

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ד

כרך יא



עורכים:

ד"ר אליסיה גרינבנק - עורכת ראשית
פרופ' משה צפור
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
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"ד 2024
ISSN 2664-553X

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

תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות

17	פרשנות מלבי"ם לראשית עלילת מגילת אסתר	עמוס פריש
35	"ולפי דרכנו למדנו" - המעשים בסוכה פרק ב' כדיון פנימי במעשה ובתוקפו	צחי כהן

שער שני | חינוך והוראה

59	"עוד יבואו ימים אחרים": גננות קולטות ילדי גן מפונים במלונות ובגנים פרוביזוריים בים המלח ובאילת במלחמת "חרבות ברזל"	אורן כהן זדה, גי'ודי גולדנברג ורחלי הולצבלט
83	תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי בשגרה ובעיתות חירום	מרב גרומן ויהודית חסידה
101	תפיסת מקורות תמיכה בקרב תלמידים במצבי סיכון: ניתוח משווה בין שתי מסגרות חינוכיות	כרמית יוקל ושלמה רומי
123	למידה מבוססת סימולציה מקוונת בהכשרת מורים: מבט תלת שנתי על המודל	אורנה לוין
145	מסוגלות בהוראה ביחס למסלול ההכשרה (חינוך רגיל, חינוך גופני וחינוך מיוחד) וגיל המורה	ידידיה ערמון ומירי שחף
165	"מאז הבנתי שזהו מקומי" - מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בעיצוב זהות מקצועית בקרב גננות מתמחות	דבורה חדר ויעקב סגל

191	<p>“כולנו רְקָמָה אנושית אחת”: השפעת תוכנית SEL על מעורבות חברתית ולימודית של ילדים עם מוגבלויות</p>	<p>אליעזר יריב, מרינה אוסטרובסקי, לי-סול אלקובי, אודליה ברק, אתי גורני, איסנה לויט, טל אביב מזרחי והילה משולם</p>
211	<p>פערים מעמדיים, אמונות מורים ויחסים חינוכיים: כוחה של הסביבה החינוכית</p>	<p>ניסים אבישר</p>

שער שלישי | אמנות, חינוך גופני ובריאות

233	<p>“סוס העץ חוזר” של יוסל ברגנר: ניתוח אמנותי-ספרותי על רקע השואה</p>	<p>רחלי ברגר</p>
251	<p>בריקת תוכנית התערבות חדשנית להפחתת הברדלים בגמישות כפושטי הירך (Hamstring) והקשר לכאבי גב תחתון בנשים מבוגרות</p>	<p>קרן ששונקר, רחלי מגנזי ודני מורן</p>

מחברי המאמרים

ד"ר אבישר ניסים

הפקולטה לחינוך, מכללת סמינר הקיבוצים

Nissim.avissar@smkb.ac.il

גב' אוסטרובסקי מרינה

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

ostrovsky@bezeqint.net

גב' אלקובי לי-סול

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

leesol18@gmail.com

ד"ר ברגר רחלי

ראש תוכנית המצוינים (רג"ב) ומרצה במסלול לאמנות, מכללת תלפיות

berger.rach1@gmail.com

גב' ברק אודליה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

odeliabarak.kl@gmail.com

פרופ' גולדנברג ג'ודי

מרצה בתואר שני, מכללת תלפיות

Judyg@zahav.net.il

גב' גורני אתי

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

etig121@walla.co.il

גב' גרומן מרב

מורה לביולוגיה ולחינוך מיוחד, בוגרת החוג לחינוך, מכללת הרצוג

meravgromman@gmail.com

ד"ר הולצבלט רחלי

ראש הכניסה להוראה, מכללת תלפיות

rachelhol1234@gmail.com

ד"ר חדר דבורה

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

ד"ר חסידה יהודית

רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי מכללת הרצוג
chassida@herzog.ac.il

ד"ר יוקל כרמית

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

ד"ר כהן צחי

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו
evic41@gmail.com

ד"ר כהן זדה אורן

ראש בית הספר לתארים מתקדמים. מכללת תלפיות
cohenzad@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

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

גב' לויט איסנה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת ושינגטון
isanalevit@gmail.com

ד"ר לוי אורנה

ראש תחום ספרות ושפות בפקולטה לחינוך ולמנהיגות וראש מרכז מחקר סימולציה,
המכללה האקדמית אחוה; החוג לספרות, המכללה האקדמית גבעת ושינגטון
orna_l@achva.ac.il

פרופ' מגנזי רחלי

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת בר אילן
Racheli.Magnezi@biu.ac.il

פרופ' מורן דניאל

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

גב' מזרחי אביב טל

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון
talaviv224@gmail.com

גב' משולם הילה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון
hilamesh4893@gmail.com

ד"ר סגל יעקב

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

ד"ר ערמון ידידיה

החוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות. החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך
גבעת וושינגטון
armon10@gmail.com

פרופ' פריש עמוס

פרופסור אמריטוס, המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר-אילן; יועץ אקדמי של תוכנית
הוראת המקרא, מכללת שאנן
famos176@gmail.com

פרופ' רומי שלמה

ראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללת הרצוג, פרופסור אמריטוס, אוניברסיטת
בר אילן
shlomo.romi@biu.ac.il

ד"ר שחף מירי

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

גב' ששונקר קרן

דוקטורנטית במחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
sassonkern@gmail.com

"מאז הבנתי שזהו מקומי" מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בעיצוב זהות מקצועית בקרב גננות מתמחות

דבורה חדר, יעקב סגל

תקציר

שאלת גיבוש הזהות המקצועית בקרב אנשי הוראה הולכת ומתרחבת בשנים האחרונות על רקע חשיבותה לקידום ההוראה ולהתפתחותם המקצועית של אנשי חינוך. מחקרים העוסקים בסוגיה זו מדגישים את הצורך במיומנויות, בכישורים מקצועיים ובתנאים אישיים-רגשיים הנחוצים ליצירת גיבוש זהות זו (Zhai et al., 2023). מבין המחקרים העוסקים בהתפתחות הזהות המקצועית של אנשי חינוך, מיעוטם בוחנים תהליך זה מנקודת מבטן של גננות, ומיעוט קטן עוד יותר בוחן זאת בשנת ההתמחות בגן הילדים. לגננות יש תפקיד ייחודי שבמסגרתו הן נמצאות בצומת מרכזי על פני ציר גדילתם והתפתחותם של הילדים. לכך מתווספים אתגרים שעמים מתמודדות הגננות דווקא בשנת ההתמחות לאור מאפייניה הייחודיים של שנה זו וסביבת עבודתן בגן, ובשל העובדה שהתקופה הזו קריטית להמשך עתידן המקצועי והיא תנאי לקבלת רישיון הוראה (הופמן ואחרים, 2010; טימור, 2017; יוגב ואחרים, 2020, סגל ואחרים, 2022; Dan & Simon, 2017). הבניית זהות מקצועית מייצגת את התהליך שבאמצעותו האדם חותר לשלב בין המיצובים, התפקידים וההתנסויות השונות שלו לכלל דימוי ותפיסה של העצמי (קוזמינסקי ואחרים, 2010). לשם כך נדרשות הגננות המתמחות לזהות, לנתח, לפרש ולהבין תהליכים שמתרחשים במהלך עבודתן ובונים את הזהות המקצועית שלהן. לפיכך יש לבחון האם בשנת ההתמחות, השלב הקריטי לפיתוח תהליכי הסוציאליזציה למקצוע, והשלב שבו הגננות מסתגלות למעבר משלב הלימודים לניהול גן ומשבר ההישרדות בו, האם בשלב זה קיימת פניות רגשית וקוגניטיבית לגיבוש זהותן המקצועית (לוי-קרן ואחרים, 2019; פישרמן ואחרים, 2019).

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בגיבוש זהותן המקצועית של גננות לאור ייחודיותה של שנה זו. במחקר השתתפו עשר גננות שסיימו את שנת ההתמחות בגן והן רואיינו בראיונות מובנים למחצה. הראיונות נותחו בניחות נושאי (קטגורי)-תמטי שנקבע מראש והתבסס על שאלון מחקר זהות מקצועית בהוראה (פישרמן, 2016). כמו כן, נותחו קטגוריות נוספות שהעלו המרואיינות באופן ספונטני. ממצאי המחקר העיקריים מלמדים כי שנת ההתמחות מהווה גורם משמעותי בגיבוש הזהות המקצועית בקרב גננות מתמחות, חרף מורכבותה וריבוי האתגרים האישיים והמקצועיים העומדים בפניהן בשנה זו.

תארינים: זהות מקצועית בהוראה, שנת התמחות, גן ילדים, גננת מתמחה

המחקר נערך בתמיכת רשות המחקר של המכללה האקדמית גבעת ושינגטון.

מבוא

זהות מקצועית בהוראה – מרכיבים והתפתחות

בספרות המקצועית אין הגדרה אחידה ופורמלית למונח "זהות מקצועית בהוראה", אולם נראה כי ברוב המחקרים מוסכם כי מונח זה מייצג את התהליך שבאמצעותו האדם חותר לשלב בין המיצועים, התפקידים וההתנסויות השונות שלו לכלל דימוי ותפיסה של העצמי (קרומינסקי ואחרים, 2010). תהליך זה כולל ארבעה ממדים מרכזיים המהווים את מרכיבי הזהות המקצועית בהוראה ומשמשים גם להבנייתה.

הממד הראשון מתייחס למרכיב הזהות טבעית (nature identity), כלומר הזהות המקצועית היא השתקפות של המבנה הטבעי של הפרט, זהותו הפיזיולוגית, ודמותו החיצונית והפנימית המשפיעה באופן טבעי ולא מתוך בחירה. ממד זה מושפע גם מהביוגרפיה ומהסביבה התרבותית של המורה/גננת, כלומר התאמת תפיסות ואידיאולוגיה אישית למציאות הקיימת במוסד החינוכי והחלטות המורה כיצד לבטא עצמו בכיתה. מחקר נרטיבי על ביוגרפיות של מורים שהתייחס להתנסויות שלהם כתלמידים בעצמם, חי המשפחה וחיים אישיים בעבר בכלל, משתקפים בזהות המקצועית שלהם.

