

## המסע האישי והמקצועי של המורה החרדי: תחנות בהתפתחות המקצועית

יוסף קטנוב, \* אורית אבידב־אונגר, \*\* מלאכי קרנצלר\*\*\*

### תקציר

מאמר זה מתמקד בסיפורם האישי והמקצועי של מורים גברים מהחברה החרדית, הפועלים במערכת חינוך נפרדת בעלת מאפיינים ייחודיים, ובייחוד בכניסתם למקצוע ההוראה ללא הכשרה פורמלית שיטתית, בניגוד לעמיתיהם במערכת החינוך הכללית בישראל. מטרת המחקר לבחון את מאפייני ההתפתחות המקצועית של המורים החרדים מנקודת מבטם, ובתוך כך להבין את משמעות התהליכים שהם חווים. המחקר מתמקד בתהליך האישי והמקצועי שהם עוברים, בדרכים לרכישת ידע ומיומנויות להוראה ובאתגרים הייחודיים הנלווים לכך בהקשר החברתי-תרבותי של החברה החרדית. המחקר נערך בגישה האיכותנית באמצעות ניתוח אוטוביוגרפיות של מורים חרדים גברים וביצוע ראיונות עם מורים חרדים גברים נוספים. הממצא המרכזי הוא שהתפתחותם המקצועית של מורים חרדים מתרחשת תוך כדי התנסות בשטח ומתוך התמודדות עם אתגרים יום-יומיים ועם תחושות הנצברות במהלך עבודתם עם התלמידים. תרומתו החדשנית של המאמר היא בזיהוי האופן שבו תהליך זה מעצב בהדרגה, כפי שעולה מניתוח הנרטיבים האישיים, את תפיסת מקצוע ההוראה לא רק כמקור פרנסה או עיסוק מקצועי אלא גם כשליחות חינוכית. בכך המחקר תורם לא רק להבנת דמות המורה החרדי, אלא גם להרחבת הידע על תהליכי ההתפתחות המקצועית בקרב אוכלוסיות מורים הפועלות מחוץ למסלולי ההכשרה הממוסדים. נוסף על כך, ממצאי מחקר זה יכולים לתרום לקידום שילובם של מורים חרדים בהכשרה להוראה מתוך התחשבות ברקע התרבותי והחברתי הייחודי שלהם.

**מילות מפתח:** החברה החרדית, הכשרה להוראה, כניסה להוראה, מורים חרדים, פיתוח מקצועי

### מבוא

בעשורים האחרונים חלה עלייה ניכרת בשיעור החרדים במדינת ישראל בעקבות קצב מהיר בגידול הטבעי השנתי של אוכלוסייה זו. עלייה זאת מתבטאת בין היתר בעלייה במספר התלמידים, כך ש־26% מתלמידי ישראל בחינוך העברי לומדים במערכת החינוך החרדית (מלאך וכהנר, 2024).

\* יוסף קטנוב, אוניברסיטת ברי־אילן, הפקולטה לחינוך

\*\* פרופ' אורית אבידב־אונגר, המכללה האקדמית אחוה, הפקולטה לחינוך ולמנהיגות

\*\*\* ד"ר מלאכי קרנצלר, הקריה האקדמית אונגו, הפקולטה למדעי הרוח והחברה

כיוון שהמגזר החרדי הוא נתח משמעותי מכלל אוכלוסיית ישראל ולנוכח הגידול המרשים במוסדות החינוך החרדיים, החלו בספרות המחקרית לבחון את מערכת החינוך החרדית (בראון, 2021; קציר ופרייזן, 2018; שפיגל, 2011). המחקרים התמקדו לרוב במבנה מערכת החינוך החרדית, בסוגי האוכלוסיות, בלימודי ליבה, בתקצוב ובחינוך לערכים בדגש היסטורי לצד דגש עכשווי.

התפתחות מקצועית של מורים מוגדרת כהליך מתמשך שבו המורה משפר את כישוריו, את הידע ואת הניסיון שלו בהוראה על ידי למידה עצמאית ובלתי פורמלית (Liu et al., 2019). שייך (Schein, 1996) מבחין בין קריירה חיצונית העוסקת בקידום פורמלי ובשינוי תפקידים בעבודה, לבין קריירה פנימית המוגדרת כתחושה סובייקטיבית של האדם באשר לכיוון שלו בחיי העבודה. בהקשר זה, ההתפתחות המקצועית מתמקדת באיכות ההוראה, בהתמודדות עם אתגרי המקצוע, בהבניית תפיסת העצמי כמורה ובצמיחה אישית ותחושת מסוגלות (Sancar et al., 2021). ההתפתחות המקצועית היא אפוא חלק מהקריירה הפנימית של המורה.

לאור ההבחנה המגדרית הברורה והמוחלטת בין מערכות החינוך החרדיות לבנים ולבנות, המחקר הנוכחי מתמקד במורים גברים בלבד הפועלים במערכת החינוך החרדית של הבנים. בחירה זו נגזרת ישירות ממטרת המחקר, הבוחן את מאפייני ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי מנקודת מבטו, ומבקש להבין את משמעות התהליכים האישיים והמקצועיים שהוא חווה. למטרת המחקר חשיבות רבה, מאחר שעל פי רוב המורה החרדי נטול הכשרה מקצועית בעת כניסתו להוראה (בארט ואח', 2020). הבחירה להתמקד במערכת החינוך החרדית של הבנים בלבד נעשתה נוכח ייחודיותו של המורה החרדי. בקרב מורים חרדים הבחירה במקצוע נובעת מהצורך להתפרנס, והכניסה להוראה נעשית כאמור ללא הכשרה (אופלטקה, 2017). לעומת זאת, במערכת החינוך של הבנות, המורות רוכשות תעודת הוראה במסגרת "סמינר" כחלק מלימודי המקצוע. לאחר לימודי ההוראה, כבר בשנים הראשונות לכניסתן להוראה, חלקן ממשיכות ללימודי תואר ראשון אקדמי בחינוך (בארט ואח', 2020).

על אף ההתרחבות של גוף הידע העוסק בחינוך החרדי, עדיין קיים מחסור במחקר המתמקד בהתפתחות המקצועית של מורים חרדים. המחקרים הקיימים עוסקים בעיקר במבנה מערכת החינוך החרדית, בערכים ובתכנים המועברים במסגרתה (בראון, 2021; Meoded & BenDavid-Hadar, 2025) ובפערי ההכשרה של המורים (אופלטקה, 2017). חשוב להדגיש כי במסגרת סקירת הספרות, שכללה גם מקורות בין-לאומיים, לא אותרו מחקרים העוסקים בדרכו של המורה החרדי לעיסוק בהוראה. לפיכך, חשיבות המחקר מתבטאת בהשלמת פערי הידע על אודות ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי בהיעדר הכשרה ייעודית שלו להוראה.

בעשורים האחרונים הפכו גישות רבות תרבותיות נפוצות בשיח החינוכי והחברתי בעולם, בעיקר ביחס לאוכלוסיות מיעוט. גישות אלו מדגישות את הצורך בהתייחסות מותאמת ורגישה תרבותית לקבוצות מיעוט ובהכרה במאפייניהן הייחודיים (Arar, 2015; Arar & Saiti, 2022). על רקע זה המחקר מקבל משנה תוקף בכוונתו לדון באופן ייחודי באוכלוסיית המורים החרדים. לצד זאת, המחקר מתכתב עם ההקשר העכשווי לנוכח התרחבות הכניסה של בתי ספר חרדיים פרטיים בעלי מעמד חוקי של "מוכרים שאינם רשמיים" או "פטור" לחינוך הממלכתי

חרדי (שפיגל ובארט, 2023; Katzir & Perry-Hazan, 2024), וכן עם יישום רפורמת "אופק חדש" במערכת החינוך החרדית (וויסבלאי, 2024), רפורמה מערכתית משמעותית העוסקת גם בפיתוח המקצועי של המורים החרדים. תהליך ההתפתחות המקצועית מנקודת מבטם של המורים החרדים כולל את חוויותיהם האישיות והמקצועיות בהקשר החברתי-תרבותי של מערכת החינוך החרדית, המכניסה אותם להוראה ללא ידע וללא מיומנויות מתאימות (אופלטקה, 2017; בארט ואח', 2020). שילוב בין הממד התרבותי לבין המיקוד באוכלוסיות מיעוט מאפשר להבין כיצד תהליכי התפתחות מקצועית של מורים מתעצבים בתוך הקשרים חברתיים-תרבותיים ייחודיים (Torres et al., 2022). מבחינה יישומית, הממצאים חושפים בפני קובעי מדיניות את המשמעות של היעדר הכשרה ייעודית להוראה ואת חיוניותה למקצוע. כמו כן, המחקר מתאר את אופי ההכשרה וההתפתחות המקצועית של מורים חרדים, שדורש התאמה של מנגנוני ההכשרה, כוח אדם בהוראה ופיקוח במערכת החינוך החרדית.

## רקע תאורטי

סקירת הספרות עוסקת ככלל בהתפתחות המקצועית של מורים ובמניעים לכניסה להוראה, אך מתמקדת במבנה מערכת החינוך החרדית, בערכי החינוך החרדי ובהכשרתו המקצועית של המורה החרדי – כל זאת כרקע להבנת ההקשר החברתי-תרבותי של המחקר הנוכחי.

### התפתחות מקצועית של מורים

הכשרת מורים טרום כניסה להוראה היא שלב התפתחותי ראשוני המשלב בין רכישת ידע אקדמי לבין התנסות מעשית בדגש על עיצוב זהות מקצועית. שלב זה משמש נקודת פתיחה בתהליך למידה ארוך ומתמשך הנמשך לאורך כל הקריירה המקצועית. תכליתו של שלב זה היא להכין את הסטודנטים להתמודדות עם אתגרי ההוראה בשדה החינוכי. ההכשרה מוגדרת כתהליך דינמי של הבניית ידע, עמדות ומשמעות, המתנהל בדיאלוג מתמיד עם המציאות בשטח (Flores et al., 2014).

כהמשך ישיר להכשרה, התפתחות מקצועית של מורים היא תהליך אינדיבידואלי שבו אדם משפר את כישוריו, את הידע ואת הניסיון שלו בתחום ההוראה. זהו תהליך מתמשך, הכולל גם למידה עצמאית ומבוסס על מוטיבציה פנימית, על צורך או על עניין אישי (Liu et al., 2019). התפתחות מקצועית מאופיינת בלמידה בלתי פורמלית, כמו אינטראקציות ספונטניות עם עמיתים למקצוע באשר לשיטות הוראה וחינוך ביום-יום במסגרת העבודה. התפתחות מקצועית היא חלק מאורח חייהם המקצועיים של המורים ומוגדרת כפיתוח מתמשך של ידע ותובנות לצד התנסות ושיפור מיומנויות מקצועיות בתהליכי הוראה-למידה (Postholm, 2018). המורים הם סוכני השינוי המשמעותיים ביותר בקרב תלמידים, ולכן התפתחותם המקצועית היא נדבך מרכזי בשיפור איכות ההוראה והישגי התלמידים (Avidov-Ungar, 2016). נוסף על כך, ההתפתחות המקצועית מעניקה למורים מענה לצורכיהם החברתיים, הרגשיים והזהותיים – צרכים

שתוכניות רשמיות ופורמליות אינן מספקות (Shamir-Inbal et al., 2025). כך, עוגן הקריירה הוא הכוח הפנימי המניע את ההתפתחות המקצועית, והוא מוגדר כמכלול השאיפות, הערכים והתפיסות העצמיות המנחים את הפרט בניהול הקריירה שלו. קיימים שמונה עוגני קריירה שונים, ולכל אדם יש עוגן דומיננטי שמנחה אותו (Lundqvist et al., 2025; Schein, 1996).

