנהל ולא להתנהל, אז הוא זרם איתנו.

המנהלים רואים בהדדיות, בפתיחות ובעמידה על עקרונות ייחודיים בסיס לבניית האמון ביניהם לבין המפקחים. המנהלים מתייחסים לשאלת האמון בעיקר דרך הדברים שגורמים לתהליכים להתרחש מתוך יחסיהם עם המפקחים. בקיצור, ניתן לומר כי להצלחות יש חלק ביצירת אמון בין מנהלים למפקחים.

אוטונומיה היא רכיב חשוב בעבודת מנהלים. מעצם היותם של בתי הספר יחידות נפרדות, הם ארגונים בעלי חיבורים רופפים. נוכחות המפקח בבית הספר היא מועטה מאוד ועל כן המנהל יכול, מרבית הזמן, להיות אוטונומי לחלוטין ביחס להתנהלותו. החשיבות במתן אוטונומיה היא יצירת הנחיות ותקנות כלליות ומתן העצמה למנהלים לעבודה עצמאית בתוך גבולות התבנית (Raccah & Katarivas, 2015). האוטונומיה היא אחד ממרכיבי ההעצמה של אנשי-חינוך (Bogler, 2005) ויש חשיבות רבה לתחושה של מנהל שהוא מסוגל לנהל את בית הספר בעצמו ולקבל

אמון הוא אחד התנאים הבסיסיים ליחסי-עבודה בריאים בין מנהיגים למונהגים. הוא מאפשר יצירת שיח בין הצדדים ויצירת מבנים משותפים. ללא אמון בין הצדדים עשוי להיווצר קיפאון ארגוני (אדי-רקח ואופיר, 2013; טלנקר, 2015). שאלת האמון מתחזקת ביחסי המפקח והמנהל במחוז החרדי, מכיוון שקיים חוסר-אמון משמעותי בין הציבור החרדי לבין הממסד באופן כללי, ובמוסדות החינוך קיימת תחושה של חדירה לעולם החרדי וניסיון לשנות אותו. נראה כי האמון הנדרש ייבנה בתהליך איטי, כפי שעולה מדברי אחד המפקחים:

זה אמון שנבנה במהלך השנים מהקשר והפיקוח עליהם. זה לא מתבסס על התרשמות או עובדות בשטח וקשרי-עבודה שנוצרו במהלך השנים. למדתי שעם השנים התחדדה לי ההבנה שלא לבוא ולתקן את העולם ולא לבוא עם האג'נדה שלי, אלא למצוא את הדרכים שאני יכול להתחבר לאג'נדה ולמושגים שלהם, ומשם ליישם ולהשתלב ולפקוח את עיניהם.

המפקח מעיד כי האמון נבנה בתהליך בין-אישי קרוב, ולא כנוסחה המתאימה לכול. עם כל מנהל עליו לעבוד על רכישת האמון מתוך עמדה שההקשבה ופעולות העולות מהשטח יעזרו לבסס אמון, יותר מהנחלת אג'נדות חיצוניות. גם המנהלים התייחסו לשאלת האמון ובעיקר לשאלת ההדדיות:

המפקח הוא יותר רגולטורי, במטרה לראות שהנחיות המשרד מבוצעות. בכל מה שמעבר לתקנות, המפקחים מאפשרים אוטונומיה ולוקחים תפקיד מנהיגותי בו הם לומדים להעניק למנהל אוטונומיה בצד המוכנות להיות שם עבורו ולעזור לו להנהיג שינוי. מנהלים חשים ברצון המפקחים לתת להם אוטונומיה ומבינים את מסגרת העבודה בתוך הנחיות משרד החינוך, כפי שעולה מדברי מנהלים:

אוטונומיה יש מלאה והרבה. לדעתי המפקח תופס את תפקידו כמכוון של המנהל, מנסה לעזור, צינור שמעביר מסרים מהמשרד, מכוון ליעד של המשרד, וגם לסייע בכל מה שקשור למשרד החינוך. נכון לעכשיו זה נראה שאלו ההנחיות להיות גמישים וגם אופי של המפקח... אני חושב שהוא מבין שלכל מנהל יש את הייחודיות שלו, הכיוונים שלו, ומתוך זה הוא [המפקח] נותן את האוטונומיה. הוא מבין שהוא לא יכול להיות המנהל, אלא אני המנהל, ולכן הוא נותן ביקורת בונה. וזה תפקידו של המפקח.