הממד השני הנכלל בתהליך הבניית הזהות המקצועית מתייחס למרכיב התפיסה העצמית – הדרך שבה אנשי חינוך נתפסים בעיני עצמם. תפיסה זו נגזרת מסדר עדיפויות ורמת חשיבות שהם מייחסים לתחומי המקצוע השונים ולהתמודדות איתם, ונבנית על סמך התנסויותיהם, תחושותיהם לגבי נכונות הבחירה המקצועית, קיומה של תחושת שליחות מקצועית, יכולת ומסוגלות עצמית, וכן החוללות העצמית, זו המתייחסת לאמונתו של הפרט למלא בהצלחה משימה כלשהי. לתחושות אלו יש השפעה רבה על המוטיבציה

ורמת הביצוע של הפרט. לכל אלה מתווספת תפיסת מוניטין ההוראה המאופיינת בדרך שבה הגנת תופסת את ההוראה בשילוב עם תפיסת החברה את מקצוע ההוראה (צמח ואחרים, 2021). מחקרים המשווים בין מורים חדשים לבין מורים מנוסים מראים כי המורים המנוסים נשענים בעבודתם על ידע עשיר ומאורגן שבא לידי ביטוי בהתנהלותם בכיתה ובקשריהם עם התלמידים וצוות ההוראה, ואילו המורה המתחיל לוקה בחוסר בתחומים אלו. גם הגורם הזה משפיע על עיצוב הזהות המקצועית, והוא בא לידי ביטוי בהתנהלות המורים בכיתה ובפתרון בעיות פדגוגיות-דידקטיות, וכן בסביבת העבודה במוסד החינוכי (קוזמינסקי ואחרים, 2010).

הממד השלישי מתייחס לזהות הזיקה (affinity identity), כלומר השפעת מדיניות המסגרות המוסדיות (institutional identity) שאליהן הגנת שייכת (המושפעת ממדיניות מקום העבודה, משרד החינוך, מדיניות מפקחת, איגוד מקצועי, הורים, תלמידים וכו') על עיצוב הזהות המקצועית, וכן השפעת מסגרות בלתי פורמליות כמו קבוצות מחקר, פורומים מקצועיים וכו'. גם האקלים החינוכי ותרבות המוסד החינוכי, הכוללים תפיסות, נורמות, ציפיות וערכים משותפים, המתבטאים בתוכנית הלימודים ובמרחב הפיזי של המוסד החינוכי, מעצבים את הסיפורים האישיים של המורים והגנות ואת הזהות המקצועית שלהם (קוזמינסקי ואחרים, 2010).

הממד הרביעי בהבניית הזהות המקצועית הוא זהות השיח (discourse identity). זהות זו באה לידי ביטוי בתכונות המורה ובהישגים המקצועיים והאישיים כפי שהם מזוהים על ידי אחרים וכפי שהם נוצרים ונשמרים באינטראקציות השיח עם האחרים. המורה והגנת יכולים להיתפס באופן שונה בעיני תלמידים, הורים, עמיתים, גורמי מקצוע, מדריכים, מפקחים וכו'. הממד הזה מתייחס למעשה לתפיסת האחרים את המורה/גנת ואת תפקיד ההוראה. תפיסה זו נבנית על סמך התפיסות והציפיות של האחרים מהמורה והגנת (דן ואחרים, 2021; מירב, 2019).

אם כן, הזהות המקצועית בהוראה מורכבת ונבנית מארבעה ממדים מרכזיים שיכולים להשלים זה את זה ולפעול במשולב לכדי גיבושה של זהות זו. תהליך הבניית הזהות המקצועית מתאפיין בדינמיות ומושגת על התנסויות, אינטראקציות, קונפליקטים וערכים, וכן על התמודדויות אתיות, חברתיות ורגשיות שנתונות לפרשנות בהתאם להקשרים ולנסיבות, לזמן ולמקום (דן ואחרים, 2021; מגן-מגר, 2016; קוזמינסקי ואחרים, 2010). מאפיינים אלו זהים לאתגרים הייחודיים העומדים בפני המורים והגנות בשנת ההתמחות בהוראה.

שנת ההתמחות בהוראה (סטאז') – מסגרת ומטרות

תוכנית ההתמחות בהוראה בישראל החלה בשנת 2000. במסגרת זו, השנה הרביעית ללימודי ההכשרה להוראה היא שנת התמחות ותנאי לקבלת רישיון עבודה. בשנה זו מוענקים לגנות ולמורים המתחילים סיוע ותמיכה כדי להקל את הקליטה במערכת החינוך

(טימור, 2017; Lee & Bierman, 2015). חוקרים מייחסים חשיבות רבה לשנת ההתמחות ולמסגרות התמיכה ואף רואים בהן תנאי הכרחי למניעת נשירה ממקצוע ההוראה, מגמה שהולכת וגוברת בשנים האחרונות (ארביב-אלישיב ואחרים, 2011; גרוניק ואחרים, 2021; Dan & Simon, 2017). כדי לקדם את תהליכי הקליטה של הגננות והמורים החדשים, האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך בנה מסגרות שונות של ליווי ותמיכה מקצועית: 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 ואחרים, 2021; קפלן, 2021; שמעוני, 2021). בשנים האחרונות נכנסה למערכת החינוך המהפכה של טכנולוגיית התקשורת הדיגיטלית, ואל מוקדי התמיכה והידע נוספו הרשתות החברתיות המקוונות. רשתות אלו מהוות קהילות וירטואליות המעניקות אפשרות לכתוב ולהעביר תוכני מולטימדיה באופן זמין ומיידי (ארביב, 2020).

אם כן, בשנת ההתמחות הגננת פוגשת לראשונה מגוון של גורמי מקצוע פדגוגיים ומנהליים, בעודה חסרת ביטחון וניסיון מקצועי ואפופה תחושות ורגשות שליליים (פירסטטר ואחרים, 2021). לגננת המתחילה אין תפיסה ברורה של מה נדרש ממנה מבחינה מקצועית מפני שהיא נמצאת בשלבי ההתפתחות המקצועיים הראשונים של הכניסה להוראה ולא פעם היא חשה הלם וחרדה ורק מנסה לשרוד. הגננות המתחילות נתקלות בקשיים בתחום ההוראה והתוכן הפדגוגי ובתחום הלומדים ומאפייניהם: קשיים בארגון הסביבה הלימודית ובאיוון בין הוראה למשחק בהתאם למאפייניהם של גיל הילדים בגן, וקשיים במילוי האחריות הניהולית הנדרשת בשל הייחודיות הנובעת מתפקיד הגננת כמנהלת הגן. בנוסף, שנת ההתמחות קובעת את המשך עתידה המקצועי של הגננת המתמחה במערכת החינוך, שכן אי עמידה בדרישות המקצועיות במשך שנה זו תמנע מהגננת לסיים את לימודי ההכשרה למקצוע ההוראה בגן הילדים, וממילא לקבל תעודה ורישיון הוראה. הדרישות והקשיים שעיימם מתמודדות הגננות המתמחות מעוררים חרדות בלב המתמחות, לפעמים עד כדי חוסר אונים ושיתוק המשפיע על סמכותן המקצועית ועל זהותן המקצועית הנבנית לאור תחומי התמודדות אלו (איזנברג ואחרים, 2008; גרוניק ואחרים, 2021). למאפייניה הייחודיים של שנת ההתמחות מתווספים גן הילדים ותפקיד הגננת כסביבת עבודה ייחודית המהווה אף היא נדבך בתהליך עיצוב הזהות המקצועית.

גן הילדים ותפקיד הגננת – סביבה מקצועית ייחודית

גן הילדים הוא ארגון חינוכי בעל צביון ייחודי. תיאור מפורט של הדינמיקה המקצועית המאפיינת אותו, ובכללה תפקידה של הגננת האמונה על ניהולו, עשוי להבהיר את ייחודיותו בשנת ההתמחות ואת ההשלכות על גיבוש הזהות המקצועית של הגננת (Lino, 2016; Villiford et al., 2013).

גן הילדים המותאם למאה ה-21 משלב בין תמיכה בהתפתחותם האינדיבידואלית של הילדים והילדות לבין ערכים חברתיים ומודעות סביבתית. מערכת החינוך בגיל הרך אמורה לספק תמיכה לפרט, לקבוצת השווים ולסביבה. תפקידי הגננת כוללים קביעת מטרות, הכוונה להתנהגות ורכישת ידע. הגננת ממלאת את התפקידים האלה באמצעות אסטרטגיות הכוללות שיתופיות ושותפות בגן. בשנת ההתמחות מוטלים תפקידים אלו על הגננות המתמחות, שהן מחנכות יחידות המתפקדות גם כמנהלות הגן, ועליהן בלבד מוטלת האחריות הכוללת – הן הפדגוגית והדידקטית, הן ההתפתחותית-רגשית והן הארגונית-ניהולית. כך לדוגמה עוסקת הגננת המתמחה בתחום הפדגוגי-דידקטי הנוגע לתכנון ויישום תוכנית הלימודים על פי יעדים חינוכיים מוגדרים וחזון חינוכי תוך התחשבות בשונות בין הלומדים וצורכיהם האינדיבידואליים. הגננת המתמחה דואגת לפיתוח התחום הרגשי הכולל התמודדות עם בניית אינטראקציה רגשית בקרב הילדים ומדגישה את היחס לילד בכליותו ובאופן דיפרנציאלי. היא נדרשת להיכרות מעמיקה עם הילדים ולגילויי אמפתיה ורגישות כלפי צורכיהם. בנוסף, על הגננת להעניק משוב על תפקודם והתנהגותם של הילדים, לאתר קשיים וצרכים רגשיים, ולהקנות הרגלים וכללי התנהגות ומשמעת (יוגב ואחרים, 2020, כספי ואחרים 2019; Mahmood, 2013). עוד אחראית הגננת על טיפוח הקשר עם ההורים בכל הנוגע לתחום הפדגוגי-דידקטי והארגוני בגן ועל מתן מענה אישי הנוגע לקידום הילדים בגן והתפתחותם. הגננת צריכה גם לטפח את עבודת הצוות ואת התקשורת המקצועית והאישית בין הגננת אס/מנהלת הגן לבין צוות הגן. הגננת המתמחה אחראית על אדמיניסטרציה וקשרי חוץ, כולל תיאום בינה לבין באי הגן: מפקחת, מדריכות, גורמים טיפוליים, ספקי תוכן, רשות מקומית ואחרים. בתוך כל זה פועלת הגננת בתנאים של בדידות מקצועית, שכן תפקידה כמנהלת הגן נעשה בנייתו פזיז ותפקודי מרוב העמיתים בתחומה. 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 (אייזנברג, 2018, מבורך, 2017, פריש, 2012, 2016, Vandell et al., 2015, Lee et al.).

רוד (Rodd, 1998), מציין מאפיינים נוספים הייחודיים לניהול גן ילדים ולתפקידה של הגננת. מאפיין אחד מתייחס לתכיפות המפגשים עם הילדים והורים: הגננת עובדת באופן יומיומי וישיר עם ההורים, הילדים וצוות הגן, ומצב זה דורש כישורי ניהול ותקשורת. המאפיין השני מתייחס לרצף יום העבודה בגן הילדים, הכולל שעות פעילות רצופות ללא הפסקות ביניהן. רציפות יום העבודה בגן מביאה לכך שהגננת אחראית על כל הילדים במשך כל היום ובכל תחומי ההתפתחות והלמידה. מאחר שילדים מהווים שכבת גיל פגיעה במיוחד, נדרשת רמה גבוהה של משמעת עצמית ואתיקה מקצועית. זאת ועוד, מכיוון שעבודת הגננת מתבצעת בבידוד מקצועי, היא נדרשת למיומנות גבוהה של קבלת החלטות ופתרון בעיות. תיאור מאפייניו הייחודיים של גן הילדים ותפקיד הגננת מלמד כי אלו מציבים בפני הגננות המתמחות אתגרים רבים ומורכבים העולים בקנה אחד עם תהליך עיצוב זהותן המקצועית.

