

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשע"ט

כרך 1

עורכים:

פרופ' משה צפור
פרופ' אהרן מונדשיין
ד"ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אורציון ברתנא
הרב פרופ' שלמה זלמן הבלין
פרופ' שמיר יונה
פרופ' אהרן ממן
פרופ' אסתר עדי-יפה
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

תשע"ט 2019
ISSN 2664-553X

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

תוכן

5	דבר ראש המכללה
9	דבר המערכת
13	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | מקרא ופרשנותו

17	חוקי השמיטה בתורה בראי תרגום השבעים	משה צפור
37	מרד אהוד בן גרא ומציאותו של הר אפרים בעבר הירדן המזרחי	גבריאל ברזילי
51	”אם את עושה דל”ת רי”ש – מחריב את כל העולם” הערות לנוסחו של עמוס ה, יא ולפרשנות הערבית-היהודית עליו	יאיר צורן
55	‘מושך עצמו ואחר עמו’ בפירושו של הרב יוסף חיון	יוחנן קאפח

שער שני | חינוך

71	מה בין מנהיגות בצבא למנהיגות בהוראה	אליסיה גרינבנק ואיריס טמסוט
81	הערכת הקבוצה במעבדת המדעים בבית הספר	אילה רביב ואסתר אפללו
103	”ללכת עם האמת הפנימית שלי” סיפורי חיים של גננות – אשנב לתהליכי הבניית זהות מקצועית	ליאת מירב
137	תוקפנות בגן הילדים הברלי מגדר ומגזר	רינת כספי

שער שלישי | מוזיקה, ספרות ואמנות

155	האידיאות של בית המלוכה האירופאי באורטוריות העוסקות בבית המלוכה התנ"כי	אפרת בוכריס
185	קריאה סטרוקטורלית בשירתו המיתית של ק.א. ברתיני	רבקה קרוש
201	שימוש בחומרים תיעודיים באמנות עכשווית המתמודדת עם השואה (2005-2015)	רחלי ברגר
219	מהטלאי הצהוב אל הרגל: מסע אמנותי בין כוכבים וסמלים ביצירתה של האמנית סבינה סער	לאה מזור

שער רביעי | חינוך גופני ובריאות

239	קפיצה לגובה בסגנון מספרת	מירי שחף
263	גורמים ומניעה של טביעת ילדים ובני נוער במדינת ישראל / מאמר דעה	סיגלית אבוהצירא ודניאל מורן
277	היפגעות ילדים בישראל: השוואה בין ילדים ערבים ויהודים / מאמר דעה	סהאם אבו עביד ודניאל מורן

מחברי המאמרים

סיגל אבוחצירא

סטודנטית לתואר שלישי, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
sigal00000@gmail.com

סהאם אבו עביד

סטודנטית לתואר שלישי, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
sehamm1992@gmail.com

פרופ' אסתר אפללו

חוג למדעים וראשת רשות המחקר במכללת חמדת הדרום
ester@hemdat.ac.il

ד"ר אפרת בוכריס

חוג לתנ"ך והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
efratb@neto.net.il

ד"ר רחלי ברגר

חוג לאומנות, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות; עמיתת שפיגל, המכון לחקר השואה ע"ש פינקלר, אוניברסיטת בר אילן; החוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
berger.rach1@gmail.com

ד"ר גבריאל ברזילי

חוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון ומרכז יעקב הרצוג ללימודי יהדות
barzilg@gmail.com

ד"ר אליסיה גרינבנק

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; החוג לחינוך וחברה והתוכנית לתואר השני בייעוץ ארגוני למוסדות חינוך, הקריה האקדמית אונו
alicia2@netvision.net.il

איריס טמסוט

מפתחת תוכניות בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי, משרד החינוך
iris20081@walla.com

ד"ר רינת כספי

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

פרופ' דניאל מורן

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

ד"ר לאה מזור

חוג למקרא, האוניברסיטה העברית בירושלים
mazor.lea@gmail.com

ד"ר לiat מירב

חוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
liatmayrav@gmail.com

יאיר צורן

חוקר פרשנות המקרא הערבית-יהודית בימי הביניים
zorantirgumim@gmail.com

פרופ' משה צפור

פרופסור מן המניין (בדימוס) במחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן; ראש החוג לתנ"ך
וראש התוכנית לתואר שני בתנ"ך במכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
moshezi1934@gmail.com

ד"ר יוחנן קאפח

חוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; דיקן הסטודנטים, מכללת
אורות ישראל
ykapah@gmail.com

ד"ר רבקה קדוש

חוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
rivkkad@gmail.com

ד"ר אילה רביב

חוג למדעים, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון ומכללת חמדת הדרום
ayalaraviv1@gmail.com

ד"ר מירי שחף

חוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mirile@washingtton.ac.il

"ללכת עם האמת הפנימית שלי" סיפורי חיים של גננות - אשנב לתהליכי הבניית זהות מקצועית

ליאת מירב

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היא לעמוד על תהליכי הגיבוש של זהותן המקצועית של גננות, ולהסיק מכך על האופן שבו הן תופסות את תפקידן על מרכיביו השונים, כפי שעולים מסיפורי החיים שלהן. כלי המחקר שננקט לצורך איסוף סיפורי החיים של הגננות הוא ריאיון עומק נרטיבי מובנה למחצה. במסגרת המחקר, נותח בשלב הראשון תוכנם של סיפורי החיים של הגננות, בהתאם לגישתו של קלצ'טרמנס (1993, 2007) המגדיר את זהותם המקצועית של מורים כשילוב של חמישה מרכיבים שמתקיימת ביניהם זיקה פנימית: דימוי עצמי, הערכה עצמית, הנעה, תפיסת תפקיד, ציפיות להתפתחות מקצועית עתידית. לכך צורפה הגדרתו של טיקל (1999) והגדרתם של קולדרון וסמית (1999), שעל פיהן זהותו המקצועית של המורה כוללת שני מרכיבים שמתקיימת ביניהם זיקת גומלין: תפיסת העצמי ותפיסת האחרים.

בשלב השני אותרו ונותחו אמצעי המיצוב הפיגורטיביים, ובכלל זה מטאפורות שבהן עשו המרואיינות שימוש באמצעות גישתם של קופפרברג וגרין (2005), ועיקרה זיהוי אמצעי מיצוב פיגורטיביים בשיח הנרטיבי.

אוכלוסיית המחקר כללה עשר גננות מנוסות. ניתוח הראיונות עם עשר הגננות העלה ממצאים דומים, לכן ידווחו כאן ממצאי הניתוח לגבי ארבע מתוך עשר הגננות. ממצאי המחקר העיקריים מצביעים על מעמדו של ההקשר בהתפתחות זהות מקצועית, בכלל זה אופי המשוב המתקבל מהורי ילדי הגן כבעל תרומה משמעותית לעיצוב זהותן המקצועית,

וכן על הזיקה המתקיימת בין בחירת המקצוע, תפיסת הזהות המקצועית והרצון להתמיד במקצוע.

תארינים: זהות מקצועית, נרטיב, אמצעי מיצוב פיגורטיביים.

בשנה הראשונה הייתי מאוד חסרת ביטחון, זה הכול היה ניסוי וטעייה... והייתה לפניי גננת שנחשבה "משהו" אז אמרו לי פה עינת (שם בדוי) הייתה עושה ככה, פה עינת הייתה עושה ככה... אז היו לה דברים נורא יפים שהיא עשתה... אבל זה לא התאים לי... זה לא התאים לאישיות שלי. זה לא הלך. אני עשיתי דברים כי אמרו לי שצריך לעשות... והיום כל פעם כשאני בדיסוננס עם עצמי אני בודקת האם אני הולכת עם האמת הפנימית שלי, זה מרגיש לי טוב בבטן או לא מרגיש לי טוב בבטן, אני מרגישה כיווצים כאלה... אני בודקת למה... אני עושה לעצמי בדיקה. לא זורקת הצידה, לא מטאטאת מתחת לשטיח, מה שהייתי עושה המון פעם, העיקר שתהיה תוצאה טובה... (הגננת נורית (שם בדוי), גננת בעלת ותק של 12 שנה)

הדברים של הגננת "נורית" פותחים עבורנו אשנב לתהליך הבנייה של זהות מקצועית עצמאית. תוכן דבריה של נורית, וכן אמצעי המיצוב הלשוניים שבהם היא עושה שימוש, כגון חזרות, צירופים נוסחתיים כגון "ניסוי וטעייה", "אמת פנימית", וכן הלשון המטאפורית: "זה מרגיש לי טוב בבטן", "מטאטאת מתחת לשטיח", מלמדים על מורכבותו של תהליך הבנייה הזהות המקצועית, על החשיבות הטמונה בבחינה דו-ממדית, תוכנית ולשונית ספרותית, של השיח של המורים על זהותם, בין השאר משום שזהותם המקצועית משפיעה על השיפוט המקצועי ועל תהליך קבלת ההחלטות בשדה ההוראה.

זהות מקצועית בהוראה

זהות מקצועית, המהווה חלק מזהותו הכללית של האדם, היא למעשה התשובה לשאלה "מי אני, או מה אני, כאיש מקצוע" (קוזמינסקי, 2008). זהות מקצועית בהוראה, מוגדרת כתחושת השייכות של המורים למקצוע והזהדות עימו (Tickle, 1999) היא כוללת שני מרכיבים שמתקיימת ביניהם זיקת גומלין: **תפיסת העצמי** - הדרך שבה המורה נתפס בעיני עצמו, תפיסה זו נגזרת מהחומרים שהמורה עצמו רואה כחשובים בעבודתו ובחיו המקצועיים ונבנית על סמך התנסויותיו והרקע האישי שלו; ו**תפיסת האחרים** - הדרך שבה המורה נתפס בעיני אחרים: תלמידים, עמיתים, הורים או הציבור כולו, (קוזמינסקי, 2008, Coldron & Smith, 1999). תפיסה זו נבנית על סמך התפיסות והציפיות של הזולת. קלצ'טרמנס (Kelchtermans, 2007) מרחיב את היריעה ומציע להמיר את המינוח המקובל "זהות" (מינוח המתעלם לדעתו מהממד הדינמי והביוגרפי הטבוע בזהותו של אדם) במושג "הבנה עצמית" - מינוח המתייחס הן לתפיסת העצמי בנקודת זמן ספציפית והן לתוכנות של היחיד אל מול התנסויותיו, ובכלל זה השפעתן על התפתחות העצמי שלו. בהמשך

- לכך כוללת הגדרתו את חמשת המרכיבים הבאים:
1. **דימוי עצמי:** דימוי שעיקרו כיצד המורה מאפיין את עצמו כמורה ומושתת על שילוב בין תפיסתו העצמית לבין תפיסת האחרים את עבודתו.
 2. **הערכה עצמית:** הערכה שעיקרה הערכתו את עצמו כבעל מקצוע, ובפועל תשובתו לשאלה: "האם אני מורה טוב?"
 3. **הנעה בעבודה:** העומדת ביסוד הבחירה במקצוע, הרצון להמשיך לעסוק בו, ולעיתים ביסוד הבחירה לעזוב את המקצוע.
 4. **תפיסת התפקיד:** כיצד המורה תופס את תפקידו, בבחינת מה עליי לעשות כדי להיות מורה טוב?
 5. **ציפיות להתפתחות מקצועית עתידית:** בבחינת היכן אני רואה את עצמי כמורה בעתיד? ומהן תחושותיי בנידון?

מרכיבים אלה מוסיפים להתפתח לכל אורך חייו המקצועיים של המורה אל מול הפרקטיקה היומיומית שלו ואל מול מגוון ההקשרים שבהם הוא חי ופועל, ומייצרים מרחב התפתחות מקצועית הרדי, מורכב, דינמי, ופתוח לשינויים (Watson, 2006). המרחב הזה מעניק לזהותו של המורה ממד הקשרי, וזהותו נבנית תוך משא ומתן עם הסביבה ומצויה בתהליך מתמיד של התפתחות ושינוי אל מול ההקשרים ומערכות היחסים השונות שהוא חווה. תפיסה זו של הזהות המקצועית כהקשרית, פירושה שזהותו המקצועית של המורה עשויה לכלול תתי זהויות שונות, הן כפועל יוצא של מגוון התפקידים המקצועיים שבהם הוא נושא, והן של היותו פעיל במגוון זירות תרבותיות וחברתיות (משפחה, חברים, בית הספר, איגוד מקצועי או קהילה מקצועית) (Wenger, 1998). מכאן, שעלינו לראות בזהות מקצועית של המורה מונח מורכב ורב-ממדי (רגשי, קוגניטיבי, קונסטרוקטיביסטי) המהווה מעין "מקהלה של קולות" (Hermans, 2003).

בחינה מעמיקה של הגורמים המשפיעים על הבניית זהות מקצועית מצביעים על כך שלפנינו תהליך התפתחותי מתמשך ודינמי שבמסגרתו מתקיימת הגדרה והגדרה מחדשת של תתי הזהויות שהוזכרו לעיל, בניסיון לייצר זהות מקצועית קוהרנטית. גורמים אלה ניתנים לחלוקה לשלוש קבוצות: **הקשר ההוראה** (האקולוגיה של כיתת ההוראה: תרבות בית הספר, התפיסות, הנורמות, הציפיות והערכים המשותפים לקהילה, ללומדים ולצוות, תוכניות הלימודים והסביבה הפיזית), **התנסויות המורה** (הידע שנצבר כתוצאה מהתנסויות קודמות) ו**הביוגרפיה שלו** (התנסויות החיים האישיות – בזירה המשפחתית, ובכלל זה חוויות ילדות, ובזירה החינוכית – התנסויות כלומדים) (Rodgers & Scott, 2008).

הסיפור של הזהות

הגורמים הנזכרים לעיל (הקשר ההוראה, התנסויות המורה והביוגרפיה האישית שלו) והשיח המתמשך ביניהם, מלמדים כי הבניית זהות היא תהליך מתמיד שבו החיים המקצועיים בהווה מצויים תדיר בשיח עם העבר, עם סיפור החיים האישי של המורה. משמע, זהותו המקצועית של המורה, על תתי הזהויות המרכיבות אותה, מובנית ומנוסחת באמצעות הנרטיב האישי.

יותר מזה, ניתן לראות בנרטיב מטאפורה מרכזית להבנתה ולחקירתה של זהותו של המורה, בעיקר משום שהנרטיב קושר בין חוויות החיים לבין הסיפור המבקש להסביר ולהצדיק את המחשבות והמעשים, ומעניק איכות מבנית לחוויה. (Clandinin & Connelly, 2000). למעשה, הסיפור מאפשר למספר לארגן אותו באמצעות סכמות המתאימות לו, מבטא את העושר והדקויות הטמונים ביחסים האנושיים, ובכלל זה מצבי עמימות, מתח ודילמות שחווה המספר, ומייצג בעצם את פרשנותו הסובייקטיבית למציאות (Oppenheimer, 2014; Schatz & Dvir, 2014) כך מתקבל סוג מובחן ומורכב של טקסט, השונה מסוגות אחרות כמו ארגומנטציה ותיאור (Rosenthal, 1993; Riessman & Speedy, 2007) ומכיל "נקודה עיקרית ודמויות לצד עלילה הקושרת באופן עקבי בין האירועים המשובצים במקום ובזמן, במטרה ליצור הסבר כולל או תוצאה" (Smith, & Sparkes, 2009). סיפור זה של האדם, אודות עלילות חייו, על האמונות, התפיסות, הרגשות והמחשבות שלו, משקף גם את זהותו, המושפעת מאוד מההקשר המיידני שבו הוא פועל (מרזל-ספקטור ג', 2008). זהות שאינה ישות סגורה ובלתי משתנה המכילה אוסף של תכונות מוגדרות מראש, אלא יש לראות בה סיפור (Gergen, & Gergen, 1988).

