

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ב

כרך ט



עורכים:

פרופ' משה צפור
ד"ר אליסיה גרינבנק
ד"ר אפרת בנג'ז
ד"ר יוחנן קאפח

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אהרן ממן
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ב 2022
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
דוא"ל givaa@washington.ac.il
אתר המכללה www.washington.ac.il

תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
13	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות וספרות

19	משה צפור לקראת מהדורה חדשה של התרגום הסורי (הפשיטתא) לספר במדבר, בתרגום לעברית
39	אורנה לויץ ולאה ברץ בית הספר הפואטי כמטונימים הטרוטופי בשירה העברית

שער שני | חינוך והוראה

63	אליסיה גרינבנק ואפרת בנג'ו אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בקרב מורים בחינוך הכללי
81	אליעזר יריב 'שיחת משמעת': התערבות קצרת מועד לטיפול בהתנהגות בעייתית של תלמיד
99	גלית אגם בן ארצי "פנאי זה הזמן שאני מרגיש חופשי כי אני יכול לעשות מה שבא לי" פנאי בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות
125	אורית גילור, חגית קליבנסקי, דרורה כפיר חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות - היבטים חברתיים
147	אפרת בנג'ו ורינת כספי פחדים של ילדים צעירים בתקופת הקורונה והקשר לתחושת הלחץ ההורי
173	יעקב סגל ודבורה חדד עפג'ין העצמה ותמיכה או בדירות ב"מערכה" בקרב גננות בהתמודדות עם קשיים ואתגרים בשנת ההתמחות

199	סיפורי חיים של גננות ראשונות בארץ ישראל כמקור העשרה למחקר ההיסטורי על אודות גן הילדים העברי: עיון היסטוריוגרפי	צפורה שחורי-רובין
219	ההוראה ב'מרחב הקולי' בכתי ספר חרדיים בתקופת הקורונה	אפרת בוכריס ורבקה קדוש
245	אסטרטגיות התמודדות עם פערי זהות ארגונית של עובדות הוראה מהמגזר החרדי המלמדות במערכת החינוך הממלכתי-דתי	יהודית חסידה ואביטל רוטנברג

שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

269	מעולם החינוך הגופני לאורח חיים בריא בחברה החרדית	לילך גלעד כהן ורניאל ס' מורן
283	הטיה מגדרית במחקר רפואת הספורט	מירי שחק

שער רביעי | סקירת ספרות

297	סיפור תמר אשת ער 'נקרא ומתרגם' במהלך הדורות	בן ציון אשל
307	על זהות, הזדהות ונוודות פיזית ונפשית ברומן "כמה שזה לוקח" של יורם מלצר	כרמלה סרנגה

שער חמישי | מאמרים באנגלית

E9	Educating and Reimagining the Daughter: Ethnicity and Relational Self-Construction through Writing	קלרינה פריבורקין
----	--	------------------

E25	תקצירים מתורגמים	
-----	-------------------------	--

מחברי המאמרים

ד"ר אגם בן ארצי גלית

החוג לחינוך מיוחד, ראשת מנהל הסטודנטים, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
galit.mail@gmail.com

ד"ר בוכריס אפרת

החוג לתנ"ך והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
efratb1967@gmail.com

ד"ר בנג'ו אפרת

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון; החוג
לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
bengiog@gmail.com

בן ציון אשל

המחלקה לתלמוד, אוניברסיטת בר אילן
benzion120@gmail.com

ד"ר ברץ לאה

גימלאית החוג לספרות, המכללה האקדמית אחוה
lbaratz@netvision.net.il

ד"ר גילור אורית

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
oritg@beitberl.ac.il

גלעד כהן לילך

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
lilachgi@education.gov.il

ד"ר גרינבנק אליסיה

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
gralicia2@gmail.com

ד"ר חדר עפג'ין דבורה

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד"ר חסידה יהודית

החוג לחינוך יהודי והחוג לניהול מערכות חינוך, רכזת אקדמית לתכניות המגזר החרדי,
המכללה האקדמית הרצוג
judychassida1@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ושינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר כספי רינת

ראשת החוג לחינוך, החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
rinatc10@gmail.com

פרופ' כפיר דרורה

פרופסור חבר (בדימוס) בחוג לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל
gadikf@netvision.net.il

ד"ר ליין אורנה

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אחוה;
ראש אקדמי של מרכז הסימולציה במכללה האקדמית אחוה
orna_1@achva.ac.il

פרופ' מורן דניאל

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
dani.moran@sheba.health.gov.il

ד"ר סגל יעקב

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים
kobisegal@gmail.com

ד"ר סרנגה כרמלה

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אשקלון
carmelasar@hotmail.com

ד"ר פריבורקין קלרינה

החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

פרופ' צפור משה

פרופסור אמריטוס המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן, התוכנית לתואר שני בתנ"ך,
המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
moshezi1934@gmail.com

ד"ר קדוש רבקה

החוג לספרות והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
rivkkad@gmail.com

ד"ר קליבנסקי חגית

המסלול לחינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית בית ברל
hagitklib@gmail.com

רוטנברג אביטל

עובדת הוראה
avitalist@gmail.com

פרופ' שחורי-רובין צפורה

פרופסור חבר (בדימוס) החוג לחינוך והחוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
zipirubin@walla.com

ד"ר שחף מירי

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
mirile@washington.ac.il

אסטרטגיות התמודדות עם פערי זהות ארגונית של עובדות הוראה מהמגזר החרדי המלמדות במערכת החינוך הממלכתי-דתי

יהודית חסידה ואביטל רוטנברג

תקציר

המאמר הנוכחי מבקש להתבונן כיצד מורות מהמגזר החרדי המלמדות בבתי ספר המשתייכים למגזר הממלכתי-דתי, מתמודדות עם פערי זהות בינן לבין בתי הספר שהן מלמדות בהם. פערי הזהות בין עובד למקום עבודתו עלולים להשפיע לרעה על רווחתו האישית ואיכות עבודתו. באופן ספציפי בזירה החינוכית, לפערי זהות עלולות להיות השלכות על השתלבות המורה בצוות המורים, באופן ההוראה בין כותלי הכיתה ובקשר עם ההורים. בשנים האחרונות גוברת השתלבותן של מורות מהמגזר החרדי בבתי ספר המשתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי, לרוב בשל חוסר בהיצע מקומות עבודה במגזר החרדי, תנאים כלכליים משופרים, ותחושת ביטחון תעסוקתי. אלא שהשתייכות מגזרית בחברה הישראלית כוללת בתוכה אידיאולוגיה וערכים שונים בין הקהילה החרדית והציונות הדתית, ואלה עלולים לגרום לקשיים בהשתלבותן של מורות חרדיות. המחקר הנוכחי מבוסס על ראיונות עם 11 מורות המשתייכות למגזר החרדי ומלמדות בבתי ספר בפיקוח הממלכתי-דתי. המורות הציגו אסטרטגיות התמודדות על הרצף שבין התנהגות פסיבית לאקטיבית על מנת להקל ולגשר על פערי הזהות ולייצר את האיזון הנכון בין דחייה לטמיעה. ממצאי המחקר מעלים שאלות שיידונו במאמר לגבי מידת ההתאמה של מורות חרדיות למגזר הממלכתי-דתי, אופן הכשרתן לשדה החינוך העתידי, ומהו הקו המנחה הרצוי למגזר הממלכתי-דתי בקליטת מורות מהמגזר החרדי.

תאריכים: מורות חרדיות, המגזר הממלכתי-דתי, זהות ארגונית, אסטרטגיות התמודדות

רקע

חוק הזרמים בחינוך (1953) אפשר למערכת החינוך היהודית בישראל לתת מענה מותאם לאוכלוסיות שונות. בכלל זה קיימים שלושה זרמים מרכזיים: הזרם הממלכתי הפונה לכלל האוכלוסייה, הזרם הממלכתי-דתי הפונה לאוכלוסייה הדתית, והזרם החרדי הפונה למגזר החרדי בלבד. למרות שמערכות החינוך הממלכתית-דתית והחרדית פונות שתייהן לאוכלוסייה שומרת תורה ומצוות, הן מובחנות זו מזו בזהות הדתית שמונחלת ללומדיה. למערכת החינוך הממלכתי-דתי יש שני מוקדי חינוך – ציונות ודת – המשפיעים על השילוב בין לימודי חול באיכות גבוהה בדומה לחינוך הממלכתי, לבין לימודי קודש בהיקף גבוה ובאיכות גבוהה בדומה לחינוך החרדי (טור-פז, 2018). לעומתה, מערכת החינוך החרדית מתאפיינת בהפרדה מגדרית שמעצבת את השונות בחינוך לבנים ולבנות. בקרב מוסדות החינוך לבנים יש דגש על לימודי קודש ועל חינוכם להיות 'חברת לומדים' כפי שכינה זאת פרידמן (1991). לעומת זאת, מערכת החינוך לבנות דומה יותר למערכות החינוך במגזר הממלכתי-דתי והממלכתי בהנגשת תוכניות לימודים בדגש על התאמה תרבותית ברוח המגזר החרדי (בארט, שפיגל ומלאך, 2020; כהן ובארט, 2018; ריימן, 2012). בעוד שמערכת החינוך הממלכתי-דתי פועלת לצידה של מערכת החינוך הממלכתי תוך התאמה לציבור הדתי (דגן, 2006), למערכת החינוך החרדית יש אוטונומיה מסוימת בקביעת תכנים ובבחירת כוח ההוראה. בתוך מערכת זו קיימות דרגות שונות במידת האוטונומיה שעומדות בהלימה עם תקציבי חינוך למוסדות אלו (הורביץ, 2012; וייסבלאי ווינגר, 2015; צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018). לעומת זאת, כוח ההוראה במערכת החינוך הממלכתי-דתי כפוף למשרד החינוך הן בדרישות ובתנאי הקבלה לעבודה והן בשכר ובתנאים הנלווים אליו.

