

# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ב

כרך ט



עורכים:

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

מועצת המערכת:

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

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר  
אנגלית: יאיר האס

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

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ב 2022  
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900  
דוא"ל [givaa@washington.ac.il](mailto:givaa@washington.ac.il)  
אתר המכללה [www.washington.ac.il](http://www.washington.ac.il)

# תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
13	רשימת כותבי המאמרים

## שער ראשון | יהדות וספרות

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

## שער שני | חינוך והוראה

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

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

### שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

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

### שער רביעי | סקירת ספרות

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

### שער חמישי | מאמרים באנגלית

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

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

## מחברי המאמרים

**ד"ר אגם בן ארצי גלית**

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

**ד"ר בוכריס אפרת**

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

**ד"ר בנג'ו אפרת**

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

**בן ציון אשל**

המחלקה לתלמוד, אוניברסיטת בר אילן  
benzion120@gmail.com

**ד"ר ברץ לאה**

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

**ד"ר גילור אורית**

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

**גלעד כהן לילך**

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

**ד"ר גרינבנק אליסיה**

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

**ד"ר חדר עפג'ין דבורה**

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

**ד"ר חסידה יהודית**

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

**פרופ' יריב אליעזר**

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

**ד"ר כספי רינת**

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

**פרופ' כפיר דרורה**

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

**ד"ר ליין אורנה**

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אחוה;  
ראש אקדמי של מרכז הסימולציה במכללה האקדמית אחוה  
orna\_1@achva.ac.il

**פרופ' מורן דניאל**

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

**ד"ר סגל יעקב**

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

**ד"ר סרנגה כרמלה**

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

**ד"ר פריבורקין קלרינה**

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

**פרופ' צפור משה**

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

**ד"ר קדוש רבקה**

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

**ד"ר קליבנסקי חגית**

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

**רוטנברג אביטל**

עובדת הוראה  
avitalist@gmail.com

**פרופ' שחורי-רובין צפורה**

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

**ד"ר שחף מירי**

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



## העצמה ותמיכה או בדידות במערכה בקרב גננות, בהתמודדות עם קשיים ואתגרים בשנת ההתמחות

יעקב סגל ודבורה חדד-עפג'ין

### תקציר

זירת גן הילדים מהווה סביבת עבודה המציבה קשיים ואתגרים ייחודיים בפני גננות, על רקע מגוון תחומי אחריותן ובהוראה, בארגון ובניהול. בשנת ההתמחות (סטאז') מקבלים אתגרים אלו משנה תוקף לאור העובדה ששנה זו היא הראשונה לכניסתן להוראה ותנאי לקבלת רישיון הוראה. במטרה להקל על הסתגלותן של המתמחות, פועלות מסגרות תמיכה שונות. מאמר זה, המבוסס על ממצאי מחקר איכותני, מעלה שתי שאלות המהוות גם את מטרת המחקר: מהם הקשיים והאתגרים של גננות מתמחות? ומה עמדתן ביחס למסגרות התמיכה המוענקות להן בשנת ההתמחות? במחקר השתתפו עשר גננות עם תום שנת התמחותן, והן רואיינו בראיונות מובנים למחצה שנותחו בנייתו נושאי (קטגורי) תמטי שנקבע מראש. כמו כן נותחו קטגוריות נוספות שהעלו הנחקרות באופן ספונטני. הבחירה בגננות כאוכלוסיית מחקר נבעה מייחודיות תפקידן, המבדילה אותן מכלל אוכלוסיית עובדי ההוראה. בנוסף, מחקרים העוסקים בחקר הקשיים בשנת ההתמחות ממעטים לעסוק בגננות מתמחות ובבחינה מעמיקה ומקיפה של אתגרים בסביבת עבודתן, כפי שמציע מחקר זה. ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי מרבית המתמחות חוות קשיים ואתגרים בכל קשת התפקידים כגן. אולם תחום החינוך וההוראה (פדגוגי-דידקטי) מהווה את הקטגוריה המאתגרת ביותר. באשר למסגרות התמיכה, רוב המשתתפות הביעו עמדה חיובית אולם ציינו מספר חסמים לתמיכה מיטבית. העיקרים שבהם הם ההיבט הארגוני וההיבט התוכני.

**תאריכים:** התמחות בהוראה, גננות מתמחות, חינוך בגיל הרך, אתגרים והתמודדות, מסגרות תמיכה

## מבוא

### שנת ההתמחות בהוראה ומסגרות התמיכה – רקע, מהות ומטרות

תוכנית ההתמחות בהוראה בישראל החלה בשנת 2000. במסגרת זו, השנה הרביעית ללימודים היא שנת התמחות ותנאי לקבלת רישיון עבודה. בשנה זו מוענקים לגננות ולמורים המתחילים סיוע ותמיכה כדי להקל את הקליטה במערכת החינוך (הופמן ואח', 2010; טימור, 2017). חוקרים מייחסים חשיבות רבה לשנת ההתמחות ולמסגרות התמיכה ואף רואים בהן תנאי הכרחי למניעת נשירה ממקצוע ההוראה, ההולך וגובר בשנים האחרונות (ארביב-אלישיב ואח', 2011; גרוניק ואח', 2011; 2021; Simon & Dan, 2017).

כדי לקדם את תהליכי הקליטה של הגננות והמורים החדשים, האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך בנה מסגרות תמיכה שונות: סדנת התמחות קבוצתית הנושאת אופי סדנאי-רפלקטיבי ומאפשרת העלאת נושאים ודילמות, ניתוח אירועי הוראה וגיבוש דרכי התמודדות; חונכות אישית שבמסגרתה מקבלים המתמחים הנחיה קבועה ורציפה מחונכים המותאמת לצורכיהם האינדיבידואליים; ומפגשי פיקוח קבוצתיים ואישיים הכוללים צפייה בשיעורי המתמחה, שיחות משוב ומתן מידע מקצועי ומנהלי (דהן ואח', 2021; משרד החינוך, 2015; קפלן, 2021; שמעוני, 2021). גם הרשתות החברתיות מהוות בשנים האחרונות מוקד תמיכה וידע. רשתות חברתיות מקוונות הן קהילות וירטואליות המעניקות אפשרות לכתוב ולהעביר תוכני מולטימדיה באופן זמין ומיידי (ארביב, 2020).

### קשיים ואתגרים של גננות מתמחות – מאפיינים וייחודיות

סוגיית התמודדותם של מתמחים בהוראה נידונה בספרות המחקר בדרך כלל לגבי קשייהם של מורים. רק מחקרים מעטים דנים בקשיים של גננות מתמחות. לפיכך הסקירה במחקר הנוכחי מתבססת בחלקה על ממצאים רלוונטיים של מחקרים אודות קשיי מורים. הרבר אפשרי משום שאלו ואלו מתבססים על מטרות חינוכיות זהות המופיעות בתיקון לחוק חינוך ממלכתי (משרד החינוך, 2000), שעוסק בכלל מסגרות החינוך לילדים ולבני נוער – מגן הילדים ועד בית ספר התיכון.

שנת ההתמחות בהוראה מאופיינת בקשיים ובאתגרים רבים ומגוונים בקרב כלל ציבור עובדי ההוראה, אולם עבור הגננות המתמחות אתגרים אלו מקבלים משנה תוקף על רקע מאפייניה הייחודיים של סביבת עבודתן בגן: הגננות המתמחות הן מחנכות יחידות המתפקדות גם כמנהלות הגן, ועליהן בלבד מוטלת האחריות הכוללת, הן הפרדוקסית וההירדוקסית, הן ההתפתחותית-רגשית והן הארגונית-ניהולית (יוגב, רוזנטל וכספי, 2020):

**התחום הפדגוגי** – תפקידה של הגננת הוא ליצור תנאי למידה בהתחשב בשונות בין הלומדים, לעורר מוטיבציה ללמידה, להנך לערכים ולפתור בעיות התנהגות ומשמעת. בנוסף מוטל עליה להקנות לילדים מיומנויות התנהגות המאפשרות להסתגל למסגרות חינוכיות וחברתיות: ויסות התנהגות, פיתוח דרכי תקשורת עם חברת הילדים ויכולת להתמודד רגשית עם קשיים (Mahmood, 2013; Maskit, 2013; Williford et al., 2013). בבית הספר אמונים על כל אלו מנהל וצוות מחנכים ומורים דיסציפלינריים (פירסטטר ואח' 2021).

הגננת אחראית גם על עיצוב הסביבה החינוכית המהווה אמצעי להשגת היעדים הפדגוגיים. היא אחראית ליצירת סביבה איכותית, בעלת גירויים מעשירים ומקדמת למידה ואינטראקציות רגשיות-חברתיות. באחריותה לגייס משאבים להשגת היעדים והמטרות, בעוד שבבית הספר ממונה איש צוות במיוחד עבור תפקיד זה (יוגב ואח', 2020).

אחריותה הפדגוגית של הגננת המתמחה גדלה לאור העובדה כי היא אחראית על הילדים בתקופה קריטית ומשמעותית להתפתחותם. בתקופה זו נחקקים בילדים דפוסים ומאפייני התנהגות שילוו אותם במהלך חייהם ויעצבו במידה רבה את תפיסת עולמם ואת דרכי התמודדותם (כספי ואח', 2019; Vandell, Burchinal & Pierce, 2016; Lee & Bierman, 2015).

**התחום הדידקטי** – הגננת המתמחה היא האחראית הבלעדית על תכנון ויישום תוכנית לימודים ודרכי הוראה על פי יעדים חינוכיים מוגדרים. על הגננת המתמחה מוטל לפתח כישורים ומיומנויות, הקניית ידע על פי תחומי דעת שונים: מקרא; ספרות; מוזיקה ותנועה; אומנות; אוריינות לשונית; חשיבה מתמטית; אוריינות מדעית ומיומנויות חקר; חינוך סביבתי ועוד. כמו כן הגננת אחראית על איתור ואבחון צרכים מיוחדים ועל הערכת הישגים (משרד החינוך, 2013; צור ואח', 2012; קסנר- ברוך ואח', 2020; Orr et al., 2020).

**התחום הרגשי** – תחום זה כולל התמודדות עם בניית אינטראקציה רגשית אצל הילדים; מדגיש את היחס לילד בכלוליותו ובאופן דיפרנציאלי; אחראי על היכרות מעמיקה עם הילדים; מפתח אמפתיה ורגישות כלפי צורכיהם; מעניק משוב על תפקוד והתנהגות ומאתר קשיים וצרכים רגשיים (יוגב ואח', 2020).