שנת ההתמחות בגן הילדים ופיתוח זהות מקצועית

השנה הראשונה של המורה/הגננת המתחילה מובחנת כשלב ייחודי העומד בין שלב ההכשרה לשלב המומחיות. חוקרים טוענים כי בשנה זו המורה המתחילה מבנה את זהותה המקצועית על רקע בחינתה את הנתיב המקצועי שבו היא נמצאת: היא מתלבטת בנוגע לבחירת המקצוע, בנוגע לדרישות מקצועיות ולגבי ציפיות חברתיות ואישיות; היא בוחנת את הידע שרכשה בהכשרה ומעמתת אותו עם תפקודה במערכת הבית ספרית והכיתתית, מחפשת דרכים להשתלבות בקהילה המקצועית, ובודקת את מערכות היחסים עם עמיתים למקצוע, תלמידים, הורים ועוד (דביר ואחרים, 2011). הקשיים של המורה המתחילה, העומדת בין שלב ההכשרה לשלב ההתפתחות המקצועית, יוצרים אצלה רגשות עזים של חוסר אונים, בדידות, זרות, ניכור, חוסר ביטחון, אי בהירות ועמימות, וכל אלה מטלטלים אותה עד כדי הרגשת שיתוק (Carmel et al., 2023).

ספרות המחקר מייחסת חשיבות רבה לסוגיה של "זהות מקצועית בהוראה" ורואה בה חלק בלתי נפרד ממקצוע ההוראה מאחר שהיא מגבירה את מוטיבציית המורים להוראה מיטבית. זהות מקצועית משפיעה על אפקטיביות ההוראה של המורים, על התנהגותם, שיטות עבודתם, צורת החשיבה שלהם, אמונותיהם, הצהרותיהם, וכן על מוכנותם להתמודד עם שינויים. היא גם משפיעה על שביעות הרצון של המורים מעבודתם ועל מחויבותם לעבודה (מירב, 2019; מגן-מגר ואחרים, 2016; פישרמן, 2016; צמח ואחרים, 2021). בשלב ההתמחות בהוראה נמצאת המתמחה במעמד כפול – של סטודנטית ושל מתמחה. בשנה זו נדרשות הגננות המתמחות לקבל על עצמן אחריות מלאה על התנהלות הגן, בדבר עם מילוי החובות האקדמיים במכללה (גרוניק, 2021). לא פעם המורה או הגננת המתחילה צריכות לגייס כוחות להסתרת הכאב ולהדחקת התחושות וההתלבטויות כדי להיענות לדרישות הממונים עליה ולהשתלב בנורמות המערכתיות של המורים הוותיקים שאינם חווים רגשות, חרדות ופחדים באותה עוצמה. כל אלה יוצרים נטל ועוללים לשבש את תהליך עיצוב הזהות המקצועית החשוב לתהליך ההוראה וההתפתחות המקצועית (Maslovaty, 2000). פישרמן (2016) גם טוען כי ייתכן שבשל המורכבות הגדולה של תפקיד הגננת, היכולת לפתח זהות מקצועית מצטמצמת. לאור זאת יש מקום לברר האם בשנת ההתמחות, שהיא השלב הראשון לכניסה להוראה והשלב הקריטי לפיתוח תהליכי הסוציאליזציה למקצוע ההוראה, ותוך התמודדות עם אתגרים רבים המלווים בהלם המעבר ומשבר הישרדות (לוי-קרן ואחרים, 2019), קיימת פניית רגשית וקוגניטיבית בקרב הגננות המתמחות לגבש את זהותן המקצועית.

לאור הנאמר לעיל, שאלת המחקר הנוכחי היא:

מה מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בגיבוש הזהות המקצועית בקרב גננות, לאור ייחודיותה של שנה זו בהתפתחות המקצועית?

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בגיבוש זהותן המקצועית של גננות לאור ייחודיותה של שנה זו, ולהסיק מכך על האופן שבו הן תופסות את תפקידן במהלך שנה זו.

שיטה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 10 גננות מתמחות ממכללות אקדמיות לחינוך בארץ, כולן ילידות הארץ מאזור הררם והשפלה בטווח הגילים 25–30 וללא ניסיון הוראה קודם. הגננות המתמחות נבחרו באופן רנדומלי (אקראי) ולא מתוך פנייה למי שמוכנה להשתתף במחקר, וזאת כדי למנוע ממרואיינות לענות על שאלות המחקר מתוך אוריינטציה של שליחות, תחושת הצלחה במקצוע ונתונים אישיים שממילא מסייעים לגיבוש זהות חזקה וברורה ואינם מייצגים בהכרח את כלל המתמחות. כל המרואיינות עבדו בשנת ההתמחות כמנהלות גן חובה במשרה מלאה בזרם החינוך הכללי-ממלכתי. המטרה בדגימה זו היא ליצור אחידות ככל שניתן לגבי הניסיון המקצועי.

אתיקה

לפני תחילת המחקר התקבל אישור מוועדת האתיקה של המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון. הגננות קיבלו הסבר על המחקר ועל מטרתו והתבקשו להביע את נכונותן והסכמתן להשתתף בו על ידי חתימה על טופס הסכמה מדעת. ההסכמה מדעת (informed consent) מבקשת להבטיח כי כל נחקרת העריכה עבור עצמה את כראיות ההשתתפות במחקר ולאחר מכן החליטה להיענות בחיוב (רושניק ואחרים, 2016). בנוסף, נאמר למשתתפות כי דבריהן יוקלטו ויתומללו וכיצד יתנהל הריאיון. לאחר שהתקבלה הסכמתן בכתב החלו החוקרים בראיונות. הובטח לכל המשתתפות שהדברים שייאמרו במהלך הריאיון יישארו חסויים וישמשו למטרת המחקר בלבד. עוד צוין בפניהן כי זכותן לפרוש בכל אחד משלבי הריאיון ואף לוותר על השתתפותן במחקר.

כלי המחקר

במחקר איכותני זה נעשה שימוש בריאיון עומק נרטיבי מובנה למחצה לצורך איסוף סיפוריהן האישיים של המרואיינות. ריאיון עומק הוא כלי מתודולוגי איכותני המשלב גמישות ופתיחות על בסיס שאלות מובנות, ומאפשר להוסיף, להוריד או לשנות שאלות תוך כדי הריאיון (Norma & Piquemal et al., 2009). בכוחו של הנרטיב האישי להעניק למספר אפשרות לארגן את הסיפור על פי קטגוריות לפי ראות עיניו ולבטא את הסיפור באופן מפורט, מעמיק, מורחב ובעל דקויות ועושר מילולי (מירב, 2019; שקדי, 2011; Oppenheimer-Schatz & Dvir, 2014). בריאיון מסוג זה מספר השאלות והסדר שלהם ירוע מראש, אך הוא גמיש דיו כדי לאפשר למרואיינים לשנות את סדר השאלות על פי רצף השיחה המתפתחת. השאלות הפתוחות מאפשרות למרואיין לענות בהרחבה מנקודת מבטו האישית, וקיימת אפשרות לשאלות הרחבה והבהרה לצורך איסוף נתונים חשובים למחקר (גילת ואחרים, 2010).

הליך המחקר

הראיונות

המשתתפות במחקר זה רואיינו סמוך לסיום שנת ההתמחות, בחודשים אוקטובר-דצמבר 2022, על ידי כותבי המחקר. חלק מהמשתתפות במחקר רואיינו בבתיהן באופן פרונטלי וחלק רואיינו בבתיהן ב"זום" (ZOOM). הראיונות התקיימו באווירה שקטה אחרי שעות העבודה, ונמשכו כשעה עד שעה וחצי. בחלקו הראשון של הראיון התבקשו המתמחות לציין פרטים דמוגרפיים: שם פרטי, שם משפחה, מקום לידה, גיל, מקום מגורים, מצב משפחתי, שם ומיקום הגן, סוג המשרה (מנהלת גן) אוכלוסיית הגן, הבעלות על הגן וכו'.

בחלקו השני של הראיון התבקשו המשתתפות לענות על שאלות הנוגעות למרכיבי זהות מקצועית בשנת ההתמחות. הובהר להן בקצרה המונח 'זהות מקצועית' לשם הבנת נושא המחקר. השאלות שנכללו בריאיון נגזרו מתוך מרכיבי בניית זהות מקצועית (על פי "שאלון זהות מקצועית למורה ולגננת", פישרמן, 2016), לדוגמה: מה היו תחושותייך בשנת ההתמחות ביחס לתחושת הביטחון והסיפוק שבבחירתך המקצועית? שבעת רצון / איני שבעת רצון. נמקי; מה היו תחושותייך ביחס למסוגלות המקצועית בשנת ההתמחות, יכולות, מיומנויות הוראה בתחומי הפעילות השונים בגן? תוכנית לימודים, משמעת, ארגון סביבה חינוכית, גורמי חינוך ומנהל, ניהול, קשר עם הורים וכו'; מה היו תחושותייך לגבי התאמתך למקצוע; האם היו לך הרהורי עזיבת המקצוע? נמקי תשובתך וכו'. כדי להבטיח, עד כמה שאפשר, שהתשובות תתייחסנה לשנת ההתמחות בלבד ולא תושפענה משנות ההכשרה במכללה (קוזמינסקי ואחרים, 2010), לכל שאלה העוסקת בתחושות המרואינות נוספו השאלות הבאות: 1. האם את חושבת שדווקא שנת הסטאז' תרמה לתחושה זו? 2. כיצד את חושבת שדווקא שנת הסטאז' תרמה לתחושה זו?

ניתוח נתונים

עבודת הניתוח בסעיף זה כוללת זיהוי קטגוריות (תמות), דפוסים ונושאים שעולים מן הנתונים שהתקבלו באמצעות הראיונות, ומהם מופקות משמעויות ומנוסחות הכללות ואמירות תאורטיות המשקפות את הפרשנות של נתונים אלו (אלפרט, 2016; שלסקי ואחרים, 2016). במחקר זה נעשה שימוש בריאיון עומק מובנה למחצה, וניתוח הראיונות התבסס על החלוקה לקטגוריות (ראו להלן). בשלב הראשון נקראו הראיונות פעמיים על ידי כל אחד מהחוקרים ונותחו בנפרד על ידם כדי לאתר היגדים רלוונטיים לקטגוריות. בשלב השני נערך דיון משותף בין שני החוקרים שבמהלכו הם השוו בין ההיגדים שאיתר כל אחד מהם. בנוסף, נערכה השוואה מול ניתוח הראיונות שביצע 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

המוראיינות, ואלו יצרו קטגוריות נוספות של תחומי קושי ואתגרים בשנת ההתמחות. כאמור, הריאיון במחקר הנוכחי פותח על סמך "שאלון זהות מקצועית למורה" (פישרמן, 2016).