בוגרות החינוך החרדי חונכו לשמש כמורות בדרכה של שרה שנירר, מייסדת תנועת 'בית יעקב' (ריימן, 2017), כך שמרבית הבוגרות עוברות הכשרה מקצועית בתחומי החינוך וההוראה (רגב, 2017). במהלך השנים מרביתן השתלבו במערכת החינוך החרדית ככיתוי לדרך חיים ולהשקפת עולמן (חסידה וקלפהולץ, תשפ"א; ריימן, 2017), אך עם הזמן חלו שני תהליכים מקבילים: האחד, חוסר בהיצע של מקומות עבודה במגזר החרדי ובוגרות הכשרה להוראה (פרידמן, 1991; קפלן, 2007), והשני איתור פתרונות לביטחון תעסוקתי ושכר גבוה יותר מהמקובל בשדה החינוך החרדי (גולדפרב, 2013). תהליכים אלו הובילו את בוגרות ההכשרה להוראה מהמגזר החרדי להשתלב במערכת החינוך הממלכתי-דתי, המבטיחה קביעות לעומדות בדרישות המקצוע ומעסיקה אותן באמצעות משרד החינוך שמקפיד על תנאי השכר כמקובל בחוק. השתלבותן של מורות חרדיות במערכת חינוך השונה בהשקפתה מזהותן האישית, מעלה שאלות ביחס לזהות קונפליקטואלית והשלכותיה על חיי היום-יום של מורות אלו. מחקר זה מבקש לבחון את חוויית השתלבותן של מורות חרדיות בחינוך הממלכתי-דתי, על התמודדותן ועל אסטרטגיות פעולה בעבודתן המקצועית כדרך לגשר על פערי זהות.

זהות ארגונית בית ספרית

גיוס עובדים להזדהות עם ערכי הארגון הוא מטרה חשובה בארגונים ותורם רבות לאפקטיביות הארגון (בהט ולויתן, 2016; Gioia et al., 2013). בזהות ארגונית משתקפת המידה שבה הפרט מזוהה עם הארגון שהוא מועסק בו ואינו חפץ לעזוב אותו. מורים בעלי זהות מקצועית וארגונית נוטים להיות מעורבים בעבודתם ומשתתפים פעילים תוך ייחוס חשיבות מרובה לביצוע יעיל שעשוי להפחית בדפוסי שחיקה (Maor & Hemi, 2021). הסוגיה החשובה במחויבות העובד ובמעורבותו בעבודה נוגעת בהזדהותו של הפרט עם אובייקט חשוב ומשמעותי עבורו. כתוצאה מכך, העובד המחויב לארגון מאמין באמונה שלמה במטרות הארגון ובערכיו, נענה מרצונו לקבל הוראות מהממונים עליו, ומשקיע מאמץ ניכר בביצוע תפקידו (אופלטקה, 2015).

מאחר שארגונים הם מרחב למפגש של זהויות, מעגלי הזהויות השונות יוצרים לעיתים מתחים וקונפליקטים בין קבוצות בחברה ובין פרטים בתוך אותה חברה. זהויות אלו עשויות לכלול זהויות מגדריות, לאומיות, דתיות, מקצועיות וכדומה (כ"ץ, 2014; 2016). מתחים אלו נובעים מהרצון לחיות ולהתנהל בתוך המוכר והידוע לבין היציאה לעבר הלא מוכר והשונה. הביטוי של מתחים אלו נע בין התבדלות והסתגרות לבין פתיחות והיטמעות (בן אשר, 2019). לזהות אישית נראות גבוהה כאשר נוכח בסביבה מי שאינו כלול בזהות זו. לדוגמה, נשואים מול רווקים, מבוגרים מול צעירים, וחרדים אל מול מי שמחוץ לקהילה. 'האחר' במובן זה אינו יחיד וגם לא בהכרח הומוגני, אלא ייצוג סמלי שהפרט מטפח במהלך המסע התרבותי האישי במהלך חייו (כ"ץ, 2014; 2016). כדי למנוע קונפליקטים, הנטייה האנושית הבסיסית היא ליצור צוותים הומוגניים המורכבים מאנשים הדומים זה לזה במאפיינים רבים. נטייה זו אומנם מונעת חיכוכים ומגבירה תחושת ניהוחות, אך בו-בזמן מחזקת דינמיקות של 'חשיבת יחד' (group thinking) ומצמצמת את נקודות המבט בנוגע לאתגרים העומדים בפני הארגון מבית ומחוץ לו. לעומת זאת, המנגנונים המובילים לשיפור ביצועים מגוונים בארגונים קשורים באופן פרדוקסלי למתח המתעורר בשל רמת השונות הגבוהה בין חברי הצוות (אופלטקה, 2015). התפיסה שקונפליקט הוא בלתי נמנע וכי ניתן לרותמו ככוח יוצר וחיובי, ולעיתים אף מהווה קטליזטור לשינוי לטובה בעבודה, מעניקה שינוי תפיסתי של הקונפליקט ומעבר מהרתיעה המיידית והרצון להתנהלות על מי מנוחות, להפקת תועלת מרובה הן מניהול הקונפליקט בצורה מכובדת ומכבדת, והן מהיכולת למנוע מקונפליקטים לגדול ולצאת מכלל שליטה (Northouse, 2012).

הזירה הבית ספרית אינה שונה, ורואה חשיבות רבה בזהות ומחויבות ארגונית. מחויבות ארגונית של מורים נבחנת מנקודות מבט תיאורטיות שונות ונתפסת כרב-ממדית. על פי תיאוריית ההכוונה העצמית, התפתחות המורה במקצועו תישען על גורמים מוטיבציוניים התורמים לרווחתו האישית ותכלול מספר רכיבים, שהראשון בהם מתייחס לממד הקשר והשייכות. רכיב זה מבטא הימצאות במערכת קשרים קרובים, בטוחים ומספקים הנובעים משייכות לקהילה ותורמים להתפתחותו המקצועית של המורה (Ryan & Deci, 2017). מורים עשויים לחוש מחויבים למקצוע ההוראה, לבית הספר ולתלמידים עצמם כתוצאה

ממדת האוטונומיה שהם זוכים לה בעבודתם, ממידת השתתפותם בהחלטות בבית הספר, מקבלת משוב על עבודתם, משיתוף פעולה עם מורים אחרים, ומהזדמנויות לקידום (אבידן וסאסוב, 2019; חאג', 2015; קפלן, 2021). למורים בעלי רמה גבוהה של זהות ומחויבות ארגונית יש השפעה על ליבת ההוראה והם מתפקדים כמנהיגים בכיתותיהם.

מחקרים מלמדים שמידת הזהות הארגונית והמקצועית מושפעת גם ממאפייני התפקיד. לדוגמה, נמצא שמחויבות נוטה להיות גבוהה יותר כאשר העובדים חשים אחריות רבה כלפי התפקיד שהם מבצעים, ונוטה להיות נמוכה יותר במקרים שבהם ההזדמנויות לקידום מעטות. עם זאת, גם לגורמים פרסונליים יש השלכות על מחויבות ארגונית. לדוגמה, עובדים מבוגרים ומנוסים נוטים למחויבות רבה יותר לתפקידם ביחס לעובדים צעירים. במשך שנים רבות רווחה ההנחה כי נשים מחויבות פחות לעבודה מגברים, אבל ברכות השנים שלל המחקר הנחה זו (אופלטקה, 2015). בחברה הערבית נמצא כי מחויבות רגשית גבוהה לעבודה מאפיינת מורים נשואים שעובדים במשרה חלקית ובעלי השכלה של תואר ראשון (חאג', 2015). באופן ספציפי למערכת החינוך, נמצא כי לשיווק הפנימי של בית הספר, כלומר לשיווק מטרות בית הספר, יש השפעה על מידת הזהות הארגונית של מורים והמחויבות שלהם לבית הספר, המתווכת על ידי מידת שביעות רצונם ומידת מעורבותם בבית הספר (Dokuzoğlu & Eren, 2020; Ting, 2011).

בעבודה חינוכית ישנם מגוון נושאים שסביבם עלולים להתגלות קונפליקטים מסוגים שונים. קונפליקטים אלו עשויים לפגוע בפרודוקטיביות של העובדים ובמידת האפקטיביות של צוותי העבודה (אופלטקה, 2015). לבית הספר יש מאפיינים ארגוניים ייחודיים, כגון מבנה ארגוני רופף, אוטונומיה רבה המוקנית למורים בעבודתם, ותרבות ארגונית המתאפיינת באמורפיות ובמטרות סותרות. בהתאם לכך, גם ההתמודדות עם קונפליקטים בין חברי צוות בית הספר היא שונה מארגונים אחרים (דור-חיים, 2017). מחקרים בעולם דנים במתח המתמיד בין התאמת תוכנית הלימודים והזכות לכבוד. לעיתים יש התנגשות בין תוכני הלימוד לבין השקפת עולמם של חלק מהתלמידים. כך לדוגמה, במחקר שבוצע במהלך שני עשורים על ידי חוקרים שונים במספר תחומים, ובהם פילוסופיה, משפט וחינוך, נמצא כי לעיתים ישנן דרישות סותרות מצד מערכת החינוך ומצד מההורים. מתחים אלה יכולים להוביל להחלטות אתיות מאתגרות למנהלים, כגון במקרים שבהם בית הספר מתבקש להוציא מתחמו ספרים, משאבים או תוכן הפוגעים באמונות הדתיות של חלק מבעלי העניין שלהם. החוקרות שניתחו את הדוגמאות של נושאים שנדונו או סופקו על ידי המשיבים, מצאו כי הדוגמאות נחלקו לכמה קטגוריות עיקריות שכללו מתחים הקשורים לגיוון הדתי בבית הספר: אירועים בעלי אופי דתי, זמן או מקום להתפלל, וקונפליקט בין-אישי שהתעורר בין חברי קהילות שונות בבית הספר (Jacquet & D'amico, 2016). לעומת זאת, במחקר שבוצע בקנדה עלה כי חינוך דתי הוא גורם שיכול להוות השלמה לחינוך האלמנטרי של הילדים, ולבנות נדבך נוסף בהבנה של מורכבות החברה וקבלת יסודות להבנת רב-תרבותיות. מאידך, חינוך זה יכול להוות סלע מחלוקת ולגרום למתחים כאשר לדרך, לצורה ולמשאבים שיוקדשו לשם העברת התכנים הדתיים (Patrick, 2015). נראה שקונפליקט בבתי ספר הוא בלתי נמנע, ומהווה בד בבד אתגר והזדמנות למנהל

בית הספר לעורר שיח על ההבדלים בין האנשים השונים זה מזה בתפיסותיהם ובאישיותם (אופלטקה, 2015).