בחינת האירועים שהמורים בוחרים לכלול בסיפורי החיים שלהם, האופן שבו הם בוחרים לארגן אותם, וכן ההקשרים והמשמעויות שהם מעניקים להם, חושפים בפנינו את הפרשנות האישית שלהם למציאות הפנימית והחיצונית שעימה הם מתמודדים, אל הדרך שבה מתעצבות אצלם תחושות ועמדות כלפי אירועים שונים בחייהם (Ochs & Capps, 1996), ואל תרומתו של המפגש עם דמויות מפתח להתפתחותם המקצועית. בנוסף, אנו נחשפים אל הידע שלהם על עצמם, אל האופן שבו הם מתארים את עצמם כבני אדם וכאנשי מקצוע, ובעצם אל האופן שבו מתגבשת זהותם. על רקע זה ניתן להבין את התייחסותם של קונלי וקלנדינין לזהות מקצועית כ"סיפורים לחיות אותם", שמהם נמתח "חוט נרטיבי" שבעלי מקצוע, ובכללם מורים, יוצרים על מנת להעניק מובן לחייהם ולהתנסויותיהם. (Clandinin & Connelly, 1999).

זהותן המקצועית של גננות

זהותם המקצועית של מורים עמדה במוקד העשייה המחקרית בשנים האחרונות, וסיפקה תובנות חשובות לגבי הפרקטיקה וההתפתחות המקצועית והאישית בהקשרים חינוכיים מגוונים. עם זאת, תשומת לב מחקרית מועטה יחסית הוקדשה לבחינת זהותן המקצועית של גננות לגיל הרך ואופני התגבשותה. מחקרים מעלים כי בקרב חברות רבות, מקצוע הגננת נתפס לא פעם כבעל סטטוס נמוך, נטול יוקרה, כאשר הגננת עצמה נתפסת כ"בייביסיטר" או אומנת, וכמי ש"מטפלת בילדים כשהורים שלהם בעבודה", ולא כמורה או מחנכת (Limin & Shulin, 2017). עם זאת, מחקר חלוץ בנושא שנערך בסין, ומחקר נוסף שנערך בקרואטיה (Vujičić & Tambolaš, 2017), העלו כי על אף הדימוי המתואר לעיל, הגננות שהשתתפו במחקרים חשות שעבודתן חשובה ומשמעותית ומצריכה מיומנות וידע מקצועי. כמו כן, וכדומה למורים, הגננות הצביעו על תרומתם של תהליכים רפלקטיביים, ובחינה מתמדת של הפרקטיקה החינוכית כחלק מהתרבות הארגונית של המערכת החינוכית, כעל

מרכיב משמעותי בתהליך התפתחות זהותן המקצועית. מחקרים נוספים שביקשו לבחון את התפתחות זהותן המקצועית של גננות, העמידו את חקר הנרטיב האישי של הגננת במוקד העשייה המחקרית, זאת על בסיס ההנחה כי בדומה למורים, גם עבור הגננות מהווה הנרטיב המקצועי-אישי כלי להבניית זהותן המקצועית והאישית(מירב,2007).

אמצעי מיצוב לשוניים בשירות חקר הזהות המקצועית

ההכרה כי זהות מקצועית ואישית מתקיימת ומתעצבת בתוך הקשרים חברתיים, תרבותיים ומקצועיים מגוונים, וכי בין השפה לבין החברה מתקיימים יחסי גומלין (Schiffrin,1983; Hymes, 1972; Stubbles,1983; Clark,1996; Van Dijk,1997) הופכת את השפה של הסיפור/הנרטיב, על המבעים הלשוניים המרכיבים אותה, לכלי משמעותי בבואנו לחקור זהויות ויחסים הנבנים מתוך האינטראקציות של האדם עם הסביבה. **האמצעים הלשוניים** שבהם משתמשים מורים, גננות ואנשי חינוך, במודע או שלא במודע, כדי להציג את זהותם המקצועית (ראט-ורדי, חורין, גרינספלד, קופפרברג, 2010), מוגדרים **כאמצעי מיצוב**, היות שהמספר עושה בהם שימוש על מנת למצב את עצמו אל מול דמויות אחרות בסיפור האישי. מושג המיצוב המסורתי מוגדר כפעולת שיח, שבמהלכה המספרים ממקמים את עצמם בשיחה אל מול דמויות אחרות בעולם הסיפור בזמן עבר, או אל מול משתתפים אחרים בשיח בעת המללת הסיפור בהווה. קופפרברג וגרין (2005) מרחיבים את היריעה, וכוללים במודל שיצרו איתור אמצעי מיצוב לשוניים מגוונים שבהם עושה המספר שימוש על מנת לבנות את האני הבין אישי והתוך אישי שלו. (Davies & Harre,1990; Bamberg,1997; Kupferberg & Green,2005). עם אמצעי המיצוב הללו נמנים: מטאפורות, ציורי לשון, דימויים (המוגדרים כפיגורטיביים), חזרות, שאלות רטוריות, ציטוטים וכינויי גוף (המוגדרים כלא פיגורטיביים).

מטאפורות של מורים ואנשי חינוך מאפשרות להעשיר את התוכנה לגבי הידע האינטואיטיבי שלהם בנוגע לעצמם (אמונות), לכיתה (ללומדים) ולפרקטיקה שלהם. חשיפת המטאפורות הללו מלמדת לא מעט על תפיסת התפקיד שלהם, על מרכיבי השונים, ועל האופנים שבהם היא באה לידי ביטוי בהקשר ההוראתי הקונקרטי (Harré & Van Langenhove,1999). מכאן שבחינת המטאפורות של המורים ואנשי החינוך מזכה אותנו לא רק בייצוג תמציתי כללי של זהותם המקצועית או של האמונות שבהן הם אווזים, אלא גם בתוכנות אודות מרכיבים נוספים בזהותם המקצועית, כגון סביבת ההוראה-למידה שהם פועלים ליצור, תפיסתם את תהליכי ההוראה-למידה, ובכלל זה את מעמדו של הלומד בתהליך. יותר מכך, היא מאפשרת לנו לחשוף את קווי העלילה של חייהם המקצועיים, ואת התפקידים שממלאים בהם השחקנים המרכזיים בעלילות אלה (תלמידים, הורים, קולגות וכו') (Erickson & Pinnegar, 2017).

מטרת המחקר שיוצג לעיל היא לנתח את הנרטיבים של הגננות המשתתפות במחקר בממד התוכני והספורתי לשוני כאחד, על מנת לעמוד על תהליכי גיבושה של זהותן המקצועית ולהסיק מכך על האופן שבו הן תופסות את תפקידן על מרכיביו השונים.

מתודולוגיה

הגישה המחקרית

במסגרת המחקר, בשלב הראשון נותח התוכן של סיפורי החיים של הגננות כפי שסופרו בראיונות, ובשלב השני אותרו ונותחו אמצעי המיצוב הלשוניים ובכלל זה מטאפורות שבהן עשו המרואיינות שימוש. תפיסה מחקרית זו, המציגה ניתוח המשלב בין הממד התוכני לממד הלשוני בשיח של המרואיינות, מושתתת על גישתה של שיפריין (1994) המדגישה יחסי זיקה בין השפה להקשר. לפי גישה זו, ניתוח שלם של השיח של הגננות מחייב התייחסות לא רק למה נאמר ולהקשר, אלא גם לאיך נאמר, כלומר לאמצעי המיצוב הלשוניים המלמדים על תהליכי כינון זהות מקצועית תוך אישית ובין אישית, המתקיימים בתוך הקשר חברתי תרבותי פוליטי נתון.

הבחירה לאמץ את הגישה הנרטיבית במחקר זה, שביקש לעמוד על תהליכי גיבושה של זהות מקצועית אצל גננות, ועל האופן שבו הן תופסות את תפקידן על מרכיבי השונים, מושתתת בראש ובראשונה על ההנחה כי גישה זו מאפשרת התייחסות לזהות כישות המתפתחת כל הזמן, כאשר האדם ממלא תפקיד אקטיבי בתהליך עיצוב תפיסתו העצמית. משמע, הנרטיב האישי הנפרש בפני החוקר אינו רק עדות של האדם על עצמו, אלא גם הגדרה של זהותו וחלק בלתי נפרד מההבניה שלו את חייו (שכטר, 2000), הבניה המקנה לו כיוון ומשמעות, ומבטאת את הייחוד הטמון באופן התייחסותו למציאות ובזיקתו לאחרים בסביבה החברתית (נאמן, 2002). הנרטיב המתבסס על התבוננות רטרוספקטיבית של המספר על מהלך חייו, מאפשר לחוקר להתחקות אחר תהליכי התפתחות אישיים של המספר ולרדת לעומקם של המניעים שהנחו אותו בבחירת דרכי הפעולה וההתנסויות שחווה.

הנחה שנייה: אופיו האינהרנטי של מקצוע ההוראה, השוזר את האישי (ההיסטוריה האישית של המורה, תפיסות, חוויות ערכים ונורמות) יחד עם המקצועי (ידע תיאורטי ומעשי, תפיסות בנוגע לעמיתים, ללומדים, לתכנים, למיומנויות ולפרקטיקות), הופך את הנרטיב למקור מידע משמעותי וייחודי. מתוך שיח המורים על עבודתם ניתן ללמוד על קיומה של זיקת גומלין בין הנרטיב האישי לבין הנרטיב המקצועי (Career story). זיקה זו נוצרת כתוצאה מן המפגש הרב-ממדי בין הביוגרפיה האישית לבין מגוון הסיטואציות שמזמנת עבודת ההוראה, לבין האמונות החינוכיות של המורה (Borg, 1998; & Clandinin, 1999).

הנחה שלישית: המחקר בתחום מורה כי הסיפור המקצועי-אישי של המורה מהווה עבורו כלי להבניית זהותו. מכאן שניתוחו מאפשר לחוקרים לבחון את הרכיבים האישיים-ביוגרפיים, התרבותיים, החברתיים, הפרקטיים והמקצועיים בסיפורו של המורה, ולהסיק מכך על תהליכי הבניית הזהות המקצועית והזירה שבה היא מתעצבת. יותר מכך, הגישה הנרטיבית מאפשרת לחקור את הירדע של המורה, את הפרקטיקה שלו ואת תהליך ההתמקצעות שלו, ובכלל זה את הקישור בין התיאוריה לפרקטיקה ולקדם תהליכים רפלקטיביים הנוגעים להוראה וללמידה (Kelchtermans 2007).

כלי המחקר

כלי המחקר שננקט לצורך איסוף סיפורי החיים של הגננות הוא ריאיון עומק מובנה למחצה עם כל אחת מן המשתתפות. עיבוד המידע נעשה באמצעות ניתוח תוכן הריאיון הזה באמצעות קטגוריות מובנות מראש, וקטגוריות שעלו מן השדה הנוגעות לרכיבי תפיסת "ההבנה העצמית" הנכללים בהגדרתו של קלצ'טרמנס (Kelchtermans, 2007): דימוי עצמי, הערכה עצמית, הנעה, תפיסת תפקיד וציפיות להתפתחות מקצועית עתידית, וכן באמצעות ניתוח ספרותי לשוני על פי המודל של קופפרברג וגריין (2005), שתכליתו לאתר אמצעי מיצוב פיגורטיביים (למשל מטאפורות) ולא פיגורטיביים (למשל חזרות, כינויי גוף, שאלות רטוריות, ציטוטים) בשיח של המרואינות, משתתפות המחקר. זאת על בסיס ההנחה כי איתור וניתוח של אמצעי המיצוב השונים בשיח של הגננות, יאפשר לעמוד על תהליכי כינונה והתפתחותה של זהות מקצועית.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה עשר גננות. ניתוח הראיונות עם עשר הגננות העלה ממצאים דומים ולכן דיווחו כאן ממצאי הניתוח לגבי ארבע גננות מתוך העשר. ארבע הגננות הן גננות מוסמכות בכירות לגיל הרך, בעלות דירוג מקצועי גבוה בעיני המפקחות על הגנים הממלכתיים מטעם משרד החינוך, בוגרות מכללה אקדמית להכשרת מורים, בעלות רצף עבודה של 8 שנים כמנהלות גן. כולן פרט לאחת ילידות הארץ ומצויות בטווח הגילאים 40-55.

כלי המחקר לאיסוף המידע

ריאיון עומק מובנה למחצה עם כל אחת מן המשתתפות, ככלי לאיסוף הנרטיב של המחנכת-גננת.

בשלב הראשון של הריאיון הוצגו בפני המרואינות מספר שאלות בעלות אופי אינפורמטיבי (למשל, כמה שנים את עובדת כגננת?) וכן אודות הגורמים לבחירה במקצוע.

בשלב השני נתבקשו המרואינות לספר את סיפור חייהן, תוך שימת דגש על כל דבר הקשור לבחירתן בחינוך לגיל הרך, לתפיסות התפקיד שלהן ולתהליך התפתחותן המקצועית. זאת מתוך שאיפה לבחון הן את רכיבי תפיסת הזהות המקצועית של המרואינות: דימוי עצמי, הערכה עצמית, הנעה, תפיסת תפקיד וציפיות להתפתחות מקצועית עתידית, הן את טיב יחסי הגומלין בין תפיסת העצמי לבין תפיסת האחרים, והן את הגורמים המשפיעים על התפתחותה של הזהות המקצועית. בנוסף, נתבקשו המרואינות להתייחס בדבריהן לציפוי דרך הרלוונטיים להתפתחותן המקצועית, המהווים עבורן אירועי מפתח מבחינת זהותן המקצועית, ולשבץ בדבריהן אפיזודות ודוגמאות העשויות להעשיר את התובנה לגבי תהליך הבנייתה של זהותן המקצועית. לבסוף, התבקשו המרואינות, לנסות ולדמיין את המשך דרכן המקצועית חינוכית מבחינת חלומות ושיאיות לעתיד, ולהתייחס בתיאוריהן גם

לחששות המקננים בהן בנוגע לכך. באמצעות שאלה זו ניתן היה לזהות את התהליך הרה-ביוגרפי המתרחש באמצעות הסיפור, לבחון את יחסי הגומלין בין האפיונות מהעבר לבין המצב בהווה ולבין והציפיות לעתיד, ולהסיק מכך על תהליכי גיבושה של זהות מקצועית.

הליך המחקר

כל הראיונות הוקלטו ותומללו במלואם על ידי החוקרת, לאחר שהמראיינות נתנו את הסכמתן מראש להקלטה ולתמלול המדויק של כל הנאמר במהלך הריאיון. הראיונות נמשכו בין שעה וחצי לשעתיים והתקיימו בכיתה של הגננת לאחר שעות העבודה.

שיטת ניתוח הממצאים

במחקר הנוכחי, בשלב הראשון של הניתוח אומצה הגישה הדדוקטיבית וניתוח הממצאים נעשה על פי קטגוריות מובנות מראש הנוגעות לרכיבי "ההבנה העצמית", הנכללים בהגדרתו של קלצ'טרמנס את זהותו של המורה: דימוי עצמי, הערכה עצמית, הנעה, תפיסת תפקיד וציפיות להתפתחות מקצועית עתידית, ועל גישתם של טיקל (1999) קולדרון וסמית (1999) הרואים את הזהות המקצועית כמערך של יחסי גומלין בין תפיסת העצמי לבין תפיסת האחרים. בהמשך הניתוח נעשה שימוש גם בקטגוריות שעלו מן השדה ואפשרו לחשוף באופן מעמיק יותר מרכיבים שונים בנרטיב של המראיינת הנוגעים לזהותה המקצועית. בשלב השני של הניתוח, אומצה שיטתם של קופפרברג וגריין (2005), המאפשרת לחקור את הזהות האישית והמקצועית באמצעות אמצעי מיצוב ברמה האישית והבין אישית, ועיקרה זיהוי אמצעי מיצוב לשוניים בשיח הנרטיבי. עם אמצעי מיצוב אלה נמנים: ציורי לשון, ציטוטים, מילות מפתח, ביטויים נוסחתיים, מטאפורות ודימויים. זאת על בסיס ההנחה כי בעוד שלמראיינים יש בדרך כלל מידה ניכרת של שליטה ובקרה בתכנים שהם מציגים, הרובד הלשוני-ספרותי מעלה יסודות עמוקים ונשלטים פחות בזהותם, שניתוחם מאפשר להגיע לתובנות נוספות(ליבליך, תובל - משיח וזילבר, 2010)

ממצאים

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לנתח את הנרטיבים של הגננות משתתפות המחקר, על מנת לעמוד על תהליכי גיבושה של זהותן המקצועית, ועל האופן שבו הן תופסות את תפקידן על מרכיבי השונים. בשלב הראשון יוצגו ממצאי הניתוח התוכני והלשוני ספרותי של סיפורי החיים של כל אחת מהמשתתפות בנפרד. בשלב השני יוצג סיכום ממצאים משווה (תוכני וספרותי לשוני) בין הנרטיבים של כל המשתתפות.