ממצאים

שאלת המחקר הנוכחי ביקשה לברוק מה מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בגיבוש הזהות המקצועית, בהיותה שנת הכניסה הראשונה להוראה המאופיינת במורכבות ובאתגרים רבים העומדים בפני הגננות המתמחות, הן מבחינה אישית והן מבחינה מקצועית.

בפרק זה יוצגו ממצאי הניתוח התוכני שהתייחסו לשאלון המובנה של פיתוח זהות מקצועית (פישרמן, 2016) וכן לתמות שעלו מדבריהן הספונטניים של המשתתפות. תשובות הגננות הובילו לארבע תמות מרכזיות, שכל אחת מהן כוללת מרכיבי זהות מקצועית בעלי מכה משותף:

1. **מרכיבי זהות בהיבט אישי, רגשי-מקצועי:** תמה זו כוללת את מרכיבי הבחירה המקצועית ותחושת שליחות; התאמה למקצוע; הגשמה מקצועית וחוללות עצמית. היסוד העיקרי העומד במרכז של תמה זו הוא היסוד האישי, רגשי-מקצועי. פישרמן (2016) מצייין כי הימצאותו של יסוד זה קשורה לכך שלעיתים קרובות הפונים למקצוע ההוראה הם אנשים הנמשכים למקצוע ממניעים אידיאליסטיים. הם רואים בהוראה שליחות חינוכית וחברתית, מגיעים מתוך אהבה ומסירות לבני אדם, ומתוך רצון לבנות עולם טוב יותר שבו אנשים רגישים ואכפתיים יותר.
2. **מרכיבי זהות בהיבט יכולת מקצועית:** תמה זו כוללת את הידע והמסוגלות המקצועית ואת המנהיגות וההובלה החינוכית. מרכיבים אלו נוצרים על ידי תהליכים פנימיים כמו מוטיבציה אישית ותכונות אישיות בסיסיות, וכן על ידי התמודדות עם אתגרים שעמידה או אי עמידה בהם היא בעלת השפעה על הזהות המקצועית של הגננת (Russo-Netzer et al., 2019).
3. **מרכיבי זהות בהיבט מוניטין מקצועי:** הערכת המקצוע ותדמית מקצועית; עזיבת המקצוע. ביסודה של תמה זו עומדת ההערכה החברתית למקצוע ההוראה כחלק מהזהות המקצועית, שהיא שילוב בין הדרך שבה גננות רואות את עצמם ובין הדרך שבה החברה רואה אותם (פישרמן, 2016).
4. **מרכיבי זהות בהיבט אתי-מוסרי:** תמה זו כוללת את האחריות והנאמנות המקצועית. האתיקה במקצוע ההוראה נוגעת לנורמות, ערכים ועקרונות שצריכים להנחות את התנהלות המקצועית של מורים, גננות, מנהלים ואנשי מקצוע אחרים בתחום החינוך. חשיבה אתית עוסקת בפרקטיקה של ההוראה עצמה; היא שואלת על מהי הוגנות בהערכת הלומדים, באיזו מידה פרקטיקות ההוראה שוויוניות, ואילו פעולות ראויות כלפי תלמידים, עמיתים והורים. ידע אתי מאפשר למורים ולגננות ליצור קשרים מושגיים ומעשיים בין ערכי ליבה אתיים כגון יושר, חמלה, הגינות וכבוד לאחרים לבין הבחירות והפעולות היומיומיות שלהם, ולכן אוריינטציה אתית יכולה למלא תפקיד חשוב בזהות המורה (Granjo, 2021).

ניתוח הממצאים מלמד כי כל המרכיבים המובילים לגיבוש זהות מקצועית (פישרמן, 2016) הופיעו בתשובותיהן של המשתתפות, אולם הם לא נמצאו בהיקף זהה בקרב כל המתמחות. חלק מתשובות המרואיינות אוחדו כשהייתה חפיפה, הן בתוכן השאלה/היגד והן בתשובותיהן של המשתתפות.

1. מרכיבי זהות בהיבט רגשי-מקצועי 1. בחירה מקצועית ותחושת שליחות

בחינת תשובותיהן של הגננות המתמחות לשאלה ביחס לתחושת הביטחון והסיפוק בבחירתן המקצועית מלמדת כי כל המרואיינות ציינו את שביעות רצונן מבחירה זו, במיוחד על רקע הצלחתן להתמודד עם אתגרים בהיותן גננות חדשות ובלתי מנוסות. המרואיינות הדגישו כי תחושות אלו עלו בשנה זו יותר מאשר בניסיונותיהן הקודמים במסגרת לימודי ההכשרה, מפני שבשנת ההתמחות הן ניהלו את הגן באופן עצמאי, ללא המעטפת של גננת מאמנת ומדריכה פדגוגית שקיבלו בתקופת הלימודים.

מור ציינה את שביעות רצונה מבחירתה המקצועית דווקא בשנת ההתמחות, ואמרה כי למרות היותה חדשה במקצוע היא חשה כי התמודדה בהצלחה עם תחומי תפקיד רבים:

ידעתי שאני במקצוע שהכי מתאים לי ואני הכי רוצה לעסוק בו ושעם הזמן אני אלמד עוד ועוד ושגם הגננת הטובה ביותר לא הייתה כזאת בשנה הראשונה שלה. לא היה לי ספק בכך, במיוחד שהצלחתי להתמודד עם אתגרים רבים ולא פשוטים כלל כמו: עבודה עם הורים, קשיי התנהגות ומשמעת בקרב ילדים ועם עבודת הצוות בגן. התמודדות מעין זו לא אפיינה את תקופת לימודי ההכשרה, אלא לראשונה בשנת ההתמחות.

אפרת הדגישה כי דווקא אופיו התובעני של מקצוע ההוראה מחזק את תחושת השליחות הכרוכה בו: "אנשים שבחרו במקצוע ההוראה בגיל הרך אינם יכולים לעבוד בו רק מטעמי נוחות. זהו מקצוע הדורש הקרבה אישית, אחריות ומסירות ולכן בהחלט נלווית אליו תחושת שליחות".

גם טל הצביעה על כך שההתמודדות המאתגרת בהוראה וההצלחה בצידה מעניקות תחושת ביטחון בבחירה המקצועית.

לגמרי שליחות! ואני יודעת שלא כולם רואים במקצוע זה ככה מכיוון שכיום יש המון מקרים מצערים שקושרים את הגננת אליהם כמו אלימות, הזנחה, התעלמות והתעללות לכאורה. תחושותיי האישיות הן שכל עוד אני מגיעה לגן עם תחושת אהבה, סיפוק, רצון ללמד ולהשפיע, מקומי שם.

2. התאמה למקצוע

גם בתשובה לשאלה: מה היו תחושותייך לגבי התאמתך למקצוע, כל המרואיינות הביעו תחושות חיוביות ביחס להתאמתן למקצוע ההוראה בגן. המרואיינות הדגישו כי תחושותיהן לגבי התאמתן למקצוע לפני שנת ההתמחות תאמו לגמרי את תחושתן במהלך שנת ההתמחות, למרות הקשיים הבלתי צפויים שהתמודדו עימם בשנה זו.

מור הדגישה כי תחושת ביטחונה בהתאמה למקצוע שאפפה אותה כבר בשלב הלימודים, לא נפגעה גם כשהקשיים והאתגרים הגיעו לפתחה בשנת ההתמחות:

לא היה לי ספק בהתאמתי למקצוע. הישגי הלימודיים אפשרו לי ללמוד כל מה שמצוי על קשת המקצועות הנחשבים יותר והנחשבים פחות במשק. אולם חשתי שלהיות גננת זה המקצוע המתאים לי ביותר מבחינת כישוריי ואני הכי רוצה לעסוק בו. תחושה זו לא נפגמה ולו במעט גם כשנתקלתי בקשיים ובאתגרים המאפיינים את שנת ההתמחות כשנת הכניסה לראשונה לעבודה בגן הילדים.

לאה מתארת את החיבור הרגשי לעולם הילדים עוד בנעוריה, חיבור שהיווה בסיס לתחושת התאמתה למקצוע ההוראה:

מאז בגרותי הגעתי לידי הבנה שפניי לעסוק במקצוע החינוך בגיל הרך וחשתי התאמה מלאה למקצוע זה. הרגשתי שאני אוהבת את המקצוע הזה ואוהבת לעבוד עם ילדים ואת הקשר איתם. עולם הילדים מרתק אותי. כל תגובה ילדית לסיטואציה כזו או אחרת מעוררת בי התפעלות וסקרנות להבין את מקורה והסיבה להתרחשותה, כמו גם שלבי ההתפתחות בתקופת הגיל הרך והמעקב אחר צמיחתו של הילד הרך.

3. הגשמה מקצועית וחוללות עצמית

כמו לגבי שאלת ההתאמה למקצוע, גם לשאלת ההגשמה המקצועית והחוללות העצמית ענו כל המרואיינות כי כבר בשלבי הכניסה הראשונה לעבודתן כגננות הן חשו שהן מביאות לידי ביטוי את תפיסתן החינוכית והמקצועית בעצם ההתמודדות עם תחומי התפקיד כגננות והצורך בקבלת החלטות באשר למהלכים פדגוגיים-דידקטיים וניהוליים-ארגוניים בסביבת גן הילדים, כמו ארגון סביבה חינוכית, בחירת תוכני לימוד, פתרון בעיות התנהגות ומשמעת, ניהול צוות, קשר עם הורים, ניהול תקציב ומשאבי למידה וכו'.

טל ציינה כי כמנהלת גן היא נהנית מאוטונומיה פדגוגית וניהולית המאפשרת לה ליישם ולממש עקרונות, גישות חינוכיות ודרכי הוראה בהתאם להשקפותיה החינוכיות-לימודיות:

בצד האחריות המרובה שהוטלה עליי עם כניסתי לתפקידי כגננת חדשה בשנת ההתמחות וההלם הראשוני שהתלווה לכך, חשתי הקלה וסיפוק מעצם העובדה שניתן בידי חופש פעולה להחליט בענייני ניהול הגן ועיצוב סביבת הגן. בכך הבנתי שהגשמת את עצמי ואני במקום הנכון עבורי.

גם מור הרגישה את דבריה ברוח זו:

הסביבה החינוכית בגן מסודרת על פי האישיות שלי והעמדות החינוכיות שלי. גם הגישה שלנו בגן לילדים היא על פי ערכים אלו. וזה כמובן מחלחל גם לצוות שלי דרך ההתמודדות שלי במצבים שונים בגן ועל ידי שיחות צוות, וכך כולנו פועלות בדרך אחת להגשמה עצמית ומקצועית בגן.