מפרספקטיבה פרסונלית, היעדר זהות ארגונית בין בית הספר לעובדים שלו (כלומר המורים המלמדים בו) מזמן שאלות בנוגע לשונות ושייכות והשלכותיהן על עבודתם. 'מורים חוצי גבולות' (Akerman & Bakker, 2011; Waitoller & Kozleski, 2013) במערכת החינוך בישראל הם מורים שזיהו עצמם כמורים בסטטוס דתי שונה מבית הספר שבו הם מלמדים או ממוצא ערתי שונה ממרבית המורים בחדר המורים (ארליך רון וגנידי, 2020; בארט וכן עוליאל, 2021). מורים אלו מתמודדים באופן אישי במהלך עבודתם עם מתחים וסתירות הנובעים מפער בין זהותם האישית לזהות הבית ספרית, והם משקיעים מאמץ רב באסטרטגיות התמודדות לגישור הפערים. כאשר לנשים חרדיות המועסקות מחוץ לגבולות המגזר החרדי, או ממלאות תפקידים שמצריכים קבלת החלטות הנוגעות לחברה החרדית, נמצא כי פערי הזהות גורמים להן לחוות מתח בין תפיסת היושרה המקצועית לבין פגיעה בנורמות ובערכים של הקהילה החרדית. ניגוד אינטרסים זה יוצר אצל נשים אלו סתירה וקונפליקט המוגדרים כדיסוננס קוגניטיבי. הדיסוננס הזה מעצים את הפרדוקס בין השכלתן, מעמדן ומחויבותן. אלו הלומדות תחומי עיסוק חדשים, רוכשות כישורים ומיומנויות המכניסים אותן לתפקידים מרכזיים ומשמעותיים בענפי תעסוקה חדשים, אך תחומי עיסוק חדשים אלה עלולים לאיים על הסדר החברתי החרדי מפני שהם קשורים לערכים שאינם עולים בקנה אחד עם אידיאולוגיית המגזר החרדי (ליוש, 2016). באופן ספציפי במערכת החינוך, כאשר מקומה של הזהות הארגונית נבחן גם מתוך פרספקטיבה של רווחת העובד, נמצא כי בקרב מורות חרדיות העובדות בחינוך הממלכתי-דתי קיימת תחושת רווחה נמוכה שמקורה בפער האידיאולוגי, ההלכתי והחברתי שבין זהותן האישית לזהות מקום העבודה שלהן (בארט וכן עוליאל, 2021).

התמודדות עם פערי זהות ארגונית

עם העלייה במודעות לפערי זהות ארגונית במערכות בית ספריות, ומתוך גישה המבקשת לגוון את חדר המורים ולשלב מורים מרקעים שונים, נוצר שיח סביב צמצום פערי הזהות או ניתוח אסטרטגיות התמודדות עם פערי זהות כך שאלו לא יפריעו לרווחת העובדים או יגרמו לכשל בעבודתם. העלייה בגיוון זהותם התרבותית של מורים בבית הספר אומנם נועדה לייצר גישה חינוכית רב-תרבותית שתיתן מענה לכל באי בית הספר ותיצור שיח ואינטראקציה חוצה תרבויות (Smolcic & Katunich, 2017), אולם הגיוון מזמן שונות תרבותית גם בין המורים לבין עצמם. בין אלו ישנה התייחסות להכשרות מורים העוסקות באזורים שבהם יש חציית גבולות הקהילה המוכרים (Nguyen, 2020; Tsui & Law, 2007), כמו גם שימוש ב'תיקוף חברתי' להשתלבותם של עובדים חדשים (Smith et al., 2013). לטענת החוקרים, 'תיקוף חברתי' הוא יצירת משוב חיובי מקרב הסביבה וההנהלה עבור עובדים חדשים המזוהים כ'אחרים'. משוב חיובי ויצירת סביבה מכילה מאפשרת לעובדים לפתח זהות ארגונית והזדהות עם מקום העבודה לאורך זמן. כתמיכה לכך, נמצא כי באופן

ספציפי בישראל, ככל שמורים מהגרים ששולבו במערכת החינוך בישראל זכו ליחס של כבוד והכלה לזהותם ותרבותם, כך יעילותם ומסוגלותם העצמית בעבודה גברו. זאת לעומת רמות נמוכות של יעילות ומסוגלות עצמית שעמדו בקורלציה עם יחס של אסימילציה והטמעה תרבותית (Tatar, Ben Uri & Horenczyk, 2011). בדומה לכך נראה כי מעורבות של מורים 'מן החוץ' בתוך קהילות סגורות מאפשרת להם לייצר את 'זהות המורה' תוך כדי מעורבות בקהילה הלומדת בבית הספר. באופן זה הם מתוודעים לערכי הקהילה ואמורים להעניק לה את הכבוד הראוי (Baraily & Sherpa, 2022), אלא שלארגון ולדינמיקה שלו יש יכולת לאפשר לעובדים בעלי יצירתיות ועוצמה לפעול ולצמוח במקום עבודתם תוך כדי פיתוח זהות עצמית מותאמת (Narayanan, 2022) הטומנת בחובה סכנת אסימילציה למורים בעלי זהות שונה. בעוד שספרות המחקר מתארת את הקשיים בשונות ואת ההשלכות של פערי זהות על הארגון, מעט מאוד נכתב על התמודדותם של מושאי השונות התרבותית, כלומר עובדים בעלי זהות אישית ותרבותית שונה מהזהות של הארגון שבו הם עובדים.

בניתוח יחסו של הפרט לפערי זהות, ובמיוחד במציאות הישראלית הייחודית המזמנת שיח פרטיקולרי יהודי לצד שיח אוניברסלי ליברלי, עולות סוגיות חינוכיות מהותיות לגבי התהליך החינוכי. במסגרת זו מופו ונותחו ארבע גישות להתמודדותו של הפרט אל מול מורכבות זו. כהן (2015) שרטט גישות אלו מתוך הנחה שבין מעגלי הזהות העיקריים בחברה הישראלית קיים מתח מתמיד והפרט מתמודד ומנהל את חייו לנוכח קיום המתח הזה. הגישה הראשונה מכונה 'גישת הסתירה'. על פי גישה זו, המתח בין מעגלי הזהות אינו ניתן ליישוב, וקיימת הכרעה אחת ערכית ואידיאולוגית שהיא גם החשובה מבין המעגלים. בגישה זו חוויית הפרט כוללת קיטוב, ניכור ודחייה. הגישה השנייה היא 'גישת הקונפליקט'. בגישה זו הפרט מתקשה להכריע ופעמים רבות גם אינו מעוניין לבחור ולהכריע. בחיים כאלה החוויה היא קונפליקט מתמשך שפתרונו אינו אפשרי או רצוי והקושי מאתגר כשילי. על פי הגישה השלישית, 'הגישה הדיאלקטית', הפרט אינו מעוניין להכריע בין מעגלי הזהות השונים, הוא חווה את האתגר כאלמנט חיובי בחייו, מפרה ומצמיח. המתח בין הזהויות אינו נתפס כאיום אלא כפתח ללמידה דווקא מתוך המורכבות בין אלו. לבסוף, 'גישת ההלימה' האחרונה היא הגישה שלפיה הפרט מנסה בכל דרך להשיג הלימה והשלמה בין הזהויות השונות ולחוות פער זה כחוויה מכוננת בחייו. בגישה זו קיים רצון לטשטש מתחים או להתעלם מהם מתוך רצון ליישב קונפליקטים, כלומר לא שהקונפליקט אינו קיים אלא הפרט מבקש להדגיש דווקא את המאחד ביניהם. גישות אלו אומנם מתארות התמודדות בתוך השיח הישראלי-חינוכי אך שופכות אור גם על האסטרטגיות של הפרט נוכח פערי זהויות בחייו ובמקום עבודתו במיוחד.

זהות חרדית וזהות דתית במערכת החינוך

כמו כל מערכת חינוך, גם מערכת החינוך החרדית משקפת נרטיבים וקווי יסוד מנחים האופייניים לחברה החרדית בישראל (זיכרמן, 2014). הקהילה החרדית מצליחה לשעתק את הנורמות התרבותיות גם לבתי הספר, בעיקר בשל האמון הבסיסי שהיא רוחשת למסורות

ולמוסדות חברתיים המבטאים המשכיות, תקינות ויציבות (שפיגל, 2011), וכן בשל העובדה שהעולם החרדי רואה את החינוך כחלק מההוויה הדתית-אמונית ואת התשתית והבסיס לקיומו הרוחני, בפרט כשמצוות חינוך הבנים היא מצווה בפני עצמה (קרליץ, 2005).

המאפיין העיקרי של מערכת החינוך החרדי הוא ההיבדלות מרצון (סמג'ה, 2006). מערכת זו שואפת לבדל את תלמידיה מן העולם החיצון ולחנך אותם, במידת האפשר, לקיים אורח חיים שונה מזה המקובל בחברה הכללית הסובבת אותם. 'התודעה החרדית' היא דפוס ערכי חינוכי המעצב את קווי היסוד המנחים של האסכולה החרדית (פפר, 2018). התודעה החרדית מקדשת את הברלנות, השמרנות וההחמרה, ורואה בהן אידיאל נשגב בדרך למימוש 'תרבות של קדושה', שבה מצויה תמצית החרדיות השורשית והאוטנטית המזהה את האדם החרדי, מבדילה אותו מסביבתו ויוצרת לו מעמד מיוחד בחברה (שפיגל, 2011). במסגרת זו נכללים האיסורים על שימוש בסמרטפון ואינטרנט, ישנו קוד מגזרי מחמיר לגבי לבוש הולם, ותפיסות מובהקות של לאומיות ויחס למדינה ולציונות ועוד (בראון, 2021; זיכרמן, 2014).