המנהלים מרגישים שניתנת להם אוטונומיה. מעבר ליחסים האישיים עם המפקחים, הם מרגישים כי 'רוח המפקד' של משרד החינוך היא לפתח כלפיהם גמישות. כתוצאה מכך הם משמרים את סמכותם ומקבלים ברוח טובה את ביקורתו הבונה של המפקח.

החלטות על פי עמדותיו. בציבור החרדי, האוטונומיה של הפרט וגם של מנהלי מוסדות החינוך היא מצומצמת מלכתחילה, בשל הציות הנדרש מהם לפסיקת גדולי-תורה ודעת-תורה. עם זאת קיימות החלטות רבות בבית הספר שעל המנהל לקבל, כשמאחוריו רוח גדולי התורה ורוח משרד החינוך בעת ובעונה אחת.

אני סומך עליהם בכל מה שזה לא קו אדום כנ"ל ולא סותר את ההתנהלות של כבוד לתלמידים ומקצועיות וכו' – ספרי לימוד, תוכנית-לימודים, תשלומי הורים. יש תחומים שאליהם כמפקח אני לא נכנס בעת שאני יודע שהמוסד מתנהל כראוי. אני לא מחפש את הבעייתיות ואת הקשיים, אלא במקום שאתה רואה שהדבר עלול לפגוע בביה"ס. גם כאשר אני יודע שבנושא מסוים יש קושי לקהילה ולבתי הספר להכיל את השינוי, אני לא אלחם על זה בכל מחיר, אבל אני כן אפעל בעת כדי להוביל שינוי בעתיד. למפקח יש כוח לעשות הכול, והחכמה היא לדעת במה לא להתעסק, במה לא להיכנס כרגע. המפקח צריך לדעת מהי עבודתו ומה הדגשים בהם הוא מתעסק.

המפקחים נותנים למנהלים אוטונומיה במידה. ישנם כללים ותקנות של משרד החינוך בהם אין למנהל אוטונומיה והדברים 'מוכתבים מלמעלה'. בנקודות אלו תפקיד

המחוז החרדי (ללא פיקוח של בעלויות ורשתות) (וייסבלאי וויניגר, 2015).

הקמת המחוז החרדי של משרד החינוך והזרם הממלכתי-חרדי לוותה בהתנגדות אידאולוגית מצד גורמים בממסד ובמנהיגות החרדית. התנגדות זו נמשכת גם בימים אלה, למרות שקיימת הידברות להסדרת תהליכי הפיקוח ועבודת המחוז. תנאים אלה מעלים את השאלה כיצד נתפס תפקידם של מפקחי המחוז החרדי בקרב המפקחים עצמם ובקרב מנהלי בתי-ספר המשתייכים לזרם הממלכתי-חרדי, וכיצד משפיעה תפיסה זו על יחסי האמון והאוטונומיה בין המנהל למפקח.

מתוך הראיונות עולה כי תפקיד הפיקוח בא לידי ביטוי בשלושה אפיקים, בדומה למה שמופיע בספרות. שלושת האפיקים הם: האפיק הרגולטורי, האפיק הפדגוגי והאפיק של פיתוח מנהיגות. מן הראיונות עולה פער ביחסיות ובחשיבות של כל אחד מן האפיקים בתפקיד הפיקוח, כפי שהדבר נתפס בעיני המפקחים ולעומתם בעיני המנהלים. בעוד שהמפקחים רואים את תפקידם כמורכב מ-10% רגולציה, 30% פדגוגיה ו-60% פיתוח מנהיגות – המנהלים רואים את תפקיד המפקח כמורכב מ-30% רגולציה, 60% פדגוגיה ו-10% פיתוח מנהיגות. נמצא כי בעוד שהמפקחים שמים את הדגש על פיתוח המנהיגות של המנהלים, האחרונים מבקשים לראות את תפקיד המפקח בעיקר בהיבט הפדגוגי.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסת תפקידם של המפקחים במחוז החרדי בבתי-ספר השייכים לזרם החדש, הממלכתי-חרדי, וכפועל יוצא מכך את מידת האמון והאוטונומיה על פי תחושת המנהל. תפקיד המפקח בעולם המערבי הוא תפקיד מורכב שבא לידי ביטוי ברגולציה, הנחיה פדגוגית ופיתוח מנהיגות חינוכית (פרידמן ולוין-אפשטיין, 2002). תפקיד המפקח מתמקד בפועל בתחום הרגולטורי והפדגוגי ופחות בפיתוח מנהיגות (תכלת, 2010). בנוסף למורכבות תפקידו של המפקח יש במגזר החרדי מורכבות נוספת: עד 2014 היו כ-350,000 תלמידי החינוך החרדי נתונים לפיקוח האגף 'המופר-שאינו-רשמי' שנעשה בהיקף מצומצם של תשעה מפקחים בפריסה ארצית. מצב זה, בהצטברות טענות נגד התנהלות משרד החינוך, הביא להקמת המחוז החרדי במשרד החינוך ב-2014 (וייסבלאי וויניגר, 2015).