לעומת המושג התפתחות מקצועית, פיתוח מקצועי הוא כלל האפשרויות שמערכת החינוך מציעה למורים באמצעות מסגרות לשיפור הביצועים וההוראה (Salmerón Aroca et al., 2022). מטרת הפיתוח המקצועי היא לסייע למורים להתמקצע ולהעמיק את הידע בתחום הדעת שלהם ואת הידע הפדגוגי והטכנולוגי שלהם (Ditmer, 2013). על פי הגישה המסורתית, פיתוח מקצועי בתחום ההוראה כולל מגוון פעילויות פורמליות, כגון קורסים מקצועיים, פרונטליים ומקוונים, קורסים לשדרוג שכל, השתתפות בסמינרים, בסדנאות ובכנסים, הכשרה בבית הספר, חונכות אישית, קהילות תרגול ומחקרי פעולה (Fairman et al., 2022; Hauge, 2019). כמו כן, פיתוח מקצועי יכול להתרחש באמצעות האזנה וצפייה או קבלת משוב (Avidov-Ungar, 2023). בשנים האחרונות השתנה הפיתוח המקצועי של מורים ועבר התאמה אישית, "פרסונליזציה", להתפתחות האישית והמקצועית של המורים (Fairman et al., 2022). גישה זו מדגישה את הצרכים, את הרצונות ואת המאפיינים הייחודיים של כל מורה לצד היבטים אישיים כמו תפיסתו את מקצועו. גישה זו רואה בהתפתחות המקצועית תהליך דינמי המושפע מאינטראקציות עם הסביבה הבית ספרית וכולל חוויות אישיות ויחסים מקצועיים עם עמיתים, עם ממונים ועם כופים (Avidov-Ungar, 2023; Hauge, 2019).

ההתפתחות המקצועית וצורכי הפיתוח המקצועי של מורים משתנים בהתאם לתקופת חייהם המקצועית (Shamir-Inbal et al., 2025). ככל שהם צוברים ניסיון בהוראה, כך צורכי הלמידה שלהם משתנים (Sancar et al., 2021). הספרות המחקרית מחלקת את ההתפתחות המקצועית של מורים לשלושה שלבי חיים עיקריים: מורים בשלב המוקדם (0–7 שנות ניסיון), העוסקים בבניית זהות ובצבירת ניסיון; מורים בשלב האמצעי (8–23 שנות ניסיון), המתמודדים עם מתח בין התקדמות מקצועית לניהול חיים אישיים; ומורים ותיקים (24 שנות ניסיון ומעלה), החווים לרוב שחיקה גוברת המאתגרת את המוטיבציה (Day et al., 2008).

#### מניעים לכניסה להוראה

על פי הספרות קיימים שלושה מניעים עיקריים לכניסה להוראה: מניע פנימי (עניין אישי או תשוקה); מניע אלטרואיסטי (רצון לתרום לחברה או לעזור לתלמידים); ומניע חיצוני (תנאי שכר וביטחון תעסוקתי). על דפוסי המוטיבציה לעסוק בהוראה משפיעים הבדלים תרבותיים: בתרבויות קולקטיביות בולט המניע האלטרואיסטי, במדינות מתפתחות בולט המניע החיצוני, ואילו בתרבויות אינדיבידואליסטיות בולט המניע הפנימי (Heinz, 2015; Wang & Wang, 2023). לעומת זאת, בחברות מיעוט, כמו בחברה הערבית, הכניסה להוראה נובעת משיקולים כלכליים, חברתיים ותרבותיים, ובמיוחד בקרב נשים. ממחקרים עולה כי באוכלוסייה הערבית המוטיבציה לעסוק בהוראה קשורה לתהליכי סוציאליזציה – מקצוע ההוראה מאפשר השתלבות

תעסוקתית מבלי לעזוב את הקהילה (Husny Arar & Massry-Herzllah, 2016). באופן דומה, בחירתו של המורה החרדי במקצוע ההוראה נובעת אף היא ממניעים כלכליים ונתפסת כ"סידור עבודה" בשל הצורך של תלמיד ה"כולל" להתפרנס (אופלטקה, 2017).

### מערכת החינוך החרדית

אורח החיים החרדי מאופיין בסגירות ובהיבדלות מהחברה הכללית (קפלן, 2003), שמטרתן לשמר את הזהות החרדית. המגזר החרדי מקיים חיים קהילתיים בערים חרדיות ובשכונות חרדיות בערים כלליות (כהנר, 2018) ומקים מוסדות חינוך ייחודיים ועצמאיים (בראון, 2021). במערכת החינוך החרדית קיימות שתי מערכות חינוך נפרדות לחלוטין לאורך כל שנות החינוך, האחת לבנים והשנייה לבנות (בראון, 2021; Meoded & BenDavid-Hadar, 2025). רוב בתי הספר היסודיים בחינוך החרדי נמצאים בבעלות פרטיות ומנוהלים על ידי עמותות עצמאיות. יש להם אוטונומיה רבה יותר בעיצוב תוכנית הלימודים, והם זכאים לקבלת תקצוב חלקי ממשרד החינוך. נוסף על כך, ישנם מוסדות חינוך חרדים ממלכתיים, בבעלות המדינה או הרשויות המקומיות, המקבלים תקצוב מלא ממשרד החינוך. מוסדות אלו תופסים נתח הולך וגדל ממערכת החינוך החרדית (שפיגל ובארט, 2023; Katzir & Perry-Hazan, 2024). מוסדות החינוך העל-יסודיים מכונים "ישיבה קטנה" ומוגדרים כ"מוסדות פטור", כלומר מוסדות חינוך שבהם התלמידים פטורים מלימודי הליבה. מוסדות אלה מיועדים לכיתות ט'-י"ב ופועלים מכוח חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים (התשס"ח-2008). ישנם גם מוסדות חרדיים לא רשומים, שמעולם לא פנו לקבלת רישיון, ועל כן אין להם מעמד משפטי כלשהו, הם אינם נתונים לפיקוח משרד החינוך ואינם מתוקצבים כלל (בארט ואח', 2020; קציר ופרייחזן, 2018).

### החינוך החרדי לעומת החינוך המערבי

בציבור החרדי, בעיקר בחינוך הבנים, הדגש הוא על לימוד התורה (Katzir & Perry-Hazan, 2023). כיוון שכן, החינוך החרדי שם דגש על "תלמיד חכם" כדמות הגבר החרדי האידיאלי העוסק בתורה כל ימי חייו (פרידמן, 1991). מטרת דגש זה היא להגדיל את "חברת הלומדים" שבמרכז האידאולוגיה החרדית (ליאון, 2014), הדוגלת בהכוונת הגברים ללימוד תורה כדרך חיים, כאשר גברים אלו הם השכבה העליונה בריבוד החברתי בחברה החרדית (היון, 2019). כחלק מאידאולוגיה חינוכית זו המערכת החינוכית מציעה לתלמידיה רק את המסלול התורני ללא אפשרות בחירה מקצועית אינדיבידואלית (אופלטקה, 2017). לכן, ילד חרדי לומד לימודי חול פחות מהנדרש בחוק הן בהיקף השעות הן בתוכן (Meoded & BenDavid-Hadar, 2025). למרות חילוקי הדעות בחברה החרדית על אודות לימודי ליבה, מקצועות החול הבסיסיים אכן נלמדים בבתי הספר היסודיים לבנים. למעשה, כמעט בכל בית ספר חרדי נלמדים עברית וחשבון ברמה בסיסית. בחלק מבתי הספר נלמדים גם גיאוגרפיה וטבע, ולעיתים אף אנגלית, אך בהיקף מצומצם (בראון, 2021; שפיגל, 2011). נציין שבכל בתי הספר החרדיים מקצועות החול תמיד נלמדים בשעות אחר הצהריים או בערב. כך, שעות הבוקר מוקדשות ללימודי

הקודש וללימוד הגמרא בפרט (Katzir & Perry-Hazan, 2024). נציין שבבתי ספר ממלכתיים חרדיים שהוקמו בשנים האחרונות על ידי "חרדים מודרניים", חלה הרחבה ניכרת בהיקף לימודי החול. מגמה זו נובעת מהרצון להעניק לתלמידים כלים שיאפשרו להם לרכוש מקצוע בעתיד ולהשתלב בחברה ובשוק העבודה הכללי וכן משיקולים תקציביים של המוסד החינוכי (Katzir & Perry-Hazan, 2019). לעומת בתי הספר היסודיים, בבתי הספר העל-יסודיים מקצועות ההוראה הם מקצועות קודש בלבד (בארט ואח', 2020).

הכשרתו להוראה והתפתחותו המקצועית של המורה החרדי בשונה ממערכת ההכשרה בישראל, המחייבת תואר אקדמי ותעודת הוראה כתנאי לכניסה להוראה (וויסבלאי, 2024), מרבית האנשים שהחלו ללמד במערכת החינוך החרדית לבנים לא הוסמכו כלל להוראה (אופלטקה, 2017). רק בשנים האחרונות חלה עלייה במספר הלומדים מהחברה החרדית במכוני הכשרה להוראה לגברים, אך רובם כבר מלמדים בפועל במוסדות החינוך. הגברים המחנכים מחויבים עקרונית בתוכנית הכשרה דומה לתוכנית של הנשים, שאישר משרד החינוך, אך בפועל חלק מלימודיהם בישיבה מוכר לצורכי ההכשרה והתואר. יתר על כן, עבודתם בבתי הספר במקביל להכשרה מוכרת כהכשרה מעשית (בארט ואח', 2020). זאת ועוד, שיעור המורים הגברים החרדים בעלי תואר אקדמי הוא 23% לעומת שיעור של 95% בקרב מורים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי (וויסבלאי, 2024). נוסף על כך, תהליך הפיתוח המקצועי שלהם הוא מצומצם, מאחר שהשתלמויות ממוקדות פדגוגיה עבור המגזר החרדי כמעט שאינן בנמצא עקב היעדר תמריץ כלכלי להשתתף בהן (בארט ואח', 2020). נציין שמורים בחינוך הממלכתי-חרדי זוכים בתמריצי שכר תמורת השתלמויות (קציר ופרייחזן, 2018).

בראון (2021) ובארט ואח' (2020) מציינים, כי בדרך כלל המורים המלמדים את מקצועות החול הבסיסיים בבית הספר היסודי, המכונה במגזר החרדי "תלמוד תורה" או "חדר", לא הוכשרו ללמד. כיוון שכך, איכות ההוראה של מקצועות הליבה נמוכה, במיוחד הוראת האנגלית והחשבון. לעומת זאת, בבתי הספר של קהילות "החרדים המודרניים" התלמידים מופקדים בידי מורים מקצועיים. קציר ופרייחזן (2018) מציינים שמשרד החינוך מודע לכך שהמורים החרדים לא התמחו בהוראה של מקצועות הליבה, ובחלק מהמקרים לא הוסמכו להוראה כלל. הוא נחשף לבעיה זו כאשר צירף בתי ספר חרדיים לזרם הממלכתי-חרדי. לעומת מסגרות אלו, המורים בבתי הספר העל-יסודיים לא הוסמכו להוראה כלל (בארט ואח', 2020).