כאמור, בשלב הראשון של הניתוח אותרו בתמליל הריאיון עם הגננת היגדים המתייחסים לרכיבי "הבנה עצמית" היוצרים את זהותו של המורה ועליהם הצביע קלצ'טרמנס², וכן

היגדים המייצגים זיקת גומלין בין תפיסת הגננת את עצמה ותפיסתה על ידי האחרים, בהתאם לגישתם של טיקל (1999), קולדרון וסמית (1999). בשלב השני של הניתוח אותרו אמצעי מיצוב לשוניים בתמליל הריאיון בהתאם למודל של קופפרברג וגרין (2005), המבטאים את תפיסת הזהות המקצועית של המרואיינת.

על בסיס ההנחה כי השפה היא מרכיב חשוב בתהליך שבו בני אדם מציגים את זהותם ואת אישיותם לעולם הסובב, הממצאים יוצגו להלן תוך התייחסות סימולטנית לממד התוכני והספרותי לשוני של השיח הנרטיבי.

הגננת "אלונה"

פרופיל: הגננת "אלונה" בעל ותק של 22 שנה בעבודה כמנהלת גן. בת 47, מתגוררת באזור ירושלים, אם לשניים. בוגרת המסלול לגיל הרך במכללת אקדמית להכשרת מורים בירושלים, עבדה במשך 4 שנים כמנהלת גן טרום חובה (גילאי 3-4) ובעשור האחרון עובדת כגננת מנהלת גן בגן חובה (גילאי 5-6). ל"אלונה" מוניטין של גננת מקצועית מאוד והיא מוערכת בקרב מפקחות והורים.

ממצאי ניתוח הנרטיב שעלה מריאיון העומק המובנה למחצה – ניתוח תוכני ולשוני ספרותי

1. תפיסת תפקיד, דימוי עצמי, הערכה עצמית והנעה בעבודה – "להקשיב לעיניים ולצאת מתוך", "למצוא את הגישור"

מניתוח תמליל הריאיון הנרטיבי, בהתאם לגישתו של קלצ'טרמנס, עולה כי המרכיבים הדומיננטיים ביותר בשיח זהותה המקצועית של אלונה הם: תפיסת התפקיד וההערכה העצמית וההנעה בעבודה. בחינת תוכנם של מרכיבים אלה מעלה כי שורשיהם מוליכים אל הנרטיב האישי, אל המפגשים עם מספר דמויות מפתח, ואל אירועי המפתח בנרטיב המקצועי (Career story) שהותירו את רישומם על כינונה של זהותה המקצועית והאישית.

אלונה חולקת עם החוקרת את מה שהיא מכנה "החותם" שהותירה בה מורתה בשנות בית הספר היסודי, חותם שהפך לעקרונות פדגוגיים דידקטיים שבהם היא אווזת עד היום. תיאור תחושת ה"חותם" מקבל משנה תוקף בשל הלשון הציורית שבה נוקטת אלונה, ואמצעי ההערכה הלשוניים הנלווים: חזרות ומילות מפתח ("אדם"). כך משיבה אלונה כשהיא נשאלת לגבי תרומתו של המפגש עם אותה מורה להתפתחות זהותה המקצועית:

"תפיסת העולם שלה שההישגיות לא חשובה, חשוב להיות בן אדם, חשוב להיות חבר טוב... בעיקר האדם, האדם עם הערכים הבסיסיים של אדם (תפיסת תפקיד)... המון פעמים שאני אומרת משהו לילדים בגן... היא עולה לי. אני שומעת את הקול שלה... אני ממש שומעת את הקול שלה ומריחה את הריח שלה... אני מרגישה את התחושה של היד כשהיא נוגעת בי..."

בהמשך מתארת אלונה גם את המדריכה הפרדגוגית במכללה כדמות מפתח בכל הנוגע למרכיב תפיסת התפקיד בזהותה. גם כאן בולטות החזרות ("ממש") ומילות המפתח: "אדם", "להקשיב", וכן השימוש המורחב במטאפורת "ההליכה" המתפתחת: ללכת איתו - למצוא את הגישור - השבילים - הדרך, וכן כביטוי "להקשיב לעיניים". כל אלה תומכים בתוכן הדברים ומלמדים על משמעות החוויה הסובייקטיבית המתוארת:

"הדבר המרכזי שאני לקחתי ממנה זה לכבד את האדם באשר הוא אדם ולצאת מתוכו... כי אדם בשבילי זה כמובן ילד, להקשיב לילד ולהקשיב לא רק למה שהוא אומר אלא להקשיב לעיניים שלו, אני אומרת ככוונה להקשיב לעיניים... אבל ממש ממש, ממש להסתכל עליו ולכבד אותו ולקבל ממנו (תפיסת תפקיד) וללכת אתו, מאיפה שהוא נמצא, זה תמיד לדאוג להביא אותו קצת יותר גבוה, אבל מהמקום שהוא נמצא, מדברים שמעניינים אותנו, ללכת איתנו, ללכת איתו ולצאת מתוכו, ולא שאני במרכז, ואני מכינה תכנים שנראים לי נכונים... אלא תמיד למצוא את הגישור הזה... למצוא את השבילים, הדרך, שיוכילו אותי לילד... לצאת מתוכם, ולחפש דברים שמעניינים אותם" (תפיסת תפקיד).

הציור הלשוני, המתמזה כמילים דרך-שביל-מקום-גישור, הוא אמצעי מיצוב דומיננטי בדברים של אלונה. ניתן ללמוד ממנו על האופן שבו היא תופסת את עבודתה החינוכית. אלונה מדמה את התהליכים החינוכיים שהיא אמונה עליהם לצעדה מורכבת וקשובה בשביל שיש לחפשו ולמוצאו מחדש תדירות, כאשר ההקשבה לילדים ולצורכיהם הייחודיים מתווה את הכיוון. ניתוח הנרטיב מוליך לשורשיה של תפיסת עולם זו. אלונה, בת למשפחה ידועה בחסידות גור, בחרה בגיל 7 לנטוש את מערכת החינוך של החסידות ולעבור למסגרת חילונית ממלכתית, "מרד" שהתקבל בהכלה ובקבלה ובשום אופן לא בנידוי:

"הגדולה של ההורים שלי שהם קיבלו את ההתמרדות שלי בחוכמה מאוד גדולה ובקבלה מאוד גדולה... הם השכילו לקבל אותי נכון. קיבלו אותי מאד יפה במשפחה החסידית שלי ואני גם קיבלתי תמיד וכיבדתי את השונה וגם הם למדו ועשו את זה יחד איתי ואני חושבת שיש לזה משמעות מאוד מאוד גדולה בחיי... קבלת האחר ולא רצון לשנות אותו לפי הדרך שלי..." (תפיסת תפקיד)

אלונה זכתה לקבלה והכלה והקשבה בזירה המשפחתית-חברתית לצורך הייחודי שלה לבחור באורח חיים ובדרך המתאימה לה, והפכה את ההקשבה וחיפוש הדרך למרכיב הדומיננטי בתפיסת תפקידה כגננת, ויש לכך ביטוי גם בעשייה היומיומית שלה מול הילדים ובתהליכים החינוכיים שהיא מובילה בגנה. תהליכים אלה מבטאים את צורכי הילדים והעדפותיהם, ובמילותיה שלה: "האדם אצלי במרכז ולא שום תוכנית לימודים ולא שום תוכנית מוכתבת ממושרד החינוך..." משמע, לגורם ההקשר החינוכי, כלומר דרישותיה של המערכת החינוכית הממלכתית שהיא חלק ממנה, יש השפעה פחותה על זהותה המקצועית, בעוד שהתהליכים החינוכיים עם הילדים הם המייצרים בה תחושת שליחות ואהבה עזה למקצוע, ומלמדים על מרכיב ההנעה בזהותה המקצועית: "אני מאוד אוהבת את העבודה שלי, מאוד, מאוד, מאוד. אני רואה בה אפילו מין שליחות, מרגישה שיש לי המון מה לתת, שאני מקבלת המון כוח מהילדים..."

בשלב אחר של הריאיון, עולים מדבריה של אלונה מרכיב הדימוי העצמי ומרכיב הערכה העצמית השלובים זה בזה בזהותה המקצועית. היא רואה עצמה כגננת המחויבת הן להעשרה ועדכון של הידע המקצועי והן לתהליכים רפלקטיביים:

"אני עובדת כבר 22 שנה וכל שנה אני משתלמת ולומדת. אני לא יכולה אחרת. אין אצלי שנה בלי ללמוד. אני לא רואה את עצמי לא לומדת... אני לומדת כל דבר שיש לו משמעות לעבודה שלי..."

"...בכל יום שאני נכנסת למיטה אני מנסה לעשות את הדין וחשבון מה עשיתי היום? ומה רציתי לעשות? ומה לא הספקתי? וכמה לא עשיתי..." (דימוי עצמי והערכה עצמית)

ב. תפיסת העצמי ותפיסת האחרים – זהות מקצועית כמתפתחת בתוך הקשר – "אני", אנו, "הזכוכית המגדלת" ו"העשבים השוטים"

דבריה הבאים של אלונה עולים בקנה אחד עם ראיית האדם והילד כמצויים במרכז התהליך, אבל באותה עת היא מצביעה על מה שהיא מגדירה כ"כפיות טובה" של המקצוע, המתבטא לעיתים ביחס "שלא מגיע לנו" מצד הורים. כך, היא יוצרת זיקה בדבריה בין תפיסת העצמי שלה לבין תפיסת האחרים, ומצביעה על תרומת ההקשר שבו היא פועלת לתפיסת הזהות המקצועית שלה. הזיקה מתבטאת גם בממד הלשוני – במעברים בין לשון יחיד (אני, למדתי) לגוף שני (לך) וללשון הרבים (מתייחסים, לנו) החושפים נדבך נוסף בזהותה המקצועית – תחושת השותפות עם האתגרים שמזמנת ההשתייכות למגזר מקצועי ספציפי:

"אני רואה לנגד עיניי רק את טובת הילד (תפיסת העצמי)... זו באמת עבודה שהיא המון פעמים כפוי טובה כמו כל עבודה עם קהל, עם אנשים... הרבה פעמים אומרים לך דברים, מתייחסים אליך לא בנעימות... באיזה דרך שלא מגיע לנו יחס כזה (תפיסת אחרים). למדתי לא לקחת את זה אישית..."

ההיגדים הבאים ומטאפורת "זכוכית המגדלת" שבה משתמשת אלונה, מלמדים עוד על זיקת הגומלין בין תפיסת העצמי שלה לבין תפיסתם של האחרים – הורים והמערכת הסובבת, כאשר כאן, מתוך התנסות מסוימת עם אם לילד בגנה, אנו למדים על מרכיבים נוספים בתפיסת המקצוע הנוגעים לתחושת הבדידות, הביקורתיות והפיקוח המתמיד. גם במקרה זה נוקטת אלונה לשון רבים:

"כל מה שחשבתי על האימא הזו פשוט התהפך ב-180 מעלות. זה היה משהו אחר. זה פירושו לא נכון לפעמים שאנחנו נותנים, מתוך אולי חששות ופחדים שלנו (תפיסת העצמי) וזה שאנחנו הגננות כל הזמן לבר (תפיסת העצמי) ונתונות סך הכול תחת זכוכית מגדלת תמידית של ההורים ושל כולם בעצם..." (תפיסת האחרים)

אולם לצד תחושת החשיפה והביקורת, היא מספרת גם על שיתוף הפעולה ועל תחושת

הקהילתיות ועל השפעתו של גורם ההקשר - סביבת ההוראה, על תפיסת הזהות המקצועית שלה, ועל תפיסת המסוגלות העצמית שלה, במקרה הזה יכולת ההתמודדות עם אתגרים:

"כי זה לא גן רק של הילדים אלא גם של האחים ושל האחים של האחים. מין גן קהילתי כזה (דימוי עצמי) ואז כל מה שהיה קשה ובלתי אפשרי ממשיך להיות קשה אבל אפשרי ועם חיוך והמון אמביציה... (הנעה בעבודה). למדתי לדעת לבקש עזרה ולקבל עזרה ולעבוד בשיתוף פעולה ולא להיבהל מהבלתי אפשרי אלא לשמור על פרופורציות ולא לשכוח את ההומור... (הנעה בעבודה, תפיסת תפקיד)

אלונה מסכמת את דבריה בהתייחסות נוספת לסביבת העבודה שלה, ברמה הפרגוגית-חינוכית תוך שימוש במטאפורות ובהאנשה, כדי להבהיר את תחושתיה לגבי המתרחש. דבריה מלמדים הן על תפיסת העצמי שלה והן על תפיסתה את המקצוע שלה, תוך שהיא מקפידה לעשות הפרדה בין תחושת הסיפוק האישית שמסבה לה עבודתה לבין המתרחש במערכת, כאשר היא משתפת אותנו במחשבותיה לגבי עתידו של המקצוע:

"אני רואה דברים שמאוד מאוד מפריעים לי במערכת בגנים בגנות ובכל הראייה החינוכית. אני מרגישה צורך עז מאוד לשנות ואני מרגישה חסומה באיזה שהוא מקום... למזלי אני מאוד נהנית ממה שאני עושה... יחד עם זה אני מרגישה שהמערכת צועקת הצילו... זה לא שאני המושיע אבל חייבים לעשות משהו... לשנות מהיסוד... צריך פשוט לעדור ולעדור ולהוציא הרבה מאד עשבים שוטים..." (ציפיות לעתיד)

הגנת "איילה"

פרופיל: הגנת "איילה" בעלת ותק של 30 שנה בעבודה כמנהלת גן. בת 60, מתגוררת בקיבוץ ותיק באזור המרכז. אם לשלושה ילדים. בוגרת המסלול לגיל הרך במכללת אקדמית להכשרת מורים באזור הצפון. עבדה במשך 20 שנה כמנהלת גן לגילאי 3 בקיבוץ שבו היא מתגוררת. בעשור האחרון עובדת כגנת מנהלת גן לגילאי 4-5. בשנת הלימודים הבאה עתידה לפרוש מעבודתה כגנת ולמלא את תפקיד רכות הגיל הרך בקיבוצה. נתפסת כאשת מקצוע מן השורה הראשונה בעיני המפקחות מטעם משרד החינוך, וכמקור השראה לחברותיה למקצוע.