מערכת זו התגבשה והתעצבה עם קום המדינה ונוכח חוק הזרמים בחינוך (1953), וזכתה לאוטונומיה בעיצוב החינוך, התכנים וסגל המורים (הורביץ, 2012; צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018). רשתות החינוך החרדיות העצמאיות מקיימות בעצמן פיקוח על בתי הספר לפי תוכנית לימודים שאישר משרד החינוך. מבריקת ביצוע תוכנית הליכה במגזר החרדי הובהר שרשתות החינוך החרדי מיישרות קו עם חובת יישום תוכניות היסוד (משרד החינוך, 2017). החינוך החרדי מופרד מגדרית תוך שיש לו שתי מערכות חינוך שונות זו מזו לבנים ולבנות. במסגרות אלו נכללים 'החינוך החרדי המוכר שאינו רשמי', הכולל בעיקר את מוסדות החינוך העצמאי, ובהם בית יעקב ואל המעיין, מוסדות המיועדים על פי רוב לבנות, וכן מערכת החינוך הפרטי שאינו מוכר, מוסדות הפטור על זרמיו הרבים, ובו רוב הלומדים הם בנים. ההיקף של תוכנית הלימודים הממלכתית ושל התקצוב המתקבל מהמדינה משתנה ממוסד למוסד לפי הסדרים נקודתיים החלים בעניינם (וייסבלאי, 2012). בתי הספר הספרדיים (מעייין החינוך התורני) וחלק מבתי הספר האשכנזיים (החינוך העצמאי) אינם תלויים במערכת החינוך הממלכתית, אף שהם מוכרים ומתוקצבים על ידה (גוטליב, 2007). החברה החרדית שומרת מכל משמר על העצמאות שניתנה לה והניסיון להחיל דוחות רבים שכתבו ועדות שהוקמו מטעם משרד החינוך על הציבור החרדי לא צלח (סמג'ה, 2006). מערכת החינוך החרדית היא אחד ממרכזי הכוח המשמעותיים ביותר של החברה החרדית לתהליכי החברות של בניה ובנותיה והיא שומרת על עצמאות ואוטונומיה פדגוגית (ריימן, 2017). בשנים האחרונות הצטרף זרם נוסף לחינוך החרדי הנחשב לפשרני יותר בתפיסותיו, הזרם הממלכתי-חרדי, והוא שואב אליו בתי ספר המבקשים להגדיל את תקציבם בתמורה לכפיפות ישירה למשרד החינוך וויתור על אוטונומיה חינוכית המאפיינת את מרבית החינוך החרדי (קציר ופרי-חזן, 2018).

לעומת מערכת החינוך החרדית, החינוך הממלכתי-דתי מהווה מסגרת חינוכית הקשורה לזרם "המזרחי". עם קום המדינה הוא הוכר כזרם עצמאי במערכת החינוך, ולאחר אישור

חוק הזרמים בחינוך (1953) זכה לגידול משמעותי בקרב התלמידים שנרשמו אליו. החינוך הממלכתי-דתי ראה לנכון לשלב בין לימודי הקודש לבין לימודי החול, כך שלימודי הקודש מהווים את חלקו העיקרי ואילו לימודי החול את הטפל. לאורך השנים חלו שינויים רבים בהרכב האוכלוסייה שהתחנכה במסגרתו וכן בכמותה כתוצאה משינויים סוציולוגיים בחברה הישראלית, דוגמת חילון, התעצמות החינוך החרדי וכדומה (דגן, 2011).

חלק מהוגיו של החינוך הממלכתי-דתי דגלו בחינוך דתי עממי, אנטי אליטיסטי, בניגוד לזה שהיה קיים בחינוך המסורתי של "החידר" (שוורץ, 2003). תפיסה זו היוותה גורם מכונן בדרכו של החינוך הממלכתי-דתי, שלימים אפשר בכוונה תחילה קליטה של אוכלוסיות מגוונות וכן אחוז גבוה יחסית של אוכלוסייה טעונת טיפוח. בעקבות אינטגרציה זו נוצר פער באוכלוסיות השונות בחינוך הממלכתי-דתי בגין האקלים הדתי של בתי הספר. מכיוון שחלק מאוכלוסיית החינוך הממלכתי-דתי הוא מסורתי וחילוני, טיפוח האקלים הדתי לא היווה גורם חשוב למנהלי בתי הספר, ובמהלך הזמן הדבר הוביל לדרישות של הורים להקים בתי ספר נפרדים ולהצבת תנאי קבלה נוקשים ביחס לרמה הלימודית והדתית של התלמידים.

החינוך הצינוני-דתי שם דגש על שלושה עקרונות שעומדים בניגוד כמעט גמור לתפיסתו של החינוך החרדי. הראשון שבהם מתייחס 'לשילוב שני עולמות'. על פי עיקרון זה, הצינונות הדתית רואה לנכון לייצר מעורבות בכל תחומי החיים בחברה הישראלית. אנשי הצינונות הדתית מעוררים בחיי החברה הישראלית בענפיה השונים, בתקשורת, במשרות ממשלה בכירות, בעולם העבודה ובשירות הצבאי. מעורבות זו אינה עומדת בניגוד לקיום מצוות אלא משלבת בין אורח חיים של קיום מצוות ומעורבות בחייה של מדינת ישראל. באמצעות עיקרון זה מתקיימת האפשרות להשפיע ולהנהיג את החברה על פי אמות המידה הערכיות הנכונות לחברה זו ולהיות בין מעצבי הכרעות שלטוניות ותהליכים חברתיים בישראל (שלג, 2000). על פי העיקרון השני, 'תורה ועבודה', הצינונות הדתית דוגלת בשילוב מיטבי בין שמירת התורה ועבודה כערך (שם), ולבסוף, אהבת ישראל ואחדות העם נחשבות בציבור הדתי לאומי ליסוד נעלה, וקירוב אנשים ממגזרים אחרים נחשב למצווה. על פי השקפתה, הקשר עם כל יהודי צריך לבוא מתוך אהבה (הדני, תשס"ט). עולה אפוא כי למרות הדמיון באורח חיים הכפוף לשמירת תורה ומצוות בקהילה החרדית ובקהילה הדתית לאומית, קיים פער במעגלי הזהות הנוגעים לתפיסות היום-יום ולנורמות תרבותיות הנלוות אליהן. בעוד שהחינוך החרדי מקדש את ההיבדלות מהציבור הכללי בארץ, ושומר בקפדנות על עצמאות החינוך גם בקרב בנים וגם בקרב בנות, החינוך הדתי לאומי הוא חינוך פרגמטי השואף למעורבות חברתית בציבוריות הישראלית, כולל השתלבות בעבודה, בצבא, באקדמיה ובפוליטיקה. אין ספק כי השוני התרבותי שבין המגזרים עשוי להוות אתגר בעל השלכות חיוביות ושליליות בארגונים חינוכיים שבהם אוכלוסיית המורים מגוונת ובאה מרקעים תרבותיים שונים. בשל כך, מחקר זה מבקש לבחון כיצד מתמודדות עובדות הוראה בעלות זהות חרדית, העובדות בבתי ספר הכפופים לחינוך הממלכתי-דתי, עם פערי הזהות במקום עבודתן.

שיטה

ניתוח ההתמודדות עם פערי זהות ארגונית בקרב עובדות הוראה חרדיות המלמדות במגזר הדתי לאומי נעשה באמצעות הפרדיגמה האיכותנית שנועדה להבין את עולמן הסובייקטיבי של המורות. גישת המחקר האיכותנית מאפשרת לפרש התנהגויות אנושיות בהקשרן החברתי, תוך הבנה של התהליכים המאשרים את התוצאות, ובעיקר להתחקות אחר עמדות ותפיסות שלא ניתן למרוד בקלות בכלי מדידה פורמליים מאחר שהם נטועים בהקשר חברתי רחב (צבר בן יהושע, 2016). באופן ספציפי במחקר זה, נדרש לגלות את המציאות הנתונה באופן ההתמודדות בחיי היום-יום של עובדות ההוראה על פי הפרשנות שמעניקות לה אותן דמויות, ולאפשר למרואיינות להציג את תפיסת עולמן.

לשם כך נעשה שימוש בריאיון עומק חצי מובנה המבוסס על שיחה בין החוקר למשתתף במחקר ומתן אפשרות למרואיין להתבטא בחופשיות תוך חתירה להבין את תפיסת עולמו (שקדי, 2003). כלי זה נבחר בשל דרכו לאפשר את הבנת עולמן של עובדות ההוראה שבהשקפתן משתייכות למגזר החרדי ומשמשות כמורות תחת הפיקוח הממלכתי-דתי שמאגד תחתיו בתי ספר בהשקפת הציונות הדתית. הראיונות שנערכו כללו שאלות שנכתבו קודם לביצוע הריאיון כמתווה של נושאים עיקריים שיעלו במהלך הריאיון כאשר במהלכו ניתן להוסיף ולשנות בהתאם להתפתחות השיחה, לפרט או להרחיב הן לפי רצונן של המרואיינות והן בעידוד החוקרות. ראיונות אלו אפשרו לשרטט תמונה כללית אודות אסטרטגיות התמודדות עם פערי זהות ארגונית בקרב מורות מהמגזר החרדי שמלמדות במגזר הממלכתי-דתי.

אוכלוסיית המחקר

לצורך מחקר זה פנו החוקרות ל-11 עובדות הוראה חרדיות בהשקפת עולמן המלמדות בבתי ספר תחת הפיקוח הממלכתי-דתי. איתור המרואיינות נעשה על פי היכרות אישית של החוקרות עימן. בשל העובדה שחברי הקהילה החרדית חוששים להיענות לסקרים ולשיתוף פעולה במחקרים, ההיכרות האישית הייתה הכרחית לשיתוף פעולה, בפרט בנושא זה. אוכלוסיית המחקר כללה נשים נשואות ואימהות לילדים שמתחנכים במערכת החינוך החרדית. כולן מורות בבתי ספר ובחלקן משמשות גם בתפקידי ריכוז. הוותיקה שבהן מחזיקה בתפקיד סגנית מנהל. גילן הממוצע עומד על 37 שנים ולמרביתן ותק משמעותי בתחום ההוראה (העומד על כ-16 שנים), ובפרט במערכת החינוך הממלכתי-דתי. רובן ציינו כי הן בחרו לעבוד במערכת החינוך הממלכתי-דתי בזכות תנאי עבודה טובים הכוללים ביטחון תעסוקתי ושכר מלא על כל רכיביו על פי נוהלי משרד החינוך. תיאור אוכלוסיית המחקר מופיע בלוח 1 להלן.