במחוז החרדי של משרד החינוך מועסקים כיום כ-80 מפקחים. רובם נבחרו מתוך הציבור החרדי והם בעלי ניסיון בתחום החינוך, בתוספת הכשרה אקדמית של תואר שני. בעקבות הקמת המחוז נבנה גם זרם חינוכי חדש, זרם ממלכתי-חרדי, ובו – בשונה מן המוסדות האחרים השייכים למחוז החרדי – צוות בית הספר מועסק במישרין על-ידי משרד החינוך, הוא מחויב לתוכנית הלימודים של משרד החינוך ונתון לפיקוח ישיר של מפקחי

ממצאים אלה עשויים לסייע בידי מקבלי ההחלטות ומנהיגות המחוז החרדי בגיבוש הגדרת תפקיד המפקח הכולל, כך שתתבסס על ייחודיותו של תפקיד זה בציבור החרדי בכלל ובזרם הממלכתי-חרדי בפרט. בשל הצרכים העולים מן השטח מומלץ ליצור איזון בין האפיקים השונים, באופן ש-30% מעבודת המפקח יופנו לאפיק הרגולטורי, 30% לאפיק המנהיגותי ו-40% לאפיק הפדגוגי.

מחקר זה הוא מחקר-חלוץ מצומצם, ומעצם היותו מחקר איכותני קיים קושי בהכללתו ובהחלתו על כלל האוכלוסייה, ובמיוחד מפאת מיעוט הנבדקים. רצוי להמשיך לחקור ולדון בתפקיד המפקח בפורומים נוספים של מחקר ועשייה במחוז החרדי של משרד החינוך. במיוחד ראוי לחקור זאת בזרם החינוך הממלכתי-חרדי שהוא יצירה חדשה ההולכת ומתעצבת וניתנת עדיין לעיצוב. חשיבות זו נובעת בעיקר מכך שמסגרת ארגונית זו נתפסת כאחת מספינות הדגל של משרד החינוך. חשוב להשקיע בכך חשיבה מעמיקה והבניה מתודית ארגונית, הכוללת בניית חזון לזרם הממלכתי-חרדי, להתנהלות ולגיבוש התפקידים השונים בתוכו.

הפער בין תפיסות המפקחים לבין תפיסות המנהלים מקרין על היחסים בין הצדדים ובמיוחד על שתי הפונקציות המרכזיות של מתן אמון ותחושת אוטונומיה. המשמעות לגבי תפיסת האוטונומיה הניהולית בתפקיד היא שקיימת שמירה משמעותית על נהלים ותכנים המועברים על-ידי משרד החינוך, בצד מתן אפשרות לאוטונומיה בכל תוכן אחר. בתחום האמון, בשל הפער הגדול בתפיסת התפקיד, האמון נבנה בעיקר מתהליכים ארוכים ואיטיים המבוססים על קשר אישי.