1. עשייה חינוכית כ"לחיצות על גוש חומר" ומפגש עם "קרן האור" האישית של כל ילד - תפיסת תפקיד, הערכה עצמית ודימוי עצמי כמרכיבים דומיננטיים בשיח של איילה

מניתוח תמליל הריאיון הנרטיבי בהתאם לגישתו של קלצ'טרמנס, עולה כי בדומה לגנת אלונה, גם מרכיבי הזהות הדומיננטיים אצל איילה הם תפיסת תפקיד, הערכה עצמית ודימוי עצמי. איילה מזכירה בדבריה דמויות מפתח שמומחיותם ותפיסת עולמם בתחום דעת ספציפי, כמו למשל אומנות הילד, הפכה למרכיב דומיננטי בעבודתה החינוכית, וכן מגוון מפגשי השתלמות מקצועיים שהקנו לה כלים מעשיים העומדים ביסוד עבודתה השוטפת עם הילדים:

"אני התלמידה של נ'. אצל נ' למדתי איך לקבל ואיך לראות את היצירה של הילד... לא היצירה התוצר הסופי זה העניין אלא התהליך... ללמד אותם את המיומנות וזה בעצם התחום החזק שלי בגן, זה מה שאני מביאה לילדים..." (דימוי עצמי, תפיסת תפקיד)

בהמשך לכך, כאשר איילה נדרשת לתיאור תפיסת התפקיד שלה כמחנכת בגיל הרך, היא משתמשת במטאפורה הלקוחה אף היא מעולם האומנות: "אני חושבת שהגיל הרך כשמו כן הוא, זה הגיל שמעצב את הילד לטוב או לרע, וכמו שאנו לוקחים את הגוש חימר ולוחצים עליו, וכל לחיצה יש לה טביעה... בסוף יודעים שהעיצוב הרציני הוא בבית, בכל זאת הנגיעות שלנו הן גם נגיעות וגם הטביעה שלהם..."

פסקה זו, ופסקאות נוספות שיוצגו לעיל, מלמדות על מודעותה הגבוהה של איילה לממד ההקשרי שבו התפתחה ומתפתחת זהותה, ועל הזיקה המורכבת המתקיימת בין המעגלים השונים המקיפים אותה - התא המשפחתי שממנו צמחה, המכללה הקיבוצית שבה למדה, הורי ילדי הגן, הקהילה הקיבוצית. כלומר, ילדות בחיק אשת חינוך רבת פעלים שהטמיעה בה את תפיסת העולם ש"אין ילד רע אלא רק ילד שרע לו", את ראיית האדם כאדם, את החשיבות בהצמחה, בעידוד הסקרנות, הפתיחות, והכישורים האישיים (תפיסת תפקיד). למדה לתעודת גננת מוסמכת בכירה לגיל הרך במכללה בצפון הארץ, שם התוודעה למחויבות "לתת לילד אפשרויות, ללמוד תוך כדי משחק, יצירה והתנסות... לתת לילד את הכיצד, שהוא יסתקרן וישאל את השאלות, לענות בשאלה, לפתח את היכולת לחשוב... (תפיסת תפקיד)". אינטראקציה עם הורי הילדים המגיעים לגן ועם הקהילה הקיבוצית שבתוכה היא חיה ופועלת כמנהלת גן.

ב. תפיסת העצמי ותפיסת האחרים - על זהות מקצועית הנבנית על רקע הקשרים שונים - על שיפוטיות, ביקורת, "בנייה ופירוק"

ניתוח הנרטיב האישי העלה התנסויות בשלל המעגלים המתוארים לעיל שחווה איילה, התנסויות שהותירו את רישומן על תהליכי הגיבוש של זהותה המקצועית ומעידות על טיב הזיקה בין התפיסה העצמית לבין תפיסת האחרים. כך מתארת איילה את הממד ההקשרי המורכב שבו מתקיימת זהותה המקצועית:

"כאן בקיבוץ את לא רק גננת. כי כשאת גננת ואת גם חברת קיבוץ ואת גם בת זוג, ואת הורה, ואת אישה, אז הכול פתוח וגם הרבה יותר מסובך..."

בהמשך דבריה משתפת איילה בחוויות מפתח המציגות ביטויים מעשיים של הצורך להתמודד עם שלל תתי זהויות הללו, בעיקר בזירת היחסים עם ההורים. שם, לצד הכלה ואמפתיה ומודעות לחשיפה שחוה ההורה, כאשר הוא משלב את ילדו במסגרת החינוכית שבניהולה, ניצב החשש התדיר של איילה משיפוטיות וביקורת מצדו של ההורה. חשש שהיא מייחסת אותו לנרטיב האישי שלה - להורות הביקורתית שחווה כילדה. מדבריה אלה אנו למדים על הזיקה המתקיימת בין תפיסתה העצמית לבין תפיסתה ופרשנותה את השיח עם ההורים:

"חוויתי הורות מאוד ביקורתית ומאוד לא מקבלת ולא רכה ומאוד שופטת... וזה התווה לי את כל מערכת היחסים עם ההורים בשנים הראשונות... המפגש עם ההורים של הילדים הפך למין מושג של הורה מבקר, שופט... לא מקבל... לא מקבל אותי כאדם ואז הייתי המון נעלבת מהורים מכל אמירה שלהם...". המשך דבריה מורה על אופיו ההתפתחותי והדינמי של תהליך כינון הזהות המקצועית, לעיתים כתולדה של רגעי משבר. איילה משתמשת כאן בביטויים נוסחתיים כמו "לעשות סטופ..." ובביטוי הציורי "לא ליפול לבור..." המבהירים את עוצמת המשבר:

"ואז הרגשתי שאני חייבת לעשות איזה סטופ... לקחת פסק זמן... לעבור פאזה... ללמוד לא ליפול לבור הזה כל פעם מחדש". (הנעה בעבודה, ציפיות לעתיד)

הבחירה לעצור, לחולל שינוי, הייתה לשלב משמעותי בהתפתחות המקצועית, וזימנה לאיילה תהליך של זיהוי ובעקבותיו תוכנה חשובה לגבי זהותה המקצועית. אמצעי המיצוב הלשוניים שבהם היא עושה שימוש כאן, הדומים ברוחם ובסגנונם לקודמים להם, מסייעים ליצור תמונה קוהרנטית הן מבחינה תוכנית והן מבחינה לשונית. כך, הביטוי הציורי בעל הקונוטציה הטכנית-מעשית "לפרק", הוא בבחינת המשך לביטוי ולפעלים המעשיים "לעשות סטופ", "להחליף פאזה", כאשר הניגוד שנוצר בינו לבין הפועל "ב.ג.ה" מרמז על עוצמת השינוי שחווהה איילה:

"הבנתי שזה כבר עניין פסיכולוגי איך את בונה את האישיות שלך, איך פתחת לעצמך דימוי עצמי מסוים ואת הולכת איתו לחיים. ואני בנתי לי דימוי עצמי לא נכון והלכתי איתו עד שהצלחתי לפרק אותו... ואת מתפיסת עם האימא שלך וגם עם ההורים בגן...". (דימוי עצמי)

ה"פירוק" אף הוא אינו פשוט וכרוך בלמידה "ובהרבה דם יזע ודמעות, איך לא לשפוט את ההורים ולא את הילד... איך לתקשר עם ההורים ברמה הכי בלתי אמצעית, גם מצד אחד לא מאיימת, גם מצד שני מקבלת... אין ברירה". (הערכה עצמית)

כעת איילה עומדת לפני פרישה, והיא יכולה לבחון את ההתפתחות של תהליך כינון זהותה המקצועית:

"שלושים שנה הייתי גננת בקיבוץ והיה ברור לי בשביל מה אני קמה בבוקר ואיך לסדר את החדר. היו הרבה שנים לא קלות, אבל לאט לאט את גדלה ויש צמיחה..."

הממד ההקשרי - קהילת הקיבוץ - נוגע לא רק לעבודה עם ההורים, אלא גם לעבודתה היומיומית עם הילדים, ובכלל זה לתפיסה המנחה את עיצובו של סדר היום. מחד, החופש לבחור (ברוח גרעון ליון, קורצ'אק) ומאידך, שימור ה"ביחד" הקבוצתי כמקור לצמיחה:

"...אחרי זה יש לנו שעה של כל הקבוצה ביחד, או מוזיקה או פעילות אחרת... הרבקה

או ציור. גם אם אני עושה הרבה בִּיחַד עם כל הקבוצה, או ציור עם כל הקבוצה, לְכַל אַחַד יש את החופש שלו לעשות מה שהוא יכול ולעסוק במה שהוא רוצה, כשהעניין הקבוצתי מְקַרֵּן מאוד על הצמיחה של הילדים... יש הרבה למידה והרבה תמיכה מהקבוצה... ה"יחַד" נורא מקפיץ... יש משהו בִּיחַד שנותן המון כוח...". (תפיסת תפקיד)

איילה משתמשת בפועל "מקרין" לא רק בהקשר הקבוצתי, אלא גם בהקשר האישי. או אז היא עושה שימוש מטאפורי במונח "קרן אור" לתיאור דרכי עבודתה עם הילדים. התיאור שלהלן הוא בבחינת ייצוג נוסף לשאיפתה של איילה להוסיף ולהתפתח:

"כל הילדים בגן מְקַרֵּנים, וְכַל קָרֵן של ילד נופלת על הכוכב או על הבפנוכו שלנו, וְמָה שאנחנו צריכים באמת זה לזהות... יש את הילדים שְׂמֵקְרֵינִים לנו בדיוק בנקודות הרגישות שלנו ועל זה אנחנו צריכים מאד לשים לב ולא להיות מְקַרֵּנים... אלא להיות מודעים שהילד הזה נוגע לנו בנקודה (הערכה עצמית) אז... לעבד את זה ולא לאבד את זה. לא לתת לזה להיסחף... לא סתם הילד הזה נוגע לך שם, איפה שהוא, ואז לשאול למה..." (תפיסת תפקיד, הערכה עצמית)

מטאפורת הקרן של איילה משקפת במידה רבה את תמצית תפיסתה החינוכית: הראייה הייחודית והמעמיקה של כל ילד לצד החשיבות הרבה שהיא מייחסת לזיהוי ולמודעות לתחושות שמייצר אצלה המפגש עמו. על הרקע הזה עולה ומתגבשת זהותה המקצועית. זהות של מחנכת המחויבת לבחינה עצמית ושאלת שאלות לטובת התפתחותה המקצועית. למונח "קרן אור" יש קונוטציה חיובית, וכך בכך הוא נושא משמעות של מיקוד ומגע. באמצעות המטאפורה הזאת איילה מבטאת את מרכיב תפיסת התפקיד בזהותה המקצועית, מרכיב הנוגע לאופי הקשר שלה עם הילדים, שנושא עמו, לצד אור וחמימות, מחויבות לדיוק, למודעות וללמידה מחודשת.

הגננת "נורית"

פרופיל כללי: הגננת "נורית" בת 42, אם לארבעה ילדים, מתגוררת ביישוב קהילתי באזור הדרום ועובדת כגננת כ-16 שנה. בוגרת המסלול לגיל הרך - חינוך יצירתי במכללה אקדמית להוראה באזור תל אביב. בתחילת דרכה עבדה בעיקר עם גילאי 4-5 ואחר כך עם גילאי 5-6. מזה 10 שנים מנהלת גן - קבוצה רב גילאית ביישוב כפרי בשפלת יהודה. בעלת מוניטין של גננת יצירתית ומקצועית.

הנעה בעבודה, הערכה עצמית ותפיסת תפקיד כמרכיבים דומיננטיים בתפיסת הזהות, ועל זיקה הדוקה בין מרכיבי האישיות לבין בחירת המקצוע ולתפיסת התפקיד

מניתוח תמליל הראיון הנרטיבי בהתאם לגישתו של קלצ'טרמנס, עולה כי אצל נורית מרכיבי הזהות הדומיננטיים ביותר הם תפיסת תפקיד והנעה עצמית. מדבריה המובאים בהמשך אנו למדים על תפיסותיה לגבי דרכי ההוראה בגן הילדים, ועל זיקתן העמוקה

לתפיסת עולמה האישית הרואה בגן מרחב שבו דרות בכפיפה אחת אינסוף אפשרויות פעולה, והיא כגננת יכולה להחליט על דגשים ועל סדרי עדיפויות:

"הגננת יכולה לעבוד על כל נושא בצורה הוליסטית (תפיסת תפקיד) מכל תחום. להשוות בין הגדילה של התירס לבין הגדילה שלנו כילדים, ליצור עולם קטן בשולחן חול ועולם קצת יותר גדול במרכז הבית... אין סוף אפשרויות. ואני אוהבת את המקום הזה של האין סוף אפשרויות (הנעה בעבודה) שאני מחליטה על סדר העדיפויות... ואני יכולה להחליט על מה אני שמה דגש..." (הנעה בעבודה, תפיסת תפקיד)

בדומה לשאר משתתפות המחקר, המרכיב של תפיסת התפקיד וההנעה העצמית שלובים זה בזה ומתוארים בהרחבה. כלומר, אין די בלנופף בעקרונות יפים, אלא יש לפעול ברוח עקרונות של רווחת הילד: מתן מענה רגשי וזימון סביבה נעימה וביתית: תחשבי על כל המהפכות שהיו עד כה, נופפו בעקרונות גדולים וזה לא הסתדר עם המציאות. מה לעשות? אז העקרונות זה טוב ויפה, אבל מה שאני גיליתי הוא שיש עקרונות ברורים של רווחת הילד, שיהיה לילד נעים וביתי ומשפחתי, שיהיה לו נעים וטוב בגן, קודם כל הרגש, שידגיש בבית ויהיה לו טוב, אחר כך עניין, סקרנות, למידה... יש פירמידה מסוימת של צרכים והכי חשוב לראות מי נמצא איתי בגן. מי הקבוצה..." (תפיסת תפקיד)

היא אמנם מזכירה השתלמות ספציפית בתחום החברתי שהעניקה לה ידע ואסטרטגיות עבודה שהיא ניסתה ליישם בעבודתה עם הילדים, וכן את המפגש המשמעותי עם גישתו של גרדעון לוי (באמירה גישתו של גרדעון לוי כוונתה לגישת הגן הזורם ולגישתו הכללית של לוי לפעילות הילד ומרכיביה), אך ניכר היטב שגישתה הפדגוגית, ובכלל זה העקרונות הדידקטיים שבחרה לאמץ, אינם תולדה של לימודי ההכשרה להוראה או של השתלמות כזו או אחרת, שזימנו כל אחת בתורה חשיפה לגישה חינוכית-פדגוגית ספציפית, אלא של התאמה בין מרכיבי אישיות לבין תפיסת עולם חינוכית-פדגוגית. כלומר, בחירתה של נורית במקצוע הגננת, ובהמשך גם בחירותיה הפדגוגיות או הדידקטיות, אינן עניין אקראי או נסיבתי. הן משקפות במידה רבה את האופן שבו היא תופסת את עצמה ואת תפקידה ואת בחירותיה, כאשר הזיקה הבלתי אמצעית ביניהם באה לידי ביטוי בתמונת זהותה המקצועית המוצגת להלן, דרך משקפי עבודתה השוטפת:

"אני טיפוס של עשייה, כשאני רואה דברים אני רוצה לעשות עם זה משהו. למה אני כל כך אוהבת לעבוד עם ילדים – כי לילדים עשייה זה דבר נורא ברור, לא מדברים על אלא עושים את... אני שונאת לדוש בדברים (הערכה עצמית, תפיסת תפקיד). יותר כן לחוות. במקום לדבר על הגינה, יוצאים לגינה, עובדים, זורעים, שותלים, משקים ורואים את הצומח." (הנעה בעבודה)

נורית, בדומה לאלונה, מדגישה את החשיבות והמחויבות שלה להערכה מעמיקה של התהליכים החינוכיים שהיא מזמנת לילדי הגן, הערכה המובילה אותה לתובנות מעשיות:

"היום כל פעם שאני בדיסוננס עם עצמי אני בודקת האם אני הולכת עם האמת הפנימית שלי, זה מרגיש לי טוב בבטן או לא מרגיש לי טוב בבטן. אם אני מרגישה פה כיווצים כאלה, שממש לא נוח... אני בודקת למה אני לא מרגישה לא טוב... לא זורקת את זה הצידה או מטאטאת מתחת לשטיח... אלא שואלת את עצמי זה נכון לך? את מרגישה פה משהו לא טוב? משהו פה לא נכון לך מכל בחינה שהיא? תעשי בדיקה חוזרת ותתקני".
(הערכה עצמית, תפיסת תפקיד)

אמצעי המיצוב: הפעלים והדימויים הדינמיים, ציורי הלשון והאנלוגיות שנורית משבצת בשיח שלה, המרגישים את המרכיבים: הערכה עצמית, דימוי עצמי ותפיסת התפקיד בזהותה, ממחישים היטב את המניעים האישיים שהביאו לבחירתה במקצוע הגנת: תכונות אישיותות ספציפיות כגון החיבה לעשייה, הצורך הפנימי באוטונומיה ובמרחב יצירה, והמודעות הגבוהה לבחירות ולאפשרויות שלפתחה:

"למה בחרתי ללכת ללמוד להיות גנת - כי גיליתי שזה מאפשר לי יריעה מאוד רחבה, במה מאוד רחבה, לבטא את עצמי ואת הכישורים שלי... וככה נרשמתי והייתה לי שנה ראשונה מדהימה, מדהימה, מסעירה, (חזרות) לטייל סביב העולם, השנה הראשונה הייתה בשבילי לראות עולם... אני אוהבת לקחת קבוצה של ילדים ואיתה ללכת, לזרום, להתפתח, לנוע, אני מאוד אוהבת את התנועה, את התנועה שבזרימה של הפעילות בגן..." (תפיסת תפקיד, הנעה בעבודה)

ולבסוף כאשר היא נדרשת להעריך את התהליך, לבחון את עמדותיה ובחירותיה, היא משתמשת שוב בדימוי "פיזי" - דינמי באופיו, מרגישה כיווצים בבטן, בודקת, לא זורקת ולא מטאטאת... (הערכה עצמית)

אמירה זו מתקשרת כמובן עם תחילת דבריה ועם הגדרתה את עצמה כטיפוס של עשייה, ומשתלבת היטב עם תפיסת העבודה בגן. לגישתה בגן יש לעשות, לחוות, ליצור ולא לדבר על... ולא "לדרוש יותר מדי...", ובמידת הצורך יש ללטש את הרעיונות והיוזמות שיבואו מהילדים, ועוד קודם לכן להקשיב, לחשוב יחד ולתכנן.