**קשר עם הורים** – הקשיים של גנות מתמחות מקבלים משמעות יתרה מפני שתקופת הגיל הרך היא קריטית ומשמעותית גם עבור ההורים – הדמויות המשמעותיות ביותר בחיי הילד והאחראים לחינוכו (אדרי, 2021). תקופה זו מלווה בקשיים ותהיות בקרב ההורים עצמם על רקע הסתגלותם לתפקידם, והם מצפים מהגנות שתהיינה נגישות גופנית ורגשית לילדיהם לאורך כל היום. התמודדות זו שונה בקרב המורים, שסדר יומם כולל הפסקות וזמן חופשי. את ההורים ואת רגישותם ודאגתם הרבה פוגשת הגננת המתמחה הצעירה מדי יום בנך, והם מצפים ממנה לתת מענה מהיר ומיידי (פירסטטר ואח', 2021; רמר ואח', 2021).

**ארגון וניהול** – מבנה מערך החינוך בגיל הרך מורכב בעיקר ממוסדות חינוך קטנים

ועצמאיים ומהווה כר נרחב של פעילות ניהולית וארגונית. בתפקיד זה, השונה מהותית מתפקידו של המורה בבית הספר, על הגננות המתחילות לגלות אחריות על ארגון הגן: להוביל את הצוות החינוכי הכולל את הסייעות, גננות משלימות, גורמי מקצוע טיפוליים וטכניים, ספקי תוכן והעשרה, מתנדבים, גורמי פיקוח והדרכה, הרשות המקומית ועוד. כמו כן על הגננות לגבש וליישם נוהלי עבודה וסידור עבודה; לגייס משאבים ולחלק אותם בהתאם לצורכי הגן והילדים (גרוניק ואח', 2021; מבורך, 2017; פריש, 2012).

**בדידות מקצועית** – עבודתה של מנהלת הגן מתקיימת בתנאים של בדידות מקצועית המתבטאת בניתוק פיזי ותפקודי מרוב העמיתים בתחומה (איזנברג, 2018). במשך שעות העבודה הגננת נדרשת להתמודד עם מצבים רבים בלי אפשרות לשתף ולהתייעץ. אומנם קיימים צוותי גננות וגורמי ייעוץ ותמיכה, אך אלה אינם עומדים לרשותה של הגננת יום-יום ושעה-שעה. לעומת זאת, בבית הספר קיימות אפשרויות של מפגשים יומיומיים עם חברי צוות נוספים העשויים לסייע בכיזור תפקידים ותחומי אחריות וכן במתן תמיכה וייעוץ מקצועי נגיש (פריש, 2012).

**למידה מרחוק** – לאחרונה חוו המתמחות קושי נוסף: עם התפשטות נגיף הקורונה, הוטלו סגרים ובידודים חברתיים ונסגרו מוסדות חינוך. בתקופה זו חל מעבר חד להדרכה מקוונת שהוביל להתאמות טכנולוגיות להדרכה, והמתמחות נאלצו להתמודד עם הוראה ולמידה מרחוק בזמן אמת, עם מצוקה רגשית, חוסר עניין לימודי ובעיות התנהגות ומשמעת בקרב אוכלוסיית הגן (Aizenberg & Cohen Zilka, 2022; Siu-hang & Wik-kiw, 2022).

על רקע הקשיים והאתגרים של גננות בשנת ההתמחות ולאור מסגרות התמיכה המוענקות להן, נגזרו שאלות המחקר כדלקמן:

### שאלות המחקר:

1. מהם האתגרים ותחומי ההתמודדות של הגננת בשנת ההתמחות בהוראה בגן בילדים?
2. מה עמדתן של גננות מתמחות ביחס למסגרות התמיכה בשנת ההתמחות?

## שיטה

### כלי המחקר

במחקר איכותני זה נעשה שימוש בריאיון עומק מובנה למחצה לצורך איסוף סיפוריהן האישיים של הנחקרות. בריאיון מסוג זה מספר השאלות והסדר שלהם ידוע מראש, אך הוא גמיש כרי לאפשר למרואיינים לשנות את סדר השאלות על פי רצף השיחה המתפתחת. השאלות הפתוחות מאפשרות למרואיין לענות בהרחבה מנקודת מבטו האישית, וכן קיימת אפשרות לשאלות הרחבה והבהרה לצורך איסוף נתונים חשובים למחקר (גילת ואח', 2010).

### אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 10 גנות מתמחות ממכללות אקדמיות לחינוך בארץ, כולן ילידות הארץ מאזור הדרום והשפלה בטווח הגילאים 25-30 וללא ניסיון הוראה קודם. מחציתן עברו בשנת ההתמחות כמנהלות גן במשרה מלאה ומחציתן כמנהלות גן מחליפות גנות בחופשת לידה ואח'. המטרה בדגימה זו היא ליצור אחידות ככל שניתן לגבי המסגרת התעסוקתית.

### אתיקה

בפני הגנות המשתתפות במחקר הנוכחי הוצגה מטרת המחקר, ונאמר להן כיצד הוא יתנהל וכי הוא יוקלט ויתומלל. לאחר שהתקבלה הסכמתן בכתב החלו החוקרים בראיונות. בנוסף, הובטחה לכל משתתפת שמירה על סודיות, וכי הדברים שייאמרו במהלך הריאיון, וכן שמותיהן, יישארו חסויים וישמשו למטרת המחקר בלבד.

### הליך המחקר

#### הראיונות

המשתתפות במחקר זה רואיינו סמוך לסיום שנת ההתמחות (אוקטובר-דצמבר 2020) על ידי שני מחברי המאמר. חלק מהמשתתפות במחקר רואיינו בבתיהן באופן פרונטלי וחלק רואיינו בבתיהן ב"זום" (ZOOM). הראיונות התקיימו אחרי שעות העבודה ובאווירה שקטה ונמשכו כשעה עד שעה וחצי. בחלקו הראשון של הריאיון התבקשו המתמחות לציין פרטים אישיים: שם פרטי, שם משפחה, מקום לידה, גיל, מקום מגורים, מצב משפחתי, שם ומיקום הגן, סוג המשרה (מנהלת גן, גננת משלימה), היקף משרה, אוכלוסיית הגן, הבעלות על הגן וכו'.

בחלקו השני של הריאיון התבקשו הנחקרות לענות על שאלות לגבי קשיים והתמודדות בגן החופפים לקטגוריות (ראו להלן). קטגוריות אלו גובשו על ידי עורכי מחקר זה ובהשתתפות חוקר שלישי לשם הבטחת תקיפותן. גם שאלות המחקר הועברו לחוקר שלישי, מומחה בתחום החינוך בגיל הרך, שהעריך אותן וסייע בגיבושן כדי להבטיח תקפות מרבית.

המראיינים ביקשו מהמתמחות לספר על התמודדותן בתחום הפדגוגי-דידקטי בגן; להצביע על התמודדות בתחום האינטראקציה עם הילדים בגן; לספר על אתגרים בתחום הקשר עם ההורים; לתאר קשיים עם צוות הגן, לציין אתגרים בתחום הניהול וקשרי חוץ, וכן התמודדות עם ארגון הסביבה החינוכית. לגבי מסגרות התמיכה, הנחקרות התבקשו לספר על מסגרות תמיכה שמעניק משרד החינוך לגננות מתמחות, האם קיימות מסגרות תמיכה נוספות, ומה דעתן על כל אחת מהן. כדי לאפשר לנחקרות להעלות נושאים באופן ספונטני מעבר למסגרת השאלות המובנות לצורך הרחבה, הן נשאלו בסוף הריאיון: האם תרצי להתייחס לעוד תחומי התמודדות בשנת ההתמחות שלא עלו עד כה?

### ניתוח נתונים

במחקר זה נעשה שימוש בריאיון עומק מובנה למחצה. ניתוח הראיונות התבסס על החלוקה לקטגוריות (ראו להלן). בשלב הראשון נקראו הראיונות פעמיים על ידי כל אחד מהחוקרים ונותחו בנפרד על ידם כדי לאתר בו היגדים רלוונטיים לקטגוריות. בשלב השני נערך דיון משותף בין שני החוקרים שבמהלכו הם השווו בין ההיגדים שאיתר כל אחד מהם. בנוסף, נערכה השוואה עם ניתוח הראיונות שהתבצע על ידי מומחה/חוקר שלישי במטרה לחזק את המהימנות של מיון ההיגדים לקטגוריות. בנוסף על ההיגדים שאותרו על בסיס הקטגוריות שנקבעו מראש, אותרו היגדים נוספים מתוך דבריהן הספונטניים של הנחקרות, ואלו יצרו קטגוריות נוספות של תחומי קושי ואתגרים בשנת ההתמחות. כך נותחו גם הראיונות באשר לעמדות המתמחות לגבי מסגרות התמיכה.

הריאיון במחקר הנוכחי פותח על סמך שאלות המחקר המבקשות ללמוד על האתגרים והקשיים של גננות בשנת ההתמחות וכן על עמדותיהן ביחס למסגרות התמיכה בשנה זו. ניתוח תוכן הראיונות התבצע באמצעות קטגוריות מובנות מראש המבטאות את הקשיים והאתגרים בשנת ההתמחות, וכן באמצעות קטגוריות שעלו באופן ספונטני מדברי הנחקרות.

כדי להבטיח את תקפותן של הקטגוריות, הן נקבעו לאחר תהליך מוקפד של הצלבת מידע אודות אתגרים וקשיים של גננות בשנת ההתמחות, שחזרו והופיעו בספרות מקצועית ובמחקרים הרלוונטיים לנושא המחקר (גרוניק ואח', 2021; חדר, מה-יפית, 2011; טימור, 2017; יוגב ואח', 2020; כספי ואח', 2019; משרד החינוך, 2013; פריש, 2012; Lino, 2012; Simon & Dan, 2017);

**פדגוגיה ודידקטיקה** – קטגוריה המתייחסת לתכנון ויישום תוכנית הלימודים על פי יעדים חינוכיים מוגדרים וחזון חינוכי, ותוך התחשבות בשונות בין הלומדים וצורכיהם האינדיבידואליים.

**אינטראקציה עם הילדים** – קטגוריה המתייחסת ליצירת יחסי גומלין מיטביים בין הגננת לבין הילד; להיכרות מעמיקה עם צרכיו האינדיבידואליים וסיפוקם; לאיתור הקשיים והצרכים הייחודיים שלו ולסוגיית הקניית ההרגלים והמשמעת.

**קשר עם הורים** – קטגוריה הנוגעת לשיתוף הפעולה בין הגננת לבין ההורים בתחום הפדגוגי-דידקטי והארגוני בגן, ומתן מענה אישי בנוגע לקידום והתפתחות הילדים בגן.

**עבודת הצוות** – קטגוריה המתייחסת לתקשורת המקצועית והאישית בין הגננת אָם/מנהלת הגן לבין צוות הגן.

**אדמיניסטרציה וקשרי חוץ** – קטגוריה המתייחסת לתיאום בין הגננת לבין באי הגן (מפקחת, מדריכות, גורמים טיפוליים, ספקי תוכן, רשות מקומית ואחרים).