מסקנת המחקר היא כי בתהליך בניית הזרם הממלכתי-חרדי בתוך המחוז החרדי במשרד החינוך, נודעת חשיבות רבה להבניית תרבות ארגונית וקונספטואלית של החזון, המטרות, תוכניות העבודה, ובכללן הגדרת והבניית תפקידי המפקח. תפקיד המפקח בזרם הממלכתי-חרדי נמצא בתהליכי עיצוב ועליו ללבוש צורה בהתאם למטרותיו. בניגוד להתנגדות ולחשש ממפקחי המחוז החרדי של משרד החינוך ברשתות החינוך האחרות – ובשל כך הדחייה או העיכוב בתוכניות המפקחים – יש להבנות תפקיד זה בזרם הממלכתי-חרדי כגורם אחראי, מקצועי ומסייע. הבניה זו נוצרת באווירה של דה-לגיטימציה ועל כן יש לעשותה ברגישות.

אדי-רקח, א' ואופיר, א' 2013. מידת האמון של מורים בשותפיהם לתפקיד וזיקתה להכנסת חידושים בבית הספר. **עיונים במינהל וארגון החינוך** 33: 163-192.

אדי-רקח, א' וגונן, ש' 2013. תפיסתם של מנהלי בית-ספר את תפקיד הפיקוח והרשות המקומית בסביבות בית-ספריות שונות. **עיונים במינהל וארגון החינוך** 33: 105-130.

אדלר, ח' 2008. **תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל**. ירושלים: מכון אבני ראשה.

אופלטקה, י' 2015. **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי**. חיפה: פרדס.

בארט, ע' ובן ארי, ע' 2014. אחרי שמזבח מוריד דמעות: התמודדות אישית וחברתית עם גירושין בחברה החרדית. **כתב העת לחקר החברה החרדית** 1: 100-126.

גליון, א' 2008. **דינמיקה של משא-ומתן מתאוריה ליישום**. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

גרין, י' 2016.7.19. **כך משתלט המחוז החרדי על החינוך החרדי במטרה לשנותו**. אוחר מתוך: <https://orthodoxnow.wordpress.com/2016/07/19>.

הורוביץ, נ' 2016. **החברה החרדית: תמונת מצב**. ירושלים: המכון החרדי למחקרי מדיניות.

הורוביץ, נ' 2012. **תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל**. ירושלים: משרד החינוך.

וורגן, י' 2007. **מערכת החינוך במגזר החרדי - תמונת מצב**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, א' וויניגר, א' 2015. **מערכת החינוך בישראל: סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

זיכרמן, ח' וכהנר, ל' 2012. **חרדיות מודרנית: מעמד ביניים חרדי בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

טלנקר, ס' 2015. אמון כערך בקבלת החלטות של מנהיג פדגוגי. **זמן חינוך** 1: 89-99.

כהנר, ל' 2009. **התפתחות המבנה ההיררכי והמרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל**. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.



- מלאך, ג', חושן, מ' וכהנר, ל' 2016. **שנתון החברה החרדית בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה ומכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרידמן, י' ולוין-אפשטיין, מ' 2002. **הגדרת תפקידים ומסלולי פיתוח של עובדי הוראה**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, מ' 1991. **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- ריימן, ל' 2017. שינויים ותמורות בהכשרת מורות בחינוך החרדי. **חקר החברה החרדית** 4: 1-27.
- ריימן, ל' 2012. שינויים ותמורות בהכשרת מורים בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין מדיניות-העל לבין 'השדה'. בתוך: קלויר, ר' וקוזמינסקי, ל' (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (185-152)**. תל-אביב: מכון מופת.
- שפיגל, א' 2011. **"ותלמוד תורה כנגד כולם" חינוך חרדי לבנים בירושלים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שקדי, א' 2003. **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום**. תל-אביב: הוצאת רמות.
- תבלת, נ' 2010. **בחינת תפיסות מפקחים לגבי למידה קולקטיבית מהצלחות**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- Bogler, R. 2005. The power of empowerment: meditating the relationship between teachers' participation in decision making and their professional commitment. *Journal of School Leadership* 15: 76-98.
- Hofstede, G. 1980. Motivation, leadership, and organization: do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics* 9(1): 42-63.
- House, R. J. Hanges, P. J. Javidan, M. Dorfman, P. W. & Gupta, V. (Eds.). 2004. *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. USA: Sage publications.
- Racah, A. & Katarivas, K. 2015. I have a dream: School principals as entrepreneurs. *Educational Management Administration & Leadership* 43(4): 526-540.