ממצאים דומים לדברי מור הופיעו גם בדבריה של לאה: "מרגע היכנסי לתפקידי כמנהלת גן, רוב רובן של ההחלטות המקצועיות התנהלו לפי האני מאמין שלי". עמדותיי האישיות והמקצועיות מועלות בשיחות צוות, שיחות חתך לאורך כל השנה, וזה בא לידי ביטוי מעשי גם על ידי כלל צוות הגן".

2. מרכיבי זהות בהיבט היכולת המקצועית

1. ידע ומסוגלות מקצועית

ביחס לשאלת הידע והמסוגלות המקצועית בשנת ההתמחות, רוב המרואיינות ציינו את הפער בין לימודי ההכשרה לבין הדרישות בפועל כגורם לתחושת חוסר ביטחון כאשר לכלים המקצועיים העומדים לרשותן לצלוח את שנת ההתמחות. עם זאת, הן הצביעו על דרכי התמודדות שסייעו להן להתגבר על אתגר זה. דבריה של אפרת מבטאים את ההתמודדות עם פער זה:

יש לציין שבשנה השלישית ללימודי ההכשרה להוראה התנסיתי בגן שלושה ימים בשבוע ופעלתי בשיתוף פעולה מלא עם הגננת. עובדה זו תרמה לכך שחשתי כי פתחתי את שנת עבודתי הראשונה כגננת עם תחושת מוכנות ומסוגלות מקצועית. עם זאת, נתקלתי לא פעם בקשיים שלא היה לי לגביהם ידע וכלים להתמודדות כי לא התנסיתי בהם בשלב לימודי ההכשרה המעשית. הנחתי שהזמן והניסיון יעשו את שלהם, וגם גורמי ליווי ותמיכה שהעמידה לרשותנו מערכת החינוך יסייעו לכך.

תיאור דומה עלה מדברי אביבית:

עם תחילת שנת ההתמחות חששתי מאוד מהפער בין מה שלמדנו בהכשרה לבין הצפוי בפועל. ואכן, כאשר יגורתי בא לי. הפעם הראשונה של ניהול גן באופן עצמאי הייתה קשה והתגלו פערים משמעותיים. ידעתי שיש להמשיך הלאה עם הכלים שקיבלתי ועם השמחה והרצון לעסוק במקצוע שבחרתי. זה נתן לי הרבה כוח להיכנס לנעליים גדולות של קודמתי בגן, ליישם את הידע המקצועי שרכשתי ולהתקדם הלאה.

ורדה הצביעה על חוסר הידע בתחום ניהול הגן כגורם משמעותי שהשפיע על תחושת מסוגלותה המקצועית וסיפרה כיצד התמודדה עם אתגר זה: "התחלה של ניהול גן לבד, ללא המעטפת של גורמי הכשרה, הפחידה אותי מאוד. ניהול גן זהו תחום התנסות שהכי פחות מתנסים בו ולא ידעתי עד כמה אני מסוגלת לכך. אבל ניסיתי להרגיע את עצמי שלומדים עם הזמן".

2. מנהיגות והובלה חינוכית

מניתוח הראיונות עלו קטגוריות נוספות שלא נכללו בריאיון המובנה אולם עלו בקנה אחד עם מרכיבי הזהות המקצועית. לדוגמה, מניתוח הממצאים עלה מרכיב המנהיגות החינוכית שהתייחס לתחושת המתמחות ליכולת תכנון, יישום והובלה של יוזמות חינוכיות, אחריות פדגוגית וניהול צוות. מרכיב זה בא לידי ביטוי בקרב רוב המרואיינות, וניתן לו ביטוי ברבריה של מיטל:

כבר עם תחילתה של שנת ההתמחות נדרשתי להתמודד עם תפקידים בעלי מאפיינים מנהיגותיים כמו גיבוש חזון פדגוגי-חינוכי, הצבת מטרות וגיבוש תהליכי הוראה שמביאים להישגים לימודיים, יישום מדיניות חינוך ארצית, השקת פרויקטים חינוכיים חדשניים ואחריות על כך שצוות הגן וההורים מבינים את המטרות החינוכיות של העשייה הפדגוגית-דידקטית בגן. באמצעות התמודדות זו למדתי על יכולתי ועמדתי המקצועיות ביחס לאופי המנהיגותי של תפקידי כגננת.

תמר ציינה כי הבינה את גודל האחריות הניהולית שבתפקידה כגננת עוד לפני שהתחילה שנת ההתמחות בעצם ההכנות לפתיחת שנת הלימודים:

כבר לפני ה-1 בספטמבר עסקתי בתפקידי ניהול והובלה כמו ארגון אספת הורים ומפגשי היכרות של הילדים עם סביבת הגן. משאלות ובקשות ההורים הבנתי את גודל הצפייה מהם לכך שאתפוס 'פיקוד' בכל הנוגע לתוכני לימוד, יוזמות, סוגיות משמעת וכו'. אפשר לומר שלא קיבלתי אפילו יום אחד של חסד.

3. מרכיבי זהות בהיבט המוניטין המקצועי

1. הערכת המקצוע ותדמית מקצועית

בתשובה לשאלת הערכת המקצוע והתדמית המקצועית, הביעו כל המרואיינות מורת רוח מההערכה והתדמית הנמוכה שהגנת מקבלת במרחב הציבורי. עם זאת, כולן ציינו שלא היה די בעובדה זו כדי להשפיע ברמה האישית על בחירתן המקצועית ושביעות רצונן מבחירתן. בנוסף, המרואיינות ציינו כי הן חשות בפער בין תדמית המקצוע במרחב הציבורי לבין ההערכה המקצועית שהן מקבלות בפועל. לדבריהן, גם פער זה נלמד רק בכניסתן להוראה ולא בתקופת הלימודים, מאחר שכסטודנטיות חסרות ידע וניסיון הן לא יכלו להיות מודעות לו.

הדברים של אפרת משקפים את הפער בין תדמית הגנת בקרב הציבור לבין מעמדה בקרב ההורים:

אני מרגישה שמקצוע זה לא מוערך דיו בעיני הציבור, לא מבחינה כלכלית ולא מבחינה תדמיתית. עם זאת, עובדה זו לא פוגמת כהוא זה בתחושה ובהבנה שלי שגן הילדים הוא מקומי מבחינה מקצועית. ההיפך הוא הנכון. הורים רואים בי 'אורים ותומים' חינוכי של ילדיהם, נועצים בי בסוגיות חינוכיות-התפתחותיות הנוגעות לילדים ומכבדים את דעתי. פער זה לא היה יכול להתברר קודם לכן אלא רק כמנהלת גן וככתובת לפניות של הורים.

רויטל מתנגדת לדעה השלילית הרווחת בציבור ביחס לגנות וטוענת שיש לפעול לשינויה:

ההערכה הכללית היא שיש עוד הרבה מה לעשות כדי שמקצוע זה יקבל את היחס הראוי לו, גנות עובדות קשה מאוד בשנים האחרונות. אני לא קוראת לזה גנת, אני מגדירה את זה כמנכ"לית חברה מכיוון שהיום עבודתן לא באה לידי ביטוי רק עם הילדים הרכים אלא עם עוד גורמים, כגון רשות, פיקוח, הורים, אנשי מקצוע פרא-רפואיים, השתלבות של ילדים מורכבים ועוד. אני רוצה לחזור לאותן תחושות בעבר שבהן אני זוכרת איך אני כילדה ואימי היינו מסתכלות על הגנת בהערצה.

גם דבריה של לימור משקפים את הניגודים בין התדמית השלילית של הגנת בציבור הרחב לבין מעמדה בפועל, והיא מפנה אצבע מאשימה לגורמי חינוך מבית: "לצערי התדמית בעיניי שלילית מאוד. בעיקר בגלל נשות חינוך (גנות, סייעות, מטפלות ועוד) שמוציאות שם רע למקצוע שלנו ובכך כל אלו שעושות את העבודה עם הרבה אהבה וכבוד למקצוע נפגעות".

ליאת שוללת לחלוטין את תדמיתה השלילית של הגנת ומציינת את הסיבות לכך:

במשך השנים התדמית של הגננת ותפקידה הייתה שלילית בציבור, סוג של בייביסיטר. נוכחתי לדעת כי תפקיד הגננת הוא תפקיד חשוב ביותר ואפילו קריטי לחיי הילדים בגיל הרך והוא לגמרי אינו בייביסיטר. מוטל על הגננת לזהות קשיי התפתחות ולהפנות לגורמי טיפול והיא מציידת את הילד הרך בכלים להתמודדויות שונות בהמשך חייו.

2. עזיבת המקצוע

מניתוח הראיונות עולה כי אף לא אחת מקרב המרואיינות הביעה רצון או הרהרה ברבר עזיבת מקצוע החינוך בגיל הרך. יתרה מכך, דווקא ההיכרות מקרוב עם דרישות התפקיד כמנהלות גן עצמאיות לראשונה בשנת ההתמחות, העצימה את החיבור של המתמחות אל התפקיד. כך עלה מדברי חגית: "תחושת האהבה לילדים ולמקצוע והרצון ללמד ולהשפיע, גברה על כל תחושת קושי כזה או אחר בשנת ההתמחות ולא עלתה בי שום מחשבה על עזיבת המקצוע".

הוריה הדגישה כי ככל שהתמודדה עם יותר ויותר אתגרים בגן, כך הלכה וגמלה בליבה ההחלטה להישאר בתפקידה כגננת:

אף שנתקלתי בקשיים רבים עם פתיחת שנת ההתמחות וקבלת ניהול גן באופן עצמאי, הרגשתי שהתחשלותי יותר ויותר ולרגע לא עלו בי הרהורים לעזוב את מקצוע ההוראה. דווקא עתה, בשנת ההתמחות, כשעלי להתמודד לבד עם תחומי תפקיד כל כך רבים ומורכבים להתמודדות ולגלות שליטה ואחריות, למדתי מקרוב יותר על אופי תפקידה של הגננת, והחיבור למקצוע היה חזק יותר מתמיד.

4. מרכיב זהות בהיבט האתי-מוסרי

אחריות ונאמנות מקצועית

קטגוריה נוספת שעלתה באופן ספונטני מהראיונות, המהווה גם היא רכיב בגיבוש הזהות המקצועית, התייחסה להיבט האתי-מוסרי. כל המרואיינות ציינו שהן הבחינו באחריות האתית-מוסרית המאפיינת את תפקידן. החל מתחושת המחויבות לחינוך הילדים לנורמות התנהגותיות והרגלים, דרך סוגיות של מתן שוויון הזדמנויות לחינוך ולמידה, קבלת השונות ומניעת אפליה, וכלה באחריות לזיהוי קשיים, הפניה לאבחון, חובת הדיווח על מצב התפתחותו של הילד, והפנייתו לגורמי טיפול ושיח כן וישר עם הורים וגורמי מקצוע. לדברי המרואיינות, התמודדות עם אחריות זו אינה יכולה להתרחש בשלב ההכשרה להוראה וכסטודנטית נטולת סמכויות נרחבות בחיי הגן, אלא רק בשנת ההתמחות שבה היא מקבלת על עצמה את כל תחומי האחריות בגן. כך תיארה מיכל את רוח הדברים:

אף שנחשפתי לפעולות אבחון וטיפול במהלך לימודי ההכשרה להוראה, לא שיערתי את גודל האחריות הכרוך בהן. כבר בתחילת שנת ההתמחות נדרשתי למפות בקפידה, בכנות וביושרה מקצועית את רמת התפתחותם של הילדים, לידע את ההורים ולהפנותם לגורמי טיפול רלוונטיים. מכאן הבנתי את היקף תחומי פעולה אלו שלא היו בסמכותי ומתפקידי מעולם כסטודנטית.