באשר למסגרות התמיכה בשנת ההתמחות, נבחנה עמדתן של המתמחות ביחס למסגרות הבאות:

**סדנת התמחות קבוצתית** – מפגשים שבועיים המתקיימים במכללה ומהווים קבוצת תמיכה עבור הגננות המתחילות במטרה לחלוק את קשייהן והתמודדותן עם עמיתות נוספות.

**חונכות אישית** – ליווי אישי של הגננת המתמחה על ידי גננת מקצועית.

**מפגשי פיקוח** – מפגשי תמיכה אישיים וקבוצתיים בין המתמחה ובין המפקחת על גני הילדים ונציגות מטעמה (מדריכה, חונכת, וכו').

**רשתות חברתיות** – קבוצות חברתיות וירטואליות המעניקות אפשרות לכתוב ולהעביר תוכני מולטימדיה באופן מיידי.

לאחר שגובשו הקטגוריות על ידי עורכי מחקר זה, וכדי להבטיח באופן מרבי את תקפותן, הן נבדקו שוב על ידי חוקר שלישי חיצוני מתחום החינוך, שהעריך וסייע בכנייתן ובגיבושן.

## ממצאים

### שאלת המחקר הראשונה ביקשה לבדוק את האתגרים ותחומי ההתמודדות של גננות בשנת ההתמחות

ניתוח הממצאים הוביל לשלוש תמות מרכזיות ביחס לקשיים ולאתגרים בקרב גננות מתמחות: (1) אתגרים בחינוך והוראה. (2) אתגרים בהתפתחות המקצועית. (3) אתגרים ביחסים הבין-אישיים-מקצועיים. כל תמה כוללת מספר קטגוריות, ולהלן יתוארו ממצאי ניתוח הראיונות ביחס לכל תמה והקטגוריות הכלולות בתוכה.

#### (1) אתגרים בחינוך והוראה

##### פדגוגיה-דידקטיקה

מניתוח הראיונות עולה כי כל הנחקרות ציינו את קטגוריית "פדגוגיה-דידקטיקה" כמאתגרת בשנת ההתמחות. המשתתפות תיארו מצבי חינוך והוראה יומיומיים, רבים ומורכבים, המהווים קושי על רקע היעדר ניסיון וידע מקצועי דרוש. מדבריהן ניתן ללמוד על אתגרים בזיהוי קשיי למידה של ילדים; קושי בזיהוי צרכים אישיים והתפתחותיים והתאמת דרכי טיפול; קושי בהתאמת תוכני למידה ודרכי הוראה לכיתה הטרוגנית, וכן קושי בניתוח יכולת ההבנה של הילדים ודרכי ייצוג של תכנים בהתאם לרמה השפתית שלהם.

רויטל מצביעה על הקושי ביישום תוכניות לימודים: בחירת דרכי הוראה ועיבוד תוכני הוראה בהתאם לשונות ההתפתחותית בין הלומדים:

"...בגן שלי הילדים בני 3-4 שנים והקושי שלי הוא ביישום תוכניות לימודים (...) הילדים צעירים מאוד. קיים צורך תמידי לתווך מילולית, להסביר ולהמליל כמעט כל פעולה, וכל הנחיה שקשורה בהוראה ובלמידה ולא תמיד אני יודעת להתאים את שיטות ההוראה, רמת ההוראה ואמצעי ההוראה..."

אורלי מתארת תחושות תסכול בעקבות הקושי באבחון קשיי למידה ובהתאמת דרכי טיפול:

"...הבחנתי בילדה בת 4 שנים, שנמנעת מלהשתלב בשיח ובדיון במפגשי הלמידה. ייחסתי זאת לגילה הצעיר ולביישנות שמאפיינת אותה. סברתי שהמצב ישתפר עם הזמן ולא נקטתי פעולה מיוחדת לכירור המצב. הסתבר שהילדה הייתה לקוית שמיעה. הייתי מתוסכלת מכך שלא אבחנתי את הבעיה ואולי מנעתי ממנה טיפול בזמן".

## אינטראקציה עם הילדים

מניתוחי הממצאים ביחס לקטגוריה זו עולה כי מרבית הנחקרות העלו אותה כקושי בשנת ההתמחות. המתמחות ציינו כי הקשר עם הילדים הוא המסד לעבודתן החינוכית וכי שני אתגרים מרכזיים כרוכים בו: בנייה וטיפוח קשר אישי חיובי עם הילדים, ופתרון בעיות משמעת וקשיי התנהגות. הנחקרות העידו כי עולה בידן לבנות וליצור קשר איכותי עם הילדים, המבוסס על אמפתיה, אמון וקרבה, אולם הן מתקשות להתמיד בו ולטפח אותו בשל ההתמודדות הבלתי פוסקת עם סוגיית המשמעת ועם יצירת סמכות חינוכית בגן.

כך תיארה נטע אורות וצללים בסוגיית האינטראקציה עם הילדים:

"... ביני לבין הילדים נוצר קשר חם. הרגשתי שהילדים מחכים לבואי, משתפים אותי בחוויותיהם ומצפים למילות עידוד וחיזוק. הורים מספרים שילדיהם מתעקשים למלא אחר בקשותיי כי 'הגננת אמרה'. טיפוח קשר חם ואיכותי עם הילדים עומד בראש מעייניי, אולם בשעה שעלתי להתמודד בד בבד עם בעיות משמעת וקשיי התנהגות, אחד בא על חשבון השני".

רויטל מצביעה על היעדר כלים והכשרה מספקת, וכן על היעדר סמכות חינוכית, כמקשים על ההתמודדות עם סוגיית קשר הגומלין עם הילדים:

"... בעיית המשמעת תופסת נתח די גדול בסדר היום בגן (...) קשה לי להפעיל אכיפה מול הילדים המתאגרים (...) גם אין לי מספיק כלים להתמודד עם בעיות משמעת כי לא התנסיתי בהן יותר מדי בשלב ההכשרה".

## קשר עם ההורים

קטגוריה זו נמצאה כמאתגרת בקרב כמחצית מהמשתתפות, על רקע העיסוק בנושא הרגיש ביותר עבור ההורים – ילדיהם. המתמחות דיווחו בעיקר על חוויות מעכבות בקשר עם ההורים שעוררו בהן תחושת כישלון מקצועי, חשש לפגיעה בהתקדמות המקצועית העתידית, ואף ספק לגבי הישגות במקצוע ההוראה. אולם בצד החוויות המעכבות, דיווחו המתמחות על תחושות סיפוק בשעה שהורים העניקו משוב חיובי על עבודתן.

ליטל מתארת את תחושותיה ביחס לביקורתיות ולחוסר האמון שההורים גילו כלפיה:

"... שנת ההתמחות הייתה לי מאוד לא קלה עם ההורים. הם נהגו להשוות אותי עם הגננת הקודמת, וכל הזמן לבחון את עבודתי מבחינת היחס לילדים, פתרון בעיות משמעת ועמידה בדרישות שלהם. הרגשתי שהם היו חסרי בטחון לגביי, ותמיד היה להם מה להעיר לי".

אורלי תיארה חוסר שיתוף פעולה מצד ההורים:

"...לפעמים הייתי צריכה לדווח להורים על קשיים שיש לילדם, תוך המלצה לפנות לגורמי מקצוע טיפוליים. אולם לא פעם הם הביעו התנגדות בטענה שאני גננת בשנה הראשונה וחסרת ניסיון כדי לנתח את מצבו של ילדם. באותם רגעים הרגשתי תחושת כישלון ואמרתו לעצמי: 'הלכה לי הקריירה, אין לי מה לחפש במקצוע הזה'."

נעמי תיארה תחושת סיפוק מהכרת התודה שהפגינו כלפיה הורים:

"באחד הימים התקשה ילד מהגן להיפרד מאביו. ניגשתי לילד ושכנעתי אותו לאפשר לאבא ללכת לעבודה תוך חיבוק ודברי שכנוע. לאחר כשעה האב התקשר והודה לי על כך."

#### עיצוב הסביבה החינוכית

גם קטגוריה זו נמצאה כמאתגרת בקרב מחצית מהנבדקות. הנחקרות ציינו כי בשלב ההכשרה להוראה הן לא נדרשו כלל להתמודד עם עיצוב הסביבה החינוכית ולא עם השיקולים הנלווים לכך. הן הצביעו על קשיים בשני היבטים: בהיבט הפדגוגי – הפעלת שיקול דעת ביחס למאפייני הגיל, ההתפתחות ותוכני הוראה. בהיבט הארגוני – יצירת מרחב פעילות בטיחותי, חדשני, אסתטי, ציוד מתכלה, וכן רכישת ציוד, תמחור וקשר עם אנשי מקצוע טכניים. עם זאת, המתמחות ציינו כי עיצוב הסביבה החינוכית לא היווה עבורן קושי משמעותי מאחר שהגן מרוהט ומאובזר בבסיסו ולא נדרש שינוי יסודי ומורכב.

כך מתארת מורן את ההתמודדות עם עיצוב הסביבה החינוכית ואת התחושות שנלוו אליה:

"כשנכנסתי לגן לראשונה הרגשתי חוסר אונים אל מול 'מבול' השיקולים שעליי להפעיל כדי לארגן סביבה לימודים מיטבית: היכן למקם בדיוק את הרהיטים והמתקנים מבלי לפגוע בפעילות תנועה וניידות; איך להתאים לילדים תכנים ופעילויות בהתאם לרמת התפתחותם והעדפותיהם האישיות; הייתי צריכה לעמוד בקצב חילופי תכנים ולאזן בין פעילויות למידה לבין פעילויות משחק בהתאם למעגל השנה (...). נדרשה חשיבה מעמיקה ויסודית, וחשתי חסרת ביטחון להתמודד עם נושא שמעולם לא התמודדתי איתו."

אורלי מצביעה על הקושי הארגוני והתפעולי שנלוו לארגון מרחבי הפעילות בגן, אך גם מציינת את הגורמים שהקלו עליה בתחום זה:

"...לקח לי המון זמן לקבל החלטה בעניין רכישת ציוד מאחר שהשוק מוצף בדגמים וממש קשה לבחור. גם העלויות דרשו בדיקה מוקפדת היות שהתקציבים המיועדים לכך מוגבלים ביותר. בנוסף, הייתי צריכה 'לרדוף' אחרי בעלי מקצוע שיתקינו את הציוד בגן או יסירו בשל בלאי גבוה."

## (2) אתגרים בהתפתחות המקצועית

### הפער בין ההכשרה למציאות

מחצית מהנחקרות הצביעו על המעבר מלימודי ההכשרה למציאות המעשית בגן הילדים כעל קושי בשנת ההתמחות. הן ציינו שלושה ערוצי התמודדות בתחום זה: הקושי להתמודד עם היקף גדול של תחומי אחריות, אף שהיו מוכרים וידועים משלב ההתנסות המעשית; הקושי להתמודד עם תחומי תפקיד חדשים שלא נפגשו בהן בשלב לימודי ההכשרה; והקושי לקשור בין התיאוריה לשרה.

