

## **"גננת זה לא מה שחשבתי": תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גננות**

רינת כספי, אורית הוד-שמור, עדנה אור

### **תקציר**

תפיסתם של מורים את תפקידם המקצועי נחקרה בהרחבה לנוכח השלכותיה על טיב עבודתם במהלך שנות פעילותם. לעומת זאת רק מחקרים מועטים עסקו בתפיסתן של גננות את תפקידן, ובפרט בתפיסתן של אלו הנמצאות בשלב הראשוני של הכשרתן המקצועית לתפקיד זה. מחקר זה בדק את תפיסת תפקידה של הגננת בקרב 133 סטודנטיות בראשית תהליך הכשרתן. בתחילת שנת הלימודים הראשונה ובסופה התבקשו המשתתפות לציין מטפורה המייצגת את תפקיד הגננת ולהסביר את בחירתן במטפורה זו. מניתוח ההסברים למטפורות עלה כי רוב הסטודנטיות ציינו את יכולתה של הגננת להעניק תמיכה רגשית לילד. עוד נמצא כי תפיסת המשתתפות את תפקיד הגננת הייתה דינמית: בסיום שנת הלימודים הראשונה נטו הסטודנטיות לשנות את תפיסתן ולציין מאפיינים מקצועיים נוספים של תפקיד הגננת. הראיונות אשר נערכו בסוף השנה סייעו להבין טוב יותר את השינוי בתפיסת הסטודנטיות ואת הגורמים שהובילו לשינוי זה. המלצות המחקר עוסקות בהיבט היישומי של הכשרת סטודנטיות, ובפרט באפשרות להשתמש בהסברים של הסטודנטיות למטפורות ככלי שיאפשר להבין את התהליך הפנימי של גיבוש תפיסת התפקיד. הבנה כזו מאפשרת ליצור דיאלוג עשיר בין המדריכות הפדגוגיות לבין הסטודנטיות.

**מילות מפתח:** הכשרה להוראה בגיל הרך, התפתחות מקצועית, תפיסת תפקיד הגננת.

### **מבוא**

תרומתן של המסגרות החינוכיות להתפתחות הפרט

התפתחותם של ילדים בכל התחומים - הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי - תלויה במידה לא מבוטלת בצוות החינוכי אשר מלווה אותם במהלך השנים. הצוות החינוכי משפיע על רווחתם הנפשית של התלמידים ועל הערכתם העצמית, כמו גם על דרך ההערכה והשיפוט של אחרים (עמיתים לספסל הלימודים, מורים וכן הלאה) את כישורי התלמידים (Pretzlik, Olsson, Nabuco, & Cruz, 2003). יחסים חיוביים עם הצוות החינוכי במהלך כל השנים, החל בגן הילדים וכלה בבית הספר התיכון, הם גורם המשפיע על תחושת הביטחון של התלמידים (Nakai & Shoji, 2009) ואף קובע את רמת ההישגים האקדמיים שלהם (Yildirim, Acar, Bull, & Sevinc, 2008). בשנותיו הראשונות של הילד יש לגן הילדים תפקיד מרכזי בבניית אבני היסוד בכל

תחומי ההתפתחות. לגננת יש תפקיד מכריע בשלב זה, והתנהלותה משפיעה במידה רבה על התפתחותו של הילד בשלבים מאוחרים יותר בחייו (Lee & Bierman, 2015; NAEYC, 2009; Sevimli-Celik, Kirazci, & Ince, 2011; Vandell, Burchinal, & Pierce, 2016).