לוח 1: אוכלוסיית המחקר

שם	גיל	ותק	תפקיד
נ'	58	37	סגנית מנהל
פ'	37	17	מורה למדעים
א'	35	16	מורה לאנגלית ורכות פדגוגית
מ'	30	10	מחנכת כיתות ה'-ו' ומורה למתמטיקה
צ'	28	7	מחנכת כיתות ה'-ו' ורכות פדגוגית
ר'	32	5	מורה לחינוך גופני
כ'	47	23	רכזת מדעים ותוכנית אמירים ומורה בתוכנית אמירים
ח'	29	8	מחנכת כיתה ו', רכזת תקשוב, רכזת מדע וטכנולוגיה ומורה חונכת
ד'	38	17	מורה למתמטיקה ושפה
י'	38	17	מחנכת כיתה א'
ב'	41	20	מחנכת כיתות א'-ב' ורכות הכלה והשתלבות

ניתוח הראיונות

ניתוח הממצאים נעשה על פי תיוג של ממצאי הראיונות בקודים ספציפיים שנצפו כחוזרים על עצמם בראיונות והיוו את התשתית להצגת הרעיון החדש העולה מהמחקר (צבר בן יהושע, 2016; Glazer & Srtaus, 2017). קידוד הראיונות התבסס על איתור ומיון של תופעות, דפוסים וניסוחים שניתן להציג קשר ביניהם באופן שיטתי ומובנה בשלושה שלבים. בשלב הראשון חולקו הראיונות לפי נושאים. בשלב השני, בכל נושא (או קטגוריה) נעשה קידוד ממוקד יותר וחולצו קטגוריות מתוך כל נושא. בשלב השלישי נבדקה ההלימה בין המושגים והקטגוריות השונות כמענה לשאלת המחקר וסווגנו הקטגוריות שאינן נחוצות באופן שאפשר לחלק את התמות המרכזיות המהוות בסיס להצגת הרעיון המרכזי במחקר זה. תהליך קידוד הוביל לתמות מרכזיות המתארות את אסטרטגיות ההתמודדות עם פערי זהות ארגונית של נשים חרדיות המלמדות במגזר הממלכתי-דתי. זאת ועוד, כדי לשמור על אמינות ומהימנות המחקר, נקבעו התמות על ידי שתי החוקרות במחקר זה, והמאמר במלואו נקרא ונשפט על ידי עמית אחר לבחינת הקשרן של התמות למוקד המחקר.

ממצאים

מן הראינות עולות ארבע תמות מרכזיות המתארות אסטרטגיות התמודדות בשל פערי זהות בקרב עובדות ההוראה. כל אחת מהן מתארת את אופן ההתמודדות בחיי היום-יום, ומאחר שהן שבו ועלו בדברי המרואיינות יש להניח כי אסטרטגיות אלו מהוות דרך חיים לפעילות מיטבית בעולם ההוראה במקום שבו מצטלבות תפיסות עולם שונות ולעיתים אף מנוגדות. תמות אלו מתארות התמודדות על הרצף שבין התנהגות פסיבית לאקטיבית, כאשר בקצה הפסיבי נמצאות אסטרטגיות של הימנעות מקונפליקט ויחסי אנוש טובים, ומצידו השני של הרצף מצויות האסטרטגיות של גמישות, ידע ומידע. להלן יתוארו הממצאים בתוך צורות ההתמודדות השונות.

הימנעות מקונפליקט: "אני לא משתפת את המנהלת בשום דבר הקשור למגזר (החרדי) ואף נמנעת מלהזכיר אירועים או ערכים הקשורים למגזר"

כל המשתתפות במחקר ציינו באופן חד-משמעי כי הן נמנעות משיח קונפליקטואלי שיכול לעורר מחלוקת לגבי השקפת עולם וערכים. צורות של הימנעות מקונפליקט תוארו בסיטואציות שונות אך המשותף לכולן הוא העובדה שכל המרואיינות חשו שזה הדבר הנכון לעשות במקום שבו קיים הבדל מהותי בין זהותן האישית לזהות הארגונית של מקום עבודתן. כך טענה א': "אני נמנעת מלהנכיח את השונות המגזרית עד כמה שניתן". גם ר' מוסיפה: "משתדלת לא להיכנס למקום הזה. מדי פעם יש דיבורים על שידורים של הציבור החרדי, אשכנזים וספרדים וכו'... אבל אני פחות נכנסת לשם". חלקן סיגו את ההימנעות מקונפליקט וטענו שזאת האסטרטגיה הרווחת במקרים שבהם קיימת תחושה של חוסר ביטחון, אך כאשר הן בטוחות בצדקת דרכן או כאשר מספיק ברור להן מה צריכה להיות תגובתן הן פחות חוששות. פ' טענה: "לרוב משתדלים לא להיכנס לנושאים כאלו. כאשר עולה נושא מסוים בעקבות ידיעות חדשותיות, הפגנות או מחאות מגזריות יש שתי שיטות, האחת להתעלם והשנייה תגובה עניינית רלוונטית בלי הצדקה למעשים או העדפה של מגזר". ב' אפילו הציבה את זה כחלק אינהרנטי מעבודתה: "ההימנעות מקונפליקט ממש מנהלת אותי. בדברים שהם שחור ולבן כשבילי... אני מרגישה בטוח ואני יכולה לדבר על זה".

האסטרטגיה של הימנעות היא צורה רווחת של "נטרול מוקשים" הנוגעים לפערי זהות בהשקפה ותפיסות עולם, אולם יש להביא בחשבון כי לא תמיד המורות מהמגזר החרדי בטוחות שהן בקיאות בזהות של בית הספר ובאופן ספציפי יותר מהי השקפת עולמו של החינוך הממלכתי-דתי. הן צמחו מתוך החינוך החרדי וההשתלבות בשוק העבודה הביאה אותן למערכת החינוך השונה ממה שהן מכירות. יתרה מכך, שלא כמו בשאר ענפי התעסוקה, בשרה החינוך יש לתפיסות עולם, אידיאולוגיה וערכים השלכות, וניכר כי לא תמיד הן יודעות מה בדיוק השקפת עולמו של החינוך הממלכתי-דתי, מה 'מותר' או 'אסור' להגיד. כך מספרת ח': "אני מורה למדעים ולא נכנסת לפינות. ילד אמר לי, המורה, העולם קיים מיליוני שנים. וזה נוגד את האמונה שלי. לא נכנסת לשם. לא נכנסת לפינות שיהיה

לי קשה לצאת מהן. גם מול הורים... תמיד חיך על הפנים. אני איתכם. אני שמה את החרדיות בצד". גישתה של א' מלמדת כי מצד אחד היא פושטת צורה וכלשונה "שמה את החרדיות בצד", אבל מאידך אינה לובשת צורה חדשה כי אינה יודעת באמת מהי הצורה הנכונה. כדי לא להגיע לקונפליקט וכדי לשרר שהיא מזדהה עם מערכת החינוך שבה היא עובדת, היא 'בורחת' מהפינות הבעייתיות שבהן לא ברור לה כיצד עליה להגיב. כ' מחזקת תחושה זו וטוענת: "למרות שיש לי קשר מצוין עם המנהל... היססתי קצת אפילו שידעתי שגם במסגרת הציונות הדתית מה שנעשה לא מקובל". כ' אפילו מודה שהיא כן יודעת מה כפוף לזהות הארגונית של בית הספר ובכל זאת חששה להציף את הדברים שמא יתפתח שיח קונפליקטואלי. ד' מחדדת אפילו יותר וטוענת כי "על דברים שלא מתאימים לי אני לא אלך ואדבר אלא אם כן ידוע לי וברור לי שגם למסגרת בית הספר דברים כאלו לא מתאימים". כלומר רק על קרקע בטוחה ורק מתוך תחושה שהיא יודעת היטב מה לא מתאים גם לחינוך הממלכתי-דתי, היא תרגיש שהיא יכולה לעורר שיח.

לצד זאת טענה מ' כי הימנעות מקונפליקט אינה אסטרטגיה אישית שלה, אלא נראה כי המערכת פועלת כדי שלא להגיע למצבים כאלו: "משתדלת לא להגיע למצב של קונפליקט, אצלנו בבית הספר לא מגיעים למצב כזה. לא יודעת אם בגלל שמאוד נזהרים או בגלל שאין זמן".

יחסי אנוש טובים והכלה: "באים מראש עם הידיעה שצריך לכבד כל אדם כאשר הוא ושלכל אחד יש את ההשקפות והרעות שלו, וזה שמישהו חושב אחרת ממני זה לא אומר שהוא טועה ואני צודקת"

השונות בזהות האישית של המורות החרדיות לעומת הזהות הארגונית והשקפתו של בית הספר אינה ניכרת רק בשיח ובדעות אלא בראש ובראשונה יש לכך ביטוי חיצוני, כך שניתן בקלות לזהות את ההשתייכות המגזרית. המורות החרדיות מודעות לכך, וטוענות שהשונות המגזרית אינה משמעותית כל זמן שיש יחסי אנוש טובים, הכלה וקבלה, הן מצידן והן מצד צוות בית הספר. "אני רואה בעיקר שוני בסוג כיסוי הראש ובלבוש. אני לבושה עם שרוולים עד המרפק וגורבת גרביים... וגם בענייני פוליטיקה, למשל בתקופת בחירות. אבל אינני מגיעה לשוחח על נושאים אלו. כל אחד מכבד את עמדותיו של השני... אנחנו לא מנפנפות בשוני אלא מחפשות את השווה... כל זמן שיש כבוד הדדי, המגזר לא ממש משנה" (נ'). גם צ' מספרת: "אני לא מרגישה שיש יחס שונה בתוך הצוות. אצלנו בבית ספר מאוד מקפידים על שוויון ואין העדפה בגלל השתייכות דתית או סגנון. כולם מכבדים אחד את השני וחברים אחד של השני. השוני ניכר בעיקר בצורה החיצונית ובקוד הלבוש". ד' מוסיפה: "אצלנו בבית הספר חרתו על הדגל יחס של שוויון לכל קבוצות המיעוט בחברה אתיופים... וחרדים. שיח שווה בחדר מורים".