השיח סביב המורה החרדי מתמקד בעיקר במבנה מערכת החינוך החרדית, בחינוך לערכי החברה החרדית, בתוכני הלימוד (קציר ופרייחזן, 2018; שפיגל, 2011) ובהיעדר הכשרה (בארט ואח', 2020). המחקר הנוכחי מתמקד במסע האישי והמקצועי של אנשים חרדים שהחליטו לעסוק בהוראה ובוחנים את תהליך רכישת הידע והמיומנויות הנדרשים לכך מנקודת מבטם. מחקרים קודמים מצביעים על כך שההתפתחות המקצועית של אנשי חינוך היא רכיב מרכזי בתהליכי צמיחה מקצועית (McChesney & Aldridge, 2021; Sancar et al., 2021). לאור ממצאים אלו חשוב להבין כיצד מאפייניהן הייחודיים של אוכלוסיות מיעוט, כדוגמת מורים

חרדים, שלעיתים קרובות מודרות ממרכז החברה, באים לידי ביטוי בהתפתחותן המקצועית. מטרת המחקר היא אפוא לבחון את שלבי ההתפתחות המקצועית של מורים חרדים. בהתאם לכך, שאלת המחקר המרכזית היא: מהם מאפייני ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי מנקודת מבטו האישית? המחקר שופך אור על תהליך ההתפתחות האישי והמקצועי של מורים חרדים ועל ההקשר החברתי-תרבותי שבו תהליכים אלו מתרחשים.

## מתודולוגיה

### שיטת המחקר

שיטת המחקר היא איכותנית ומבוססת על הפרדיגמה הנרטיבית (Fisher, 1985; Spector-Mersel, 2010) המתמקדת בסיפורים, בסיפורי חיים, בביוגרפיה ובכתיבה אוטוביוגרפית של בני אדם על עצמם. במחקר הנוכחי מתודולוגיה זו משמשת להבנת העשייה החינוכית של מורים חרדים ולהשמעת קולם (אבידב־אונגר ואשרת־פינק, 2016; אלבז־לוביש, 2016). על מנת לבחון את המאפיינים של ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי מנקודת מבטו, ביקשנו ממורים חרדים לספר את סיפורי התפתחותם המקצועית, בהנחה שהם ישקפו את התהליכים שהובילו אותם להיות מורים בחברה החרדית.

המחקר נערך מתוך מודעות לעמדת החוקרים ולזיקתם האישית והמקצועית לנושא. הצוות כלל שלושה חוקרים: אחד החוקרים משתייך לחברה החרדית, גדל והתחנך בה, ולכן יש לו היכרות מוקדמת עימה, לרבות עם שפתה והקודים התרבותיים שלה, לצד היכרות עם מערכת החינוך שלה. חוקר נוסף הוא סוציולוג המתמחה בחקר החברה החרדית, בעל היכרות עמוקה עם רבדיה החברתיים והתרבותיים. עוד חוקרת היא מומחית בתחום ההתפתחות המקצועית של מורים ומביאה עימה פרספקטיבה רחבה של תהליכי הכשרה, פיתוח מקצועי וזהות מקצועית בקרב מורים.

### המשתתפים

אוכלוסיית המחקר כללה 54 מורים חרדים המלמדים במערכת החינוך החרדית, שנבחרו על פי השתייכותם לחברה החרדית ולפי עיסוקם בהוראה במערכת החינוך. הקשר עם המשתתפים נוצר באמצעות דגימה מכוונת (Rai & Thapa, 2015). עשרים ושישה מהם היו במהלך המחקר סטודנטים חרדים לתואר ראשון בחינוך וחברה במכללה במרכז הארץ (קמפוס חרדי), המלמדים בחינוך היסודי ובחטיבת ביניים וכתבו אוטוביוגרפיות. הסטודנטים התגוררו בערים חרדיות ובריכוזים חרדיים: ירושלים, בני ברק, בית שמש ואלעד.

סטודנטים נוספים מאותה מכללה ערכו ראיונות עם 28 מורים חרדים, שרובם מלמדים במערכת החינוך החרדית. כל סטודנט ראיון מורה מסביבתו הקרובה על בסיס היכרות מוקדמת. סטודנטים העוסקים בהוראה ראיינו לרוב מורה מאותו מוסד חינוכי, ואחרים ראיינו מורה מהקהילה שבה הם חיים. המורים שהשתתפו בראיונות מתגוררים במגוון אזורים ברחבי הארץ. מאחר שהראיונות נערכו על ידי סטודנטים המשתייכים בעצמם לחברה החרדית ולמערכת החינוך החרדית, ניתן לראות בהם חוקרים ילידים (native researchers) (Dwyer & Buckle, 2009).

מיצוב זה אפשר נגישות גבוהה ושיח פתוח עם המרואיינים, אך חייב גם מודעות רפלקטיבית להשפעת ההיכרות המוקדמת של הנתונים. לפיכך הושם דגש על הבחנה ברורה בין חוויותיהם האישיות של המראיינים לבין אלה של המרואיינים – הראיונות תועדו ונותחו על בסיס דברי המשתתפים בלבד, מבלי שישולבו בהם עמדות אישיות או פרשנות סובייקטיבית של המראיינים. הבחנה זו נועדה לצמצם הטיות הנובעות מהיכרות מוקדמת ולחזק את אמינות הממצאים. המורים החרדים מלמדים בשלבי חינוך שונים והם בעלי ותק מקצועי מגוון, החל ממורים בראשית דרכם וכלה במורים ותיקים (ראו לוח 1). בחירה זו נועדה לאפשר ייצוג רחב של אוכלוסייה זו אשר ישקף את המגוון במערכת החינוך החרדית ויעמיק את ההבנה בתהליכי ההתפתחות המקצועית של מורים אלו.

לוח 1. ריכוז נתונים של משתתפי המחקר

| %     | N  |                   |
|-------|----|-------------------|
|       |    | <b>שלב חינוך</b>  |
| 63%   | 34 | יסודי (א'-ר')     |
| 37%   | 20 | על-יסודי (ז-ח')   |
|       |    | <b>ותק בהוראה</b> |
| 3.7%  | 2  | 3-0               |
| 29.6% | 16 | 7-4               |
| 35.2% | 19 | 15-8              |
| 31.5% | 17 | 16 ומעלה          |
| 100%  | 54 | <b>סך הכול</b>    |

#### כלי המחקר

כלי המחקר כללו אוטוביוגרפיה שכתבו המשתתפים, שבה תיארו את תהליך התפתחותם המקצועית, וריאיון עומק מובנה למחצה שנערך עימם. להלן פירוט על כלי המחקר.

**כתיבת אוטוביוגרפיה:** שיטה איכותית המכירה בתפקיד האישי במחקר חברתי ומדגישה את תרומת השיתוף הרפלקטיבי של חוויית האדם להרחבת ההבנה הסוציולוגית (ספקטור-מרזל, 2021). באוטוביוגרפיות אנשים מתארים סיפורים אישיים מתוך התייחסות לעצמם כדמות המרכזית בסיפור וכמי שמספרים את הסיפור, ובתוך כך עוסקים גם בהקשרים חברתיים ותרבותיים (Gunnarsson & Lonnberg, 2022). השאלות המנחות שליוו את כתיבת הביוגרפיות מופיעות בנספח 1.

**ריאיון עומק מובנה למחצה:** הראיונות עסקו בתהליך ההתפתחות המקצועית שעברו המורים וכללו שאלות שהתייחסו לתחושות, לחוויות, לאתגרים ולמניעים הנוגעים לתהליך זה. עוד כלל

הריאיון שאלות על אודות אירועים מכוננים בהתפתחות המקצועית שזכורים להם במיוחד. בין היתר התמקד הריאיון בציר הזמן של ההתפתחות המקצועית: כיצד השתנית במהלך שנות ההתפתחות המקצועית? האם תוכל להצביע על גורמים שערכו אותך? לאורך הדרך מי הם האנשים העיקריים שליוו את התפתחותך המקצועית והיו קשורים אליה? המרואיינים תיארו התנהגויות אישיותיות שאפשרו הבנה של החוויות מנקודת מבטם (צבר בן־יהושע, 2016; Azungah, 2018). מדריך הראיונות מופיע בנספח 2.

### מהלך המחקר

עשרים ושישה מורים חרדים (סטודנטים להוראה) העלו על הכתב תיאור של הכניסה להוראה ושל תהליך התפתחותם המקצועית, בדגש על חוויות ועל רגעים משמעותיים בעבודתם בהוראה. מטרת הכתיבה הייתה לבחון, מנקודת מבט אישית, את התפתחותם המקצועית במערכת החינוך החרדית במסגרת קורס העוסק בהתפתחות מקצועית של מורים. הסיפורים האישיים נכתבו בהתאם לשאלות מנחות שהוצעו כמצע אפשרי לכתיבה, והכותבים יכלו לבחור באילו תחנות בתהליך להתמקד (אבידב־אונגר ואשרת־פינק, 2016). נוסף על כך, במסגרת קורס מחקר איכותני הודרכו הסטודנטים בעריכת ראיונות לפי עקרונות המחקר האיכותני, וערכו ראיונות מובנים למחצה עם 28 מורים חרדים. כל ריאיון התקיים במפגש אישי בין הסטודנט לבין המרואיין בסביבה שנקבעה מראש בהסכמת המרואיין (בדרך כלל בביתו או במקום עבודתו). הראיונות נערכו במהלך תקופת המחקר ונמשכו בין שעה לשעה וחצי.

הן לסטודנטים כותבי האוטוביוגרפיות הן למרואייניהם הובהר מראש שדבריהם ישמשו לצורכי מחקר בלבד, והם נתנו את הסכמתם לכך. האוטוביוגרפיות והראיונות נערכו בהתאם לכללי האתיקה, תוך שמירה על כבוד המשתתפים ופרטיותם והתחייבות שלא לפרסם פרטים מזהים ולהשתמש בשמות בדויים. לפני קיום הריאיון חתמו כל המשתתפים על טופס הסכמה מדעת, לאחר שקיבלו הבטחה לסודיות מלאה. הם נתנו את רשותם להקלטת הריאיון ולתמלול לצורך ניתוח הראיונות. נאמר להם שבאפשרותם להפסיק את השתתפותם בכל שלב, ללא כל השלכות (Nii Laryeafio & Ogbewe, 2023).

### ניתוח הנתונים

האוטוביוגרפיות ותמלילי הראיונות נותחו בשיטת ניתוח נרטיבי (Clandinin, 2022). שני סוגי הנתונים נותחו כמכלול אחד במטרה לזהות את הקטגוריות המרכזיות המשותפות לסיפורי המורים. הניתוח נערך באסטרטגיה הוליסטית הכוללת התייחסות לסיפור כיחידה שלמה, הידרשות לתוכן ולצורה, בחינת ההקשרים של יצירת הסיפור, הידרשות לסיפור ולהיסטוריית החיים ועדשה פרשנית רב־ממדית ואינטר־דיסציפלינרית (Coley et al., 2024). בשלב הראשון נערכה קריאה ראשונית שנועדה לזהות את הקווים הסיפוריים בתהליך ההתפתחות המקצועית; בשלב השני נעשתה קריאה חוזרת, שבה זוהו מאפייני ההתפתחות המקצועית של המורים מתוך האוטוביוגרפיות והראיונות; בשלב השלישי בוצע קידוד, שבמסגרתו חולצו מאפייני ההתפתחות

המקצועית הבולטים לאורך הסיפורים (אבידב־אונגר ואשרת־פינק, 2016; אלבז־לוביש, 2016). הבחירה בניתוח נרטיבי נועדה להפיק מהנרטיבים תפיסה כוללת של תהליך ההתפתחות המקצועית המאפיינת את המורה החרדי, וכן לבחון את משמעות התהליכים לבנייה עצמית מקצועית כמורה בחברה החרדית.