יעל הדגישה את האחריות על החינוך לערכים ונורמות התנהגותיות כהתמודדות מיידית ויומיומית:

תחילת שנת ההתמחות הפגישה אותי עם תחום שלא ממש התמודדתי איתו בתהליך ההכשרה להוראה: חינוך לערכים, עיצוב דפוסי התנהגות והקניית הרגלים. תחום זה חייב אותי להקפיד להיות עקבית כדי להגיע הישגים. הרגשתי שהקניית הערכים וההרגלים היא לא עוד הקניית תוכן ומושגים אלא הובלה אל 'עמוד השרדה' של העשייה החינוכית והבסיס להצלחתה.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בעיצוב הזהות המקצועית של הגננת, בהיותה השנה הראשונה לכניסה לעבודה בהוראה. הצורך בבחינת תהליך גיבוש הזהות המקצועית בשנת ההתמחות נובע מכך שתקופה זו מאופיינת באתגרים ובקשיים חדשים ומורכבים שהגננות המתמחות לא נחשפו אליהם ולא התנסו בהם קודם לכן, ולכן הן חסרות פניות, כישורים ויכולת לבחון ולעצב את זהותן המקצועית.

חשיבות מחקר זה נעוצה בכך שהוא עשוי להרחיב את היריעה מבחינה מחקרית וחינוכית, הן באשר לסוגיית גיבוש הזהות המקצועית בהוראה והן ביחס לשנת ההתמחות בגן הילדים. מההיבט המחקרי, ממצאי המחקר עשויים לעודד עריכת מחקרים על אודות הזהות המקצועית משום שהיא נתפסת כחלק מההתמקצעות של עובדי ההוראה וכן להרחיב את היריעה אודות שנת ההתמחות לצורך מיפוי הקשיים והאתגרים הקיימים בה. מההיבט החינוכי, מחקר זה עשוי להביא את קובעי מדיניות החינוך, ארגוני מורים וגורמי פיקוח והדרכה, לתת את הדעת לגבי השקעת משאבי אנרגיה, זמן ותקציב בסיוע למורים בכלל ולגננות בפרט, כדי לקדם את גיבוש זהותן המקצועית, החינוכית להתפתחות המקצועית, וכן להתאים דרכי סיוע ומסגרות ליווי ותמיכה דיפרנציאליות הנחוצות לגננות בשנה זו.

ניתוח הממצאים מלמד כי כל המרכיבים המובילים לגיבוש זהות מקצועית באו לידי ביטוי בתשובותיהן של המרואיינות, רובם ככולם נמצאו בשכיחות גבוהה. תוצאה זו מפתיעה בהתחשב בכך שהן נמצאות כאמור בראשית דרכן המקצועית. עוד מלמדים הממצאים כי לגבי רוב רובם של תחומי ההתמודדות בגן, ציינו המתמחות כי אלו הוצבו בפניהן לראשונה רק

בשנת ההתמחות ולא קודם לכן במסגרת לימודי ההכשרה להוראה. ממצאי המחקר הנוכחי הובילו, אפוא, לארבע תמות, שכל אחת מהן כוללת מרכיבי זהות מקצועית בעלי מכנה משותף: מרכיבי זהות בהיבט אישי, רגשי-מקצועי; מרכיבי זהות בהיבט יכולת מקצועית; מרכיבי זהות בהיבט מוניטין מקצועי; ומרכיבי זהות בהיבט אתי-מוסרי. המשמעות של ממצאים אלו היא כי לשנת ההתמחות יש מקום משמעותי בגיבוש הזהות המקצועית חרף מורכבותה וריבוי האתגרים המקצועיים שהיא טומנת בחובה.

מרכיבי זהות בהיבט האישי, רגשי-מקצועי

תמה זו כוללת את מרכיבי הבחירה המקצועית ותחושת שליחות; התאמה למקצוע; הגשמה מקצועית וחוללות עצמית. ממצאי המחקר מלמדים כי כל המרואיינות ציינו שהן חשות ביטחון, סיפוק ושביעות רצון לגבי בחירתן המקצועית, ולכך נלוות גם תחושת שליחות. הן הדגישו כי תחושות אלו מתעצמות דווקא על רקע היותן גננות חדשות ובלתי מנוסות, מצב שבו הצלחתן הושגה תוך התמודדות מורכבת ומאתגרת המעניקה להן תחושת הצלחה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של דן ואחרים (2020), המציינים כי בחינת הופעת הזהות של פרחי הוראה מלמדת כי בחירה במקצוע ההוראה נובעת על פי רוב מערכים אלטרואיסטיים ואידיאליסטיים. בהתאם לכך, ייתכן שמי שהונע ממניעים אלו יחוש שביעות רצון מהבחירה במקצוע ההוראה והדבר גם יסייע בידו להתגבר על הקשיים המאפיינים את שנת הכניסה להוראה. בנוסף, פישרמן (2016) הבחין בין נרטיב מקצועי לזהות מקצועית המאפשרת להכשיר את פרחי הוראה ולסייע להם. לדבריו, עיסוק בנושא ראיית מקצוע ההוראה כאידיאל, יכול לעזור לבלום את השחיקה בשלב הראשון – בכניסה להוראה – להגביר את המוטיבציה לעסוק בחינוך, לחזק את תחושת השליחות ולהפחית את החרדות. ככל שהגננת מרגישה שהיא בחרה "נכון", כלומר במקצוע הנכון והמתאים לה, כך היא תרגיש שהיא מגשימה את עצמה. קפלן (2021) טוענת כי לריבוי תפקידים יש אומנם פוטנציאל שחיקה גבוה, אולם נראה שדווקא ממקום זה, כאשר קשה לגנות בעבודתה בגן, היא שואלת את עצמה האם פעלה נכון כאשר החליטה לבחור במקצוע כה מורכב, וההרהורים הללו עשויים לגרום לה לבחון מחדש את בחירתה. אם תשובתה תהיה חיובית, הרי שהיא עשויה לצמצם תחושות שליליות לגבי הבחירה המקצועית וההגשמה האישית. קפלן מסבירה באמצעות תיאוריית ההכוונה העצמית כי לכל אדם יש שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואוניברסליים: צורך בקשר ובשייכות, צורך בתחושת מסוגלות וצורך באוטונומיה, וסיפוקם תורם להתפתחות אופטימלית, למוטיבציה פנימית, לרווחה נפשית, למעורבות פעילה ואיכותית של האדם בחייו בהתמודדות עם קשיים. למשל, בלמידה, בהסתגלות חברתית ומקצועית, אלו שמהווים חלק מתהליכי הבניית הזהות המקצועית. כך כאשר לחוללות העצמית זו המתייחסת לתחושה שיש לי את הידע, הכלים והמימוניות להיות גננת. הגננת פוגשת את הילד הרך ובררך כלל אוהבת אותו. גננת שאינה רואה בילד הרך ררך, תמימות ומתיקות או שרואה בילד "סטטיסט" בגן, עלולה להיות מתוסכלת מאוד. גננת זו עלולה לחוש שאין לה את המימוניות לאהוב את הילד, להרגיש ולהדגיש את ייחודיותו (פישרמן, 2016). מדברי המרואיינות עולה, אפוא,

כי האהבה לילדים וליצירת קשר חם איתם היוותה מרכיב משמעותי בבחירה המקצועית, מרכיב שהביא לתחושת ביטחון בבחירה זו ולחוללות העצמית ותחושת השליחות שנלוות אליה. כל אלו מהווים חלק בעיצוב הזהות המקצועית, שאליהם מתווספים מרכיבי זהות בהיבט היכולת המקצועית כפי שידונו להלן.

מרכיבי זהות בהיבט היכולת המקצועית

תמה זו כללה את הקטגוריות ידע ומסוגלות מקצועית; ומנהיגות והובלה חינוכית. ממצאי המחקר מלמדים כי מרכיבים אלו נמצאו בשכיחות נמוכה יותר בקרב המרואיינות. מרבית המרואיינות ציינו לגבי קטגוריות אלו את הפער בין לימודי ההכשרה לבין הדרישות בפועל כגורם לתחושת חוסר ביטחון באשר לכלים המקצועיים העומדים לרשותן לצלוח את שנת ההתמחות. עם זאת, הן הצביעו על דרכי התמודדות, כגון ניסיון קודם, גורמי תמיכה ופיקוח וכו' שסייעו להן להתגבר על אתגר זה ברוב המקרים, להגשים את תפיסתן המקצועית האישית, ולהרגיש שבחירתן המקצועית הולמת את דרישות המקצוע. ממצאים אלו תואמים ממצאי מחקר הטוענים כי בפער בין ההכשרה להוראה למציאות בשדה ההוראה, הגננת המתמחה מביאה את ניסיונה האקדמי-מקצועי לידי מעשה ובאופן עצמאי 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 (דהן ואחרים, 2021; טימור, 2017; משכית ואחרים, 2021; פירסטטר ואחרים, 2021; קפלן, 2021; Straus 2014).

פערים אלו, שעליהם הצביעו המתמחות כחסמים בפני יכולתם המקצועית וכיוצאים תחושה של חוסר מוכנות לעמוד בדרישות מקצוע ההוראה, לא רק שלא משבשים את תהליך הבניית הזהות לדעת המחקר, אלא מהווים חלק בלתי נפרד ממנו. דן ואחרים (2020), מירב (2019), משכית ואחרים (2021), סגל ואחרים (2022), Maskit (2013), מצאו כי בעת התמודדותם של מתמחים עם האתגרים הרבים בשנת ההתמחות ובכללם הפער בין לימודי ההכשרה למציאות בשדה ההוראה, הם מקיימים חשיבה רפלקטיבית במהלך עבודתם, חשיבה שתכליתה להגיע להבנה מעמיקה של זהותם ויכולתם המקצועית. בנוסף, דביר ואחרים (2016) טוענים כי התפתחות היכולת המקצועית כרוכה בתהליכים מורכבים כמו חקירה, התלבטות, חיפוש ושאלת שאלות. תהליכים אלה מאפשרים לעובדי ההוראה להתנהל עם קשיים ועם קונפליקטים בעבודתו, והם נדבך מרכזי בהבניית זהותו המקצועית של המורה המתחיל. זאת ועוד, תהליך הבניית הזהות המקצועית של המורה מתרחש תוך התמודדות עם היווצרות מתחים ופערים בין הזהות האישית והזהות המקצועית שלו ותוך התלבטויות בין אידאולוגיות שונות, לעיתים סותרות. כמו כן ניכרים בתהליך זה פערים בין התפיסות האישיות של המורים ובין ההבניות החברתיות והלגיטימציות החברתיות של התפקיד. עוד טוענים חוקרים כי תהליכי עיבוד המתחים וניהול הפערים הללו הם תהליכים מרכזיים בהבניית הזהות המקצועית מפני שבתהליכים אלו נדרשות הגננות להשתמש במקורות ידע שונים הנובעים מניסיונו האישי והמקצועי.