לצד הכבוד ההדדי שמציינות המורות החרדיות, חלק מהמוראיינות טענו כי הן נוקטות באופן ספציפי בגישה של הכלה וקבלה כי מבחינתן זאת האסטרטגיה הטובה ביותר לשרוד במקום שבו לעיתים יש ניגוד השקפה בין הזהות האישית לזהות הארגונית. יתרה

מכך, חלקן טענו שהן מחויבות ליחסי אנוש טובים, לקבלה והכלה מתוך תפיסה ש"בור ששתית ממנו אל תזרוק בו אבן"¹, ויש להן מחויבות ארגונית למקום עבודתן גם אם זה נוגד את הערכים שעליהם חונכו. ר' מרגימה: "מבחינתי.. וכאדם, אני לא מרגישה שאני סותרת את עצמי. יש לי את מה שאני מאמינה בו וכשאשיר את שירת התקווה אדע שזה קוד מסוים. אני אשיר אבל לא בקולי קולות כי אני אמורה לתת דוגמה לתלמידים. אם נכנסתי לבית הספר ממ"ד אני אמורה לכבד... זאת דרך בית הספר ואני אמורה להתכתב איתה". נ' טוענת שיכולת של קבלה והכלה מאפשרת לפעמים גם ללמד דברים חדשים שאולי לא תמיד נוגדים את תפיסת העולם שממנה צמחה בעולם החרדי: "אני גאה במה שאני ובדרך כלל מכבדים אותי וחשוב מאוד מה את משדרת... ואם יהיו דיונים על נושאים השנויים במחלוקת אני אזהר. בסך הכול יש גם הרבה מה ללמד מהם, לא הכול מתחיל ונגמר בקיום מצוות".

חלקן מבהירות היטב שהן מתחברות לזהות הארגונית של בית הספר כמצופה ומבינות כי חלק מעבודתן כמורות במגזר החינוכי שלא צמחו בו, מחייב אותן גם לשמור על כבוד המגזר ולא לגרום לסטיגמה שלילית. א' מרגישה זאת: "אני מתאימה את עצמי למקום... המראה החיצוני שלי... שלא יגידו החרדיות...". פ' מציגה את משנתה החינוכית: "כשהתקבלתי לעבודתי בבית הספר נערכה שיחה ביני לבין המנהלת. זו שאלה אותי כיצד אני תופסת את תפקידי כמורה חרדית בבית הספר. הבהרתי שמשנתי החינוכית היא לקחת את הטוב מכל אחד בלי שום קשר לאיזה זרם הוא משתייך או לתפיסת עולמו".

גמישות: "אני בתור מורה (חרדית) מלווה של הכיתה הייתי צריכה לצעוד ברחובות ירושלים כשבידי דגל ישראל ענק המתנופף לכל עבר ולשיר את שירת התקווה"

לצד אסטרטגיות התמודדות פסיביות כגון הימנעות מקונפליקט ויחסי אנוש המושתתים על קבלה והכלה, המורות עושות שימוש גם באסטרטגיות פעולה ממשיות. הראשונה שבהן היא גמישות בתפיסות ובערכים והביטוי שלה בעבודת ההוראה. פעולת הגמישות אינה רק במחשבה, שכן זו כבר קיבלה ביטוי בהתמודדות מהסוג הפסיבי. גמישות היא היכולת לפעול ממקום שלא תואם את הערכים שעליהן גדלו המורות החרדיות ולהתאים את עצמן לדרישות חינוכיות בבתי ספר בעלי זהות שונה משלהן. על רקע השונות באידיאולוגיה בין החברה הציונית-דתית לחברה החרדית, הביטוי לגמישות הוא ממשי ומושתת על משטרי הצדקה. על בסיס הצדקות אלו המורות מסבירות לעצמן מדוע הן פועלות כך או אחרת. צ' מספרת: "את חגיגות יום העצמאות ויום ירושלים אני חוגגת עם כולם בבית הספר וזה כולל הגעה בחולצה לבנה ושמיעה מוזיקה (בימי ספירת העומר) למרות שבמשפחתי לא חוגגים ימים אלו". התנהגותה של צ' עומדת כמעט בניגוד מוחלט לערכים שעליהם חונכה הן בבחינת המשמעות שמעניקה החברה הציונית-דתית ליום ירושלים וליום העצמאות בהשוואה לגישתה של החברה החרדית, והן בבחינת ההיבט ההלכתי שלפיו חלק מהזרמים החרדיים מקפידים שלא לשמוע מוזיקה בימי ספירת העומר. ד' מוסיפה: "אני עובדת בבית

ספר שהמחנכות בהם שרות כל בוקר את שירת התקווה עם התלמידים. והמורות החרדיות עושות את זה בגבורה והצלחה. אפילו דוסיות שמרניות ממני... וללמד על יום העצמאות..."

לצד זאת, סוגיית הנגישות לטכנולוגיה היא המשמעותית ביותר ביכולת הגמישות שמפתחות המורות כאסטרטגיה לצמצום פערי הזהות. בעוד שהקהילה החרדית מסתייגת משימוש באינטרנט, בטלפון חכם וברשתות חברתיות אלא אם כן קיים צורך משמעותי, בתי הספר בחינוך הממלכתי-דתי עושים שימוש קבוע באינטרנט, בווטסאפ וכדומה. המורות, שבחלקן שייכות לזרמים היותר שמרניים בחברה החרדית, מתמודדת עם הצורך לקיים נגישות שוטפת לטכנולוגיה ולגלות גמישות וכך הן מצדיקות את דרכן: "את מקבלת פרנסה ממשרד החינוך? את צריכה להתאים את עצמך. לעמוד במוסכמות חברתיות כמו אברך כולל בחולצה לבנה. לדוגמה, מערכת ניהול למידה באמצעות הסמארטפון, איך מורה בלי סמארטפון יכולה? אישה חרדית שהולכת לעבוד בממ"ד צריכה להבין שיש כמה דברים שהיא צריכה לוותר עליהם (בהסכמה בין בני זוג): סמארטפון, אינטרנט בבית, זום ועבודה עם גברים" (י').

סוגיית הסמארטפון, כמו גם עבודה עם גברים, מקבלת משמעות כפולה בקשר עם ההורים בשל החשש מסטיגמה שעלולה לדבוק במורה חרדית המתנהלת על פי קוד התנהגות חרדי ונמנעת משימוש בסמארטפון או בישיבה בחדר מורים לצד גברים. ב' מסבירה: "לשבת בחדר מורים זאת סוגיה. גברים - נשים, שיח פתוח ויש מי שמרגיש פתוח מדי... אבל את צריכה לדבר גם עם מורים ולא תמיד דרך גוף שלישי... גם מייל זאת סוגיה אבל היום יותר מקובל אצל חרדים. אבל סמארטפון? חייבים. מי שאין לה קשה לשרוד בממ"ד ויש תמיד את הסטיגמה. ההורים יגידו, אה זאת המורה בלי הוטסאפ?"

מנגד, המורות החרדיות בהשקפתן הנוקטות באסטרטגיה של גמישות, אינן מוותרות לגמרי על זהות המוצא שלהן ומרגישות שלפחות במסגרת הארגונית שבה הן משמשות כעובדות הוראה בשדה החינוך, מוטל עליהן לנווט בהצלחה בין זהותן האישית לזהות הארגונית. "אני גדלתי על ערכים מסוימים ובית הספר מחנך לערכים השונים בחלקם ממה שאני חונכתי. המחויבות שלי היא להעביר לתלמידים את הערכים שבית הספר דורש, אבל גם חלק מהערכים שאני גדלתי עליהם חשוב לי להעביר לתלמידים כי זה חשוב בעיניי" (מ'). מ' אינה מוותרת בקלות על ערכים שעליהם חונכה ולמרות המחויבות הארגונית אינה מוצאת פסול בדרכה החינוכית שבה היא משלבת מכל העולמות. נ' מחדדת את אסטרטגיית הגמישות עוד יותר וטוענת: "אני מרגישה שגרידה ושאי מקיימת שליחות רק בפני התלמידים, אף פעם לא בפני הצוות". במילים אחרות, את השליחות החינוכית הדרושת ממנה לאמץ את זהות הארגונית של בית הספר היא מקיימת רק בפני התלמידים מתוך חובה ונאמנות לערכי בית הספר, אך אינה מוצאת הצדקה להגמיש את זהותה בפני הצוות.