כדי להבטיח את אמינות ומהימנות המחקר שולבו מקורות שונים (ראיונות ואוטוביוגרפיות), וצוטטו דברי המשתתפים. חלק מהממצאים הוצגו למורים עצמם לצורך בדיקת דיוק הפרשנות. כמו כן, להבטחת המהימנות בין השופטים נבחנו ממצאי הניתוח שערכו החוקרים, והתקיימו ביניהם דיונים עד להשגת הסכמה על הקטגוריות ועל הפרשנויות העיקריות שעלו מהנתונים. החוקרים בחנו באופן רפלקטיבי את עמדותיהם האישיות ואת השפעתן האפשרית על הניתוח ועל הפרשנות כדי לשמור על שקיפות ועל אובייקטיביות יחסית (Noble & Smith, 2025). נציין שבמהלך ניתוח הנתונים נפסלו ראיונות שאיכותם הייתה נמוכה בשל מיומנויות הרָאָיון של הסטודנטים המראיינים. לפיכך, מספר הסטודנטים שצוין לעיל (26) מתייחס לאלה שראיונותיהם עמדו בקריטריונים ונכללו בניתוח הנתונים.

## ממצאים

בתיאורי ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי, כפי שעלו מהאוטוביוגרפיות והראיונות, ניתן לציין שלוש תחנות מרכזיות בתהליך שהוא עובר: עבר – הבחירה בתחום החינוך; הווה – אתגרים, חוויות ותחושות שבדרך; עתיד – השאיפות בתחום ההוראה. כל קטגוריית ליבה כוללת תתי־קטגוריות, וכל תתי־קטגוריה כוללת כמה נרטיבים. להצגת הממצאים אופי אותנטי, והיא מלווה בציטוטים, בדוגמאות ובסיפורים שתוארו באוטוביוגרפיות ובראיונות, לצד שימוש בשמות בדויים לשמירה על אנונימיות. בפרקים הבאים יוצגו הממצאים בסדר הזה: תחילה יובא תיאור שלב העבר, לאחר מכן יוצגו מרכיבי ההתפתחות המקצועית של המורה בהווה, ולבסוף יוצגו תפיסת עתידו המקצועי ושאיפותיו בתחום החינוך. קטגוריה נוספת מציגה ממצאים המשקפים את משמעות התהליך שחוו המורים מנקודת מבטם.

עבר: "לא חשבתי שאני אתעסק בהוראה"

בהתייחסות לעבר עלו שתי תתי־קטגוריות: (1) הרקע של המרואיין לפני כניסתו להוראה; (2) נקודת המפנה שגרמה לו להתחיל לעסוק בחינוך פורמלי, דהיינו ללמד בבית ספר.

העיסוק של המורה החרדי בהוראה מתחיל מכיוון בלתי צפוי. מחצית מהמרואיינים הדגישו שהם אף פעם לא תכננו לעסוק בתחום החינוך הפורמלי, כפי שציין אהרון באוטוביוגרפיה: "זה כנראה הדבר היחיד שהצהרתי עליו בעבר שאותו לא אעשה לעולם". גם יחזקאל ציין באוטוביוגרפיה: "אני מביט לאחור ומנסה לחשוב האם בעבר חשבתי, חלמתי, על מקצוע ההוראה? התשובה היא לא, האמת שלא חשבתי בכלל על מקצוע כזה או אחר אז איך באמת הגעתי לכאן?". ואלה דבריו של אלנתן בריאיון שנערך עימו:

האמת היא שמעולם לא חשבתי שאעסוק בהוראה. למרות ששני ההורים שלי עוסקים בתחום, אימא מנהלת בית ספר ואבא מחנך כבר למעלה משלושים שנה. כתלמיד הייתי מאוד בעייתי. את רוב שעות היום העברתי במגרש, אחרי שהוציאו אותי מהשיעורים בגלל שהפרעתי. גם ההורים והמורים שלי לא תיארו לעצמם שאעסוק אי פעם בהוראה.

הרקע טרום הכניסה להוראה: "ביני לבין הוראה לא היה דבר" המורים החרדים לא תכננו מלכתחילה לעסוק בהוראה בבית הספר, ולכן הם מגיעים מרקע שונה מזה של מורים שהתכוונו לכך מראש. חלק מהמשתתפים עסקו בעבר בחינוך בלתי פורמלי, בהתנדבות או בשכר, אך לא העלו בדעתם שבעתיד ישתלבו בהוראה במערכת החינוך הפורמלית, כפי שתיאר מאיר באוטוביוגרפיה:

לאחר החתונה למדתי בכולל, וכשראיתי בחורים שלומדים גמרא בצורה מוטעית, הרגשתי צורך ללמד אותם נכון. התחלתי לעזור לבחורים סביבי, והתקבצה חבורה קטנה שלמדנו יחד גם את הגמרא וגם כיצד ללמוד אותה. כאשר רבני הישיבה שמו לב, הם סידרו שיעורים פרטיים בתשלום, וכך בעצם התחילה דרכי בעבודת החינוך.

חלק מהמורים נחשפו לחינוך הבלתי פורמלי עוד בימי בחרותם כשלמדו בישיבה, כפי שסיפר עמוס בריאיון: "תפקידי כמחנך החל עוד בבחורתי במסגרת מחנות הקיץ (קעמפ) בחופשת בין-הזמנים. צוות הישיבה בה למדתי, גילה את הפוטנציאל הטמון בי בדבר זה, ונשלחתי להדריך במשך חודש בבית-חם לילדים ממשפחות במצוקה". גם שמריהו סיפר סיפור דומה באוטוביוגרפיה שלו: "כשהייתי בגיל 15 וחצי פתחו קייטנה באזור מגורי, מצאתי את עצמי כמדריך בקייטנה [...] מאז עד לחתונה, כל שנה [...] הייתי כמדריך בקייטנה, כמדריך של כיתה ג', כמדריך כיתה א', מדריך של כיתה ז' וכמנהל משמעת [...]".

חלק מהמורים היו בעלי רקע מקצועי בתחומים שונים, כפי שסיפר יאיר בריאיון: "החלטתי להתעסק בשעות הערב בתחום המחשבים, כיוון שהיה לי חוש טכני וידע במחשבים, התחלתי לעשות תיקוני מחשבים מזדמנים ותוך כדי עברתי השתלמות בתחזוקת מחשבים [...] ונכנסתי לשגרה שבמשך היום אני לומד בכולל ובערב אני מתעסק בתיקוני מחשבים".

בקרוב חלק מהאברכים היה הרקע לכניסה להוראה קושי כלכלי שנבע מהיותם בעלי משפחות, כפי שציין נדב בריאיון: "לאחר כ-8 שנים ברוך ה' המשפחה גדלה, בעצת רב קיבלתי את ההיתר לעזוב את הכולל". וכפי שסיפר ישראל בריאיון: "התחלתי את לימודי בכולל כשהמלגה הייתה 500 ש"ח לחודש, לאחר שבועיים של לימודים קיבלתי טלפון לבקשת מילוי מקום לשבוע עם תשלום של 1,200 ש"ח [...] למרות הרצון להיות שנה שלמה בכולל, הסכמתי!".

נקודת מפנה: "זו הייתה נקודת השינוי הראשונה בתפקידי – מסופר סת"ם ואברך כולל לעוסק בהוראה" למרות הרקע השונה של המורים החרדים טרום הכניסה להוראה אצל כולם חלה נקודת מפנה שבעקבותיה נפגשו לראשונה עם ההוראה בבית הספר. המפגש הראשון עם ההוראה גרם להם

לתחושת סיפוק ולרצון להמשיך ולעסוק בחינוך. לרוב נקודת המפנה הייתה פנייה של מנהל בית ספר, יצירת קשר עם חבר עובד הוראה או מודעה בעיתון שהזמינה אותם לעסוק בהוראה או לפחות להתנסות בה. אלי סיפר בריאיון על נקודת המפנה שלו:

הייתי בחור בישיבה גדולה, בסביבות גיל 22. יום אחד פנה אליי מנהל בית ספר יסודי והציע לי לבוא למילוי מקום בכיתה מסוימת. נעתרתי לבקשתו, ולמזלי הכיתה הייתה נוחה ונעימה, מה שנתן לי בסוף יום הלימודים תחושת סיפוק של הצלחה וטעם של עוד. וכך מפעם לפעם הייתי מגיע לאותו בית ספר ונכנס לכיתות שונות וממלא מקום. המפגש עם ההוראה התכתב עם רצונם לעסוק בעבודה תורנית רוחנית, כפי שתיאר אליאב באוטוביוגרפיה: "הגעתי למסקנה שאני רוצה לעסוק בעבודה רוחנית/עבודת קודש, לא רציתי לעבוד במקומות שבהם אני יכול להיחשף לדברים שאני לא רוצה להיחשף אליהם". וכפי שציין רועי באוטוביוגרפיה: "בתחילת נישואיי [...] סיכמנו שאהיה אברך יום שלם בכלל, לפחות בין חמש לעשר שנים. בנוסף סיכמנו שבמידה ואיאלץ לוותר על ספסל הכולל, זה יהיה רק בתחום הקודש". יש כאלו שאצלם נקודת המפנה באה לידי ביטוי בדמות השראה שהביאה אותם לעסוק בחינוך. מנחם מתאר באוטוביוגרפיה כיצד המורה שלו רבי משה שימש עבורו דמות להשראה שהשפיעה עליו. תחילה תיאר מנחם את רבי משה כמי שידע לזהות כישרונות ולכוון את תלמידיו כבר מגיל צעיר:

בטרם אתחיל לספר על ההתפתחות שלי כמורה, אני רוצה להזכיר את המורה האישי שלי, שבזכותו אני נמצא בתחום זה. רבי משה, שלימד בכיתה א' במשך עשרות שנים. הוא לא היה סתם מורה. כפדגוג אמיתי ידע לזהות את כישרונות התלמידים כבר בגיל מוקדם ולכוון אותם בהתאם. אני ושלושה תלמידים נוספים זכינו ליחס מיוחד, והוא תמיד הדגיש את יכולותינו ועודד אותנו ללמוד מעבר לנלמד הכיתה, תוך שהוא אומר לנו בחיך: "אתם עוד תהיו ראשי ישיבות!"