### תפקיד הגננת

עניינו של המושג "תפקיד" הוא ההתנהגויות אשר מצפים מאדם לבצע במצבים מוגדרים שהוא הוכשר לפעול בהם (ביטמן ובייט-מרום, 1992; קרסין, 2010). ספרות המחקר מרבה לעסוק בתפקידי המורה, אולם רק במחקרים מעטים נדונים תפקידי הגננת; לפיכך חלק מהבנת תפקידי הגננת מתבסס על ממצאים רלוונטיים של מחקרים על אודות תפקידי המורה. הדבר אפשרי כיוון שתפקידי הגננת ותפקידי המורה מתבססים על מטרות חינוכיות זהות. מטרות אלו מוגדרות בתיקון לחוק החינוך הממלכתי (חוזר מנכ"ל תשס"א/2(א), 2000), חוק אשר עוסק בכלל מסגרות החינוך לילדים ולבני נוער בישראל - החל בגן הילדים וכלה בבית הספר התיכון. כל אחת משתי הגישות העיקריות בנושא של תפיסת תפקידי המורה מדגישה היבט אחר של התפקיד. גישה אחת מתמקדת בהקניית ידע ובטיפוח ההישגים הלימודיים, ואילו הגישה האחרת מדגישה את ה"חינוך לערכים" (דרום, 1989; לם, 2002; לרון ושקדי, 2006). חסידי הגישה של "חינוך לערכים" מתמקדים בהיבטים ערכיים-חינוכיים, בחיזוק הדימוי העצמי של התלמיד ובפיתוח אישיותו (Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester, & Asscher, 2001; Good & Weinstein, 1986). אחרים, הגננת ממלאת בגן הילדים (Pickett, Likins, & Wallace, 2003).

לפעולות הגננת יש השלכות מרחיקות לכת על הילדים הצעירים אשר משתלבים לראשונה במסגרת חינוכית פורמלית (Pickett et al., 2003; Vandell et al., 2016). תפקודה משמעותי ביותר להתפתחות כישורים קוגניטיביים (Lee & Bierman, 2015) ולבניית חוסן נפשי בקרב ילדי הגן (Fisher, Reynolds, & Sheehan, 2016). במחקרים נמצא כי טיב הקשר עם הגננת משפיע על מידת ההצלחה של הילד להשתלב במסגרות חינוכיות מגיל הגן עד כיתה ח' לפחות (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2012; Sabol & Pianta, 2012). על הגננת להקנות לילדים מיומנויות המאפשרות להסתגל למסגרות חינוכיות: ויסות של הפעילות, דרכי תקשורת עם קבוצת הילדים, מיומנויות לימודיות ויכולת להתמודד רגשית עם קשיים (Williford, 2013; Maier, Downer, Pianta, & Howes, 2013).

הגננת היא מנהלת ומנהיגה חינוכית. על מנת שתצליח לבצע ביעילות את תפקידיה החינוכיים, הערכיים והפדגוגיים, היא נדרשת לעסוק בנושאים ניהוליים ואדמיניסטרטיביים (Lino, 2016). תפקידיה כוללים תכנון ויישום של תוכניות חינוכיות, ניהול אדמיניסטרטיבי של הגן, שמירה על קשר קבוע עם גורמים בקהילה, תיאום כניסתם של גופים מקצועיים לגן (ביגור, 2003), ניהול הצוות החינוכי בגן וחלוקת תפקידים בין אנשי הצוות (ביגור, 2003; הוד-שמר, צימרמן וורטהיים, 2019; יוגב, רוזנטל וכספי, בדפוס; פריש, 2012). בהתאם לכך עליה ליצור תנאים שיאפשרו אקלים מיטבי ועבודת צוות יעילה בגן (Straus, 2014).

קיים קשר הדוק בין המשקל הנכבד של מורים וגננות בשיפור רווחתם הרגשית והישגיהם הלימודיים של ילדים לבין תפיסת התפקיד שפיתח עובד ההוראה. תפיסת תפקיד זו קובעת את דרכי הפעולה ואת אופן ההתנהגות של המורה והגננת (Ben-Peretz, Mendelson, & Kron, 2003; Tannehill & MacPhail, 2014).