ידע ומידע: "כל מורה חרדית שמלמדת בממ"ד מגיעה מרקע שמכיר את הממ"ד ויודעת לנהוג בחוכמה כך שהפערים לא יורגשו כמה שאפשר"

יש מקום להניח כי להיות עובדת הוראה בעלת זהות חרדית מחוץ למסגרת החינוך החרדי כרוכה בנתוני פתיחה מסוימים המאפשרים יכולת התמודדות טובה יותר ומסוגלות לגשר על פערים בתפיסות עולם, ערכים והשקפה. חלק מהיכולת כרוכה בידיעה ובהנחת היסוד כי מדובר בשני קהלים שאומנם חולקים אורח חיים דתי אך שונים מאוד בהשקפתם. הידיעה כי מתקיימת אידיאולוגיה שונה המכתיבה את הזהות הארגונית של בית הספר הכרחית להשתלבות טובה, שכן היא מאפשרת למורות להבין שהן פועלות בשדה שונה מזה שצמחו בו ולהיות רגישות לכך, ומאידך להבין שנדרש ידע ומידע כדי לפעול טוב יותר בשדה חינוכי השונה ממה שהכירו עד כה. אולי לא כולן צורכות מידע אלא צוברות אותו במהלך עבודתן, אבל כולן שותפות לדעה שהן 'עוברות צד' מעצם העובדה שהן מלמדות בבתי ספר בעלי זהות ארגונית וערכית השונה מהשקפת עולמן. הן מסכימות שכדי לצמצם פערים צריך להתקיים עולם מושגים זהה, שעליהן לדעת מה ואיך להגיד באירועים מסוימים, ומודעות גם לסכנה הטמונה בללמד ולחנך במסגרות חינוכיות שאינן תואמות את השקפת עולמן. "הכול נעשה בשאלת רב... הרב אמר, כשיהודי נמצא במקום שהוא יודע מי הוא... והזהות שלו מגובשת, זה בסדר. אבל לא... לא הייתי ממליצה לכל אחת להיכנס למילוי מקום בממ"ד... בפעמים הראשונות הייתי יושבת ומסדרת את המילים מה אני אומרת ביום הזיכרון לשואה ומה ביום הזיכרון לחללי צה"ל. היום אני רגילה" (ב). בדומה לב' מרחיבה נ' את אופן הניווט שלה בבית ספר השייך לזרם הממלכתי-דתי. היא מודעת לכך שעליה ללמוד ולצרוך מידע כדי לא ליפול לטעויות העלולות להרחיב את פערי ההשקפה ולהדגיש את השוני בזהות האישית. היא גם מבינה היטב עם מי היא יכולה לדבר בחופשיות ממקום המשקף את זהות המוצא שלה, אבל היא בהחלט שמה בחזית את העובדה שיש סוגיות שהיא לא תפתח לדיון מפאת העובדה שמדובר בשני קהלים המדברים בשפה שונה. "אני בוחרת את מי לשאול ועם מי לדבר בנושאים מסוימים. אני לא מתביישת אבל אם יהיו דברים שאני יודעת שהם בנפש של הציונות הדתית, אני לא אדבר ולא ארגיז. לא שאני פוחדת... אבל צריך עולם מושגים זהה כדי להבין אחד את השני" (ג). לעומתן, צ' מציינת את הצד השני של המטבע, שלפיו העובדה שאתה במקום השונה מהשקפת עולמך אינה מונעת ממך לתרום לזולת מהערכים שגדלת עליהם, אלא דווקא ידע המגיע ממסגרת חינוכית שונה יכול להוות גשר לצמצום פערים: "חונכתי בבית שבכל מקום שאתה נמצא, גם אם זה לא בדיוק הסגנון שלך, אתה יכול לתת לאחר ולהעביר את הערכים האישיים שלך. אני רואה בכך שליחות" (צ). לעומתה יש מי שתטען: "לא מתאים לכל אחת. הסביבה משפיעה. את סופגת ערכים אחרים. גם אני נגועה בזה..." (ד).

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי עסק בפערי זהות של מורות המשתייכות לזרם החרדי ומשמשות כעובדות הוראה בזרם הממלכתי-דתי. מציאות זו יכולה לעיתים להשליך על אופי עבודתה של המורה, רווחתה הנפשית והשתלבותה החברתית בבית הספר כארגון. מחקרים מלמדים שפערים בזהות הארגונית עלולים להיות בעלי השלכות שליליות על העובדים בהם (אופלטקה, 2015; ארליך רון וגנידי, 2020; כ"ץ, 2014; 2016; קפלן, 2021), ובאופן ספציפי כאשר מדובר במורות מהזרם החרדי המלמדות בחינוך הממלכתי-דתי (בארט וכן עוליאל, 2012). אולם פחות ידוע על אופי ההתמודדות של מורות אלו במטרה לצמצם פערים ולגשר על קונפליקטים שעלולים להתעורר בעקבות הפער בין הזהות האישית לזהות הארגונית של בית ספרן.

מלכתחילה החוק המעגן את הזרמים בחינוך (1953) הבחין בשונות האידיאולוגית והערכית של שני הזרמים הדתיים במדינת ישראל, ואפשר לזרם החרדי להתנהל על פי ערכיו ושלא בכפיפות ישירה למשרד החינוך. אולם משמעותו של החוק נוגעת בעיקר לאוכלוסיית תלמידי בית הספר ולתכנים הנלמדים בו ופחות להשתייכותם המגזרית של העובדים בו. העובדה שעם השנים חלה עלייה במספר המורות מהזרם החרדי שמלמדות בזרם הממלכתי-דתי, מלמדת כי יש מקום להתבונן בפערי הזהות והשלכותיהם על המורים כעובדים בארגון. ואומנם, ממצאי המחקר מלמדים שלמרות שעל פניו השתלבותן של מורות חרדיות בזרם הממלכתי-דתי רציונלית וברורה, הקולות הנשמעים מהשטח מלמדים שהשתלבות זו אינה מובנת מאליה ואולי גם לא מתאימה לכל אחת.

ראשית, ממצאי המחקר מלמדים כי לפערי הזהות יש נוכחות משמעותית בעבודת המורה, בתיקוף החברתי (Smith et al., 2013) וברווחה הנפשית, כפי שעולה מתיאורי המורות אודות החשש מקונפליקט והדרך להימנע ממנו. לצד זה קיימות אסטרטגיות התמודדות במהלך העבודה שמשפרות את איכות עבודתן ורווחתן של המורות הנחשבות ל'מורות חיצות גבולות' (Akkerman & Bakker, 2011; Waitoller & Kozleski, 2013), אך גם נחוצות כדי לשרוד במערכת. כך לדוגמה, אסטרטגיה של גמישות או של הכלה, כפי שעלה מדבריהן, מאפשרת לשמור על הזהות האישית בלי לייצר קונפליקט עם זהות בית הספר כארגון. בשל כך לא כל אחת מתאימה ללמד במקום שבו נוצרי פערי זהות, כי יש לכך השלכות עליה ועל טיב עבודתה ועליה 'לשרוד' אותן. הישרדות טובה משמעה היכולת לנווט היטב בין פערי הזהות בלי להיפגע ובלי לחבל בזהות הארגונית. באנלוגיה לניתוח של כהן (2015) על זהויות בשיח הישראלי, ניתן לקבוע כי הישרדות טובה היא זו שנתמכת בגישה הדיאלקטית או בגישת ההלימה, כלומר הגישות שבהן הפרט מצליח לחוות את האתגר כחיובי, מפרה ומצמיח הן מתוך רצון ללמוד את השונות ולהבין אותה והן מתוך רצון לאחד בין הדעות השונות. לעומת זאת, כישלון ההישרדות הוא זה שמתבטא בהתנגדות נחרצת לזהות הארגונית או לחילופין בהטמעה וספיגה של הזהות הארגונית תוך ויתור על זהות המקור. למורות שעלולות לחוות גישות מסוג זה במצב של ניגוד זהויות, מומלץ שלא ללמד במסגרת חינוכית השונה בהשקפתה.

שנית, נראה כי מנהלי ההכשרה להוראה במגזר החרדי צריכים לקחת בחשבון את עתידן המקצועי של המתכשרות להוראה בעידן שבו המסגרת החינוכית החרדית כבר אינה יכולה להעניק לכל הבוגרות מקומות עבודה. הכנה טובה והתייחסות לזהות ארגונית עוד בהכשרה להוראה חשובה והכרחית כחלק מהתכשרות להוראה. יש להעמיק בידע אודות מפגש של זהויות בשוק העבודה בכלל ובפרט בשדה החינוך, ולהכשיר את המורות לעתיד להתמודד ביעילות עם מתחים הנובעים מהרצון להתנהל בתוך המוכר והידוע בתוך ארגון בעל זהות שונה ולא מוכרת (כ"ץ, 2014; 2016). מתחים אלו, כפי שעלו בממצאי המחקר, קשורים בשלושה מעגלים: צוות המורים והנהלה, התלמידים, והוריהם. מפגשים בין זהויות הם קושי שניתן להתגבר עליו עם הכנה טובה. מחד, יש להכיר היטב את הזהות השונה, ומאידך יש להתמודד בחוסן נפשי כנגד היטמעות. 'האחר' שאינו ידוע עד למפגש הממשי בשוק העבודה הוא לא יחיד וגם לא הומוגני (שם), הוא עשוי לכלול בתוך המסגרת החינוכית מורים בעלי דעות שונות, הורים בעלי השקפות עולם שונות, ותלמידים המתבטאים באופן שונה זה מזה על רקע זהות דתית מגוונת. הכנה טובה לקראת האפשרות בשוק העבודה יזמן היכרות עם 'האחר' היא חשובה הן לרווחתן הנפשית של המורות והן לאיכות עבודתן.

ולבסוף, חוק הזרמים בחינוך אפשר לכל זרם לחנך בדרכו שלו כל עוד אופיו של החינוך נשמר ואינו מושפע מהזהויות המגוונות שעשויות להיות בחדר המורים. האפשרות של 'מורים חוצי גבולות' (Akkerman & Bakker, 2011; Waitoller & Kozleski, 2013) עשויה להעשיר ולהפרות את השיח החינוכי (אופלטקה, 2015). לכן העובדה ששיעור גבוה מקרב הנשים החרדיות פונה לתחומי החינוך וההוראה במערכת החינוך הממלכתית-דתי, מחייבת להביא בחשבון כי מערכת הקולטת זהויות מגוונות צריכה להיערך בהתאם ולהיות מוכנה לכך. עליה להעשיר את השיח ולתת מקום לכל פרט, ליצור כבוד הדדי ושוויון בין הזהויות השונות, ולהעצים את הזהות הארגונית מבלי לפגוע בזהות המורה. ממצאי המחקר אומנם מלמדים כי במרבית בתי הספר יש חדר מורים מגוון שקיימת בו אווירה נעימה והימנעות מקונפליקט, רק שאווירה זו היא תוצר של התנהגות הפרטים ובעיקר של אלו המכונים 'חוצי גבולות'. מנהל טוב צריך לייצר 'תיקוף חברתי' (Smith et al., 2013) המכוון ליצירת משוב חיובי מקרב הסביבה והנהלה עבור מורים המזהים כ'אחרים'. יצירת סביבה מכילה תאפשר לעובדים לפתח זהות ארגונית והזדהות עם מקום העבודה לאורך זמן מבלי לוותר על זהות המוצא שלהם.