מעבר לכך שמנחם חווה את מורהו כמי שייחס משמעות מיוחדת ליכולותיו ובכך השפיע על תפיסת ערכו העצמי, הוא קיבל ממנו יחס אישי: "אני זוכר במיוחד שהוא זכר את תאריך יום ההולדת שלי, והביא לי ממתק מיוחד באותו היום [...] נתן לי את התחושה כאילו אני 'בן יחיד' אצלו, בשעה שגם כל חבריי לכיתה הרגישו כך". בהמשך הוא תיאר כיצד חוויות מוקדמות אלו התלכדו לכדי נקודת מפנה מקצועית בהמשך חייו:

השנים עברו [...] לא שמרתי על קשר איתו באותם שנים, אך אבי דאג לספר לי שהוא מתעניין בשלומי וחווה לי גדולות ונצורות [...] עוד שנים עברו [...] דרישות שלום נוספות קיבלתי ממנו [...] ואז הגיעה הבשורה המרה על הסתלקותו של רבי משה בטרם עת. הייתי בלוויה שעברה ליד בניין התלמוד תורה יחד עם אלפי המלווים השבורים, והזלתי דמעה. איפה אני ואיפה התקוות שהוא תלה בי [...] במבט לאחור, ניתן לומר שהיה זה אחד מרגעי המפנה [...] לאחר שנת לימודים ראויה בכלל קיבלתי הצעה [...] הרגשתי שהינה, סוף־סוף אני עושה את מה שאני צריך לעשות.

השפעת דמות ההשראה נמשכה גם שנים לאחר מכן והייתה אחד הגורמים המרכזיים בבחירתו לעסוק בהוראה.

הוזה: "הבנתי שחוץ מללמד יש לי תפקיד לעזור לילדים מסכנים [...] ולתת להם מה שאין להם בבית" בהתייחסות להווה עלו ארבע תתיקטגוריות: (1) אתגרים שהמורה החרדי מתמודד עימם במהלך ההוראה; (2) תחושות שהמורה החרדי חש במהלך ההוראה; (3) גיבוש תפיסה חינוכית; (4) רכישת השכלה פורמלית. לאחר הכניסה להוראה תהליך ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי כולל אתגרים ותחושות המעצבים את תפיסתו החינוכית. חלק מהתפתחותו המקצועית הוא רכישת השכלה פורמלית שחסרה לו בתחילת עבודתו.

אתגרים במהלך ההוראה: "המון קשיים. בעיות משמעת וחוצפה של תלמידים, מה לא [...] במהלך שנותיו בהוראה המורה החרדי מתמודד עם אתגרים שהם חלק מהתפתחותו המקצועית. איתי סיפר בריאיון על ההתמודדות שלו עם תלמיד שזלזל בו: "היה תלמיד אחד שתמיד דיבר בצורה מזלזלת, כמה שהייתי משקיע בשיעורים [...] הוא תמיד זרק מילים [...] זה כאב לי אפילו שמדובר בילד, בכל זאת זה כואב". נתנאל ציין באוטוביוגרפיה איך תלמיד מאתגר תורם לפיתוח המקצועי: "תמיד בכיתה יש את הילד המאתגר שאתה צריך להתייחס אליו שונה משאר הכיתה ולהשתדל מאוד ששאר הכיתה לא תרגיש ביחס השונה הזה, ולדעתי תמיד אתה לומד מאותם ילדים מאתגרים דברים שיכולים להועיל לך במהלך שנות ההוראה שלך".

לעיתים האתגר שהמחנך החרדי נתקל בו מגיע מכיוון המנהל, כפי שציין צבי בריאיון: "דבר שהקשה עליי בתפקידי זה המנהל. היה לנו מנהל שלא הבין דבר וחצי דבר בחינוך. הוא היה יהודי מבוגר שחושב שהחינוך שחינכו אותו מתאים גם לדור שלנו, ומה שקרה שהייתי צריך לרצות אותו ולהחביא תלמידים מפניו". האתגרים בעבודת החינוך מחוללים שינוי אצל המורה, כפי שציין איתן בריאיון: "השתניתי, אני הרבה יותר סובלני כלפי הילדים, הרבה אורך רוח והרבה יותר כבוד והערכה כלפיהם. כמובן שכל הדברים האלו נרכשים תוך כדי הזמן עם הניסיון של השנים".

במהלך הראיונות הועלו סיפורים על אתגרים שגרמו לתחושות סיפוק והצלחה, כאלה הנחשבים "נקודת שיא" בהתפתחות המקצועית אצל המרואיינים ודחפו אותם להמשיך בהוראה, כפי שתיאר תומר באוטוביוגרפיה: "נקודת השיא הייתה בשנה השנייה [...] נכנסו לפתע לכיתתי קבוצת מפקחים של הרשת עם מנהל התלמוד תורה וצפו בחלק מהשיעור שמסרתי [...] המפקחים גם מאוד התרשמו מהשיעור ושיבחו אותי. זה באמת נתן לי דחיפה שאני בדרך הנכונה".

יאיר תיאר במהלך הריאיון מקרה של חינוך התלמידים להתחשבות בזולת ובכבודו, שתרם להתפתחותו המקצועית:

בשבועות הראשונים שלי בכיתה ראיתי שיש תלמיד שהוא מגמגם. וכאשר ביקשתי מאותו תלמיד לקרוא בקול, שמתי לב שכמה תלמידים בכיתה צחקו עליו. החלטתי

לעשות מעשה, הפסקתי את התלמיד והתייחסתי לאותם תלמידים שצחקו. תוך כדי מבט לתלמיד המגמגם ראיתי ברק אור בעיניים של נחמה שמישהו מבין אותו ועוזר לו. בערב קיבלתי שיחה טלפונית מההורים של הילד המגמגם והודו לי על מה שעשיתי לבנם בכיתה. לאחר מכן הרגשתי את חשיבות תפקידי כמורה מחנך בכיתה למרות ניסיוני הדל.

הונתן סיפר באוטוביוגרפיה על אתגר בשילוב תלמיד במסגרת חינוכית רגילה חרף קשייו הלימודיים, החברתיים והרגשיים, שהשפיע על דרכו המקצועית בחינוך בהווה ולעתיד: מה שנותן לי כוח הוא ההצלחה שהייתה לי עם יהודה, תלמיד שלמד אצלנו מתחילת השנה והתמודד עם קשיים רגשיים וחברתיים ועם יכולות לימודיות נמוכות. לאחר השקעה רבה וסבלנות הצלחתי לשלב אותו במסגרת רגילה. אומנם עדיין יש לו קשיים ואני ממשיך ללוות אותו, אך אי אפשר להשוות בין המקום שבו היה בתחילת הדרך לבין מצבו היום. למרות שעבר זמן קצר בלבד, אני מבין שזו אחת התחנות המשמעותיות בדרכי החינוכית, וממנה אני שואב כוחות להמשך עבודתי.

תחושות במהלך ההוראה: "התחושה הייתה בעיקר של סיפוק" במהלך התיאורים הודגשו שלל תחושות שתרמו להתפתחות המקצועית החיובית של המורה החרדי. חיים סיפר בריאיון: "ראיתי שילדים זוכרים את החומר הנלמד בצורה טובה, ילדים אוהבים להיכנס לשיעורים שלי, אני ברוך ה' שומע פידבקים חיוביים הן מהמפקח, הן מהמנהל והן מההורים, אז כמובן שזה מעודד את התפתחותי המקצועית". התחושה המרכזית שליוותה אותם בהוראה היא תחושת סיפוק שהם חשו כשהצליחו להעביר ידע לתלמידיהם. אייל סיפר בריאיון: "עם הזמן כשיכולתי לראות גם תוצאות, הסיפוק הפך למרכיב עיקרי בכמיהה ללמד עוד [...]". יוסף סיפר באוטוביוגרפיה על המפגש הראשון שלו עם הוראת תלמידים בבית הספר שגרם לו לסיפוק: "כבר בשיעור הראשון אתה עומד מול התלמידים והם מביטים בך. באותו רגע אתה מבין שהם מחכים לשמוע מה יש לך להעביר להם. פתאום אתה מרגיש שאתה מעביר מסרים ותכנים שהם נקלטים ויכולים לעבור הלאה, וזו תחושה של סיפוק גדול".

חלק מהמורים זוכים להערכה מההורים שמחזקת אותם. נתן סיפר בריאיון על המשוב ועל העידוד שקיבל על פעולותיו החינוכיות: "החווייה שהרגשתי בעקבות התוצאות הטובות ממעשיי ודרכי פעולתי, והפידבק והתודה וההערכה מההורים ואנשי החינוך ממוסדות אחרים ששלחו אלינו את התלמידים המתקשים וראו את קידומם, הינה חוויה שמלווה אותי עד היום".

יצחק סיפר בריאיון עד כמה הסיפוק חיזק אותו בהוראה:

בהרבה מקרים הייתי יוצא מהכיתה לאחר שיעור מוצלח עם תלמידים, שהרגשתי שהבינו היטב את החומר הנלמד, מה שנתן לי תחושת סיפוק אדירה שמילאה אותי בהרגשה נהדרת [...] החוויה הזו הייתה מלווה אותי במשך כמה ימים עד למילוי מקום הבא, שגם לו חכיתי בכיליון עיניים, הרבה יותר מהתמורה על שעות מילוי המקום.

גיבוש תפיסה חינוכית: "תאמינו בתלמידים, תאהבו אותם, אל תשכחו שהם בסך הכול ילדים" בתהליך ההתפתחות המקצועית האתגרים והתחושות מעצבים את התפיסה החינוכית שבבסיס משנתו ועבודתו החינוכית של המורה החרדי – זו שהוא מאמין בה ושעל פיה הוא פועל בכיתה על מנת להיות מורה משמעותי לתלמידיו. משה כתב באוטוביוגרפיה אַמרה המבירה את תפיסתו החינוכית: "המוטו שלי מול תלמידיי היקרים הוא לחוש את תחושותיהם ולהעניק להם את היחס הנכון". חלקם ציינו את מעלת החינוך האישי והמותאם לתלמיד, כפי שציין נתן באוטוביוגרפיה: "חנוך לנער על פי דרכו ולא על פי אמונתך והשתייכותך או השתייכותו [...] הילד הוא לא כרטיס הביקור של ההורים בשביל לייחצן אותם בפני אחרים ולהראות קבלות על הצלחתם כמו שרצו. תן לילד לגדול איך שמושך אותו [...]". אברהם הדגיש בריאיון כי חשוב להעניק לתלמיד הזדמנות ולהאמין בו: "לתת הזדמנות לכל אחד, גם מי שנראה בעינינו ובעיני עצמו כלא מוצלח' – אם נאמין בו וניתן לו אחריות אנו נגלה מוצלח אמיתי".

רכישת השכלה: "צריך תואר ראשון כדי לקבל משרה יותר טובה ולקבל משכורת טובה יותר" חלק מההתפתחות המקצועית של המורה החרדי הוא רכישת השכלה פורמלית המוכרת על ידי משרד החינוך, דהיינו לימודי תעודת הוראה ותואר ראשון. בראשית הדרך המורה החרדי הוא נטול השכלה פורמלית בתחום החינוך וההוראה, ולכן מתמודד עם מצבים מאתגרים, כפי שציין שמעון באוטוביוגרפיה: "בשנה הראשונה שלי כמורה מן המניין על אף שמאוד שמחתי להגיע לכיתה ללמד ולהעניק לתלמידים, הרגשתי שאני לוקה בחוסר ניסיון, וזה התבטא לפעמים בבעיות משמעת ובמצבים שלא תמיד ידעתי איך לצאת מהם". בניגוד למורה מהמגזר הדתי והכללי, שאצלו הלימודים קודמים לתפקיד, המורה החרדי רוכש השכלה רק בשלב מאוחר יותר. לרוב הוא נאלץ ללמוד חינוך שלא מרצונו, אלא כדרישה שכופים עליו רשת החינוך, המפקח או מנהל בית הספר, כפי שציין יהושע באוטוביוגרפיה: "מכיוון שהתלמוד תורה הוא תחת תקציב של משרד החינוך, נאלצתי שלא ברצוני להתחיל לימודי הוראה פעמיים בשבוע". וכפי שציין יחזקאל באוטוביוגרפיה: "כעבור כמה שנים בית ספרנו עבר ממוסד פרטי למוסד שעובד תחת הרשת, ולכן נאלצנו לעשות תעודות כדי להגדיל את השכר".