2. תפיסת העצמי ותפיסת האחרים - "להיות שלמה עם עצמך, לעמוד מול המראה ולא כל הזמן לחפש את השיקוף מבחוץ"

"הכיווצים בבטן", השאלה הפנימית - "מרגיש לי טוב?", "הבחירה "לא לטאטא", ולבסוף "הבדיקה החוזרת", מובילים אותה להתבוננות בתהליך ההתפתחות של זהותה המקצועית, תהליך המתרחש על רקע דיאלוג מתמיד בין תפיסתה העצמית לבין תפיסתה את נקודת המבט של הסובבים אותה:

"ואז יום אחד אמרתי לעצמי: נורית, תתחילי להיות שלמה עם עצמך, לא כל הזמן לחפש את השיקוף מבחוץ, תעמידי את עצמך מול המראה ודבר ראשון תגירי: הרווחתי

את לחמי היום או לא? ואין לי ספק שהרווחתי את לחמי פלוס, פלוס, פלוס... אני עושה דברים וקודם כל אני כל הזמן מעמתת את עצמי מול השאלה: האם את עושה זאת מתוך אמונה שלמה או כי איזה כוח חיצוני מופעל עלייך ואת מתכופפת לאיזה אילוף? כי אני במפורש הפכתי להיות גננת כדי להימנע מהאילוצים הללו". (תפיסת העצמי)

בחינת אמצעי המיצוב שנורית משתמשת בהם כאן: חזרות, פעלים ודימויים דינמיים-פיזיים, מצביעים על הקוהרנטיות הגבוהה בשיח הזהות שלה בין הרובד התוכני לבין הרובד הלשוני. אמצעי מיצוב אלה מדגישים לא רק את הזיקה הישירה בין מרכיבי אישיותה לבין בחירת המקצוע ובין תפיסתיה הפרדגוגיות דידקטיות, אלא גם את הבחינה המתמדת של זהותה המקצועית: איזה כוח חיצוני מופעל עלייך? האם את מתכופפת?"

בהמשך לכך, ובדומה לתפיסתה את ההוראה בגן מבחינה פדגוגית ודידקטית, נורית מצהירה בגלוי שתפיסת העצמי שלה, ה"אני מאמין החינוכי שלה", "הוא לא ענין סטטי שהולך איתי משנה א' ועד עכשיו באופן קבוע" אלא משהו שמתפתח מתוך ההתנסות בשטח, אל מול קבוצת הילדים, אל מול ההורים, אל מול עקרונות יסוד שהיא אוהזת בהם - עקרונות רווחת הילד.

כלומר, "תפיסת העצמי" שלה אינה מתקיימת בחלל ריק, והיא בוחנת אותה באופן תדיר מתוך מודעות גבוהה לפערים בין התפיסה שלה את המתרחש בגן בפרט ואת עבודתה בכלל, לבין התפיסה של האחרים:

"כל הזמן יש את המתח הזה בין מה באמת קורה בגן, התחושה, ההרגשה הפעילות עצמה, ההנאה של הילדים, חדות היצירה. כל הדברים שבשבילי, לי עושים את הכיף להיכנס בבוקר לגן. אני יודעת שהולך להיות פה עוד יום של יצירה ושמחה ועבודה והתפתחות... אני לא באה לעבודה כי אני צריכה משכורת בסוף החודש... אני צריכה משכורת. אבל זה בכלל לא הדבר הראשון שעומד לי בראש. המתח בין מה שאני יודעת שקורה בגן לבין מה שהגן מראה למי שנכנס אליו מבחוץ, כלומר הורים, גורמים מסייעים, מפקחת. כל האנשים שיש להם השפעה על עבודתי, שהם גם קובעים אם אני אעבוד שם או לא אעבוד..." (תפיסת האחרים)

פערים אלה, והמפגש עם קולגות "המשווקות את עצמן" כהגדרתה של נורית, משפיעים על תפיסת הזהות המקצועית של נורית, לדבריה הם אלה שהולידו בקרבה, לצד הרבה לבטים, את הלך הרוח המתואר לעיל:

"אני כל הזמן מתלבטת, איך ההורים יראו והמפקחת, וזה כולל סתם אנשים שנכנסים : ואצלי בגן זה תחנת רכבת... כל יום נכנס מישו אחר... בכל זאת אני רוצה שיראו.. לא יודעת, יש בי איזה משהו שנורא רוצה שיראו..."

לצד ההבנה בצורך בשיווק, לאור המתח בין התפיסה העצמית שלה לבין תפיסת האחרים

את עבודתה, נורית מוסיפה להיות נאמנה ל"אמת הפנימית שלה", ממשיכה להיות ב"כאן ועכשיו" ולעשות את הטוב ביותר שהיא יכולה למען הילדים. לבסוף, לצד החשש מביקורת וחשיפה, היא רואה בהורי הילדים גורם משמעותי במערכת היחסים, או כפי שהיא מכנה זאת, צלע משמעותית במשולש היחסים. בשונה קצת ממשתתפות המחקר האחרות, וממה שהיא עצמה נטתה לחשוב בתחילת דרכה, היא טוענת שהילד אינו במרכז לברו, אלא הוא ביחד עם המשפחה והצוות החינוכי בגן:

"פעם חשבתי "הגן הוא של הילדים". זה לא נכון, הגן הוא גם שלי והוא גם של הסייעות ושל ההורים, כי כולנו חיים פה ולכולנו צריך להיות טוב... זאת אומרת צריך לקיים איזושהי מערכת מאוזנת שכולם ירגישו טוב בתוכה, מין משולש כזה שכל הצלעות חייבות להחזיק טוב מאוד. אם צלע אחת שבורה או לא מספיק חזקה אז זה יתפרק ולא יעבוד..." (תפיסת תפקיד)

נורית משתמשת כאן במטאפורת "המשולש", כדי לתאר את נקודת מבטה על מערכת היחסים בין הצוות, הילד וההורים. בהמשך היא משתמשת גם במונח "קואליציה" כדי לתאר את יחסי המחנכת-הורים. "קואליציה" מסוג זה, טוענת נורית, אם היא אכן מתקיימת, אינה נעלמת מעיני הילדים, ובתורה תורמת לביטחונם של הילד ולהתפתחות שלו.

הגננת "אביבית"

פרופיל כללי: הגננת "אביבית", בעלת ותק של 11 שנה בעבודתה. היא בת 40. ילירת קיבוץ בצפון הארץ. לאחר שירות צבאי כמורה חיילת של חיילי מקא"מ, פנתה ללימודי הכשרה להוראה בגיל הרך, עם התמחות בחינוך מיוחד, במכללת סמינר הקיבוצים. עבדה במשך חמש שנים כמנהלת גן לגילאי 4-6 בגן הילדים בקיבוץ הסמוך ליישוב שבו התגוררה. כארבע השנים האחרונות מתגוררת ביישוב קהילתי ומנהלת את גן החובה הפועל ביישוב. אביבית היא גננת מוערכת בקרב הורים וצוות הפיקוח על הגנים.

א. תפיסת התפקיד, הערכה עצמית ודימוי עצמי כמרכיבים את תפיסת הזהות – מה בין "מה שטבעי לי לבין מה שפותח את עיניי" לבין מבחן המציאות

מניתוח תמליל הריאיון הנרטיבי בהתאם לגישתו של קלצ'טרמנס, עולה כי אצל הגננת אביבית ממלאים תפקיד דומיננטי המרכיבים: תפיסת התפקיד, הערכה עצמית ודימוי עצמי. לאורך הריאיון מציינת אביבית מפגשים והתנסויות לא מעטות עם אנשי מקצוע בתחום הגיל הרך: החל מפסיכולוגים ומפדגוגים מובילים כגון מלכה האס, גרעון לויז ויהודית עין דור, המשך באנשי מקצוע כמו מרפאים בעיסוק, וכלה בגננות שיישמו גישות כאלה ואחרות בעבודתן החינוכית השוטפת, והיוו עבודה מודל משמעותי שבחרה לאמץ בהתלהבות רבה בגן הילדים שניהלה. דבריה הבאים מלמדים על הזיקה בין המרכיבים תפיסת התפקיד, הערכה עצמית ודימוי עצמי בתפיסת הזהות שלה. אביבית לומדת, מתמקצעת, ואז מיישמת את הידע בעבודתה החינוכית:

"נעזרתי למשל גם במרפאה בעיסוק מהמתי"א, שבאה לאבחון. היא הראתה לי מה אפשר לעשות עם הילדים שיש להם בעיות של חולשה בשרירים ואילו תרגילים אפשר לעשות איתם ואיך לעבוד איתם על החזקת עיפרון וגזירה נכונה ועל יציבה, ואחר כך העמקתי בזה כשעשיתי בשבתון קורס בתנועה וכמוטוריקה לגן... ולקחתי משם רעיונות לעשות בגן." (תפיסת התפקיד, הערכה עצמית)

השיח הנרטיבי של אביבית מלמד כי כבר בראשית דרכה החינוכית נוצר מבחינתה חיבור מיידית בין התיאוריה הנלמדת במכללה לבין הפרקטיקה, בעיקר משום שעד שנות העשרים המאוחרות חייתה בקיבוץ ועבדה במקביל ללימודיה בגני הילדים בקיבוץ. אז נחשפה לאופני היישום של גישות חינוכיות לדרכי הוראה ולתכנים שבהם עוסקים בגן. יותר מכך, עצם בחירתה במקצוע, ובהמשך אופן התפתחות תפיסותיה הפדגוגיות, קשורים באופן הדוק לסביבה החברתית-תרבותית שבה גדלה:

"הכרתי עוד כנערה את העבודה של הגן הקיבוצי... כל החיבור לטבע, כל החצר גרוטאות, כל החגים שבאמת קשורים הרבה לטבע, זה הטיולים. לי זה כבר היה טבעי כשהתחלתי לעבוד, כי ראיתי את זה, גם הלימודים, וגם ההתנסות בקיבוץ. זה לא היה חדש לי. לי זה היה טבעי, כי ככה עבדתי..." (הערכה עצמית, דימוי עצמי)

מעבר לגישה החינוכית הקיבוצית, המפגש עם אנשי מפתח בתחום החינוך, ובפרט החשיפה לעשייה החינוכית שלהם, וכן ההתנסות בפועל, הותירו את רישומם המשמעותי בזהותה המקצועית, והובילו אותה בשלב זה של התפתחותה המקצועית לאימוץ תפיסת התפקיד המתאימה לה: תפיסת הילד במרכז. אנו רואים לכך ביטוי גם ברובד הלשוני של הדברים כשהמילה "ילד" מהווה כאן מילת מפתח:

"ממנה (מלכה האס) לקחתי המון דברים. שמה שאתה עושה שיהיה לו משמעות לילד... היא מאוד דיברה על הקטע של המשמעות, של הקשר שהילד יוכל להתחבר לרגשות לנושא... איך לא לטאטא, כי הילדים שומעים ורגישים נורא... היא נורא הייתה עם הילד, הגדולה של הילד, ומה הוא מרגיש ומה הוא יודע, ואיך לדבר על זה במינונים הנכונים ולכן אני גם היום עם זה..." (תפיסת תפקיד)

בהמשך היא מתארת את המפגש המשמעותי עם גישת הגן הזורם, מבית מדרשם של גדעון לויין ויהודית עין דור. הביטוי הנוסחתי שבו היא משתמשת "נפתחו לי העיניים" לצד שמות התואר "מעניין", "מדהים", "מפתיע", "הקפיץ", "עליתי כיתה", מלמדים על המשמעות הרבה שהיא מייחסת למפגש מבחינת התפתחותה המקצועית, ועל תרומתו לגיבוש תפיסת התפקיד ולהתפתחות מרכיב ההנעה בעבודה בזהותה המקצועית:

"יהודית עין דור היא הראשונה שככה פתאום העלתה את העניין השונה הזה של העבודה של הזרימה ושל הבחירה. זה היה הדבר הראשון. מהבוקר אפשר משחקים וחומרים וזו הייתה הפעם הראשונה שנתקלתי בזה וזה היה מאוד מפתיע בשבילי (דימוי עצמי). זה

הקפיץ אותי... הרגשתי שעליתי כיתה, שנפתחו לי העיניים. זה היה מאוד מעניין ונראה לי מדהים (הערכה עצמית), ואז אמרתי לעצמי "זה נראה לי העניין הזה של הזרימה... והתחלתי לעשות את זה..." (תפיסת התפקיד)

עם זאת, המשך דבריה מלמד על כך שתהליך גיבושה של זהות מקצועית הוא דינמי ותלוי לא רק בביוגרפיה של איש החינוך או 1- בהקשר ההוראתי (למשל הסביבה הקיבוצית, הנורמות והערכים) שבו הוא פועל, אלא גם בהתנסויות בשטח. כך, בדומה לנוירת, גם אביבית אימצה את גישת "הגן הזורם" לאחר שניסתה אותה, ערכה בדיקות, שינויים והתאמות. תהליך זה מלמד על המרכיבים: הערכה עצמית ודימוי עצמי השלובים זה בזה בזהותה המקצועית. מרכיבים אלו מובילים אותה לבחון תדיר את דרכי ההוראה, לתכנן ולהעריך, ולערוך שינוי במידת הצורך. על העובדה שמדובר בתהליך אישי פנימי ודינמי, אנו למדים גם מהרובד הלשוני - מן השימוש העקבי בגוף ראשון יחיד:

"בשנים הראשונות עשיתי את זה את הגישה (גישת הזרימה) ואז ראיתי מה טוב ומה לא טוב, ראיתי שהיו לזה חסרונות ויתרונות ושוה למשל תלוי בכוח עבודה כמה אנשי צוות יש לך... ולמדתי שזה לא עומד במבחן המציאות להתחיל בשמונה (תפיסת תפקיד, הערכה עצמית). הורים לא יכולים לעמוד בזה שמחליטים להם שעת הגעה, ואני לא מאמינה שעד כדי כך אני יכולה לשלוט על הבית של הילד ולהחליט מתי בדיוק יגיעו לגן. הבנתי שאתה לא תמיד יכול לעשות בדיוק כמו שאתה מאמין והחלטתי שאני עושה את המרווח שלי... וכל פעם מחדש צריך לבחון את הגישה ולפעמים אני מוותרת על חלק כי זה תלוי גם בקבוצה בצוות." (תפיסת תפקיד, הערכה עצמית)

ב. תפיסת העצמי ותפיסת האחרים - על חצי הכוס המלאה או חצי הכוס הריקה...