המתמחות ציינו גם את גורמי התמיכה המקצועיים, כגון מפגשי פיקוח, מפקחת, מדריכה, חונכת, השתלמויות, סדנאות וכו'. ממצא זה תואם את ממצאי מחקרם של קפלן ואחרים (2016) וקלן (2021), שבחנו את השפעת השתתפותן של מורות חדשות בסדנאות תמיכה הפועלות במסגרת של תיאוריית ההכונה עצמית ובסדנאות תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהן, בסביבה המאפשרת תהליכי אקספלורציה, על הבניית הזהות המקצועית שלהן. תהליכים אלו כוללים ניתוח, חקירה ובחינה של תחושות ודגשות בשנת העבודה הראשונה, מאפשרים פיתוח של יכולת רפלקטיבית, ומקדמים בחינה והבניה של הזהות המקצועית בשנה הראשונה לכניסה להוראה.

באשר למנהיגות חינוכית-הוראתית, רוב המרואיינות ציינו שכבר עם תחילתה של שנת ההתמחות הן נדרשו להתמודד עם תפקידים בעלי מאפיינים מנהיגותיים כמו גיבוש חזון פדגוגי-חינוכי, הצבת מטרות וגיבוש תהליכי הוראה שמביאים להישגים לימודיים, יישום מדיניות חינוך ארצית, השקת פרויקטים חינוכיים חדשניים, ואחריות על כך שצוות הגן וההורים מבינים את המטרות החינוכיות של העשייה הפדגוגית-דידקטית בגן. הגננות המתמחות הדגישו כי באמצעות התמודדות זו הן למדו על יכולתן המקצועיות ביחס לאופי המנהיגות של תפקידן כגננות. עדות זו מהווה דוגמה נוספת לכך שדווקא ההתמודדות עם האתגרים המורכבים בשנת ההתמחות עשויה להוות נדבך מרכזי בהבניית זהותו המקצועית של גננת מתחילה (דביר ואחרים, 2011), והיא בעלת זיקה לתמה הבאה: מרכיבי זהות בהיבט המוניטין המקצועי. תמה זו מתגבשת אף היא על בסיס גורמי הנעה ותחושת יכולת להתמודד עם קשיים ואתגרים, ומהווה חלק מתהליך בניית הזהות המקצועית (סטורני ואחרים, 2011; גילת ואחרים, 2018; ארנון ואחרים, 2015).

מרכיבי זהות בהיבט מוניטין מקצועי

ממצאי המחקר מלמדים כי כל הקטגוריות הכלולות בתמה זו: הערכת המקצוע ותדמית מקצועית, וכן עזיבת המקצוע, באו לידי ביטוי בקרב כל המרואיינות. המתמחות ציינו כי הן מודעות למוניטין הנמוך שיש לתפקידן והביעו מורת רוח מההערכה והתדמית הנמוכה שמקבלת הגננת במרחב הציבורי. עם זאת, כולן ציינו שלא היה די בעובדה זו כדי להשפיע ברמה האישית על בחירתן המקצועית ושביעות רצונן מבחירה זו. בנוסף, המרואיינות ציינו שהן רואות פער בין תדמית המקצוע במרחב הציבורי לבין ההערכה המקצועית שהן מקבלות בפועל. בעוד שבשיח הציבורי תדמיתן נמוכה, הרי שבפועל ובין כותלי הגן הן מהוות "אורים ותומים" להורים בהתמודדותם עם ילדיהם הרכים ומהוות כתובת ואבן שואבת למצוקותיהם באשר לחינוכם.

בספרות העוסקת בבחירת מקצוע בכלל ומקצוע ההוראה בפרט, מקובלת ההבחנה בין מניעים חיצוניים (אקסטרניניים), כגון שכר, תנאי עבודה ורווחה ומעמד חברתי, לבין מניעים פנימיים (אינטרינזיים) הקשורים למאפיינים מהותיים של המקצוע ולסיפוק מהעיסוק בו. נמצא כי לגורמי ההנעה (המוטיבציה) האינטרינזיים יש השפעה רבה על הבחירה

בהוראה כמקצוע ועל ההישארות בו. דברי המרואיינות שלפיהם מצד אחד הן מודעות לתדמית המקצועית הנמוכה של תפקידן, ומצד שני אין בה כדי להשפיע עליהן לנטוש אותו גם בהיותן בשנת הכניסה הראשונה להוראה, אפשר שהם נובעים מגורמי ההנעה הפנימיים של הבחירה המקצועית, הגוברים על שיקולי המוניטין הירוד (סטודני ואחרים, 2011; גילת ואחרים, 2018; ארנון ואחרים, 2015). גורמי הנעה רגשיים ואידיאולוגיים אלו, המהווים בסיס לבחירה המקצועית ומשמשים חוסן בעת ההתמודדות עם קשיים ואתגרים בשנת ההתמחות, פועלים גם כמשפיעים על עיצוב הזהות המקצועית בהיבט האתי-מוסרי (פישרמן, 2016, ואחרים).

מרכיב זהות בהיבט האתי-מוסרי

תמה זו, הכוללת את הקטגוריה של אחריות ונאמנות מקצועית, עלתה באופן ספונטני מהראיונות. כל המרואיינות ציינו כי כבר בתחילת השנה הן הבחינו באחריות האתית-מוסרית המאפינת את תפקידן. החל מתחושת המחויבות לחינוך הילדים לנורמות התנהגותיות והרגלים, דרך סוגיות של מתן שוויון הזדמנויות לחינוך ולמידה, קבלת השונות ומניעת אפליה, וכלה באחריות לזיהוי קשיים, הפניה לאבחון, חובת הדיווח על מצב התפתחותו של הילד והפנייתו לגורמי טיפול ושיח כן וישר עם הורים וגורמי מקצוע. לדבריהן, הדומיננטיות של התחום האתי-מוסרי בתפקידן חייב אותן התמודדות ונקיטת פעולה מיידית. סימוכין לכך ניתן למצוא אצל דן ואחרים (2020), שמצא שסיפוק מקצועי, הן אינטלקטואלי והן רגשי, קשור לרמות המחויבות האתית-פרגוית והמוסרית-ערכית של אנשי החינוך, בשל רמת ההניעה (המוטיבציה) הגבוהה הקיימת בהם להמשיך ולהתפתח מקצועית. מאפיין זה גם מאפשר להם להתמודד טוב יותר עם דחק ברמה גבוהה במקום העבודה, דבר שמאפיין את שנת ההתמחות. מאחר שכל המרואיינות העידו על סיפוק רב מעבודתן ועל מוטיבציה גבוהה לעמוד באתגרים שמזמנת שנת ההתמחות, אפשר שמכאן התפתחה היכולת של המתמחות לזהות את האחריות והנאמנות המקצועית הכרוכות בתפקידן, למרות היותן בתוך שלל האתגרים ששנת ההתמחות זימנה להן. סימוכין לדברי המתמחות ניתן למצוא גם במחקרם של פישרמן ואחרים (2011), אופטלקה ואחרים (2011), ומרב (2019), שהדגישו שתחושת השליחות מהווה מרכיב מרכזי בהתנהגותם האזרחית והארגונית של אנשי חינוך. כלומר מורים וגננות רואים בעצמם שליחים של חברה-קהילה אידיאולוגיה ורואים בעבודתם ייעוד בעל תרומה משמעותית להתפתחות הילד ולעתידו בחברה, כאשר הטיפוח הערכי של דור העתיד נתפס כאתגר אישי ומקצועי. משום כך התחום האתי-מוסרי והאחריות והנאמנות המקצועית הנלוות אליו לא נגרעו מעיניהן גם בשנת כניסתן הראשונה להוראה, שנה מורכבת ומאתגרת.

סיכום ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בעיצוב הזהות המקצועית של הגננת, בהיותה השנה הראשונה לכניסה לעבודה בהוראה. בחינת תהליך גיבוש הזהות המקצועית, כרגש על שנת ההתמחות, נובעת מהעובדה כי תקופה זו מאופיינת באתגרים ובקשיים חדשים ומורכבים שהגננת המתמחה לא נחשפה אליהם ולא התנסתה בהם קודם לכן, וכי בשנה כה רוויית אתגרים הגננות חסרות פניות לבחון את זהותן המקצועית. ניתוח הממצאים מלמד כי כל המרכיבים המובילים לגיבוש זהות מקצועית באו לידי ביטוי בתשובותיהן של המרואיניות, ורובם ככולם נמצאו בשכיחות גבוהה. המשמעות של ממצאים אלו היא כי לשנת ההתמחות יש מקום משמעותי בגיבוש הזהות המקצועית חרף מורכבותה וריבוי האתגרים המקצועיים העומדים בפני הגננת המתמחה בתקופה זו. תוצאה זו מפתיעה בהתחשב בכך שהגננות נמצאות כאמור בראשית דרכן המקצועית. אולם ההסבר לכך ניתן בדרכים שונות:

1. הבחירה במקצוע ההוראה נובעת על פי רוב מערכים אלטרואיסטיים ואידיאליסטיים, והם מהווים גורמי הנעה ותמיכה בהתמודדות עם האתגרים המאפיינים את שנת הכניסה להוראה, כמו בלימת השחיקה, הגברת המוטיבציה להמשיך את העיסוק בחינוך ובהוראה, לחזק את תחושת השליחות ולהפחית את החרדות (פישרמן 2016, קפלן 2021).
2. לריבוי תפקידים יש פוטנציאל שחיקה גבוהה. אולם נראה שדווקא ממקום זה, כאשר נערמים קשיים בעבודתה של הגננת המעלים בה הרהורים לגבי בחירתה המקצועית, היא עשויה לצמצם תחושות שליליות לגבי הבחירה וההגשמה האישית והמקצועית שלה (פישרמן, 2016).
3. תפיסת מקצוע ההוראה בגן, המאופיינת בתהליכים ייחודיים על רקע הרצון להעניק לילדים בגיל הרך ידע, כישורים ומיומנויות, וכן ליצור איתם קשר עמוק וחם, מאפשרת פניות לגיבוש הזהות המקצועית (מרב, 2019).
4. התמודדות עם הפערים בין לימודי ההכשרה להוראה לבין יישום הידע התיאורטי בשנת ההתמחות, לא רק שלא משבשת את תהליך הבניית הזהות, אלא מהווה חלק בלתי נפרד ממנו, מפני שהגננות והמורים מקיימים חשיבה רפלקטיבית במהלך עבודתם שתכליתה להגיע להבנה מעמיקה של זהותם ויכולתם המקצועית (דן ואחרים, 2020; מירב, 2019; משכית ואחרים, 2021; סגל ואחרים, 2022; Maskit, 2013).