#### תפיסת תפקיד ההוראה

תפיסת תפקיד כוללת את ההתנהגות, העמדות והציפיות של האדם מהמקצוע שהוא עוסק בו. תפיסה זו היא דינמית ומתגבשת הן במהלך שנות ההכשרה הן במהלך העבודה. תפיסת תפקיד ההוראה נובעת מאמונותיו ומתפיסתו של המורה את ההוראה ואת תלמידיו (גרינספלד ואלקד-להמן, 2008). כך למשל יש מורים התופסים את ההוראה כמקצוע של מנהיגים. תפיסה כזו מעצבת במידה רבה את דרכי התנהגותו של המורה, שכן מורים התופסים את עצמם כמנהיגים מייחסים חשיבות רבה לקשר שלהם עם הלומדים. בהתאם לכך הם נוטים להשקיע משאבים רבים ביצירת סביבת למידה אשר "תתחשב" בצורכי הלומד ובתחומי העניין שלו (Yildirim et al., 2008).

במחקרה על אודות המורה הראוי עסקה לוי-פלדמן (2010) במורכבות של תפקיד ההוראה. היא הדגישה את הצורך בכך שבתפקיד המורה הראוי ייכללו שישה רכיבים מרכזיים: ידע ובקיאיות בעולם התוכן, מיומנות אקדמית התואמת את עולם התוכן, מיומנויות פדגוגיות כלליות הדרושות לניהול כיתה, יכולת להתאים את הפדגוגיה לצרכים ייחודיים של התלמידים, פיתוח הידע המקצועי ושיתוף פעולה עם גורמים מערכתיים. גרינספלד ואלקד-להמן (2008) מציגות מודל דינמי המתאר את יכולתה של למידה לשנות את תפיסת המורה. במודל הדינמי מתוארת האינטראקציה בין התפיסה של המורה את עצמו (כמורה) לבין התפיסה החינוכית שלו. לפי המודל הזה, כל העת המורה מפרש לעצמו את מעשיו, את אמונותיו ואת ההקשר שהוא פועל בו. תפיסת התפקיד הראשונית של המורה משתנה בשל תהליכי למידה, ואלה גורמים להגדרה מחדש של תפיסת התפקיד ולשינוי מתמיד שלה. למעשה, כל העת יש "סבבים" של שינוי בתפיסת תפקיד ההוראה; תפיסת התפקיד הדינמית מתבססת על ידע קודם, על מוטיבציה ועל התנסויות קודמות. גרינספלד ואלקד-להמן (שם) מבחינות בין שינוי קל, כזה הנובע בעיקר מתרגול ומהתמחות בהוראה ואשר אינו גורם לשינוי בתפיסת התפקיד, לבין שינוי עמוק ביותר המתבטא בהגדרה חדשה של תפקיד ההוראה. זילברשטיין (2005) מתאר שלבים בהתפתחות תפיסת התפקיד המקצועית של סטודנטים להוראה, וגם הוא טוען כי הלמידה העיונית וההתנסותית מביאה לשינוי בתפיסת הזהות המקצועית של הסטודנטים להוראה. התפיסה החדשה הזו היא תוצאה ישירה של התנסות ולמידה, והיא תמשיך להתפתח במהלך העבודה בשדה ועם הניסיון בהוראה. אף שהמודל של גרינספלד ואלקד-להמן (2008) עוסק במורים, אנו מניחות כי בקרב הסטודנטיות במסלול להכשרת גננות התהליך דומה.