ליטל מתארת את תחושות ההפתעה מהמפגש עם ריבוי תחומי פעילות ותפקידים בגן:

“...ידעתי שהגננת אחראית על תחומים רבים, אך לא שיערתי את היקפם עד שהתחלתי את שנת ההתמחות: הורים, שיחות, קניות, רשויות והרשימה עוד ארוכה ואין סופית. זה שואב, זה מתסכל וזה מתיש ומאכזב...”

נעמי מציינת את הקושי במפגש עם תחומי אחריות חדשים ולא מוכרים מתקופת לימודי ההכשרה:

“...כשמגיעים לגן מגלים כמה תחומי פעילות והוראה לא הכרנו בעבודת הגננת (...) זה כמו להתחיל את הלימודים מחדש ולהיכנס למים עמוקים’ (...). גם ההתנסות המעשית הרצופה לא משקפת את המציאות לאשורה (...) בעוד שבמכללה אנחנו עטופות בצוות מנחה ותומך, בשנת ההתמחות אף אחד לא סלחן כמו בלימודים, לא הפיקות, לא צוות ההדרכה ובטח שלא ההורים הביקורתיים ללא רחם...”

רויטל מדגימה את הקושי ביישום הידע התיאורטי הלכה למעשה בגן הילדים:

“כשסיימתי את הלימודים במכללה הרגשתי שהייתי מצוידת בידע תיאורטי מקיף ומספק. אולם כשהתחלתי לעבוד בגן הבנתי שתיאוריות לחוד ומציאות לחוד. לא כל תיאוריה ניתנת ליישום במציאות ונאלצתי להשלים לבד את הפערים הללו.”

### לימודים בשנת ההתמחות

כמחצית מהנחקרות ציינו כי רוב הקורסים הנלמדים במכללה בשנת ההתמחות אינם עולים בקנה אחד עם צורכיהם המיידיים בגן. במהלך שנת ההתמחות לומדות המתמחות קורסי העשרה במטרה להעשיר את ידיעותיהן לצורך הסתגלות לעבודת ההוראה. הן טענו כי בשנת ההתמחות חסרו להן קורסים בעלי אופי יישומי ותכנים להעצמה רגשית ומקצועית. לטענתן, אלו היו מסייעים להן להתמודד טוב יותר עם מגוון תחומי האחריות בגן ולבסס את הביטחון המקצועי אל מול התסכולים, האכזבות, החרדות והציפיות – מנת חלקה של הגננת המתמחה.

כך תיארה זאת נעמי, תוך הפניית האחריות לגורמי הכשרה:

"...בשנת ההתמחות חשתי טלטלה רגשית וחוסר ביטחון מקצועי על רקע תגובות שליליות של הורים, הערכה ביקורתית של מפקחת, כישלון בפתרון בעיות משמעת וכו'. ציפיתי שהלימודים במכללה ייתנו מענה לקשיים אלו, שהם הבסיס להתבססות מקצועית אך התברתי. הוסיפו לכך המרצים שראו בנו סטודנטיות ואנו למעשה כבר גננות בפועל..."

#### הערכה ופיקוח

גם קטגוריית "הערכה ופיקוח" נמצאה כמאתגרת בקרב מחצית מהמתמחות. תהליכי הערכה ופיקוח בשנת ההתמחות מעוררים בקרב המתמחות תחושת מתח וחרדה בד בבד עם ההכרה בתרומתם להתפתחותן המקצועית ולהעלאת רמת המסוגלות שלהן. תהליכים אלו נועדו להגיע להבנה טובה ומעמיקה של תהליכי ההוראה ולהבטיח שהמתמחים מסוגלים לבצע את חובות ההוראה כראוי. אולם לדברי הנבדקות הם מתקיימים בתנאים מקשים, במיוחד על רקע הידיעה כי ההערכה בשנת ההתמחות קובעת את צליחתן את שנת התמחות וסיום לימודיהן. לדברי המתמחות יש מקום לשפר את תנאי ההערכה, למשל להודיע מראש על מועד הביקורים.

כך תיארה זאת אורלי:

"...התרגשתי מאוד מנוכחותה של המפקחת בגן. אני מאוד לחוצה כשצופים בי ולא מפקה מעצמי את המיטב. גם הידיעה שחוות דעתה של המפקחת מכריעה את עתידי המקצועי וסיום הלימודים הוסיפה על התרגשותי. עם זאת, המשוב שקיבלתי ממנה היה כונה ותורם ידע."

נעמי תיארה יחס שלילי וגישה בלתי מכילה מצד המפקחת:

"...המפקחת הופיעה אצלי בגן ללא כל הודעה מוקדמת וביקשה לראות את המערך. לאחר שעיינה בו היא שללה אותו בקולניות מול הצוות והילדים. נפגעתי מאוד מיחסה השלילי. לא ציפיתי שכך תנהג מפקחת בגננת בראשית דרכה. הייתי מצפה להכנה מראש לקראת הביקור ולגישה מתחשבת יותר."

#### המעברים מגן לגן

קטגוריית ה"מעברים מגן לגן" התגבשה מתוך תשובותיהן הספונטניות של הנחקרות והיא נמצאה כמאתגרת בקרב מחצית מהמתמחות. לעיתים מתמחות עוברות מגן לגן במהלך שנת ההתמחות בעקבות מחסור בתקני הוראה. מצב זה מערים עליהן קשיים בארבעה אופנים: מערער את ביטחונן ביחס להמשך העסקתן וסיום חובות ההתמחות היות שסיכויי ההעסקה באמצע שנה הם פחותים; המעברים מגן לגן אינם מאפשרים מתן ביטוי לתפיסתן החינוכית משום שהרצף החינוכי נקטע במעברים אלו; הפיצול בעבודה מונע תחושת השתייכות

לצוות הגן ולקהילת הגנות בכלל. בנוסף, הפיצול התעסוקתי מעורר בהן תסכול ואף ספק לגבי בחירתן המקצועית.

טענות אלו משתקפות בדבריה של ליטל:

“...בשנת ההתמחות שובצתי כמנהלת גן למשך שלושה חודשים בלבד ומאוד חששתי שלא ימצא לי גן חדש כדי לסיים את שנת ההתמחות (...). במעבר מגן לגן הייתי צריכה כל פעם להמציא את עצמי מחדש בעקבות השינויים בסביבת הגן, אוכלוסיית הגן, דרישות ההורים ומדיניות הרשות המקומית והפיקוח (...). אני לא מצליחה ליישם את ה"אני מאמין" חינוכי שלי. תנאים אלו לא עודדו אותי להישאר במקצוע ההוראה.”

רויטל הדגישה את תחושת הניתוק החברתי-מקצועי על רקע המעברים מגן לגן:

“...בקושי אני מספיקה להכיר את צוות הגן ולתאם ציפיות וכבר צריכה לעבוד לגן אחר (...). שלא לדבר עם יצירת קשר עם קהילת הגנות המורחבת באזור עבודתי (...). אני מרגישה תלושה ולא שייכת, לא חברתית ולא מקצועית.”

#### בדידות מקצועית

קטגוריית “הבדידות מקצועית” נמצאה כמאתגרת בקרב פחות ממצצית המתמחות. הן תיארו תחושות בדידות על רקע ניהול הגן כיחידה עצמאית, המרוחקת גיאוגרפית מעמיתים ומגורמי תמיכה מיידיים. עדויותיהן משקפות קשיים בשני מישורים: במישור הפדגוגי-ניהולי – ההתמודדות עם ילדים, צוות הגן, הורים, תוכניות לימודים, תחזוקה וניהול הגן, רשות מקומית, גורמי טיפול, רפואה ורווחה ועוד. במישור הרגשי-מקצועי – היעדר תמיכה רגשית, שיתוף חוויות ורגשות, אוזן קשבת ומשוב והערכה. עם כל זאת, גם בתוך תחושת הבדידות נמצא יתרון: היכולת לקבל החלטות באופן עצמאי.

כך מבטאת ליטל את רוח הדברים:

“...באחד הימים אחת הילדות חשה ברע. התלבטתי אם להשאירה בגן עד סוף היום או לבקש מהוריה לבוא לקחתה מוקדם. במקרה אחר הגיעו לגן עובדי תחזוקה ללא הכנה מראש והייתי צריכה לשנות את סדר היום מעכשיו לעכשיו. הייתי זקוקה להתייעצות מיידית, במיוחד כנגנת מתחילה, אבל זו לא הייתה בנמצא. בדיעבד ראיתי יתרון בכך שקיבלתי בסוף החלטה לבד כדי להשתפשף יותר בקבלת החלטות מקצועיות.”

אורלי מציינת את תחושת הבדידות על רקע רגשי:

“...אחד ההורים מתח עליי ביקורת על כך שיש אלימות בגן. אני לא סברתי כך ונפגעתי קשות כך שלא יכולתי לענות לו ולא להמשיך לתפקד באותו יום. ברגעים אלו הייתה חסרה לי אוזן קשבת לפרוק את רגשותיי כדי להירגע וגם לחשוב ביחד עם קולגה מה עושים במצב כזה.”

### (3) אתגרים ביחסים בין-אישיים-מקצועיים

#### עבודת צוות

מניתוח הראיונות נמצא כי מחצית מן המתמחות הצביעו על קטגוריית "עבודת הצוות" כמאתגרת. עבודת הצוות התמקדה ביחסים המורכבים עם סייעת האם. קשר זה נתפס על ידי המרואיינות כגורם משמעותי בתפקידן כגננות מתחילות וכגורם המשפיע רבות על תהליכים וחוויות שהן עוברות בשנים הראשונות לעבודתן בגן. לדבריהן, התנהגות הסייעת, המסרים שהיא מעבירה לגננת המתחילה ואמירות שבהן היא משתמשת, עלולים להשפיע לשלילה על תחושת ההצלחה המקצועית של המתמחה ואף על המשך עיסוקן בהוראה. קשר שלילי זה, טוענות המתמחות, נובע מתפיסת הסייעת את הגננות המתחילות כחסרות ניסיון וביטחון מקצועי, וככאלו המגיעות עם חידושים מקצועיים המאיימים על שגרת עבודתה המוכרת והנוחה של הסייעת.

רוני מתארת את התנגדותה של הסייעת לשינויים בסדרי העבודה:

"...הסייעת מתקשה לקבל את סגנון העבודה שלי ותמיד משווה ביני לבין הגננת הקבועה. היא מסרבת לקבל ממני הערות וביקורת בונה ונוצרת אווירה מתוחה. כך אני מוצאת עצמי עסוקה רוב הזמן בלנסות לשכנע ולהסביר את חשיבות הדברים וטובת הילדים וגם לרצות אותה..."