למרות תחושת ההכרח שמתוכה הם ניגשים ללימודים אלו, הם מוצאים בזה תועלת חינוכית שתורמת להתפתחותם המקצועית, כפי שתיאר דוד בריאיון: "מתוך אוסף של מרצים ונושאים שלמדנו היו כמה ששבו את ליבי ויותר מזה נטעו בי קו חינוכי יציב, חזק והעיקר עקבי. למדתי דרכים לשפר את הסמכות שלי בעיני התלמידים". משה כתב באוטוביוגרפיה: "במהלך הלימודים [...] אני לומד יותר להכיר את נפש הילד, וזה עוזר לי הרבה יותר להבין אותו, את המצוקות שלו ואת הנפש שלו".

עמיד: "אני מקווה שאוכל להמשיך בעבודת החינוך לאורך שנים" התפיסה החיובית של המורים החרדים בנוגע לתהליך ההתפתחות המקצועית שחוו מביאה אותם, במחשבותיהם על העתיד, לראות את עצמם ממשיכים להתפתח בתחום החינוך וההוראה ואף

להשתלב בתפקידים נוספים בתחום זה. יעקב הדגיש בסוף הריאיון: "אני רואה את עתידך כמחנך בכיתה ובהמשך אף כעוסק בתפקיד חינוכי ניהולי, כמפקח חינוכי [...]". הם מדגישים שהשאיפה היא למלא תפקידים שמהם ניתן להשפיע יותר על החינוך, כפי שכתב משה באוטוביוגרפיה: "אני רואה את עצמי בעתיד, לאו דווקא ממשיך כמחנך כיתה אלא דווקא כמטפל רגשי או יועץ חינוכי, תפקיד בו לדעתי השפעתי תהיה רחבה יותר".

חלקם מציינים ששאיפתם היא להמשיך בחינוך התלמידים, כפי שציין ראובן בריאיון: "אני רואה את עצמי בעתיד ממשיך בתפקידי כמורה, מתחבר ומשפיע על כל תלמידיי ושומר על קשר עם תלמידיי מהעבר". וכפי שציין יצחק בריאיון: "אני עדיין מתלבט לגבי אם ברצוני להתפתח מקצועית לתפקידים אחרים [...] לדעתי בסוף מאוד חשוב לי לשמור על הקשר הישיר והאישי מול התלמיד, שם הכי משפיעים".

עבר־הווה־עתיד, ההתפתחות המקצועית כתהליך משמעותי וערכי: "המניע הראשוני היה כסף, אך היום המניע הוא תחושת שליחות"

קטגוריה זו מתארת את משמעות חוויית התפתחותם המקצועית של המורים החרדים החל מהעבר, דרך ההווה וכלה במחשבות על העתיד. המורים תיארו את תהליך התפתחותם המקצועית כתהליך רבי־חיבות, שיצק משמעות ערכית לעבודתם בהוראה. אומנם הכניסה להוראה לא נבעה מרצון לעסוק בחינוך דווקא, כפי שציין יוסף באוטוביוגרפיה: "תחילת דרכי בהוראה לא נבעה מתוך תחושת שליחות או שאיפה להגיע להישגים מיוחדים בתחום החינוך. זה היה פתרון מצוי לתעסוקה. לא חשבתי שבעבודה הזו יש צורך באנרגיות מיוחדות או בארגז כלים ייחודי מעבר לזה שהיה בידי". אך תוך כדי עבודתם כמורים בעקבות ההתפתחות המקצועית הם גילו את המשמעות של ההוראה והחינוך, כפי שציין תומר באוטוביוגרפיה: "הרגשתי סיפוק גדול להגיע לעבודה. הרגשתי שאני מורה דרך לדור ההמשך". בעקבות גילוי המשמעות השתנתה תפיסתם על מקצוע ההוראה, כפי שציין יוחנן בריאיון: "זה התחיל ברצון להביא פרנסה הביתה, וזה ממשיך כשליחות ופרנסה בד בבד". משה כתב דברים דומים באוטוביוגרפיה: "אני באתי לעבוד בחינוך כי זו הייתה אפשרות של עבודה נוחה [...] אבל לאט לאט, כשהתחלתי לחוש את הטעם שבעבודת החינוך ובעצם התחלתי להסתכל על התלמידים שלי כחניכים – האמנתי ביכולותיהם, הכול השתנה וזה מדהים [...]."

## דיון וסיכום

המחקר התמקד במאפייני ההתפתחות המקצועית של מורים חרדים המלמדים במערכת החינוך החרדית מנקודת מבטם, בדגש על אירועים וחוויית שתרמו להתפתחותם המקצועית. העובדה שֶלְרוּב מורים חרדים נכנסים למקצוע ההוראה מבלי שרכשו הכשרה פורמלית שיטתית מתאימה (אופלטקה, 2017), מאפשרת את הנחת היסוד שהתפתחותם המקצועית שונה מזו המקובלת בזרמי החינוך האחרים בישראל.

הממצאים מתארים את סיפור ההתפתחות המקצועית של המורים החרדים וחושפים תהליך ייחודי. כניסתם להוראה החלה ללא הכשרה פורמלית וללא תכנון מוקדם, ממניעים כלכליים או בשל רקע בחינוך בלתי פורמלי. עם זאת, המפגש הראשוני עם ההוראה עורר בהם תחושת סיפוק ומשמעות, לעיתים לצד קבלת השראה מדמויות ייחודיות או כמענה לשאיפה לעסוק בעבודה תורנית-רוחנית. בהמשך הדרך האתגרים היו יומיים, כגון בעיות משמעת, שילוב תלמידים מתקשים וקשיים מול ההנהלה, הפכו למנועי צמיחה שתרמו לשינוי אישי, להגברת הסבלנות ולהתפתחות מקצועית. לצד זאת, חוויות שיא כגון הצלחות חינוכיות או הערכה שהם זכו לה מצד גורמים מקצועיים, חיזקו את תחושת הסיפוק שלהם לנוכח השפעתם החיובית על התלמידים. הממצאים הללו מלמדים, כי המורים החרדים גיבשו תפיסה חינוכית מתוך ההתנסות המעשית גם ללא ידע מוסמך פורמלי. בבסיס תפיסתם מונחים אמונה בתלמיד, יחס אישי וכן אהבת החינוך הנובעת מתחושת שליחות. גם רכישת השכלה פורמלית (תעודת הוראה ותואר ראשון), אף שהיא לעיתים נכפית בשלב מאוחר יותר בקריירה בשל דרישות מערכתיות, נתפסת בסופו של דבר כבעלת תועלת חינוכית להתפתחותם המקצועית. במבט לעתיד המורים מבקשים להמשיך ולהעמיק את דרכם המקצועית, וחלקם אף שואפים לתפקידי ניהול, פיקוח או ייעוץ.

בניתוח הממצאים לא נמצאו הבדלים בין המשתתפים הנובעים ממספר שנות הוותק בהוראה. יש בכך כדי ללמד שתהליך ההתפתחות המקצועית שתואר הוא משותף ורחב ומתרחש בקרב מורים בעלי ותק שונה. הממצאים שעלו על אודות כניסתו להוראה של הגבר החרדי, מצביעים על כך שהבחירה במקצוע זה התקבלה בעקבות נקודת מפנה, כלומר ללא תכנון מקדים – לדוגמה, קושי כלכלי. ממצאים אלו מאששים את טענתו של אופלטקה (2017) על כך שבחירתו של האברך במקצוע ההוראה נובעת לרוב מהצורך שלו להתפרנס. הקשר בין הבחירה במקצוע ההוראה לבין נסיבות חברתיות-כלכליות מהדהד ממצאים מהספרות, המצביעים על כך שמניעים לכניסה להוראה מושפעים מההקשר החברתי-תרבותי (Heinz, 2015; Wang & Wang, 2023), ובפרט בקרב קבוצות מיעוט כמו החברה הערבית (Husny, 2016; Arar & Massry-Herzllah, 2017), שבהן הכניסה להוראה נובעת משיקולים כלכליים, חברתיים ותרבותיים.

אף שהתפתחותם המקצועית של המורים החרדים התנהלה כתהליך לא-ליניארי וללא תכנון של קריירה חיצונית, שביטויים הוא כניסה להוראה ללא הכשרה פורמלית ורכישת השכלה פורמלית בשלב מאוחר, הם לא דאגו לאישור חיצוני של תואר או תעודה כדי להגדיר את עצמם כמורים. בפועל הם גיבשו לעצמם קריירה פנימית (Schein, 1996), שבאמצעותה ביססו את התפתחותם המקצועית מתוך ניסיון מעשי והתמודדות עם אתגרים שנתפסו בעיניהם חלק הכרחי מתהליך התפתחותם המקצועית. בהקשר זה, סממני הקריירה החיצונית המקובלים, כגון תואר ותעודת הוראה, הופיעו רק לאחר גיבוש הקריירה הפנימית. בגיבוש הקריירה הפנימית באו לידי ביטוי בעיקר שני עוגני קריירה: עוגן השירות וההתמסרות למטרה, כלומר משמעות

וערכים ושאיפה להשפעה חינוכית על דור העתיד; ועוגן היכולת הטכנית-פונקציונלית, דהיינו שאיפה למומחיות ולמקצועיות ומעבר מתחושת חוסר ידע פורמלי לפיתוח תפיסה חינוכית הנשענת על ניסיון מהשטח (Lundqvist et al., 2025; Schein, 1996).

תיאור תהליך ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי מדגיש את חשיבות האינטראקציה עם קהילת בית הספר (תלמידים, מורים, הורים, מנהל, מפקח) לקידום תהליך זה. לאורך חייו המקצועיים המורה החרדי מתפתח באמצעים בלתי פורמליים, כגון חוויות והזדמנויות. כמו כן, הממצאים מלמדים על חשיבות הפיתוח המקצועי בגישה המותאמת אישית (פרסונליזציה) בעיקר בחברה החרדית. בחברה זו, שבה המורה לרוב אינו מוכשר להוראה מראש אלא רוכש הכשרה פורמלית והשכלה במהלך עבודתו, נדרש פיתוח מקצועי ייחודי המותאם למאפייניו הייחודיים, לצרכיו ולרצונותיו האישיים (Avidov-Ungar, 2023). הממצאים שופכים אור על שלבי ההתפתחות המקצועית של מורים חרדים ועל התחנות המשמעותיות במסגרתה. תחנות אלו שונות מאלה המקובלות בקרב מורים שהוכשרו במסגרת רגילה (Day et al., 2008), ואינן תלויות בהכרח בשנות הוותק אלא בשלב ההתפתחותי שבו המורים נמצאים, לאחר שעברו את השלב הקודם בקריירה שלהם. זאת בשל מאפייניה הייחודיים של ההתפתחות המקצועית של המורים החרדים, השונה מהתפתחותם של מורים במסלולים אחרים.