אביבית שבה ומדגישה במהלך הריאיון את ההנאה והסיפוק שהיא שואבת מעבודתה ואת הרצון להמשיך במקצוע, אך בד בבד אינה מתעלמת מהאתגרים ומרגעי המשבר שבהם חלפה בה המחשבה "וואו אני עובדת את המקצוע". כפי שעולה מהנרטיב המקצועי-אישי שלה, ברגעים אלה עמדה למבחן התפיסה העצמית אל מול תפיסת האחרים (הורים, קולגות). כלומר, אביבית, שמאז ומתמיד האמינה שיש לחנך את הילדים להיות חברים טובים ולהקפיד על דפוסי תקשורת נעימים, ותופסת את עצמה ככזו ש: "לאורך כל השנים תמיד הייתי בן אדם נעים, תמיד חברה טובה, וכשאני עובדת עם צוות אני אף פעם לא מסתכסכת ומקפידה על יחסים נעימים", ניצבת לפתע מול הורים שהפינו חוסר אמון בתפקודה המקצועי, או לחלופין חוסר רצון לשתף פעולה לטובת הילד, ותחושה כללית של ביקורתיות ושיפוטיות. אמצעי המיצוב הלשוניים שאותרו בשיח של אביבית (ביטויים נוסחתיים: "בורקת בציציות", "עושים את המוות", מילת המפתח "קשה" והחזרה על "מאוד") בהקשר זה, ממחישים היטב את תחושת הביקורתיות שהקינה כמובן על תפיסת העצמי ויצרה תחושת מסוגלות נמוכה:

"היה ילד שגם כן עם האמא היה מאוד קשה והאמא הייתה קצת משוגעת וכל דבר היא

הייתה בודקת אותנו בציציות ומתחקרת את הילד שלה על הגן, מה היה, מְשׁוּוּה, באה אלינו, והייתה אמא שהייתה מגיעה באמצע היום, מנסה לשמוע מהחלון אולי הערנו לכן שלה, ואז מתפרצת לגן ואומרת: מה אתם מעירים לכן שלי? מה אתם עושים אותו בעייתי, אתם בעייתיים. אז הרגשתי שדי ואין לי כוח להתעסק ושאני עוזבת את המקצוע... זו הייתה שנה נורא נורא קשה, ילדים מאוד מאוד קשים והורים מאוד קשים שעושים את המוות." (תפיסת העצמי, תפיסת האחרים)

ובכל זאת לאחר שנת רילוקיישן עם משפחתה בארה"ב, אביבית חוזרת בכוחות מחודשים ולא עוזבת את המקצוע ומחליטה "זה המקום שלי ואני כן צריכה להמשיך להיות גננת וצריכה להמשיך בגן." (תפיסת העצמי)

גם בהחלטה זו יש תפקיד משמעותי למשוב האוהד שהיא מקבלת מהורי הגן על עבודתה החינוכית. אפשר ללמוד מכך שתפיסת העצמי של אביבית מתפתחת בתוך ההקשר, וכי לאופן שבו תופסים אותה האחרים יש השפעה של ממש על תחושת הזהות המקצועית שלה.

עם זאת, זהות מקצועית היא כאמור משהו דינמי, ובחלוף כמה שנים אביבית נמצאת במקום אחר, הן במישור היחסים עם ההורים והן במישור האישי, וכפי שעולה מן הריאיון, הדברים כמובן כרוכים זה בזה. דבריה הבאים מלמדים על הזיקה ההדדית בין תפיסת העצמי לבין תפיסת האחרים. כאשר התפיסה העצמית של אביבית הפכה יציבה יותר, והיא הצליחה להיות יותר אסרטיבית וברורה יותר בשיח עם ההורים, תפיסת האחרים (במקרה זה ההורים) את עבודתה השתנתה בהתאמה, והדבר ניכר במערכת היחסים עם ההורים. כדי להמחיש את דבריה, אביבית משתמשת במטאפורה ומסבירה שבעצם לא דיברה ב"ווליום" המתאים (אינטונציה ועוצמה כדרך להדגיש את המסר המועבר) ואז הכול חזר כבומרנג (תקשורת כמשהו דינמי שבו כל תגובה או אמירה מייצרת תגובת נגד, לעיתים בעוצמה רבה יותר).

"בהתחלה היה מאוד קריטי אצלי, מאוד בעייתי הקטע של אסרטיביות, של לעמוד מול ההורים, אמנם הסתדרתי עם כולם, אבל לא אמרתי הכול בווליום הנכון, לא העמדת דברים על דיוקם. אמרתי את הדברים, אבל ייפיתי כזה... ואז הייתי צריכה לתקן וזה היה חוזר אליי כבומרנג..." (תפיסת העצמי)

כיום היא אווזת בזהות מקצועית בטוחה ויציבה יותר, והיא מתבוננת לאחור ומתארת את שיח הזהות הפנימי שניהלה עם עצמה בתחילת דרכה. ברובד הלשוני הדבר מתבטא בשילוב אמצעי מיוזב כמו חזרות, משפטי שאלה רטורית, קטעי דיבור בגוף ראשון שהם בבחינת ציטוט של שיח פנימי. בהמשך משתמשת אביבית במטאפורה המוכרת של הכוס המלאה והריקה כדי להמחיש באמצעותה את התהליך, את השינוי שהתחולל בה, וכן את העובדה שהתהליך עדיין לא תם מבחינתה:

"בשנים הראשונות הלכתי עם התחושה ואני חושבת שזה משהו אישיותי שלי זה גם קשור לפרפקציוניזם של מה אני לא עושה מספיק? מה אני לא בסדר? היה לי מואד חזק

כשהיינו נפגשות... איך שהייתי נכנסת לגן של מישהי, אני זוכרת שהייתי הולכת עם דמעות בעיניים, הייתי אומרת: יו, איזה גן, איזו גננת, למה אצלי אני לא עושה ככה וככה? למה אצלי לא נראה ככה וככה? אני זוכרת שהייתי מרגישה גננת לא מספיק טובה. שנים, הרבה שנים הלכתי עם ההרגשה שהחצי הריק שלי גדול יותר מהמלא, וגם כשאמרו לי שאני עושה דברים טובים ושאיני גננת טובה הייתי אומרת: מה פתאום, יש לי עוד המון דברים להשתפר... גננות הן לבר, אנחנו עובדות לבר... אבל בשנים האחרונות מהיוזן החוזר מההורים ומהצוות פתאום הבנתי שיש לי הרבה דברים טובים כגננת והלך החצי של הכוס הריקה, ובשנים האחרונות זה התאזן ואפילו קצת עלה המלא. אבל אני מבינה שלכל גננת יש גם דברים להשתפר ואף אחת לא מושלמת ולא צריך לשאוף להיות מושלמת... אבל אני עדיין חושבת איך אני מחסלת את החלק הריק שעדיין קצת קיים בכוס..." (תפיסת העצמי ותפיסת האחרים)

סיכום ממצאים

מספר ממצאים עיקריים עולים מניתוח השיח הנרטיבי של ארבע הגננות, הנוגעים לתהליכי כינון הזהות המקצועית של המשתתפות ומרכיביה:

1. דומיננטיות של המרכיבים: דימוי עצמי, הערכה עצמית, תפיסת תפקיד והנעה בשיח הזהות של המשתתפות.

לעיתים קרובות מרכיבים אלה שלובים זה בזה בשיח של הגננות אודות עבודתן. כלומר, כאשר המשתתפות מתארות את תהליך התפתחותן המקצועית, את אמונותיהן החינוכיות ואת תפיסת התפקיד שלהן, הדבר כרוך תדיר באופן שבו הן מעריכות את עצמן כמומחיות בתחום החינוך לגיל הרך, ברמה התפיסתית והמעשית כאחת. כמו כן, ניתוח הריאיון מצביע על כך שכאשר תפיסת התפקיד שלהן מתעצבת תוך שיח מתמיד עם מרכיבי אישיותן ועם ההקשר החברתי-תרבותי שבו צמחו, תחושת ההנעה בעבודה מבוססת יותר וכן הציפיות להתפתחות מקצועית עתידית.

2. הזיקה בין המרכיבים: דימוי עצמי, הערכה עצמית, תפיסת תפקיד והנעה בעבודה בזהותה המקצועית של הגננת, מוצאת את ביטויה גם ברובד הספרותי-לשוני

אמצעי המיצוב הפיגורטיביים הדומיננטיים בשיח של הגננות הם: מטאפורות, ביטויים נוסחתיים ומילות מפתח. מרבית המטאפורות הנוגעות לתפיסת התפקיד ולהערכה העצמית ולהנעה בעבודה לקוחות מעולם הטבע ואוצרותיו ומעולם המשפחה. ניתוחן במקביל לניתוח התוכן מלמד על זיקה הדדית בין המטאפורות הנוגעות לתפיסת התפקיד לבין המטאפורות הנוגעות לאופן שבו הן מעריכות את עבודתן החינוכית המקצועית (הערכה עצמית), כאשר הביטויים הנוסחתיים ומילות המפתח, וכן השימוש בגוף ראשון יחיד, מסרטטים בצורה נאמנה את הווייתן המקצועית ואת הדגשים המייחדים אותן.

3. תהליך כינונה של הזהות המקצועית כתוצר של שיח מתמיד בין תפיסת העצמי לבין תפיסת האחרים

אצל כל המשתתפות ניתן היה להצביע על שיח סימולטני מתמיד בין תפיסת העצמי לבין תפיסת האחרים. כלומר, משתתפות המחקר הציגו זהות מקצועית הנתונה תדיר לחשיפה, שינוי-עיצוב מחדש, וכתוצר של השיח המתמיד בין תפיסת העצמי לבין האופן שבו היא נתפסת על ידי האחרים. כך למשל, כאשר התפיסה העצמית של אביבית את עשייתה החינוכית בגן הפכה בטוחה יותר, היא הצליחה לגלות עמדה אסרטיבית וברורה יותר בשיח עם האחרים (צוות, הורים), ותפיסת האחרים את עבודתה השתנתה בהתאמה וזהותה המקצועית הפכה יציבה יותר כתוצר מתהליך זה. לשיח זה ולתוצריו נמצא ביטוי גם ברובד הלשוני-ספרותי של המרואיינות.

4. זיקה בין בחירת המקצוע, תפיסת התפקיד וההנעה להמשיך במקצוע

בנקודת הזמן הנוכחית, קרי במועד עריכת הריאיון, כאשר באמתחתה של כל משתתפת עשר שנות ותק לפחות כמנהלת גן, משתתפות המחקר, חשות שלמות מאוד עם בחירתן במקצוע, בטוחות ביכולות, בידע ובמיומנויות הפדגוגיות והדידקטיות שלהן, ולכן מציגות זהות מקצועית מגובשת ויציבה למדי. עם זאת, תיאורן את הדרך לתחושת זהות יציבה, כלומר הלבטים והספקות, מלמד על הזיקה המתמדת בין התפיסה האישית המוקדמת של מהות המקצוע לבין נסיבות רגע הבחירה, מרכיבים אישיותיים, ואירועי מפתח בנרטיב המקצועי הנקרים על דרכן המקצועית כבר מראשיתה. מתוך כלל המרכיבים המתוארים לעיל וממלאים תפקיד משמעותי בתהליך הבניית זהותן המקצועית, ניתן לציין גם את תחושת השליחות שהגננות נושאת עמן כמרכיב בתפיסת הזהות שלהן, ולעיתים הוא אף ניצב ביסוד בחירתן במקצוע. כדבריה של אלונה: "אני מאוד אוהבת את העבודה שלי, מאוד, מאוד, מאוד. אני רואה בה אפילו מין שליחות, מרגישה שיש לי המון מה לתת, שאני מקבלת המון כוח מהילדים..."

5. טיב המשוב מן ההורים של ילדי הגן מהווה גורם משמעותי בעיצוב זהותן המקצועית של הגננות ומשפיע על מידת יציבותה

מניתוח הראיונות עלה כי משתתפות המחקר חשות שעבודתן בגן הילדים מעמידה במבחן תמידי את זהותן המקצועית. משמע, לאופי המשוב המתקבל מגורמי הפיקוח, ההורים, מדריכות, פסיכולוגים ואף קולגות, יש השפעה משמעותית על תפיסתן את זהותן המקצועית. הדבר מתבטא גם ברובד הלשוני-ספרותי. כך, בשיח של המשתתפות אותרו שני סוגי מטאפורות המתקיימות זו לצד זו, המתארות את תפיסת מערכת היחסים עם הורים. מחד, מטאפורות הנושאות מסר של ביקורתיות ושיפוטיות (מטאפורת "המראה", "זכוכית מגדלת"), ומאידך מטאפורות הנושאות מסר של הכרה בחשיבות שיתוף הפעולה והאיוון לטובת התפתחותם המיטבית של הילדים (מטאפורת "המשולש" ו"הבית").

6. המתודה הנרטיבית כמאפשרת התבוננות מעמיקה ורפלקטיבית על התפתחות הזהות המקצועית אצל כל המשתתפות הוביל הריאיון הנרטיבי להעלאת אירועי מפתח, ובכלל זה מפגשים עם אנשי מפתח בשלבים שונים של חייהן המקצועיים והאישיים, שנתפסו כבעלי תרומה משמעותית להתפתחות זהותן המקצועית. שיח זה הוביל בהמשך לתובנות שונות הנוגעות למרכיב הדימוי העצמי ולתפיסת התפקיד בזהותן המקצועית. בנוסף, אפשרה המתודה הנרטיבית את העלאת הציפיות, האמונות והחששות שקיננו בהן בנוגע להתפתחותן המקצועית, ואף חשפה את הזיקה בין השיקולים והנסיבות שהובילו לבחירת המקצוע לבין תפיסת התפקיד וההנעה להמשיך ולעסוק בו.

דיון

מטרת המחקר הייתה לנתח את הנרטיבים של הגננות משתתפות המחקר בממד התוכני והספרותי-לשוני כאחד, על מנת לעמוד על תהליכי גיבושה של זהותן המקצועית ולהסיק מכך על האופן שבו הן תופסות את תפקידן על מרכיביו השונים. כלל הממצאים מלמדים על מרכזיותם של הנרטיב האישי, הפרקטיקה, והסביבה-הקהילה שבה פועלת הגננת, הן בתהליך עיצוב זהותן המקצועית והן בכל הנוגע לתפיסת התפקיד. בנוסף, ניתוחי התוכן הצביעו על השיח הסימולטני המתמיד המתקיים אצל משתתפות המחקר, בין תפיסת העצמי לבין תפיסת האחרים, שיח שמתקיימת בו זיקה מתמדת בין הרובד התוכני לבין הרובד הספרותי-לשוני.