...לא אחת עלו בי הרהורים: האם בחרתי במקצוע הנכון? האם אני רוצה להישאר פה?'

מורכבות היחסים עם הסייעת נוגעת גם בשאלת הסמכות של הגננת. מבחינה רשמית הסייעת כפופה לגננת ומתפקידה לסייע לה, כלשון הגדרת עיסוקה. אולם כאשר הסייעת עובדת מול מתמחה, היררכיית יחסי הכוח מתערערת ולעיתים הסייעת מנסה לקבוע כראות עיניה את סדרי הגן ולקרוא תיגר על העדפותיה וסדריה של המתמחה.

אורלי מתארת זאת ומציינת את הפשרות שהיא נאלצת לעשות כדי שלא תיפגע שנת ההתמחות וקבלת רישיון ההוראה:

"...הסייעת שתלטנית נורא, מתערבת בתכנון שלי וכופה עלי סדר יום. למשל, באיזו שעה הילדים יאכלו, מתי יצאו לחצר, אילו מרחבי פעילות ייפתחו ובאילו עבודות יצירה הם יעבדו (...). אני נאלצת לחרוק שיניים וברוב המקרים נכנעת למרותה כדי לסיים את שנת ההתמחות בשלום."

#### אדמיניסטרציה וקשרי חוץ

קטגוריה זו נמצאה כמאתגרת בקרב מחצית מהנחקרות והיא מתייחסת למכלול הגופים הקשורים בזיקה הרדית ובתקשורת ישירה וזמינה למען תפקודו המוצלח של גן הילדים: הורים, גורמי פיקוח, רשות מקומית, גורמי טיפול, ספקי תוכן וציוד ועוד. המתמחות העידו

כי הצורך לפעול במקביל מול גורמי מקצוע אלו – החינוכיים, הטיפוליים והתחזוקתיים – מהווה עבורן קושי ואתגר, שכן עליהן להתמצא בבירוקרטיה רבה וסבוכה ולהתוודע אליה בזמן קצר וללא היכרות והכנה מוקדמת מספקת. המתמחות תיארן עצמן כ'מגששות באפלה' בשעה שהן נדרשות לפעול בגישה מערכתית זו, במיוחד בהיותן מתמחות, נטולות התמצאות ברזי האדמיניסטרציה וקשרי החוץ.

מדברי רויטל ניתן ללמוד על מורכבות התפקיד המערכתי שאיתו התמודדה בגן ועל התחושות שנלוו אליו:

"במהלך השנה הבחנתי בילדה המתקשה לבצע ולהתמיד בפעילויות מוטוריות. כדי לאבחן את הבעיה היה צורך לקיים אחריה מעקב התפתחותי, תוך תיאום עם ההורים, יועצת חינוכית פסיכולוגית הגן ומפקחת הגן. כגננת חדשה שלא בקיאה בפרטים זה היה מסובך ומלחיץ לגייס ולתאם בין כל כך הרבה גורמי מקצוע".

נטע מתארת את מורכבות המשימה שהוטלה עליה בגיוס מספר אנשי תחזוקה לצורך היערכות לקראת ביקור בגן של ראש העיר ופמלייתו:

"יום בהיר אחד הודיעו לי שראש העיר יבקר בגן שלי במסגרת סיור בשכונות. היה צורך דחוף בניקוי החצר, צביעת מתקנים ושתיילת צמחים. לא ידעתי מאיפה להתחיל לגייס את העובדים. כגננת מתחילה לא הכרתי את המחלקות הרלוונטיות בעירייה ולא ידעתי למי לפנות".

### שאלת המחקר השנייה ביקשה לבחון את עמדתן של המתמחות לגבי מסגרות התמיכה בשנת ההתמחות

ניתוח הממצאים ביחס לשאלה זו העלה תמונה אמביוולנטית. לצד הבעת תסכולים ותחושת חסך בתמיכה וסיוע, הצביעו הנחקרות על מספר נקודות אור והיבטים חיוביים לגבי מסגרות אלו.

ניתוח הראיונות מלמד כי רוב המתמחות ציינו את סדנת ההתמחות כתורמת להסתגלותן המקצועית. עם זאת, הן סבורות כי יש לייעל אותה מבחינה ארגונית וניהולית. המראיינות ציינו כי הכרחי שסדנת ההתמחות, הפועלת על בסיס של שיה, הפריה ותמיכה קבוצתית, תיצור תנאים פיזיים וטכניים שיאפשרו השתתפות מרבית של מתמחים מצד אחד, ודיאלוג פורה מצד שני.

תהל הדגישה את נחיצותה של סדנת ההתמחות אולם ציינה את מגבלות הזמן:

"...סדנת הסטאז' היא מסגרת תמיכה חשובה, לכן כדאי לקבוע מועד מתאים לכל המשתתפות (...). הסדנה שבה השתתפתי התקיימה בשעות הערב (...). הייתי צריכה לותר

על הצעות ממש טובות של עבודה או לא להגיע כלל, וכך בהיעדר משתתפות מפספסים את המטרה שלשמה היא קמה – תמיכה קבוצתית וחבל”.

גם רויטל מדגישה את חשיבות סדנת ההתמחות, אך סבורה שיש לייעל את המבנה הפנימי שלה ולהביא לשיח אינטראקטיבי ומקיף יותר:

“...סדנת הסטאז’ הייתה לי עוגן להמשך העבודה בגן. כיף היה לדעת שאני לא היחידה שמתמודדת עם קשיים כאלו ולקבל לגיטימציה לדרכי התמודדות עם האתגרים שמזמנת שנת ההתמחות (...) אולם המפגשים ‘נמרחו’ על פני סיפורן של מתמחות כודדות שקיבלו את רשות הדיבור ולא אפשרו לכל המשתתפות לשטוח את המצוקות וההתלבטויות שעלו מחיי הגן ולתת להן מענה”.

רוב המתמחות ציינו כי “מפגשי הפיקוח” היו עבורן מסגרת תמיכה יעילה. המרואיינות ציינו כי באמצעות מפגשי הפיקוח התרחב המעגל החברתי-מקצועי שלהן והן יכלו ללמוד מניסיוןן של גננות ותיקות. עוד העידו המתמחות כי מפגשי הפיקוח העניקו להן תחושת השתייכות לאוכלוסייה זו. עם זאת, הן טענו כי לעיתים התכנים שנדונו במפגשים אלו לא הלמו את צורכיהן הייחודיים ולא נתנו מענה לקשיים המאפיינים שנה זו.

תמר מתארת את תחושת השותפות החברתית-מקצועית שהעניקו לה מפגשי הפיקוח:

“...במפגשי הפיקוח הזדמן לי להרחיב את מעגל ההיכרויות שלי עם גננות ותיקות ומנוסות יותר, לשמוע מהן על ההתמודדות שלהן עם חיי הגן ולשתף אותן בחוויות שלי מהגן. כך הרגשתי חלק מהן והרווחתי עוד מקורות תמיכה וסיוע”.

נועם הצביעה על חשיבותם של מפגשים בנוכחות המפקחת כמקור לתמיכה רגשית ולידע פדגוגי ומנהלי:

היה חשוב לי להיפגש מדי פעם עם המפקחת ולשמוע ממנה רעיונות, הצעות והמלצות כדי ליישר איתה קו מקצועי (...) יכולנו להעלות בפניה עניינים דחופים, לשמוע את חוות דעתה ולהתערכך (...) הידיעה שהמפקחת מגלה התעניינות בצרכים ובקשיים של כל אחת מאיתנו (...) הייתה מרגיעה ומחזקת”.

תהל מסכימה עם דברי נועם אך סבורה שיש מקום להתאים את תוכני המפגשים לצורכי המתמחות:

“...אין ספק שמפגשי הפיקוח חשובים ונותנים תחושה שאנחנו לא לבד ב’מערכה’. עם זאת, אני חושבת שהנושאים שעולים בהם לא תמיד תואמים את הצרכים שלי כגננת מתמחה אלא יותר לגננות ותיקות ומנוסות”.

היבטים חיוביים בקרב רוב המתמחות הובעו גם ביחס לרשתות החברתיות (פייסבוק, אינסטגרם, וואטסאפ). המתמחות ציינו אותן כיעילות על רקע זמינותן, העושר התוכני והעדכני, גיוון הרעיונות והעיצוב החדשני. עם זאת הן העירו כי השימוש באמצעים אלו לצורכי קשר עם הורים ניצל לעיתים על ידי ההורים למטרות שליליות. באשר להנגשת חומרי למידה דיגיטליים, המתמחות טענו כי הם מחייבים סינון והתאמה לצורכי הילדים וכן מכשור מיוחד כדי להוציאם לפועל, בעוד שחומרי למידה המונגשים באמצעים מסורתיים כמו מרכזייה פדגוגית וספרייה מוכנים יותר לשימוש מידי.

תמר מציינת את יתרונות הרשתות החברתיות אך גם את מגבלותיהן מבחינה דידקטית ומעשית:

*"בשנת ההתמחות, שבה נופלות עליי מטלות כמבול מן השמים, אין ספק שהרשתות החברתיות מהוות מקור ידע ותמיכה זמינות ונגישות. אבל כשצריך לברור כל כך הרבה מהם ולבחון את התאמתם לצורכי הלמידה (...) גם להשתמש בהם זה מורכב כי צריך כל פעם מדפסת (...) יותר פשוט ויעיל היה לי ללכת למרכזייה הפדגוגית ולשאול חומרים מוכנים."*

תהל מתארת את השימוש השלילי שנעשה על ידי ההורים באמצעות הרשתות החברתיות:

*"בתחילת השנה פתחתי קבוצת וואטסאפ להורים בגן והבהרתי שהיא מיועדת להודעות ועדכונים שוטפים בלבד. לצערי מהר מאוד הורים ניצלו זאת להבעת ביקורת על החלטות שקיבלתי בעניינים שונים כמו לקיים מסיבות ימי הולדת ללא הורים."*

קטגוריית ה"חונכות האישית" צוינה גם היא כמסגרת תמיכה חשובה. המתמחות הרגישו את תרומתה מעצם היותה מסגרת ליווי פרטנית, אך טענו כי מבחינת תכנים ולוח הזמנים היא אינה מספקת די הצורך:

נועם מתארת את יתרונה של החונכות האישית, אך מדגישה גם את מגבלותיה בהיבט התוכני:

*"...הגננת החונכת הייתה מאוד לבבית ואכפתית ושררה בינינו אווירה פתוחה וקרובה. אולם לא הצלחתי להפיק את התועלת המצופה מאחר שלא תמיד היה לחונכת מענה הולם לצרכים שלי."*

ליטל הרגישה את מגבלות הזמן שהתלוו למסגרת תמיכה זו:

*"...במפגשים האישיים יכולתי לשטוח את מצוקותיי באווירה קרובה ואינטימית. אולם היה מאוד קשה למצוא זמן מתאים להיפגש לאור הזמן הדחוק והעמוס בפגישות, השתלמויות וכו'."*

## דיון

מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון את הקשיים והאתגרים בקרב גננות בשנת ההתמחות ואת עמדותיהן ביחס למסגרות התמיכה המוענקות להן בשנה זו. חשיבות העיסוק בנושאים אלו נעוצה בכך שהם מתמקדים בקשיי גננות על רקע המאפיינים הייחודיים של סביבת עבודתן בגן הילדים, לעומת רוב המחקרים המתמקדים בקשיים ובאתגרים בקרב מורות ומורים. בנוסף, חלק מממצאי המחקר שופכים אור על תחומי קושי של גננות מתמחות שלא נדונו בספרות המחקר עד כה, וכן מרחיבים את היריעה לגבי קשיים ואתגרים על פני כל קשת התפקידים של המתמחות ובהתייחסות למקורותיהם. חשיבות נוספת של המחקר הנוכחי נעוצה במיפוי האתגרים העומדים בפני הגננת המתמחה על פי שכיחות הופעתם. מיפוי זה יכול לסייע בגיבוש תוכנית תמיכה דיפרנציאלית עבורן בשנת ההתמחות.