אם כן, ההתמודדות של גננת עם אתגרים אישיים-רגשיים, פדגוגיים-דידקטיים וארגוניים-ניהוליים בשנת ההתמחות, מהווה נדבך מרכזי בהבניית זהותה המקצועית בהיותה נשענת על גורמי הנעה פנימיים ופועל יוצא של מערכת ערכים אידיאולוגיים.

השלכות יישומיות

ממצאי מחקר זה שופכים אור על מקומה של שנת ההתמחות בעיצוב הזהות המקצועית של גננות, בהיותה רבת אתגרים מורכבים ומגוונים. ממצאים אלו, לפיהם לשנת ההתמחות יש מקום משמעותי בגיבוש הזהות המקצועית חרף מורכבותה, יש השלכות יישומיות לשדה החינוך וההוראה בשלושה היבטים מרכזיים: בהיבט הפדגוגי-דידקטי, ממצאי המחקר מלמדים על החשיבות במתן מרחב התפתחות מקצועי לגננות בשנת ההתמחות באמצעות פיתוח תוכנית תמיכה שתנחה, תכוון ותעודד את הגננות להביא לידי ביטוי את אישיותן, ערכיהן, ידיעותיהן המקצועיות ותפיסתן החינוכית לצורך גיבוש הזהות המקצועית. בהיבט האישי-רגשי, הממצאים מצביעים על הצורך בפיתוח תוכניות תמיכה אישית בצרכים הפסיכולוגיים של הגננות המתמחות ובפיתוח סביבה המאפשרת תהליכי אקספלורציה על הבניית הזהות המקצועית שלהן וניתוב וויסות רגשי, על רקע היסוד האמוציונלי הנלווה לעבודתן ומהווה אף הוא מרכיב בתהליך בניית הזהות המקצועית (קפלן ואחרים, 2016). בהיבט האתי-מנהיגותי, ממצאי המחקר מלמדים על חשיבות יצירת תנאים מיטביים ורווחה מקצועית לצורך קידום פיתוח הזהות המקצועית בשנה הראשונה לכניסה להוראה, כגון תמיכה באוטונומיה פדגוגית וניהולית, במסוגלות וביוזמה, בתחושת השתייכות מקצועית ובתשוקה לתפקיד ההוראה, והכול מתוך הכרה במורכבות שנת ההתמחות בפרט ובמקצוע ההוראה בכלל (Zhai, et all. 2023).

מגבלות המחקר

למחקר זה מספר מגבלות:

המחקר בדק את מקומה של שנת ההתמחות בקרב גננות המכהנות כמנהלות גן במשרה מלאה, ובכך אינו מספק מידע בנושא המחקר הנוכחי לגבי גננות מתמחות העובדות בהיקף משרה חלקי, כגננות משלימות (רוטציה), גננות מחליפות בחופשת לידה וכו'. כמו כן, גיל הילדים בגנים שניהלו המרואיינות היה זהה (גן חובה), כך שלא נתקבלה תמונה לגבי מקומה של שנת ההתמחות בעיצוב הזהות המקצועית בקרב מתמחות המנהלות גן עם ילדים בגילים אחרים, כמו טרום חובה או טרום חובה. מגבלה נוספת נוגעת לאוכלוסיית המחקר, שכללה רק גננות בשנת הסטאז' שלהן. נתון זה מעלה את השאלה: האם המחקר לא מוטה מעצם העובדה שנבחרה רק אוכלוסיית גננות מתמחות, ולא נבדקה מולן "קבוצת ביקורת" של גננות שמתחילות את שנת עבודתן הראשונה במסגרת סטאז'? שהרי אפשרי הדבר שגם גננות ללא סטאז' היו מגבשות זהות מקצועית באופן דומה לגננות המתמחות, מאחר שגיבוש הזהות המקצועית יכול להתחיל כבר בשנות ההתנסות במכללה, ללא קשר לשנת ההתמחות. בניסיון להתגבר על מגבלה זו, הוסיפו החוקרים שאלות שביקשו לנמק את תשובותיהן של הגננות בהתייחס לשנת ההתמחות גופא: האם המתמחה חושבת שדווקא שנת הסטאז' תרמה לתחושה זו, וכיצד המתמחה חושבת שדווקא שנת הסטאז' תרמה לתחושה זו?

במחקר המשך חשוב לבחון את מקומה של שנת ההתמחות בעיצוב הזהות המקצועית בקרב גננות העובדות בגן בהיקפי משרה שונים ומנהלות גן בגילים שונים של הילדים. גם מחקר משווה בין מקומה של שנת ההתמחות בעיצוב הזהות המקצועית של מתמחות בחינוך הרגיל לעומת גננות מתמחות בחינוך המיוחד, עשוי להרחיב את היריעה ולהעניק מידע אפקטיבי באשר למקומה של שנת ההתמחות בעיצוב הזהות המקצועית ולגיבוש תוכניות תמיכה לגננות מתמחות.

רשימת מקורות

- 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.
- אלפרט, ב' (2016). כתיבה במחקר איכותי. בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.
- ארביב, ש' (2020). תפיסותיהן של גננות את הרשתות החברתיות המנוהלות על ידי הורים. תזה לתואר "מוסמך", מכללת גורדון לחינוך.
- ארביב-אלישיב, ר' ולדרר, ד' (2011). סדנת סטאז': מעורבת או ייעודית? דפים, 52, 46-71.
- ארנון, ר', פרנקל, פ', רובין, ע' (2015). למה לי להיות מורה? גורמי משיכה וגורמי דחייה בבחירת מקצוע ההוראה. דפים, 59, 17-44.
- גילת, י' ונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית של היום. דפים, 68, 11-27.
- גילת, ע' והרץ, והרץ לזרוביץ, ר' (2010). שיטה לריאיון וניתוח סיפורי חיים המבוססת על השיטה הנרטיבית טיפולית בתוך: ל' קסן מ' ומ' קרמר-נבו (עורכות). שיטות בניתוח נתונים איכותיים. עמ' 126-152, הוצאת אוניברסיטת בן גוריון.
- גרוביץ, ל' וברכה, ע' (2021). תרומתה של סדנת התמחות לגננות על פי מודל חממה עירוני. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 45-74.
- דביר, נ' ושץ-אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן. בתוך: שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד' שרה זילברשטרם, ש' (עורכות). להיות מורה - בנתיב הכניסה להוראה. מכון מופ"ת.
- דהן, א', שחם, ח' ושורצקי, ח' (2021). המתמחה בהוראה בשנתו הראשונה מנקודת מבט רפלקטיבית. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 101-128.

- דושניק, ל', צבר בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותי. בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.
- דן, א', סימון, א' (2020). התפתחות זהות מקצועית של גננות בראשית דרכן. זמן חינוך, 6, 39-55.
- טימור, צ' (2017). מסע או משא: תהליך שעוברים מתמחים במסלול הכשרת אקדמאים להוראה במהלך שנת ההתמחות שלהם. במעגלי חינוך מחקר עיון ויצירה, 7, 198-217.
- יוגב, י', רוזנטל, א', כספי, ר' (2020). תפיסת התפקידים של הסייעת ושל הגננת בגן הילדים - הכול בעיני המתבוננת. דפים, 72, 231-248.
- כספי, ר', הוד-שמר, א', אור, ע' (2019). "גננת זה לא מה שחשבת": תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גננות. דפים, 70, 251-270.
- לוי-קרן, מ' ורוזנברג, ק' (2019). תפיסות מורים חדשים ומורים חונכים כלפי תהליך הכניסה להוראה - ד"ח ביניים. סמינר הקיבוצים.
- מגן-מגר, נ' ושטיינברגר, פ' (2016). מהות הקונפליקטים בתהליך גיבוש זהות מקצועית של מורים במציאות משתנה. רב גוונים: מחקר ושיח, 15, 17-48.
- 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, 1, 103-136.
- משכית, ד' וסיני, נ' (2021). קושי ואור - מעגלי התפתחות: עיון בסיפורי מתמחים. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 171-201.
- סטודני מ' ואופטלקר י' (2011). "זה מעבר לתפקידי": רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות בישראל. דפים, 51, 105-139.
- פירסטטר, א' (2012). האם טוב היות האדם לבדו? עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13, 9-33.
- פריש, י' (2012). הגננת - כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית. שאנן המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- צמח, ס' ובארט, ע' (2021). מנהיגות הוראתית של מנהל בית הספר בתיווך זהות מקצועית של מורים כמנבאת התנהגות אזרחות ארגונית של מורים. הרבעון לחקר ארגונים וניהול משאבי אנוש, 6, 1-17.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים, 49, 11-42.
- קפלן, ח' (2021). תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מורים חדשים כמנבאת תפיסות בדבר השתלבות אופטימלית בהוראה: הפרספקטיבה של תאוריית ההכוונה העצמית. רב גוונים: מחקר ושיח, 20, 205-240.
- קפלן, ח', גלסנר, א' ועדס, ס' (2016). צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואקספלורציה אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית. דפים, 63, 130-165.
- שחור, י' (2014). הרכיב הערכי בהתפתחותן המקצועית של סטודנטיות בהכשרה להוראה. שאנן: שנתון המכללה הדתית לחינוך, 20, 407-426.

שלסקי, ש' אריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך: צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.

שקדי, א (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני-הלכה למעשה. אוניברסיטת תל-אביב.

Carmel, R., Rozenberg, K., Hammer, D., Pasternak, I., Ben Yaish, D., Hachmon, M. (2023). Exploring Predictors for New Kindergarten Teachers' (NKTs) Integration in the Workplace. *Early Childhood Education Journal*, 51 (1), 31-42.

Granjo, M., Castro, S., José, P., Peixoto, F. (2021). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment, and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*, 44 (2), 158- 179.

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.

Schatz-Oppenheimer, O., Dvir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers, *Teaching and Teacher Education*, 37, 140-149.

Rodd, J. (1998). *Leadership in early childhood* (2 nd.). New York: Teachers Colleg Press.

Russo-Netzer, P., Shoshani, T. (2019). Becoming teacher leaders in Israel: a meaning-making model. *Cambridge Journal of Education*, 49 (3), 369-389.

Simon, E. & Dan, A. (2017). The First Step to Becoming a Kindergarten Teacher: Difficulties and Challenges. In *Proceeding of the 3rd International Conference on Higher Education Advances*. Editorial Universitat Politècnica de València, 914-908.

Straus, H. (2014). *An examination of personal and organizational factors and Paraeducator self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University. New York.

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.

Zhai, X., Lingyuan, L., Yang, L., Pingzhi, Y. (2023). Kindergarten teacher's objective career success and subjective well-being: The mediating role of professional identity. *Journal of Psychology in Africa*, 33 (5), 496-500.