ממצאי המחקר הנוכחי שופכים אור על כל אחת מהנקודות שהועלו לעיל. לטענת המורות שהשתתפו במחקר, מסגרת עבודה חינוכית השונה מזהות החינוך החרדי לא מתאימה לכל אחת. יש צורך בחוסן נפשי ובהתמודדות טובה כדי לשרוד מבלי לנשור או להיטמע. עוד מלמדים הממצאים כי המורות לא הוכשרו לכך ופיתחו אסטרטגיות התמודדות בכוחות עצמן לאורך זמן, עובדה שיכולה לקבל מענה עוד בהכשרת המורות טרם כניסתן לשוק העבודה. ולבסוף, מרבית המורות ציינו כי לסביבה ולהנהלה יש חלק משמעותי באיכות עבודתן ורווחתן, ובכתי ספר שבהם יש מקום לשיח מגוון, המורות חשות חלק בלתי נפרד מהזהות הארגונית של המקום.

ביבליוגרפיה

- אבידן, א' וסאסוב, ג' (2019). המאפיינים והמשמעויות של תפיסת המחויבות הארגונית בקרב מורות בבתי ספר יסודיים. רב גוונים: מחקר ושיח (19), עמ' 205-240.
- אופלטקה, י' (2015). יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. חיפה: פרדס.
- ארליך רון, ר' וגינדי, ש' (2020). שונות ושייכות של מורים חוצי גבולות על רקע עדה ודת. סוגיות חברתיות בישראל, 29, עמ' 343-368.
- בהט, א', ולויתן, א' (2016). שלושה ביטויים של הלימה פרט-סביבה והשפעתם הדיפרמצאלית על ביטויי המחויבות בארגוני עבודה. מגמות נ' (3), 293-322.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). אחד מחמישה תלמידים. החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בארט, ע' ובן עוליאל, פ' (2021). רווחה אישית של מורות חרדיות המלמדות בבתי ספר ממלכתיים-דתיים. דפים 75, עמ' 211-238.
- בן אשר, י' (2019). תיק היד של היועצת. חיפה: פרדס.
- בראון, ב' (2021). חברה בתמורה. מבנים ותהליכים ביהדות החרדית. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- גוטליב, ד' (2007). העוני וההתנהגות בשוק העבודה בחברה החרדית. ירושלים: מכון ון ליר.
- גולדפרב, י' (2013). השתלבות בשוק העבודה של בוגרות סמינרים במגזר החרדי. משרד התמ"ת, מחקר וכלכלה.
- דגן, מ' (2006). החינוך הציוני דתי במבחן הזמן והתקופה. משרד הביטחון ומכללת ליפשיץ.
- דגן, מ' (2011). קווי תפר אידיאולוגיים בחינוך הממלכתי-דתי, בתוך לילך רוזנברג - פרידמן ויצחק ש' רקנטי (עורכים). זהו (ת) החמ"ד מאה שנים לחנוך ציוני דתי (עמ' 61-68). מנהל החינוך הדתי ויד יצחק בן צבי.
- דור-חיים, פ' (2017). התערבות בבית הספר מתוך גישה נרטיבית. היעוץ החינוכי, 404-418.
- הדני, י' (תשס"ט). החמ"ד הייחוד והיחד. אגף הפרסומים של משרד הבטחון.
- הורביץ, נ' (2012). תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל. אגורא מדיניות.
- וייסבלאי, א' (2012). לימודי ליבה במערכת החינוך החרדית. ירושלים: הכנסת, מרכז מחקר ומידע.
- וייסבלאי, א' וויינגר, א' (2015). מערכת החינוך בישראל - סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- זיכרמן, ח'. (2014). שחור, כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל. משכל.
- חאג', א' (2015). מנהיגות ומחויבות ארגונית של מורים בבתי ספר תיכוניים ייחודיים בחברה הערבית בישראל. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בן גוריון.

חוק הזרמים בחינוך (1953). נדלה מתוך אתר ארכיון המדינה <https://catalog.archives.gov.il/chapter/%D7%97%D7%95%D7%A7-%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%A9-%D7%9E%D7%9E%D7%9C%D7%9B%D7%AA%D7%99-%D7%94%D7%AA%D7%A9%D7%99%D7%92-1953/>

ססידה, י' וקלפהולץ, ב' (תשפ"א). 'הערכה כהלכה': על עמדות בעלות תפקידי בחינוך החרדי העל-יסודי לבנות כלפי כלי הערכת מורים. *חמדעת*, יג.

טור פז, מ' (2018). החינוך הדתי בישראל: לקראת סדר יום חדש. *דעות* 83. עמ' 5-11.

כ"ץ, י' (2014). על קבוצות וארגונים: רגעים ומשמעויות. *אנליזה ארגונית* 20, 7-14.

כ"ץ, י' (2016). מיתולוגיות ארגוניות- זהויות. *אנליזה ארגונית* 22, 108-111.

כהן, א' (2015). שניים יחדיו. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כהן, פ' ובארט, ע' (2018). הטמעת תכניות מצוינות בחינוך החרדי: תפקיד המפקח, בתוך: ענת בארט (עורכת), *מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית*, (עמ' 95-112). מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך.

ליוש, ב' (2016). דרכי התמודדות של נשים חרדיות עם שינויים המתחוללים בחברתן בתחומי ההשכלה, *התעסוקה והפנאי. חקר החברה החרדית*, 3, 26-55.

משרד החינוך. (2017). *חוזר מנכ"ל 8.4.23 נוהל מינוי מנהלים וסגני מנהלים במוסדות חינוך רשמיים*. אבני הראשה.

סמג'ה, א' (2006). ועדת דוברת והציבור החרדי: האם הדוח ניתן ליישום ובאיזו מידה? בתוך דן ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית* (עמ' 262-284). מכון ון ליר הוצאת הקיבוץ המאוחד.

פפר, י' (2018). מלחמות האוטונומיה: לימודי אזרחות בחינוך החרדי. *משפט, חברה ותרבות* א. עמ' 491-459.

צבר בן יהושע, נ' (2016). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*. כליל, מכון מופ"ת.

צ'רנוביצקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). *החצר האחורית של החינוך בישראל - מערכת החינוך החרדית: תמונת מצב והמלצות למדיניות*. תנועת עיר ואם, קרן ברל כצנלסון ושותפות לעתיד ישראל.

קפלן, ח' (2021). תמיכה בצרכים פסיכולוגיים של מורים חדשים כמנבאת תפיסות בדבר השתלבות אופטימלית בהוראה: הפרספקטיבה של תיאוריית ההכונה העצמית. רב גוונים: *מחקר ושיח* (20), עמ' 46-78.

קציר, ש', ופרי-חזן, ל' (2018). *החינוך הממלכתי חרדי: מהקמה להתבססות*, מחקר מדיניות. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

קרליץ, מ' (2005). *דוח דוברת*. משרד החינוך.

רגב, א' (2017). *דפוסי השתלבות החרדים בשוק העבודה: ניתוח פנים-חרדי והשוואה רב מגזרית*. דו"ח מצב המדינה 2017. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

- ריימן, ל' (2012). שינויים ותמורות בהכשרת מורים בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין מדיניות-העל לבין 'השדה', בתוך רמה קלויר ולאה קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 152-185). מכון מופ"ת.
- ריימן, ל' (2017). שינויים ותמורות בהכשרת מורות בחינוך החרדי. חקר החברה החרדית, 1, 4-27.
- שוורץ, ד' (2003). הציונות הדתית: תולדות ורקי אידיאולוגיה. ירושלים: משרד הביטחון.
- שלג, י' (2000). הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל. הוצאת כתר.
- שפיגל, א' (2011). ותלמוד תורה כנגד כולם: חינוך חרדי לבנים בירושלים. הוצאת מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שקדי, א' (2003). מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני-תיאוריה ויישום. הוצאת רמות.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1-5.
- Baraily, K., & Sherpa, D. (2022). Teachers' Perception on Identity Construction: Lived Experience of Community School Teachers in Nepal. *Prithvi Academic Journal*, 6, 138-146.
- Dokuzoğlu, G., & Eren, M. Ö. (2020). The effect of internal marketing on physical education and sports teachers' organizational commitment. *European Journal of Education Studies*, 6(12), 125-133.
- Jacquet, M., & D'Amico, L. (2016). Religious Diversity and Inclusion: Policy and Accommodation Practices in British Columbia's Secular School System. *Canadian Journal of Education*, 39(2), n2.
- Gioia, D. A., Patvardhan, S. D., Hamilton, A. L., & Corley, K. G. (2013). Organizational identity formation and change. *Academy of Management Annals*, 7(1), 123-193.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Maor, R., & Hemi, A. (2021). Relationships between role stress, professional identity, and burnout among contemporary school counselors. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1597-1610.
- Narayanan, M. (2022). Transforming through power: Teacher's identity in schools. *Power and Education*, 17577438221080261.
- Nguyen, H. T. T. (2020). Learning to teach across the boundary: A cultural historical activity theory perspective on a university-school partnership in Vietnam. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103183.
- Northouse, P. G. (1999). *Leadership: Theory and practice* (p. xxiii). E-Content Generic Vendor.
- Patrick, M. L. (2015). A call for more religious education in the secondary social studies curriculum of western Canadian provinces. *Curriculum Inquiry*, 45(2), 154-175.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Smith, L. G., Amiot, C. E., Smith, J. R., Callan, V. J., & Terry, D. J. (2013). The social validation and coping model of organizational identity development: A longitudinal test. *Journal of Management, 39*(7), 1952-1978.

Smolcic, E., & Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education, 62*, 47-59.

Tatar, M., Ben-Uri, I., & Horenczyk, G. (2011). Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers. *European Journal of Psychology of Education, 26*(2), 247-255.

Ting, S. C. (2011). The effect of internal marketing on organizational commitment: Job involvement and job satisfaction as mediators. *Educational Administration Quarterly, 47*(2), 353-382.

Tsui, A. B., & Law, D. Y. (2007). Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and teacher education, 23*(8), 1289-1301.

Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 31*, 35-45.