מניתוח הממצאים עולות שלוש תמות מרכזיות, הכוללות בתוכן מספר קטגוריות שמהוות את הקשיים והאתגרים בקרב גננות מתמחות: אתגרים בחינוך ולמידה; אתגרים בהתפתחות מקצועית; ואתגרים ביחסים בין-אישיים-מקצועיים.

שאלת המחקר הראשונה עוסקת כאמור בבחינת האתגרים של גננות בשנת ההתמחות. הדיון בתמות אלו עשוי לתת מענה לשאלה זו:

### אתגרים בחינוך ולמידה

ממצאי המחקר מלמדים כי תמה זו, הכוללת את קטגוריית הפדגוגיה-דידקטיקה – אינטראקציה בין הילדים, קשר עם הורים ועיצוב הסביבה החינוכית – נמצאה בשכיחות הגבוהה ביותר כמאתגרת את הגננות המתמחות. קטגוריות אלו נכללו בתמה זו בשל היותן בעלות זיקה ישירה לאתגרי החינוך והלמידה ולהתמודדות המתמחות עם סוגיות התפתחות ומעקב, תכנון לימודים והוראה.

מניתוח קטגוריית "הפדגוגיה-דידקטיקה" עולה כי הקשיים של גננות מתמחות מתייחסים להתמודדות עם עומס במצבי למידה והוראה, בהתמודדות עם עיצוב התנהגות ומשמעת, וכן התמודדות עם קשיים במימוש הפוטנציאל האישי של הילדים. לכך נוספו קשיים רגשיים על רקע תחושת חוסר הביטחון והאחריות מהציפיות בעמידתן של המתמחות בקידום הילדים בכל תחומי הדעת, כתנאי להתפתחותם בהווה ולהצלחתם בעתיד. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של יוגב ואח' (2020), טימור (2017) ופירסטטר (2012), המעניקים הסבר לאתגר הפדגוגי-דידקטי, וטוענים כי אתגר זה נחשב מקור עומס וקושי מורכב ביותר של הגננות בהיותן בוחנות את השפעתן על התנהגות הילדים והישגיהם ההתפתחותיים, ובהיותן נדרשות ללמוד את הקודים התרבותיים המעניקים לילדים משמעות בחיי הגן, וכן בשאיפתן להביא את הילדים להישגים המצופים במסגרת הגן כיוח ניהול עצמאית. גרוניק ואח' (2021) מוסיפה כי גילן הצעיר (בדרך כלל) וחוסר ניסיון המקצועי של המתמחות, מקשים על יכולתן ליצור סמכות ולקבוע גבולות ומשמעת.

ממצאי המחקר ביחס לקטגוריית "האינטראקציה עם הילדים", מלמדים כי ההתמודדות עם נושא זה היא אמביוולנטית. מצד אחד, המתמחה מגלה מסוגלות לקיים קשר המבוסס על קרבה וחום ומקדם אינטראקציה חיובית עם הילדים. מצד אחר, היא מתקשה לשמר אותו בשל ההתמודדות עם בעיות משמעת, הצבת גבולות והפעלת סמכות חינוכית רופפת. כספי ואח' (2019) מספקות הסבר לכך וטוענות כי גננות יוצרות קשר חיובי עם הילדים המתבסס על נטייה טבעית. עם זאת, קשר זה נתון ב"סכנה" תמידית על רקע ההתמודדות היומיומית והמורכבת עם סוגיית עיצוב ההתנהגות של הילדים.

ניתוח קטגוריית "הקשר עם ההורים" שופך אומנם אור על הצדדים החיוביים שבקשר זה: המתמחות מכירות בחשיבות שיתוף הפעולה עם ההורים ובתרומתם לקידום הילדים ואף להתפתחותן המקצועית. אך הן בעיקר חשות עוינות הורית וחוסר אמון מקצועי מצידם, על רקע ניסיון המועט בהוראה. ההסבר לכך נעוץ כנראה בצורך של ההורים להיות מעורבים תדיר בחיי הגן. ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ספרות המחקר (אדרי, 2021; רמר ואח', 2021; Mahmood, 2013), המספקת הסבר ליחסים המתוחים עם ההורים וטוענת כי אלו נובעים מדאגתם ורגישותם הרבה להתפתחות ילדיהם הרכים, ומכך שאחריות ההורים על ילדיהם מלווה בקשיים ותהיות על רקע הסתגלותם שלהם לתפקידם כהורים.

מניתוח קטגוריית "עיצוב הסביבה החינוכית", המתייחסת למרחבי הלמידה והמשחק בגן, ניתן ללמוד כי בהתמודדות עם אתגר זה חשות המתמחות הקלה מסוימת על רקע העובדה כי גן הילדים מעוצב ומאובזר בבסיסו, ולא מוטל עליהן לעצב את הגן באופן יסודי ומורכב. עם זאת, קטגוריה זו מהווה קושי בשני היבטים: בהיבט הפדגוגי נדרשות המתמחות לעצב לעיתים קרובות את הסביבה החינוכית תוך שיקול דעת ביחס למאפייני גיל הילדים, לשלבי התפתחותם ולתוכני הלמידה המשתנים. בהיבט הארגוני מוטל על המתמחות לעצב סביבה לימודית תוך בחינה תמידית של הרובד האסתטי, הבטיחותי, הרלוונטי והחדשני. בנוסף נדרשת הגננת המתמחה להתוודע לגורמי מקצוע רבים האמונים על עיצוב הסביבה החינוכית כמו אנשי תחזוקה וספקי תוכן וציוד. אתגרים אלו מוצאים את הגננת המתחילה חסרת ידע והתמצאות בדרישות הרבות הנוגעות לעיצוב הסביבה הלימודית, וזאת בתוך שלל תחומי האחריות שבהם לא התנסתה די בשלב ההכשרה להוראה.

תמת החינוך והלמידה מהווה אפוא את האתגר המורכב ביותר עבור הגננות המתמחות. המשותף לכל האתגרים והקשיים הכלולים בה הוא אחריותן ככדת המשקל על התפתחותם החינוכית והלימודית של הילדים בהווה וכמסד להצלחתם בעתיד. מכנה משותף נוסף הוא המעורבות הרגשית הגבוהה ותחושת העומס, חוסר הביטחון והאחריות הגדולה הנלווית לתפקיד החינוך וההוראה כמעצב את התנהגותם ואישיותם של הילדים. מן המשותף לאתגרים ולקשיים בתמה זו הם גם מקורותיהם: המתמחות הן גננות מתחילות ולכן חסרות בידע ובאסטרטגיות חינוך והוראה ומצוידות רק בניסיון מקצועי מצומצם על רקע מגבלות ההכשרה המעשית במסגרת לימודי ההכשרה להוראה. קשיים אלו עומדים לפתחן של הגננות המתחילות באופן אינטנסיבי וללא גורמי תמיכה זמינים ומיידיים. זאת לעומת הליווי והתמיכה המונגשים למורות ולמורים בכל רגע נתון על ידי מנהל בית הספר, יועצים חינוכיים, מורי דיסציפלינות וכו'.

## אתגרים בהתפתחות מקצועית

תמה זו כוללת קטגוריות שיש בהן כדי לקדם או להסיג את ההעצמה האישית ואת הביסוס המקצועי של המתמחות במקצוע ההוראה: הפער בין ההכשרה למציאות; המעברים מגן לגן; לימודים בשנת ההתמחות; הערכה ופיקוח ובדידות מקצועית. מן המחקר עולה כי קטגוריות אלו נמצאו בשכיחות נמוכה יותר כמאתגרות בקרב גננות מתמחות.

זיקתה של הקטגוריה "הפער בין ההכשרה למציאות" להתפתחות המקצועית מתבטאת ביכולתה של הגננת המתמחה להביא את ניסיונה האקדמי-מקצועי לידי מעשה ובאופן עצמאי בשדה ההוראה. ממצאי המחקר מלמדים כי גננות מתמחות חוות את הפער בין לימודי ההכשרה לבין צורכי המציאות בגן בשלושה ערוצים: התמודדות עם היקף תפקידים רחב יותר לעומת ההתמודדות בשלב לימודי ההכשרה; התמודדות עם תחומי תפקיד חדשים שלא נכללו בשלב לימודי ההכשרה; והתמודדות עם יישום הידע התיאורטי הלכה למעשה. פערים אלו, שעליהם הצביעו המתמחות כחסמים בפני השתלבותם המקצועית, עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקר הטוענים כי פערים בין התיאוריה למעשה יוצרים בקרב גננות תחושה של חוסר מוכנות לעמוד בדרישות מקצוע ההוראה (דהן ואח', 2021; טימור, 2017; משכית ואח', 2021; פירסטור ואח', 2021; קפלן, 2021).

הקשר של קטגוריית "המעברים מגן לגן" להתפתחות המקצועית של הגננת המתמחה מתבטא בשאיפה לטפח תחושת שייכות למקצוע ההוראה, להתבסס בתפקיד ההוראה, לעצב זהות מקצועית ולהוכיח לעצמה ולסוככים אותה את ערכה המקצועי. ממצאי המחקר מלמדים כי המעברים מגן לגן שהמתמחות נאלצות לחוות על רקע מחסור במאגר משרות ותקני הוראה, מערערים את הביטחון התעסוקתי העתידי שלהן וקוטעים את רצף ההוראה ואת היכולת להביא לידי ביטוי את תפיסתן החינוכית. לדברי המתמחות, בתנאים אלו של התמודדות מקצועית בלתי רצופה ובלתי מגובשת, הרושם שהן מקבלות ממקצוע ההוראה הוא שלילי ועולות בהן מחשבות וספקות לגבי בחירתן המקצועית והמשך עיסוקן במקצוע זה. סוגיית המעברים מגן לגן נמצאת בזיקה ישירה לשאלת עיצוב הזהות המקצועית. דן ואח' (2020), מירב (2019), משכית ואח' (2021), מצאו כי מתמחים מקיימים חשיבה רפלקטיבית במהלך עבודתם, שתכליתה להגיע להבנה מעמיקה של זהותם ויכולתם המקצועית. הבנה זו מותנית, בין היתר, בלמידה רציפה ומתמשכת. לאור זאת, לא ייפלא כי קטיעת רצף ההתמחות מהווה קושי ותסכול עבור המתמחות המובילים להרהורים על נטישת המקצוע.