1. דומיננטיות של המרכיבים: דימוי עצמי, הערכה עצמית, תפיסת תפקיד והנעה בעבודה בזהותן המקצועית של הגננות והזיקה ביניהם

בחינה מעמיקה של המרכיבים דימוי עצמי, הערכה עצמית, תפיסת תפקיד והנעה בעבודה בשיח הזהות המקצועית של המשתתפות, מצביעה על הממד ההערכתי (evaluative) והרגשי הטבוע בכל אחד מהמרכיבים הנזכרים לעיל. הדומיננטיות של מרכיבים אלה בשיח הזהות של הגננות מוסברת על רקע העובדה כי הממד של הערכה, "שקלול", ופרשנות של העשייה החינוכית, לצד הממד הרגשי, הם חלק בלתי נפרד מההתפתחות המקצועית בכלל ומההוראה בפרט. כך למשל, הערכה עצמית חיובית נתפסת כמרכיב הכרחי בכל הנוגע לרגשות של סיפוק והנאה מהעבודה החינוכית, ותורמת למה שקלצ'טרמנס מכנה ה-"well being" של המורה. (Kelchtermans, 2009) את הזיקה המתמדת המתקיימת בין מרכיבים אלה ניתן להסביר באמצעות ממצאי מחקרה של ניאס (Nias, 1989), שעל פיהם כאשר מורים משוחחים על עשייתם המקצועית, תפיסת העצמי שלהם מהווה חלק משמעותי מהשיח ההערכתי אודות הפרקטיקה שלהם. בפועל, שיח זה עוסק תדיר ובאופן סימולטני בדימוי העצמי (האם אני מורה טוב), בהערכה העצמית (מה זה בעיני מורה טוב), בתפיסת התפקיד (כיצד לפי דעתי צריך לפעול מורה טוב) ובהנעה לעבודה (מה מייצר אצלי את ההנעה בעבודה), בראי המשוב שהם מקבלים מתלמידים, מקולגות, מגורמי פיקוח ומהורים. בנוסף, דומיננטיות מרכיבים אלה בשיח הזהות של הגננות, לצד

הזיקה המתמדת ביניהם, היא במידה רבה תוצר של העובדה שעבודת ההוראה כרוכה תדיר בשיקולי דעת והכרעות ערכיות, במאגר אמונות ופרקטיקות הנוגעות לשאלה מהו הינוך טוב, ששורשיהם מוליכים אל הנרטיב האישי של הגננות. נרטיב זה, מלבד היותו מאגר של ידע היכול להציג מצבי עמימות, מתח ודילמות האופייניים מאוד לעבודתן של הגננות, ואת האופן שבו באו על פתרונם, מכיל שלל אירועי מפתח ודמויות מפתח. תחת הכותרת אירועי מפתח נכללות סיטואציות ספציפיות בנרטיב האישי, מפגש עם דמות מפתח או שלב מפתח בהתפתחות המקצועית. דמות מפתח היא דמות חינוכית שהייתה מודל לחיקוי עבור המרואייין, והמפגש עמה היה משמעותי מבחינת בחירת המקצוע, התפתחות, חזון אישי, וכיווני התמחות במקצוע (Carter, 1993; Huberman, Thompson – Weiland, 1997). בנוסף, כאשר המרואייין מקשר בין המשמעות שהוא מייחס לאירוע לבין הזהות המקצועית שלו, התיאוריה החינוכית שבה הוא אוהז והפרקטיקה היומיומית שלו, זהו אירוע מפתח (Kelchtermans, 1993). אירועי מפתח אלה או ו-דמויות מפתח ספציפיות, גרמו לגננת לאמץ דימוי עצמי, הערכה עצמית, תפיסת תפקיד והנעה בעבודה הייחודיים לה. כך למשל, תפיסת התפקיד משקפת במידה רבה את תשובתה הייחודית של המורה לשאלה מהי הגישה החינוכית המיטבית, והיא קשורה באופן הדוק גם למרכיב ההנעה בעבודה, ושתייהן יחד מושפעת מהנרטיב האישי והמקצועי של הגננת. כך הם פני הדברים עם הגננת נורית, שמצהירה שבחרה במסלול הגיל הרך לאחר שלא מצאה את מקומה במסלול החינוך היסודי, ובמסגרת הלימודים גילתה שההוראה בגיל הרך מאפשרת ביטוי של תחומי עניין וכישורים אישיים, ולכן בגן היא אוהבת לקחת קבוצה של ילדים ויחד איתם "לזרום, להתפתח, לנוע" (תפיסת תפקיד), ומדי בוקר היא מגיעה לגן עם הנעה גבוהה לעבודה ובמילותיה: "אל התחושה, ההרגשה, הפעילות, ההנאה של הילדים, חדות היצירה. כל הדברים שבשבילי, לי עושים את הכיף להיכנס בבוקר לגן. אני יודעת שהולך להיות פה עוד יום של יצירה ושמחה ועבודה והתפתחות...". לעומתה ניצבת אביבית, שמהנרטיב שלה עולות תקופות של חוסר ביטחון, דימוי עצמי נמוך והערכה עצמית נמוכה בגלל קשיים בזירת הקשר עם ההורים ועם הצוות, שהותירו אותה עם עיניים דומעות ותחושה מתמדת שהיא איננה גננת טובה מספיק. בנקודת זמן מסוימת תחושה זו עוררה בה ספקות גדולים לגבי בחירתה במקצוע, לצד מחשבות על עזיבת המקצוע לאלתר.

2. הזיקה בין המרכיבים: דימוי עצמי, הערכה עצמית, תפיסת תפקיד והנעה בעבודה בזהותה המקצועית של הגננת, מוצאת את ביטויה גם ברובד הספרותי-לשוני

הגננות המשתתפות במחקר מצהירות על גישת "הילד במרכז", ומדגישות את חשיבות ההתייחסות הפרטנית ואת מתן המענה לפוטנציאל הטמון בכל ילד, את העשייה וההתנסות החווייתית המייחדות את ההוראה בגן הילדים והמגדירות את ההוראה בגן כמתאפיינת בגידול ודאגה, פיתוח והצמחה. הן משתמשות באמצעי מיצוב כמו מטאפורות הלקוחות מעולם הטבע ואוצרותיו כגון קרן, שביל, ערוצים, מילות מפתח חוזרות כגון הפועל ע.ש.ה, "להתחבר", "להצמיח" "מקום", "אדם", ובכיוונים נוסחתיים כדוגמת "להקשיב לעיניים", "ללטש", "להפליג עד אין סוף", "לקרוא את השטח". כלומר, כשם שבטבע לכל צמח יש מאפיינים וצרכים ייחודיים לו, כך בגן הילדים עלינו להקשיב ו"לקרוא את המתרחש", למצוא

את השבילים המתאימים, להתחבר ולהפליג, להטביע חותם, ולעשות ללא לאות. משמע, באמצעות המטאפורות, מילות המפתח והביטויים הנוסחתיים, באפשרותנו לסרטט את דמותה של הגננת הטובה בעיני משתתפות המחקר, מה עליה לעשות כדי להיחשב לכזאת, הן בעיני עצמה והן בעיני האחרים. כלומר גננת טובה היא זו הפועלת להצמיח את הילדים בגנה, למצוא את השבילים לליבם, וללטש את הפוטנציאל הטמון בהם. הלימה זו בין אמצעי המיצוב למרכיבים אלה בזהותה המקצועית של הגננת, מוסברת על רקע היות זהותו של האדם תוצר של תהליך לשוני-ספרותי ופרשני כאחד, כאשר בכוחם של אמצעי המיצוב הלשוניים (ובכלל זה המטאפורות) להעניק לזהותם של הדוברים לכוש קוהרנטי. יצירתו של שיח קוהרנטי הוא תהליך אינטראקטיבי המחייב את הדובר לשליטה בשני ממדים של ידע תקשורתי הקשורים זה בזה. הראשון הוא אקספרסיבי וחברתי וכולל בתוכו את היכולת להשתמש בשפה כדי להציג את זהותנו האישית והחברתית, לייצג תפיסות ולפעול ברוחן, ולנהל משא ומתן בינינו לבין האחרים. השני הוא קוגניטיבי וכולל בתוכו את היכולת להציג רעיונות ועמדות, ואת היכולת הטקסטואלית לארגן מבנים ותצורות לשוניות לטקסט הנושא עמו מסרים ופרשנויות (Schiffrin, 2001). כוחם של אמצע המיצוב הוא תולדה של העובדה כי במסגרת האינטראקציות שלהם עם הסביבה, בני האדם ממצבים את עצמם אל מול האחר, ולחילופין האחרים שמולם ממצבים את שותפיהם לאינטראקציה. במסגרת האינטראקציות הללו זהותנו מתעצבת ומתגבשת. כלומר האפקט המצטבר של תהליכי מיצוב אלה הוא כינונה של זהות, בעיקר משום שהשפה שבה אנו משתמשים במסגרת האינטראקציה היא שיוצרת גם את ההבחנה ביננו לבין האחרים, או לחילופין משייכת אותנו לקבוצה כזו או אחרת. מכאן שמשותפות המחקר בחרו בתשומת לב, מתוך המילון האישי שברשותן, את המטאפורות ואת הביטויים המייצגים באופן מיטבי את זהותן על מרכיביה השונים, את הנחות היסוד ואת התובנות העומדות ביסוד הפרקטיקה היומיומית שלהן, ובמידה מסוימת משייכים אותן לקבוצה מקצועית ייחודית נבדלת.

3. כינונה של הזהות המקצועית כתוצר של שיח מתמיד בין תפיסת העצמי לבין תפיסת האחרים

אצל כל המשתתפות ניתן היה להצביע על שיח סימולטני מתמיד בין תפיסת העצמי לבין תפיסת האחרים המעצב את זהותן המקצועית. משותפות המחקר הציגו זהות מקצועית הנתונה תדיר לחשיפה, שינוי ועיצוב מחדש, אל מול וכתוצר של השיח הפנימי שלהן עם עצמן - האופן שבו הן תופסות את עשייתן החינוכית ואת תפקידן, לבין האופן שבו עשייה זו ותפקודה האישי נתפסת על ידי האחרים. ביסודו של שיח זה ניצבת הידיעה כי זהותם של בני האדם, ובכלל זה זהותם של אנשי חינוך, אינה מתפתחת בחלל ריק. בדומה לאנשי חינוך אחרים, גם הגננות פועלות במקביל, במספר "עולמות" מובחנים מבחינה מקצועית, חברתית ותרבותית (משפחה, קבוצת חברים, קהילה מקצועית), כאשר לכל אחד מהם תרומה משלו להתפתחותה של זהות אישית ומקצועית. לכך יש לצרף שלל משתנים היסטוריים, סוציולוגיים, תרבותיים, ופסיכולוגיים, שאף להם נודעת השפעה על הזהות ואופני התפתחותה. התבוננות מטאפורית על מושג הזהות, כפי שתואר לעיל, מאפשר לראותה כמקהלה של קולות, "chorus of voices", המכילה "אני דיאלוגי רב קולי"

(Hermans, 2003) ('multi-voiced' and 'dialogical self'). מכורח היותה של "מקהלה" זו מאגר דינמי של "קולות" - תתי זהויות ותפקידים שהם מובחנים ומשיקים זה לזה כאחד, היא מחויבת לקיים זיקה עם הקהל-ההקשר שבו היא פועלת, זיקה שהתוצר העתידי שלה הוא התפתחות של זהות הוליסטית. כן הדבר לגבי זהותה המקצועית-אישית של הגננת. קיומה והתפתחותה המתמדת מחייבת זיקה ודיאלוג דינמי בינה לבין "קהל המאזינים" (הכולל הורים, ילדים, קולגות, וכו'). את הדיאלוג הזה מובילה הגננת, האוחזת בתפיסת זהות עצמית ייחודית לה, כאשר יש לה מודעות לאופן שבו היא נתפסת על ידי אחרים. הפער המתגלה לעיתים בין תפיסת הזהות העצמית של הגננת לבין תפיסת הזהות שמיוחסת לה על ידי אחרים, (Sfard & Prusak, 2005) מלמד על כך שהתפתחותה של זהות מקצועית קוהרנטית כרוכה בגישור מעל לפער זה באמצעות השיח המתמשך בין תפיסת העצמי לבין תפיסת האחרים. לשיח זה נמצא ביטוי גם באמצעי המיצוב שבהם השתמשו משתתפות המחקר כדי לתאר את תפיסתן העצמית. אמצעי מיצוב אלה מלמדים על האופן שבו הן ממקמות את עצמן ביחס לאחרים, ומשמשים אותן על מנת לתאר ולאפיין את בניית זהותן המקצועית אל מול הסביבה. "אני אשת עשייה", "מטביעה חותם", "מצמיחה" ו"מלטשת", "מפליגה עד אין סוף" ו"אינה שוקטת על שמריה", הם מקצת הביטויים הפיגורטיביים שעלו מן הראיונות ומצביעים על כך שזהותן של משתתפות המחקר מוצגת ומתעצבת גם דרך הפרקטיקות החברתיות והשיח שהן מקיימות, בינן לבין עצמן, אל מול הציפיות והתפיסות של הסביבה את תפקידן ואת עשייתן. ניכר כי לפנינו תהליך מתמשך. למשל, בראשית התפתחות זהותה המקצועית מגדירה נורית את תפיסת העצמי שלה כ"טאטוא מתחת לשיח" וכ"ניסוי וטעייה", ואת השיח המתמיד בין תפיסתה העצמית לבין תפיסת האחרים את עבודתה כהתבוננות מתמדת ב"השתקפותה במראה". כל זאת עד לנקודה שבה החליטה לשים לזאת קץ, "ללכת עם האמת הפנימית", לפעול ברוח תחומי העניין והערכים המרכזיים שלה, ולברוק עם עצמה בלבד אם זה "מרגיש לה טוב בכטן". או אז, חשה שלמה עם עשייתה, נכונה לשאת בגאון את זהותה המקצועית היציבה. תהליך זה תואם ממצאי מחקרים בתחום ההכוונה העצמית, כגון מחקרם של שלדון ואליוט (Sheldon, & Elliot, 1999) שהראה שכאשר אדם בוחר במטרות התואמות את תחומי העניין שלו ואת ערכיו המרכזיים, וההולמות את "האני" שלו, הם ייצרו אצלו תחושת מיטביות ויאפשרו לו התפתחות אישית ומקצועית מיטבית. עיינו ערך "נורית" ו"אביבית" שתחושת זהות מקצועית יציבה וחדוות עשייה אמיתית החלו מקננות בהן רק כאשר התנהלותן השוטפת בגן תאמה באופן מיטבי את תחומי העניין שלהן, את ערכיהן המרכזיים, ואת "האני" שלהן.

4. הזיקה בין בחירת המקצוע, תפיסת התפקיד וההנעה להמשיך במקצוע

ניתוח הנרטיבים מעלה כי הסיבה לבחירת המקצוע, ובהמשך לכך הבחירה להמשיך לעסוק בו, היא אמנם תולדה של רקע אישי-תרבותי-הומניסטי, אך באותה עת תוצר של תפיסת מקצוע ההוראה בגן כמזמן תהליכים ייחודיים (המתקיימים במקביל אצל הגננת והילד כאחד), שביסודם השאיפה הבסיסית לעבוד עם ילדים. זו עבודה המאפשרת מימוש עצמי, טיפוח יצירתיות, ביטוי של יכולות והעדפות, סיפוק אינטלקטואלי ובסופו של דבר תורמת לחברה. ממצא זה אודות המניעים לבחירה במקצוע של משתתפות המחקר,

עולה בקנה אחד עם שלל המחקרים שנערכו בעשורים האחרונים, שמהם עולה כי מניעים אלטרואיסטים (וכן מניעים פנימיים) הם המניעים המרכזיים לבחירה בהוראה, כאשר בין המניעים השכיחים נכללת השאיפה לעבוד עם ילדים, השאיפה לסיפוק אינטלקטואלי, והרצון לתרום לחברה. הרצון לתרום לחברה מצביע על מרכיב תחושת השליחות בזהותן המקצועית של הגננות³. למשל, אלונה ונורית הצהירו כי הן רואות בעבודתן שליחות. ממצא זה תואם את ממצאי מחקרם של פשרמן וויס (2011), אופטלקה וסטודני (2011) שהדגישו שתחושת השליחות מהווה מרכיב מרכזי בהתנהגותם האזרחית והארגונית ובהיותם המקצועית של אנשי חינוך. כלומר, מורים וגננות רואים בעצמם שליחים של חברה-קהילה-אידיאולוגיה ורואים בעבודתם ייעוד בעל תרומה משמעותית להתפתחות הילד ולעיתו בחברה, כאשר הטיפוח הערכי של דור העתיד נתפס כאתגר אישי ומקצועי. מעבר לזאת, המרואיינות הביעו שביעות רצון ותחושת שלמות עם הבחירה להיות גננת, לצד הנעה גדולה להמשך עשייה ולהתמדה במקצוע. זיקה זו בין מניעי הבחירה במקצוע לבין שביעות רצון מהבחירה ושאיפה להתמדה בו, מצאה את ביטוייה גם במחקרים נוספים, דוגמת מחקריהם של וואט ועמיתיו (Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, & Trautwein, 2012), המלמדים כי כאשר סטודנטים להוראה בחרו במקצוע ממניעים פנימיים, הם מפגינים הנעה גבוהה יותר ושאיפות גבוהות יותר להתמדה במקצוע.