לסביבה התרבותית יש השפעה על ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי, המתבטאת באופן שבו הוא מעצב את תפיסתו החינוכית כמורה בחברה החרדית שהוא פועל בה. תהליך ההתפתחות המקצועית מסייע בעיצוב תפיסתו החינוכית ומחזק את תחושת השייכות שלו למקצוע ההוראה. ההתפתחות המקצועית אצל המורה החרדי מתאפיינת כתהליך משמעותי ובעל ערך, המעניק למקצוע ההוראה ממד של שליחות. יתרה מכך, רצונו של המורה החרדי להמשיך לעסוק בתחום החינוך גם בעתיד מלמד על השפעתו של תהליך ההתפתחות המקצועית על תפיסתו כמורה לעתיד ועל רמת המחויבות הגבוהה שלו לחינוך בכלל ולהוראה בפרט.

מסיבות אידאולוגיות החברה החרדית מדירה את עצמה (מרצון) מגופים ממשלתיים ומתהליכים מקצועיים וחברתיים נורמטיביים הקיימים בחברה הכללית (כהנר, 2018; קפלן, 2003), ולכן ההתפתחות המקצועית שלהם שונה מאוד. בכניסתם להוראה המורים החרדים חסרי ידע, כלים, מיומנויות וניסיון מוקדם (בארט ואח', 2020). מערכת החינוך החרדית פועלת באופן עצמאי, ואף שישנם מנגנוני פיקוח, בפועל כמעט שאין פיקוח בכל הנוגע להתנהלות בתי הספר החרדיים בשלל תחומים (בראון, 2021; קציר ופרייחזן, 2018). ייתכן שעקב כך מורים מתקבלים ללמד גם ללא הכשרה מתאימה, ככל הנראה משיקולי מערכת וכוח אדם של מנהל בית הספר. תהליך ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי הוא שיקוף-יעיבוב של החברה החרדית – "חברת לומדים" (פרידמן, 1991), שבה כל גבר חרדי מוכווון ללימודים תורניים ותוך כדי כך הוא לומד, אך מוצא עצמו גם מלמד. דרך הלימוד הנפוצה ביותר היא "לימוד בחברותא", שבה שני לומדי גמרא לומדים-מלמדים יחדיו, ומכאן הדרך להפוך למלמד קלה יותר.

מאפייני תהליך ההתפתחות המקצועית מתארים מעבר מסגירות לפתיחות; המורים שהשתתפו במחקר בחרו ללמוד במוסד אקדמי נורמטיבי (מכללה) – עבורם הייתה זו יציאה מעולם חברתי הנבדל מהחברה הכללית (כהנר, 2018; קפלן, 2003). לדבריהם, היציאה מעולמם הסגור וההיכרות עם תוכני הכשרה אקדמיים הנכללים בהתפתחות מקצועית נורמטיבית, אינן נובעות מרצון אלא נכפות עליהם בעל כורחם. מעבר זה מגלם יציאה מעולם "נסתר" וכניסה לעולם "גלוי". הפתיחות הזו יוצרת מעגלי השפעה נרחבים בקרב המורים החרדים. מנקודת מבטם, לימודי תעודה ותואר בחינוך נצרכים משיקולים חיצוניים, כגון משכורת, תקצוב, שינוי בעלות, דרישה של מנהל או מפקח (בראט ואח', 2020). הם אינם רואים בהשכלה אבן דרך מהותית בפיתוחם המקצועי, ועם זאת הם מבינים את גודל התועלת של הלימודים הללו לקידוםם כאנשי פרופסיה בתחומם.

המורה החרדי מציג תפנית בתפיסת מקצוע ההוראה כשהוא מגדיר אותו כשליחות, בעוד שבתחילת הדרך הוא ראה בה מקור לפרנסה ותו לא. שינוי תפיסתי זה משפיע על שאיפותיו להמשיך ולעסוק בהוראה בעתיד. השינוי בתפיסת מקצוע ההוראה נובע מהתפיסה החינוכית שגיבש בעקבות תהליך ההתפתחות המקצועית הייחודי שחווה; ייתכן ששינוי זה היה חל עוד קודם אילו הייתה לו הכשרה טרום הכניסה להוראה. יש בתהליכים אלו של המעבר מסגירות לפתיחות חיבור מהותי בין תחושת השליחות לבין הזיקה לחברה כאיש מקצוע. זהו תהליך שמתחיל ממקורות הניעה חיצוניים (כמו פרנסה או פיקוח), ובהמשכו מתעוררת מוטיבציה פנימית הנובעת מהפתיחות ומהחשיפה לעולמות חדשים, ואליה נלווית תחושת השליחות המקצועית.

המחקר הנוכחי, המתמקד בחברה החרדית בישראל, מעלה שאלות ותובנות באשר לאופן שבו מורים אלו חווים את תהליך התפתחותם המקצועית ובעקבותיו תופסים את מקצוע ההוראה. ייתכן שתפיסות אלו אינן חופפות בהכרח את התפיסה המערבית המקובלת, וכי הייחודיות החברתית-תרבותית של קבוצת המיעוט הזו עשויה להשפיע באופן ניכר על תפיסתה החינוכית, על תפיסת מקצוע ההוראה ועל מידת ההתמדה בו. בהקשר זה ניתן לשער שגם בקרב קבוצות אחרות, המובחנות מבחינה אתנית, דתית, חברתית או תרבותית, עשויות להתגלות תפיסות ייחודיות באשר לתפיסת מקצוע ההוראה וההתפתחות המקצועית. הספרות המחקרית מלמדת שגם המניעים לכניסה להוראה מושפעים מההקשר החברתי-תרבותי (Heinz, 2015; Wang, 2023) ובפרט בחברות מיעוט כמו בחברה הערבית (Husny Arar & Massry, 2016) והחרדית (אופלטקה, 2017). לפיכך עולה הצורך לבחון את מידת הרלוונטיות של מודלים חינוכיים מודרניים בחברות שונות ולהתאים אותם להקשרים תרבותיים מגוונים (Torres et al., 2022). מומלץ אפוא לשקול אימוץ של גישת הפרסונליזציה לא רק בהיבט של פיתוח מקצועי (Avidov-Ungar, 2023) אלא גם בהיבט של התפתחות מקצועית, באופן שיאפשר התאמה טובה יותר של תהליכי התפתחות מקצועית תלויי תרבות.

לצד המגבלות ניתן להציע נקודת מבט זהירה, שלפיה תהליך ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי עשוי לכלול יתרון הנובע מחשיפה להוראה עוד בטרם ההכשרה הפורמלית להוראה. ידועה

התופעה של עזיבת מורים לאחר שנתם הראשונה בהוראה, אף שעברו תקופת הכשרה ממושכת של כארבע שנים. בהקשר זה ניתן לשער שההתנסות המוקדמת של המורים החרדים בהוראה מאפשרת להם לבחון את מידת התאמתם האישית והמקצועית לעיסוק תובעני זה. התנסות זו, גם אם היא קצרה ומוגבלת, עשויה להכין את המועמדים להכשרה להוראה למציאות בעבודת החינוך. אין מדובר כמובן בקביעה חד-משמעית אלא בהצעה למחשבה הנובעת מן התהליך שחוו המורים שהשתתפו במחקר, ומהעובדה כי בחרו להישאר במקצוע ולא לנשור ממנו.

### השלכות יישומיות

לאור אופי ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי ומתוך הכרה שהחינוך החרדי לא יאפשר לתלמידי ישיבה או כולל לעסוק בלימודי חול (פרידמן, 1991), אנו ממליצים לקובעי המדיניות לכוון את המורה החרדי ללימודי הכשרה מייד בתחילת דרכו בהוראה. נוסף על כך, מומלץ לקבוע מנגנוני תמיכה אישית ומקצועית ומנגנוני בקרה על איכות ההוראה של המורה החרדי לתועלת המורה ותלמידיו, לכל הפחות עד לסיום לימודי ההכשרה להוראה. כמו כן, מוצע לפתח קורסים ייעודיים למורים בחברה החרדית, שבהם יקבלו הכשרה בסיסית כבר בתחילת עבודתם בהוראה. עבור החברה החרדית נדרש פיתוח מקצועי ייחודי המותאם למאפייניה התרבותיים הייחודיים, לצרכיה הפדגוגיים ולערכיה החינוכיים.

### מגבלות המחקר והצעה למחקרי המשך

המחקר אינו מתיימר להציע הכללה סטטיסטית אלא הכרה ייחודית במקרה המוצג, וזאת בשל דגימה מכוונת שאינה מאפשרת הסקה גורפת (צבר בן-יהושע, 2016). מחקר עתידי צריך לבחון את ההתפתחות המקצועית של מורים חרדים מתוך הבחנה בין הזרמים החרדיים (הזרם הספרדי, הליטאי והחסידים) ובין שלבי החינוך (יסודי וישיבה קטנה) על מנת לקבל תמונת מצב מדויקת וברורה. כמו כן כדאי לבחון את תהליך ההתפתחות בקרב זרמים באוכלוסייה החרדית שבהם לא פונים ללמידה במוסדות אקדמיים. ייתכן שאצלם תהליך ההתפתחות המקצועית שונה ואף קיצוני בשל מידת הסגירות המאפיינת אותם ובשל היבדלותם מתהליכים מקצועיים נורמטיביים המתקיימים בחברה הכללית.

### מקורות

- אבידב־אונגר, א' ואשרת־פינק, י' (2016). ממעוף הציפור – סיפורי התפתחות מקצועית של מורים. מכון מופ"ת.  
 אופלטקה, י' (2017). דמות המורה החרדי לבנים בעיניהם של בוגרי מערכת החינוך החרדית ודרכי הוראתו בכיתה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 35, 91–121.  
 אלבז־לוביש, פ' (2016). מחקר נרטיבי־ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך צבר בן-יהושע נ' (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 119–140). מכון מופ"ת.  
 בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

בראון, ב' (2021). **חברה בתמורה: מבנים ותהליכים ביהדות החרדית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. היות, א' (2019). "טוב שיש פראק בארון": סטטוס, יוקרה וכבוד בחברת הלומדים החרדית. **דברים**, 12, 179–159.

ווייסבלאי, א' (2024). **השכלה והכשרה של עובדי הוראה בבתי ספר חרדים**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים (תשס"ח-2008). הכנסת. <https://main.knesset.gov.il/activity/legislation/laws/pages/lawprimary.aspx?t=lawlaws&st=lawlaws&lawit=emid=2000983>

כהנר, ל' (2018). מרחב, חברה וקהילה: המבנה המרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל בעידן של שינויים. **משפט חברה ותרבות**, א', 279–259.

ליאון, נ' (2014). חברה הלומדים – יש עתיד? **אקדמות**, כ"ט, 144–129.

מלאך, ג' וכהנר, ל' (2024). **שנתון החברה החרדית 2024**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. ספקטור-מרזל, ג' (2021). רפלקציה על סיפור חיים בהכשרה למקצועות האנושי: היבטים תאורטיים ומעשיים. בתוך א' גדרון ונ' דביר (עורכות), **פדגוגיה נרטיבית: מסיפורים אישיים לזהויות מקצועיות** (עמ' 31–50). מכון מופ"ת.

פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל. צבר בן-יהושע, נ' (2016). הקדמה: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 11–22). מכון מופ"ת.