קטגוריית "הלימודים בשנת ההתמחות" קשורה בהתפתחות המקצועית של הגננת המתמחה, משום שהיא מיועדת להעשיר את השכלתה האקדמית ולקדם את השתלבותה המעשית עם כניסתה למקצוע ההוראה. ממצאי המחקר מלמדים כי הקורסים לא עלו בקנה אחד עם האתגרים המעשיים והרגשיים של הגננות בשנת ההתמחות, השנה הקריטית לסיום לימודיהן ולהשתלבותן העתידית במקצוע ההוראה. המסקנה העולה מממצאים אלו נוגעת לעניין

חשיבות שיתוף המתמחים בהוראה בכלל, ובקרב גנות בפרט, כבר בשלבי תכנון תוכנית ההעשרה והתמיכה, במטרה לעמוד מקרוב על הצרכים המיידים העולים בשנה חשובה זו. תמיכה לכך ניתן לראות במחקרים המראים כי בשנת ההתמחות זקוקים המתמחים להדרכה מיטבית הכוללת ידע ומיומנויות מעשיות ולתמיכה רגשית רבה, וכן עידוד בהתמודדות עם תסכולים ואכזבות (ארכיב-אלישיב ואח', 2011; גרוניק ואח', 2021).

גם תהליכים של "הערכה ופיקוח" שזורים בהתפתחותה המקצועית של הגנת המתמחה, בהיותם אמצעי מעקב ובקרה אחר מסוגלותה וכישוריה המקצועיים. ממצאי המחקר מלמדים כי המתמחות מכירות בתהליכי ההערכה והפיקוח כמנוף להתפתחותן המקצועית, אולם אלו עוררו בהן בעיקר רגשות מתח וחרדה על רקע הידיעה כי יש להם חלק חשוב בצליחתן את שנת ההתמחות. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים הרואים בפיקוח ובהערכה גורמים בעלי משקל ביחס לתחושת היכולת המקצועית בקרב גנות מתחילות. איזנברג ואח' (2008) ואקרמן-אשר ואח' (2011) טוענים כי המשוב והביקורת של גורמי הפיקוח נתפסים כבעלי השפעה רבה על תחושת מסוגלותה והערכתה האישית והמקצועית של הגנת המתמחה. על רקע מקומם הרגיש של תהליכי ההערכה והפיקוח בקרב גנות מתמחות, הן רואות עצמן ראיות לתנאים מקלים בתחום זה ולהכלה רבה יותר לעומת גנות ותיקות.

קטגוריית "הבדידות המקצועית" קשורה בהתפתחותה של הגנת המתמחה בהיותה גורם בעל השלכות על חוסנה הרגשי-מקצועי. לדברי המתמחות, שנת הכניסה הראשונה להוראה נפתחת בתנאי ריחוק פיזי מגורמי סיוע ואנשי מקצוע. בנוסף, הן מצויות בתנאי בדידות קולגיאלית ובתחושת בדידות רגשית, חסרות ביטחון מקצועי ומהוססות. אומנם לרשותן עומדים מעגלי תמיכה ועזרה, אך אלו אינם נגישים ומיידים כדוגמת חדר מורים בבית הספר. מחקרים שונים תומכים בממצאים אלו, המצביעים על השלכותיה השליליות של הבדידות המקצועית על הגנת המתמחה. לטענתם, תחושת הבדידות של מנהלות גן משפיעה על חייה המקצועיים. בייחוד מודגשת התחושה כי עבודתן נעשית ללא ליווי מקצועי ורגשי מתמשך ובהיעדר מגע חברתי-מקצועי אינטנסיבי (איזנברג, 2018; מבורך, 2017; משכית ואח', 2021; פיסטר, 2021). בנוסף, איזנברג (2018) טוענת כי הצורך בשותפות קולגיאלית קשור בנטייה של גנות לגייס לעזרתן גורמי תמיכה כאסטרטגיות להתגבר על קשיים בסביבת עבודתן.

אם כן, תמת "ההתפתחות המקצועית" מהווה אתגר וקושי עבור גנות מתמחות על רקע זהותן המקצועית, חוסן הרגשי והישרדותן במקצוע ההוראה. ההתמחות בהוראה מעמידה בפני הגנות המתחילות מראה שבה משתקפים הקשיים שהן חוות. עם אלה נמנים ההכרה שהחזון אינו תואם את המציאות, מצבים לא מוכרים ולא צפויים, והפער שבין המציאות להיבט התיאורטי. ספרות המחקר מדגישה פערים אלו וטוענת כי הם מנפצים את הציפיות מתחום המקצוע שהמתמחות בחרו לחיים, והדבר מוביל להרהורים וספקות לגבי בחרתן המקצועית (ארכיב-אלישיב ואח', 2011).

### אתגרים ביחסים הבין-אישיים-מקצועיים

תמה זו נמצאה כמאתגרת בשכיחות הנמוכה ביותר. הקטגוריות הכלולות בה הן: עבודת צוות ואדמיניסטרציה וקשרי חוץ. ניתוח קטגוריית האדמיניסטרציה וקשרי חוץ מלמד כי קשרי המתמחות מתמקדים במורכבות התקשורת הבין-אישית עם ריבוי גורמי מקצוע האחראים לתפקודו של הגן, ובהאצלת סמכות מקצועית. בתוך הגן מתמודדות המתמחות עם צוות הגן, במיוחד עם הסייעת הקבועה, המגלה לעיתים התנגדות לשיתוף פעולה ולקבלת מרות מקצועית. משום כך הגננת המתמחה נאלצת לוותר ולהתפשר, מחשש שיבולע לה בצליחתה את שנת ההתמחות. מחוץ לגן מתמודדת המתמחה עם ריבוי אנשי מקצוע שעליה להכיר וללמוד על תפקידם בתוך זמן קצר, לתאם כניסתם של גופים מקצועיים רבים לגן עוד בטרם תהיה על קנקנם, וכן לקיים איתם תקשורת עניינית ומקצועית. מחקרים מסבירים ממצאים אלו וטוענים כי קשייהן של מתמחות בסוגיה זו נעוצים במספר גורמים: גילויים של חוסר אחריות לתהליכים מערכתיים ובין-מערכתיים בקרב שותפים למקצוע; היעדר הכשרה מקצועית (מבורך, 2017); והגדרת תפקידים רחבה וכוללנית שאינה קובעת במפורש התנהגויות נדרשות במסגרת התפקיד (סטודני ואח', 2011).

כאמור, שכיחותם של האתגרים ביחס לתמה זו נמצאה הנמוכה ביותר. נראה כי ניתן להסביר זאת בעצם קיומה של מערכת נהלים רשמית ומוגדרת, על אף שהיא אינה קובעת במפורש תחומי אחריות ותפקיד. העובדה שגורמי המקצוע כפופים למערכת נהלים בכל צורה שהיא, כוללנית או ממוקדת, מנחה אותם לפעול בכפוף לה ובכך היא עשויה להביא לצמצום החיכוכים בין הגורמים המקצועיים הקשורים לתפקוד תקין של גן הילדים.

שאלת המחקר השנייה עסקה בבחינת עמדות הגננות המתמחות ביחס למסגרות התמיכה בשנת ההתמחות.

מניתוח הראיונות עולה כי מסגרות התמיכה נתנו מענה חלקי לצורכיהן המקצועיים. המתמחות מוקירות את תרומת מסגרות התמיכה, שכללו את סדנת ההתמחות, מפגשי הפיקוח, החונכות האישית והרשתות החברתיות. עם זאת הן נזקקו ליותר תמיכה ממה שמסגרות אלו הציעו בפועל.

ממצאי המחקר לגבי סדנת ההתמחות מצביעים על כך שבצד תחושת השותפות, התמיכה הרגשית והמקצועית שהיא העניקה להם, יש צורך לתת את הדעת על מסגרת הזמן שבה היא מתקיימת ועל אופן ניהולה הפנימי, כך שיינתן מענה לכל המשתתפות. גם כאשר למפגשי הפיקוח הביעו המתמחות שביעות רצון וציינו כי הם מטפחים תחושת השתייכות מקצועית ומעניקים ידע וביטחון מקצועי. עם זאת יש מקום להלימה גדולה יותר בין תוכנם של מפגשי הפיקוח לבין אוכלוסיית הגננות המתמחות וצורכיהן הייחודיים (השונים מצרכים של גננות ותיקות). החונכות האישית, כפי שמלמדים ממצאי המחקר, נתנה מענה לגננות המתמחות ברמת הפרט בעצם היותה מסגרת תמיכה אישית. אולם בד בבד ציינו

המתמחות את מגבלות הזמן באשר לזמינות החונכת ואת מתן המענה החלקי שניתן להם על ידה בסוגיות בוערות שעלו בסביבת עבודתן.

באשר לרשתות החברתיות, המתמחות הדגישו את יתרון בזמינותן ובנגישותן, אולם ציינו את המורכבות הטכנית והפדגוגית הכרוכה בהן.

עמדתן של המתמחות כלפי מסגרות התמיכה בשנת ההתמחות מצביעות על עמדה אמביוולנטית: שביעות רצון מצד אחד, ומוגבלות בתמיכה מיטבית מצד שני. ההיבטים העיקריים במסגרות אלה הם ההיבט הארגוני וההיבט התוכני. ספרות המחקר תומכת בממצאים אלו וטוענת כי מסגרות התמיכה בשנת ההתמחות מאופיינות לעיתים בצפיפות הדדיות מנוגדות ובחוסר תיאום בין הגורמים השותפים בהן על רקע אישי ותפיסת מקצוע ההוראה (דהן ואח', 2021; Fresko & Nasser Abu-Alhija, 2014). ניגודים אלו נתפסים בעיני המתמחות כחסם בפני שותפות, העצמה ופיתוח מקצועי.

### סיכום ומסקנות והמלצות יישומיות

מטרותיו של המחקר הנוכחי הן בחינת קשיים ואתגרים האופייניים לגנות בשנת ההתמחות ובחינת עמדותיהן ביחס למסגרות התמיכה המוענקות להן בשנה זו.