5. לטיב המשוב שהגננות מקבלות מהורי ילדי הגן יש השפעה משמעותית על עיצוב זהותן המקצועית וכן על מידת יציבותה.

מניתוח הראיונות עלה כי משתתפות המחקר חשות שעבודתן בגן הילדים מעמידה במבחן תמידי את זהותן המקצועית. כלומר, לאופי המשוב המתקבל מגורמי הפיקוח, ההורים, מדריכות, פסיכולוגים ואף קולגות, יש השפעה משמעותית על תפיסתן את זהותן המקצועית. ככל הנראה השפעה זו מקורה בשני מאפיינים בולטים של מקצוע ההוראה, הנוגעים לייחודו של ההקשר ההוראתי. כלומר, סביבת עבודה מורכבת, הכוללת גורמים שונים הנושאים עמם מערכות שונות של ציפיות, ומייצרת רמות גבוהות יחסית של חשיפה ופגיעות. מבין כלל הגורמים בסביבת עבודה זו, ההורים נתפסים כמרכיב המסובך ביותר. מחד, הגננת שואפת להיחשב בעיניהם כאשת מקצוע בעלת יכולת גבוהה, והיא אף מודעת היטב לחשיבות שיתוף הפעולה עם ההורים לטובת קידומו של הילד בגיל הרך. מאידך, לא פעם מתגלה פער בין תפיסת הגננת את תפקידה, תפקודה וכישוריה, לבין תפיסת ההורים את התנהלותה. פער זה מייצר לעיתים קרובות תחושה של עלבון אצל הגננות, התופסות את יחס ההורים כנגוע בהתנשאות. (Shimoni & Baxter, 1996). הפער הזה עומד ביסוד השפעתו של המשוב מן ההורים על תפיסת הזהות המקצועית של הגננת ומידת יציבותה. יותר מכך, מחקרם של גילת, רוסי-צימט, טל, וטבק (2017), מורה כי גם כשעה שמדובר בפער נקודתי או באירוע בודד שבו הגננת חווה לחץ כתוצאה מערעור על סמכותה או מהתערבות בעבודתה, יש לו השפעה מרחיקת לכת הן על החוויה הרגשית, הן על תחושת הרווחה, והן על ההערכה המקצועית העצמית והאישית של הגננת ועל זהותה המקצועית. כל זאת אף שבפועל רק הורים מעטים מייצרים אצל הגננות את תחושת האיום שתוארה לעיל (גילת, רוסי-צימט, טל, טבק 2017). דוגמא מייצגת להשפעה מרחיקת לכת זאת, עלתה בריאיון עם הגננת

איילה, שגם לאחר למעלה מחמש עשרה שנים של הערכה מתמשכת מצד ההורים, ביקורת קשה שנמתחה עליה מצד הורה בגן, שהתפתחה לדין ודברים קשה עם כלל ההורים בגן והפך לנחלת כלל הקהילה – חוללה אצלה משבר קשה בתפיסת הזהות המקצועית). ייתכן כי הסבר אפשרי להשפעתו המהותית של פער כזה או אחר, או אירוע בודד עם הורים, על תפיסת הזהות המקצועית של הגננת, נעוץ בדומיננטיות של מרכיב החוללות/מסוגלות עצמית בתמונת הזהות המקצועית של הגננת. בדומה למורים, תחושת הגננת כי היא מסוגלת לעשות את עבודתה נאמנה, וכי לרשותה הידע והמיומנויות הדרושות, מייצגת את מרכיב החוללות העצמית הגבוהה בתמונת זהות מקצועית יציבה. אולם כאשר הגננת ניצבת מול משוב מצד הורים, שעיקרו הטלת ספק בידע, במיומנויות, ובטיב עבודתה החינוכית, עלול להתרחש ערעור בתחושת החוללות העצמית, והדבר ישפיע בתורו על מידת היציבות של הזהות המקצועית, כפי שעלה מהשיח של אביבית ונורית אודות ראשית דרכן בעבודה.

בעיקר משום שתחושת חוללות עצמית גבוהה או נמוכה בהוראה היא במקרים רבים תוצר של המתרחש בין שני המרחבים שבהם פועל המורה. המרחב הראשון הוא המרחב המקצועי-תעסוקתי הכולל את היחסים עם מורים עמיתים, יחסים עם הורי תלמידים, יחסים עם תלמידים, סטטוס המורה בציבור, ידע מקצועי ולימודים, ותק וניסיון בהוראה ויכולת למלא תפקידים. המרחב השני הוא המרחב הפרטי-משפחתי, הכולל את היחסים עם ההורים, עם משפחת המוצא, חוויות ילדות והמשפחה האישית. לשיבוש או ערעור אחד ממרכיבי המרחבים המתוארים לעיל, או לחילופין לזיקה הדרתית מיטיבה ביניהם, תיתכן השפעה לא מבוטלת על יציבות הזהות המקצועית. ביסוס לכך נמצא במחקרם של קס ופרידמן (2005), שממנו עולה כי מורות בעלות תחושת מסוגלות עצמית גבוהה, חוו משפחה תומכת ומעוררת, למידה והתקדמות, כך שעל אף קשיים ואתגרים שנקרו על דרכן הן תיארו את בית הספר כ"בית שני", כמשפחה נוספת, ועשו שימוש במטאפורות המייצגות תחושות כמו חמימות, אכפתיות, גיבוש ולכידות חברתית. כן הדבר במחקר הנוכחי, שבו הגננת אלונה למשל, חולקת עמנו את האהבה, התמיכה והיציבות שלהן וכתה במסגרת המשפחתית, למרות בחירתה לנטוש את מסגרת החינוך הדתית, בשעה שמשפחתה משתייכת לקהילת חסידות גור. ארוע זה, הוביל אותה לדבריה, להפוך את הגן ל"בית", ולתפוס את תפקידה כמחייב תמיכה, ליווי, והקשבה גם לצרכיו של השונה. כלומר, אלונה נושאת עמה מטען של חוויות במרחב המקצועי-תעסוקתי: מפגש עם דמויות מפתח/מודלים לחיקוי מעוררי השראה, שזיכו אותה בשדרים מילוליים תומכים ויצרו אצלה סוציאליזציה לתחושת מסוגלות עצמית גבוהה, ובסופו של יום תרמו להיווצרותה של זהות מקצועית יציבה. מולה ניצבת איילה, שאמנם זכתה במרחב הפרטי-משפחתי לאם דומיננטית, רבת פעלים בתחום החינוך, שבעצם השפיעה על בחירתה להיות גננת, אך באותה עת חוותה הורות ביקורתית, נשאה זאת עמה אל המרחב התעסוקתי-מקצועי, וחוותה באופן תדיר תחושת שיפוטיות וביקורתיות בשיח הפנימי שלה מול ההורים. על כן, למרות היותה גננת מוערכת מאוד ולכאורה בעלת זהות יציבה, משנקלעה במרחב המקצועי תעסוקתי-לאירוע משברי פתאומי עם הורה בגן, חשה שזהותה המקצועית מצויה תחת איום עצום, ופגיעה ממשית נגרמה לתחושת החוללות העצמית שלה.

6. תרומת המתודה הנרטיבית להתבוננות מעמיקה ורפלקטיבית על התפתחות הזהות המקצועית

ניתוח הראיונות, שהתמקדו בתהליך התפתחות זהותן המקצועית של משתתפות המחקר הן ברובד הלשוני ספרותי והן ברובד התוכני, מלמד על תהליך דינמי, רצוף אתגרי והתמודדויות, שלו נדרשו המשתתפות במהלך שנות עבודתן. אימוץ המתודה הנרטיבית במסגרת הראיונות אפשרה למשתתפות עצירה, התבוננות והעמקה, והגעה לתובנות חדשות הרלוונטיות להתפתחות זהותה המקצועית, בעיקר הודות לשילוב שהיא מייצרת בין הממד הקוגניטיבי לבין הממד הרגשי. בכך ניתנת פרספקטיבה רחבה על תהליך התפתחות הזהות המקצועית. הנרטיב המקצועי המתקבל אורג יחד מילים, סיפורים ואת ה"אני" של המרואיין, ומאפשר לו מבט רפלקטיבי על העשייה החינוכית שלו. בנוסף, המתודה הנרטיבית מעניקה תחושה של זהות קוהרנטית ושלמה. יותר מכך, המעקב שהיא עורכת אחרי התפתחותה של זהות מקצועית, מאפשר לזהות אילו מרכיבים תורמים להתפתחותה ואילו מהווים מכשול, ומי היו אנשי-אירועי המפתח שנקרו על דרכה. כלומר, המתודה הנרטיבית מאפשרת את הבנת טיב הזיקה בין האישי לבין המקצועי בזהותם של אנשי חינוך, ואפשרה למרואיינות מבט רפלקטיבי ומעמיק הן על התפתחותן המקצועית עד עתה והן על התפתחותן המקצועית העתידית.

לסיכום, המחקר הנוכחי מלמד כי התפתחותה של זהות מקצועית יציבה וקוהרנטית אצל גננות היא תולדה של שיה מתמיד ודינמי בין תפיסת העצמי לבין תפיסת הסביבה את עבודתן. מאפייניה הייחודיים של סביבת העבודה שלהן בכלל ושל עשייתן החינוכית בפרט ממלאים גם תפקיד משמעותי בעיצוב זהותן המקצועית על כל מרכיביה, והדבר מוצא ביטוי הן ברובד התוכני והן ברובד הספרותי-לשוני.

ביבליוגרפיה

- גילת י', רוסו-צימט ג', טל ק', טבק ע' (2017). תפיסות הורים בנוגע למעמדה, לתפקידה ולתפקודה של הגננת. **חוקרים @ הגיל הרך**, גיליון 5, עמ' 90-121.
- וינברגר י', שפי פ' (2007). מסוגה לסוגיה: עיצוב זהות מקצועית באמצעות מחקר נרטיבי, **החינוך וסביבו**, כרך כ"ט, 123-134.
- ליבליך ע', תובל - משיח ר', זילבר ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן, ומי נבו-קרומר (עורכות). **ניתוח נתונים במחקר האיכותני**. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב. עמ' 21-42.
- לם צ' (2001). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.
- מירב ל' (2007). **אמונות חינוכיות בסיפורי חיים של מחנכות גנות - מחקר נרטיבי**, עבודה לצורך קבלת תואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך.
- מרזל - ספקטור ג' (2008). הסיפור של הזהות או הזהות של הסיפור, **שבילי מחקר**, 15, 18-26.
- נאמן נ' (2002). **עזיבת אורח חיים דתי בקרב צעירים מן החברה הדתית לאומית בישראל**. עבודת דוקטור. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך.
- סטודני מ' ואופטלקה י' (2011). "זה מעבר לתפקידי": רכיבי ההתנהגות האזרחית ארגונית של גנות בישראל, **דפים**, 51, 105-139.
- פישרמן ג' וויס י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו, **דפים**, 51, עמ' 39-56.
- קוזימנסקי ל' וקלויר ר' (1998). הבניית זהות מקצועית של מורים ומורי מורים במציאות משתנה, **דפים**, 49, 11-42.
- קוזימנסקי ל' (2008) זהות מקצועית בהוראה, **שבילי מחקר**, 15, עמ' 13-17.
- קס א' ופרידמן י' (2005). בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות העצמית של מורות, **מגמות**, מ"ג, 4, 699-728.
- ראט-ורדי א', חורין א, גרינספלד ח' וקופרברג ע' (2010). מכללות להכשרת מורים על פרשת דרכים מורי מורים ממצבים את עצמם בעת משבר, **דפים**, 49, 87-116.
- שכטר א' (2000). **התפתחות זהות קוהרנטית במצב קונפליקטואלי, התפתחות דתית ומינית בקרב צעירים אורתודוקסיים מודרניים**. עבודת דוקטורט, המחלקה לפסיכולוגיה, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History* (special issue), 7, 335-342.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9-38.
- Carter, K.(1993).The place of a story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-18.
- Clandinin, J. & Connelly, F.M (1999). *Shaping a professional Identity: Stories of Educational practice*. New York: Teachers College Press.

Clandinin, J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: John Wiley and Sons.

Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.

Darling-Hammond, L & Bransford, J.(Eds) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Davies, B. & Harre, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, 43-64.

Elbaz, F.(1991).Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1).1-19.

Erickson, L. B. & Pinnegar, S. (2017). Consequences of personal teaching metaphors for teacher identity and practice, *Teachers and Teaching*, vol.23, issue 1, 106-122.

Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1988). Narratives of the self as relationship. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 17-56.

Harré, R. & Van Langenhove, L. (Eds.). (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Oxford, U.K:Blackwell.

Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self, *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89-130.

Huberman, M., Thompson, C. & Weiland, S.(1997). Perspectives on teachers' career in B. J. Biddle et.al.(Eds), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 11-77) Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives .From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teachers education*,9, 443-456.

Kelchtermans, G. (2007). Capturing the multidimensionality of teacher professionalism: broad and deep and reflection, in: J. van Swet, B. Smit & P. Ponte (Eds) *Postgraduate programs as platform: a research-led approach* (Rotterdam, Sense Publishers), 97-110.

Kelchtermans, G. (2009). Career stories as gateway to Understanding Teacher Development. In M. Bayer, U. Brinkkjaer, H. Plauborg & S. Rolls (Eds.) *Teacher's Career Trajectories and Work lives*, Dordrecht: Springer, Chapter 2.

Kupferberg , I. & Green, D. (2005). *Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Limin, Z. & Shulin, Y. (2017). "I am not a babysitter": a case study of five Chinese mainland early childhood teachers' identity. *Journal of Education for Teaching*, 43,1,117-119.

Murray, S.B. (2000)."Getting paid in smiles: The gendering of child care work. *Symbolic Interaction* 23(2)135-160.

- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Ochs, E. & Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- Oppenheimer-Schatz, O. & Dvir, N. (2014). From ugly duckling to Swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teachers Education*, 37, 140-149.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education (732-746)*. New York: Routledge
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). In search of an analytic tool for investigating learning as a cultural shaped activity, *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482.
- Shimoni, R. & Baxter, J. (1996). *Working with families: Perspectives for early childhood professionals*. Don Mills: Addison-Wesley.
- Smith, B. & Sparkes, A. (2009). Narrative inquiry in sport and exercise psychology what can it mean and why might we do it, *Psychology of Sport Exercise*, 10, 1-11.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In: R. P. Lipka & T. M. Breithaupt (Eds.), *The role of self in teacher development (121- 141)*. New York: State University of New York Press
- Vujičić, L. & Tambolaš, A. C. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 10, 1-13
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 12, No. 5, 509-526.
- Watt, H.M, Richardson, P.W., Klusmann, U. K., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805.