קפלן, ק' (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך ע' סיוון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים** (עמ' 224–277). מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

קציר, ש' ופרייחזן, ל' (2018). **החינוך הממלכתי-חרדי: מהקמה להתבססות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

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

שפיגל, א' ובארט, ע' (2023). מבוא: מבטים על התערבויות של ארגוני מגזר שלישי בחינוך החרדי, בתוך א' שפיגל וע' בארט (עורכים), **הצלחות קטנות: הפעלת פרויקטים בחינוך החרדי השמרני** (עמ' 11–31). מכון ירושלים למחקרי מדיניות.

Arar, K. H. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 162–187. <https://doi.org/10.18251/ijme.v17i1.938>

Arar, K., & Saiti, A. (2022). Ethical leadership, ethical dilemmas and decision making among school administrators. *Equity in Education & Society*, 1(1), 126–141. <https://doi.org/10.1177/27526461211070828>

Avidov-Ungar, O. (2016). Professional development processes of excellent teachers and the manifestations of their excellence in work. *Journal of Education and Human Development*, 5(3), 122–136. <https://doi.org/10.15640/jehd.v5n3a14>

Avidov-Ungar, O. (2023). *The personalized continuing professional learning of teachers: A global perspective*. Taylor & Francis.

- Azungah, T. (2018). Qualitative research: Deductive and inductive approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal*, 18(4), 383-400. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00035>
- Clandinin, D. J. (2022). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Coley, B., Kellam, N., Maitra, D., & Boklage, A. (2024). Narrative smoothing in the wild: A pack based approach to co-constructing narratives for analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, Article 16094069241230416. <https://doi.org/10.1177/16094069241230416>
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330-342. <https://doi.org/10.3102/0013189X08324091>
- Ditmer, N. E. (2013). President's pitch: Professional development opportunities. *Music Educators Journal*, 99(4), 5. <https://doi.org/10.1177/0027432113482666>
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54-63. <https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Fairman, J. C., Smith, D. J., Pullen, P. C., & Lebel, S. J. (2022). The challenge of keeping teacher professional development relevant. *Leadership for professional learning* (pp. 251-263). Routledge.
- Fisher, W. R. (1985). The narrative paradigm: An elaboration. *Communications Monographs*, 52(4), 347-367. <https://doi.org/10.1080/03637758509376117>
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S., & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: Key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39-53. <https://doi.org/10.2478/jtes-2014-0010>
- Gunnarsson, N. V., & Lonnberg, M. (2022). The “good” and the “bad” subject position in self-injury autobiographies. *Qualitative Social Work*, 21(5), 974-994. <https://doi.org/10.1177/14733250211043933>
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Husny Arar, K., & Massry-Herzllah, A. (2016). Motivation to teach: The case of Arab teachers in Israel. *Educational Studies*, 42(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1127136>

- Katzir, S., & Perry-Hazan, L. (2019). Legitimizing public schooling and innovative education policies in strict religious communities: The story of the new Haredi public education stream in Israel. *Journal of Education Policy*, 34(2), 215–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1438671>
- Katzir, S., & Perry-Hazan, L. (2023). Promoting educational change in religious enclave schools: A comparison of radical and moderate Haredi activists in Israel. *Educational Review*, 75(7), 1425–1445. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023104>
- Katzir, S., & Perry-Hazan, L. (2024). Promoting politically contested change by invisible education policies: The case of ultra-Orthodox public schools in Israel. *Oxford Review of Education*, 50(5), 658–675. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2274022>
- Liu, W. S., Li, X. W., & Zou, Y. M. (2019). The formation of teachers' intrinsic motivation in professional development. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(3), 418-430. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9465-3>
- Lundqvist, M. A., Stockhaus, M., & Williams-Middleton, K. (2025). Anchors of entrepreneurial careers—expanding an understanding beyond firm founding. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 31(11), 254-272. <https://doi.org/10.1108/IJEER-10-2024-1190>
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47(5), 834–852. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>
- Meoded, R., & Ben David-Hadar, I. (2025). Education policy in culturally diverse countries: The case of ultra-Orthodox schools in Israel. *Research Papers in Education*, 40(6), 895–914. <https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2536105>
- Nii Laryeafio, M., & Ogbewe, O. C. (2023). Ethical consideration dilemma: Systematic review of ethics in qualitative data collection through interviews. *Journal of Ethics in Entrepreneurship and Technology*, 3(2), 94-110. <https://doi.org/10.1108/JEET-09-2022-0014>
- Noble, H., & Smith, J. (2025). Ensuring validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2024-104232>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Rai, N., & Thapa, B. (2015). A study on purposive sampling method in research. *Kathmandu: Kathmandu School of Law*, 5(1), 8-15.
- Salmerón Aroca, J. A., Moreno Abellán, P., & Martínez de Miguel López, S. (2022). Teachers' professional development and intelligent ways of coping with it: A systematic

- review in elementary and middle school education. *Journal of Intelligence*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, Article 103305.
- Schein, E. H. (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Perspectives*, 10(4), 80-88. <https://doi.org/10.5465/ame.1996.3145321>
- Shamir-Inbal, T., Avidov-Ungar, O., Hadad, S., & Blau, I. (2025). Characteristics and effectiveness of formal and informal teacher professional development for remote teaching of educators in different career stages. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 20. <https://doi.org/10.58459/rptel.2025.20021>
- Spector-Mersel, G. (2010). From a narrative approach to a narrative paradigm. In G. Spector-Marzel, R. Tuval-Mashiach (Eds.), *Narrative: Theory, creation and interpretation* (pp. 45-80). Magnes and Mofet.
- Torres, C. A., Arnove, R. F., & Misiaszek, L. I. (Eds.). (2022). *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Wang, W., & Wang, Z. (2023). Why choose a career in teaching? Exploring motivational factors that influence the decision to teach. *British Journal of Guidance & Counselling*, 51(1), 46–57. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2040003>

## נספחים

נספח 1: פרוטוקול לכתיבת ביוגרפיה

נבקשך לכתוב רפלקציה אישית על ההתפתחות המקצועית שלך כסטודנט להוראה. מטרת הרפלקציה היא לאפשר לך להתבונן בתהליכים שעברת, לזהות את האתגרים וההצלחות ולהבין כיצד הם תורמים לעיצוב הזהות המקצועית שלך כמורה לעתיד. החיבור ייעשה באופן אישי, מנקודת המבט שלך, ויוכל להסתמך על דוגמאות, חוויות והתנסויות שתמצא לשתף. חשוב לציין שהרפלקציה תשמש לצורכי מחקר בלבד, וכל המידע שייאסף יוצג באופן אנונימי לחלוטין, ללא אפשרות לזהותך באופן אישי. ההשתתפות היא בהתנדבות, ואתה רשאי לבחור אילו פרטים לכלול ואילו להשאיר לעצמך. להלן מספר שאלות מנחות שנועדו לסייע לך בהתבוננות ובכתיבה. אינך חייב לענות על כולן, אלא להשתמש בהן כמקור להשראה ולהכוונה.

1. תאר באופן חופשי ופתוח ככל הניתן את תהליך ההתפתחות המקצועית שלך. מה הוא כולל?
2. הצבע על הגורמים שהניעו אותך להתפתחותך המקצועית. מתוך אילו שאיפות/תמיהות/תקוות/רצונות פעלת?
3. האם אתה יכול להצביע על גורמים שעודדו את התפתחותך ועל גורמים שעייבו אותה?
4. ספר על תחנות/תקופות משמעותיות בהתפתחות המקצועית שלך שזכורות לך במיוחד.
5. אילו תחושות/חוויות אפיינו תקופות/תחנות אלו?
6. התייחס לעצמך כלומד מבוגר. מה למדת במהלך ההתפתחות המקצועית?
7. מי הם האנשים העיקריים שליוו את התפתחותך המקצועית והיו קשורים אליה?
8. האם תוכל להצביע על דמויות משפיעות/מקשות/מאתגרות במיוחד? תאר את חלקן לגביך. מה היה קורה בהיעדרן?
9. התייחס לאלמנט הבחירה האישית וההכוונה העצמית בהתפתחותך המקצועית. עד כמה בחרת בעצמך? מה בחרת? מה היה חשוב לך לבחור?
10. התייחס לתפקידים שמילאת ולצמיחה האישית שהתרחשה אצלך בעקבותיהם. מתי התרחשו שינויי התפקידים במהלך חיך? מדוע דווקא אז? האם זה קשור להיבטים אחרים בחיך?
11. לסיום, התבונן במבט־על ומסכם על ההתפתחות המקצועית שלך. מה למדת עליה בעקבות ההתעמקות בכך? כיצד השתנית במהלך השנים? קשור זאת להתפתחותך המקצועית.
12. היכן אתה רואה את עצמך בעתיד בכל הנוגע להתפתחות המקצועית?
13. תן שם/כותרת לסיפור שכתבת.

## נספח 2: פרוטוקול ריאיון עומק מובנה למחצה

## מדריך ריאיון

שלום ותודה שהסכמת להשתתף במחקר. בריאיון זה אשאל אותך שאלות הנוגעות להתפתחות המקצועית שלך כמורה. חשוב לי להדגיש שהמידע שתשתף ישמש לצורכי מחקר בלבד, וכל הפרטים שייאספו יוצגו באופן אנונימי לחלוטין, ללא כל אפשרות לזהותך באופן אישי. השתתפותך היא מרצונך החופשי, ותוכל להפסיק את הריאיון בכל שלב אם תרצה בכך. ברשותך, אקליט את הריאיון. ההקלטה תשמש אך ורק לצורכי תמלול ולא תועבר לגורמים אחרים. האם אתה מסכים שנמשיך?

1. תאר באופן חופשי ופתוח ככל הניתן את תהליך ההתפתחות המקצועית שלך. מה הוא כולל?
2. הצבע על הגורמים שהניעו אותך להתפתחות המקצועית. מתוך אילו שאיפות/תמיהות/תקוות/רצונות פעלת?
3. האם אתה יכול להצביע על גורמים שעודדו את התפתחותך ועל גורמים שעיכבו אותה?
4. ספר על תחנות/תקופות משמעותיות בהתפתחות המקצועית שלך שזכורות לך במיוחד.
5. אילו תחושות/חוויות אפיינו תקופות/תחנות אלו?
6. התייחס לעצמך כלומד מבוגר. מה למדת במהלך ההתפתחות המקצועית?
7. מי הם האנשים העיקריים שליוו את התפתחותך המקצועית והיו קשורים אליה?
8. האם תוכל להצביע על דמויות משפיעות/מקשות/מאתגרות במיוחד? תאר את חלקן לגביך. מה היה קורה בהיעדרן?
9. התייחס לאלמנט הבחירה האישית וההכוונה העצמית בהתפתחותך המקצועית. עד כמה בחרת בעצמך? מה בחרת? מה היה חשוב לך לבחור?
10. התייחס לתפקידים שמילאת ולצמיחה האישית שהתרחשה אצלך בעקבותיהם. מתי התרחשו שינויי התפקידים במהלך חיך? מדוע דווקא אז? האם זה קשור להיבטים אחרים בחיך?
11. לסיום, התבונן במבט־על ומסכם על ההתפתחות המקצועית שלך. מה למדת עליה בעקבות ההתעמקות בכך? כיצד השתנית במהלך השנים? קשור זאת להתפתחותך המקצועית?
12. היכן אתה רואה את עצמך בעתיד בכל הנוגע להתפתחות המקצועית?
13. תן שם/כותרת לסיפור שכתבת.