המחקר הנוכחי העלה כי גנות מתמחות חוות קשיים ואתגרים על פני כל קשת התפקידים בסביבת העבודה בגן הילדים. הבולטים שבהם נכללים בתחום החינוך וההוראה. כמו כן, המחקר חשף מקורות והסברים לקשיים הייחודיים לגנות מתמחות. בנוסף, הממצאים מלמדים על האתגרים הרגשיים הנלווים לעבודת הגנת המתמחה, על קונפליקטים ביחס לבחירה המקצועית, וכן על אורות וחסמים במסגרות התמיכה.

ממצאי מחקר זה עשויים להוות בסיס לבדיקה ובחינה מערכתית של גופי ההכשרה ולהבנה טובה יותר של תהליך ההתמחות. הבנה כזו עשויה לשנות תפיסות שגויות ביחס להכשרת מתמחות להוראה, לצייד אותן בארגז כלים מקצועי ורלוונטי עבורן, ולקדם את ההסתגלות לתפקיד הגנת.

למחקר זה מספר מגבלות: המחקר בדק אתגרים בקרב גנות מתמחות במסגרות תפקידים שונות ובהיקפי משרה שונים, כגון מנהלות גן במשרה מלאה, מנהלות גן במשרה חלקית ואח'. עובדה זו יש בה כדי להשפיע על אופי ההתנסות ועל נקודת מבטן של גנות לגבי קשיים והתמודדות בשנת ההתמחות. בנוסף, גיל הילדים שאיתו התמודדו המתמחות היה שונה מגן לגן. חלק מהמתמחות עברו בגני חובה וחלקן בגני טרום חובה. גם נתון זה עשוי להשפיע על אופי ההתנסות והתמודדות של הגנות המתמחות ולהשפיע על זווית ראייתן את הקשיים והאתגרים בשנת ההתמחות.

במחקר המשך חשוב לבחון את האתגרים והקשיים בקרב גנות מתמחות תוך הקפדה על

אחידות במסגרות התפקיד של המתמחות ובהיקף משרתן, וכן על אחידות בגיל הילדים. בנוסף, יש מקום לחקור קשיים ואתגרים ביחס לכל קטגוריה וקטגוריה בנפרד לאור ממצאי המחקר המלמדים על מורכבות ההתמודדות עם כל אחד ואחד מתחומי אחריותה של הגננת המתמחה. גם מחקר משווה בין התמודדות מתמחות בחינוך הרגיל לעומת גננות מתמחות בחינוך המיוחד, עשוי להרחיב את היריעה ולהעניק מידע אפקטיבי באשר לתכנון מובחן של תוכניות תמיכה בשנת ההתמחות.

הנושא של המחקר הנוכחי הוא "העצמה ותמיכה או בדידות במערכה בקרב גננות, בהתמודדותן עם קשיים ואתגרים בשנת ההתמחות בגן". נראה כי כל האלמנטים דרים בכפיפה אחת בחוויותיהן המקצועיות והרגשיות של גננות מתמחות. אנו תקווה כי ממצאי מחקר זה ישמשו בסיס לתכנון מחודש ודיפרנציאלי של תוכנית התמחות לגננות. זאת במטרה לתת מענה מרבי לקשיים הרווחים בשנת ההתמחות, כפי שעולים ממחקר זה: הרחבת ההתנסות במכלול תחומי האחריות בגן הילדים בשלב לימודי ההכשרה; בניית תוכנית תמיכה המכוונת להעצמה רגשית של המתמחות; בניית תוכנית הדרכה בהלימה למסגרת התעסוקתית של המתמחה; העסקת המתמחות במסגרת תעסוקתית אחידה ורצופה, ושיתוף מתמחים בתכנון תוכנית הליווי והתמיכה בשנת ההתמחות.

## ביבליוגרפיה

- אדרי, א' (2021). תפיסת הקשר עם ההורים מנקודת המבט של הגננת. *חוקרים @ הגיל הרך*, 12, 141-164.
- איזנברג, מ' (2018). אסטרטגיות רגשיות ומקצועיות בהתמודדותן של מנהלות גן עם רגש הבדידות המקצועית. *רגשות בהוראה ובניהול בית ספר*, מכון מופ"ת.
- איזנברג, מ' ואופלטקה, י' (2008). ההורים, הסייעת והמפקחת: מקורות התמיכה של מנהלת הגן בשנות עבודתה הראשונות. *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 30, 227-252.
- ארביב, ש' (2020). תפיסותיהן של גננות את הרשתות החברתיות המנוהלות על יד הורים. תזה לתואר "מוסמך", מכללת גורדון לחינוך.
- ארביב-אלישיב, ר' ולדרר, ד' (2011). סדנת טטאז': מעורבת או ייעודית? *דפים*, 52, 46-71.
- גילת, י' ונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית של היום. *דפים*, 68, 11-27.
- גילת, ע' והרץ, והרץ לזרוביץ, ר' (2010). שיטה לראיון וניתוח סיפורי חיים המבוססת על השיטה הנרטיבית טיפולית בתוך: ל' קסן מ' ומי קרמר-נבו (עורכות). *שיטות בניתוח נתונים איכותיים*. עמ' 126-152, הוצאת אוניברסיטת בן גוריון.
- גרוניק, ל' וברכה, ע' (2021). תרומתה של סדנת התמחות לגננות על פי מודל חממה עירוני. *רב-גוונים: מחקר ושיח*, 20, 45-74.

- דהן, א', שחם, ח' ושורצקי, ח' (2021). המתמחה בהוראה בשנתו הראשונה מנקודת מבט רפלקטיבית. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 101-128.
- הופמן ונידרלנד (2010). דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי. דפים, 49: 43-86.
- טימור, צ' (2017). מסע או משא: תהליך שעוברים מתמחים במסלול הכשרת אקדמאים להוראה במהלך שנת ההתמחות שלהם. במעגלי חינוך מחקר עיון ויצירה, 7, עמ' 198-217.
- יוגב, י', רוזנטל, א', כספי, ר' (2020). תפיסת התפקידים של הסייעת ושל הגננת בגן הילדים - הכול בעיני המתבוננת. דפים, 72, עמ' 231-248.
- כספי, ר', הוד-שמר, א', אור, ע' (2019). "גננת זה לא מה שחשבת": תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גננות. דפים, עמ' 251-270.
- מבורך, מ' (2017). מנהיגות חינוכית בגיל הרך. מכון מופ"ת.
- מירב, ל' (2019). "ללכת עם האמת הפנימית שלי", סיפורי חיים של גננות - אשנב לתהליכי הבניית זהות מקצועית. מחקרי גבעה, 103-136, עמ' 103-136.
- משכית, ד', ליבמן, צ' ואקרמן-אשר, ה' (2015). ממתמחה למורה: מה ניתן ללמוד מתהליכי ההערכה של מתמחים בתום שנת עבודתם הראשונה במקצוע ההוראה? עיונים במנהל ובארגון החינוך, 34, עמ' 81-110.
- משכית, ד' ודורפרגר, ש' (2021). מאירים ומעירים. רב-גוונים- מחקר ושיח, 20, 129-170.
- משכית, ד' וסיני, נ' (2021). קושי ואור - מעגלי התפתחות: עיון בסיפורי מתמחים. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 171-201.
- משרד החינוך, מנהל עובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה. נדלה מתוך פורטל עובדי הוראה <https://edu.gov.il/horaa/MinhalOvdeyHoraa/staj/Pages/about.aspx>
- משרד החינוך (2013). מארו, תכנון, ניהול והיערכות לגננות ולמפקחות. נדלה מהאתר: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/04604DFB-0626-4B00-9817-539992F017CC/174790/MatanaKYPerekDE.pdf>
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, הוראת קבע מס' 0109 - ט' בכסלו תשע"ה, 01 בדצמבר 2014.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תשס"א 2/א. (3.4-4 תיקון סעיף 2 (סעיף מטרות) לחוק חינוך ממלכתי. ב' תשרי תשס"א, 2 באוקטובר 2000. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: [https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sa2ak3\\_4\\_4.htm](https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sa2ak3_4_4.htm)
- משרד החינוך, מוזר למידה מרחוק בגני ילדים, 6 אפריל 2020: [https://meyda.education.gov.il/files/mosdot/pre\\_school\\_online\\_learning.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/mosdot/pre_school_online_learning.pdf)
- סטודני מ' ואופטלקה י' (2011). "זה מעבר לתפקידי": רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות בישראל. דפים, 51, 105-139.
- פריש, י' (2012). הגננת - כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית. שאנן המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- פירסטטר, א' (2012). האם טוב היות האדם לבדו? עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13, 19-33.

צור, ב', סגל, מ' ורום, א' (2012). והילד אומר - רכישת שפה ותקשורת בילדות. מכון מופ"ת.

קסנר-ברוך, י', כדורי-שלזק, מ' (2020). עמדות של סטודנטיות להוראה בשנה ג המיישמות תוכנית לימודים בצמיחה בגני ההתנסות המעשית בהוראה כלפי הוראת מדעים בגיל הרך. חוקרים @ הגיל הרך, 10, 60-92.

רמר, ר' וגילת, י' (2021). "את לא תגידי לי מה לעשות", התמודדות הגנת עם הורים המאתגרים את סמכותה. בתוך: גילת, י' וטבק, ע' (עורכים). "ללכת בין הטיפות": אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים. מכון מופ"ת.

Aizenberg, M. & Cohen Zilka, G. (2022). Preservice kindergarten teachers' distance teaching practices during the COVID-19 lockdown period. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, DOI: 10.1080/10901027.2022.2075813

Fresko, B., & Nasser-Abu Alhija, F. (2014). Induction seminar as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 36-48

Lee, P. & Bierman, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: Associations with the behavioral and academic adjustment of low-income students. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(3), 383-411.

Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Journal Plus Education*, 15, 7-15.

Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with Parents. *School Community Journal*, 23, 2, 55-86.

Maskit, D. (2013). First months in teaching: Novices relate to their difficulties. *Creative Education*, 4(4a), 1-8.

Orr, H. Kasperski, R. Caspi, R. & Hay, S. (2021). Improving children's oral vocabulary with a dynamic intervention program. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38, 1, 47-63, DOI: 10.1080/20590776.2020.1839882

Simon, E. & Dan, A. (2017). The First Step to Becoming a Kindergarten Teacher: Difficulties and Challenges. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances*. Editorial Universitat Politècnica de València. 908-914. <https://doi.org/10.4995/HEAD17.2017.5461>

Siu-hang, K., & Wik-ki, W. (2022). Stressors and psychological distress: Music listening as a coping strategy for pre-service kindergarten teachers. *International Journal of Music Education*, 2- 40 (2), 275-260.

Vandell, D. L., Burchinal, M., & Pierce, K. M. (2016). Early childcare and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD Study of Early Child Care and youth Development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634-1645.

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R.C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teacher's interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (34) 6, 299-309.