תפיסת מקצוע ההוראה בקרב סטודנטים להוראה  
 במחקרים שניסו לחשוף באמצעות שאלונים את התפיסות הבסיסיות של סטודנטים באשר  
 למאפיינים של "מורה טוב", נמצא כי סטודנטים להוראה סברו כי מורה טוב מתאפיין בכישורים  
 קוגניטיביים המאפשרים לו להיות בקי בחומר שהוא מלמד ולהיות מסוגל להסביר אותו (ארנון  
 ובר-זוהר, 2002). במחקר שבחן את תפיסתם של סטודנטים להוראה, מחציתם עם ליקויי למידה  
 (אבישר, 2005), ציינו הסטודנטים כי אחד התפקידים המרכזיים של המורה הוא להיות מודע  
 לשונות בין התלמידים ולגלות כלפיהם רגישות. במחקר נוסף (ברנר, זלקוביץ וטוקר, 2002) אשר  
 בחן כיצד תופסים סטודנטים להוראה בשנה הראשונה ללימודיהם את תפקיד המורה, דיווחו  
 הסטודנטים כי הרכיב החשוב ביותר בתפקודו של המורה המשמעותי הוא הרכיב האנושי.  
 בהקשר הזה הסטודנטים כללו בתיאור המורה את התכונות האלה: קשר אישי עם התלמיד, יחסי  
 אנוש, חום ואוזן קשבת. הרכיב השני בחשיבותו הוא הרכיב הפרקטי - אופן העברת הידע. יש  
 לציין כי רכיב הידע התוכני לא תואר כמאפיין מהותי בתפקודו של המורה.  
 תוצאות דומות נמצאו גם במחקרים שהסתייעו במטפורות כדי לבחון תפיסות של סטודנטים  
 להוראה את תפקידם המקצועי. במחקרים אלה נמצא כי סטודנטים להוראה הנמצאים בשלב  
 ההכשרה תופסים כישורים קוגניטיביים, כמו למשל העברת ידע בצורה טובה ומאורגנת,  
 כגורמים המרכזיים בתפקודם של מורים (צימט ודן, 2006; Saban, 2016; Hamilton, 2007  
 & Kocbeker, 2007). מטפורות שימשו גם לבחינת תפיסת התפקיד המקצועית של  
 גננות. נמצא כי המטפורה המקובלת לתפקיד הגננת שונה מהמטפורה המקובלת לתפקיד  
 המורה, והיא מתאפיינת בהדגשת היבטים רגשיים של המקצוע (כמו למשל הבעת אהבה)  
 (Elaldi & Yerliyurt, 2016).

מחקרים מעטים בארץ ובעולם בחנו באמצעות שימוש במטפורות את התפתחות תפיסת  
 התפקיד של גננות מהשלב של היותן סטודנטיות להוראה. ייחודו של המחקר הנוכחי הוא  
 בניסיון לבחון את התפתחות תפיסת התפקיד של סטודנטיות להוראה ילדים בגיל הרך  
 (המסלול להכשרת גננות) בשנה הראשונה ללימודיהן ואת הגורמים המסייעים להתפתחות זו.  
 כיוון שגיבוש תפיסת תפקיד של גננת הוא תהליך מורכב אשר מתעצב עם הזמן ומתבסס על  
 למידה עיונית והתנסות מקצועית, במחקר הזה נבחנה תפיסת התפקיד של המשתתפות בשני  
 מועדים: בתחילת השנה הראשונה ללימודיהן במסלול להכשרת גננות ובסופה של שנה זו.

#### שאלות המחקר

1. מה מאפיין את תפיסת התפקיד של סטודנטיות להוראה בגיל הרך בתחילת השנה הראשונה ללימודיהן?
2. מה מאפיין את תפיסת התפקיד שלהן לאחר כשנה של לימודים, והאם ניכר תהליך של שינוי בתפיסת התפקיד?

## מתודולוגיה

### המשתתפים

במחקר השתתפו סטודנטיות להוראת ילדים בגיל הרך בשנה הראשונה ללימודיהן. המשתתפות היו מתשע מכללות לחינוך בארץ, וראשי המסלולים להכשרת גננות במכללות האלו אישרו את ההשתתפות של הסטודנטיות במחקר. הסטודנטיות מילאו את שאלוני המחקר בחודש הראשון ללימודיהן במכללה ובתום שנת הלימודים הראשונה. בחירת המשתתפות הייתה בשיטת האשכולות: בכל מכללה אשר ראשיה הסכימו להשתתף במחקר, נאספו נתונים על אודות כלל הסטודנטיות במסלול להוראת ילדים בגיל הרך. 287 סטודנטיות החלו להשתתף במחקר, ומתוכן 133 מילאו את השאלונים בתחילת השנה ובסופה (רק סטודנטיות שמילאו את שני השאלונים נכללו במדגם הסופי). 88.7% מהמשתתפות היו ילידות הארץ, וגילן הממוצע היה 24.06 (SD=3.43). 82.7% מהן היו רווקות, 12.8% מהן (17 משתתפות) היו אימהות לילדים (1.94 ילדים בממוצע, SD=0.83). 28.6% מהמשתתפות היו בעלות ניסיון קודם בחינוך.

### כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני כלי מחקר: שאלונים וראיונות עומק. בחלק הראשון של השאלון התבקשו המשתתפות למלא פרטים דמוגרפיים, ובחלק השני הן התבקשו להציג מטפורה המבטאת בצורה הטובה ביותר את תפיסתן האישית באשר לתפקיד הגננת. הסטודנטיות התבקשו להשלים את המשפט: "הגננת היא כמו... משום ש...". למשפט הזה צורפה ההנחיה הזאת: "כתבי מהי המטפורה או האסוציאציה המיידית שעולה במחשבתך לגבי גננת בגן ילדים, והסבירי מדוע". כל משתתפת במחקר ציינה מטפורה והסבירה את בחירתה (בתחילת השנה ובסופה).

### המטפורה ככלי מחקר

המטפורה מאפשרת לתאר חוויה באמצעות טרמינולוגיה של חוויה אחרת (Moser, 2000). באמצעות תיאור זה אפשר לקשר תופעה מורכבת ואף מופשטת לאובייקט מוחשי. השימוש במטפורה במחקרים העוסקים ב"עצמי" (self) מאפשר "גישה" למודלים מנטליים אשר מעצבים את ההבנה של אדם את עצמו, ואלה מאפשרים לאדם לבחון את עולמו הפנימי. אם בעבר חקר המטפורה נעשה בעיקר בתחומי הספרות והשירה, הרי בשלושים השנים האחרונות הוא התרחב לתחום החשיבה האנושית. אחד הגורמים העיקריים לכך היה תאוריית המטפורה המושגית (קונספטואלית). לפי תאוריה זו, המטפורות מצויות במוחנו במבנים קוגניטיביים, ואלה מאפשרים לנו להשתמש במושג מתחום מוכר אחד בתחום מוכר אחר (קופרברג, 2016). ההנחה המקובלת היא שהבחירה במטפורה אינה שרירותית, אלא משקפת את תפיסת עולמו של האדם ואת מחשבותיו (Elaldi & Yerliyurt, 2016; Hamilton, 2016; Saban et al., 2007).

קיימות כמה גישות בנושא השימוש במטפורה ככלי מחקר: (א) לחקור את המטפורה שהמשתתפים השתמשו בה "ספונטנית" (לא ניתנה להם הנחיה ברורה ליצור מטפורה);

(ב) להנחות את המשתתפים ליצור מטפורה ולהסביר את הבחירה בה; (ג) לבקש מהמשתתפים ליצור מטפורה בלי להסביר את הבחירה. מאחר שקיימת מחלוקת לגבי היעילות של כל גישה (קופרברג, 2016), במחקר הנוכחי אימצנו את הגישה אשר מבקשת מהמשתתפים ליצור מטפורה ולהסביר את בחירתם בה (Saban et al., 2007). הנחנו כי המטפורה משקפת את חשיבתה ואת עולמה הפנימי של הסטודנטית ויכולה לחשוף היבטים של תפיסת תפקידה העתידי, כפי שנמצא במחקרים רבים (פרידמן, 1994; צור, גדרון, אייזנברג וגוטוויזר, 2005; צימט ודן, 2006; צימט ושטיינר, 2001; Inbar, 2001; Hamilton, 2016; Elaldi & Yerliyurt, 2016; Saban et al., 2007).

שיטת איסוף הנתונים הזו מאפשרת לבחון בעקיפין את תפיסת התפקיד. הסבריהן של המשתתפות במחקר מאפשרים להבין את נקודת המבט שלהן ולהעצים את החוויה שהן מתארות (שלסקי ואלפרט, 2007). יתרה מזאת, השימוש בשיטה זו מאפשר לחקור מגוון רחב של סטודנטיות ממגוון מכללות.

#### ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בעיקר בשיטות של מחקר איכותני, אך כללו גם מחקר כמותי. השילוב בין ניתוח כמותי של המטפורות לניתוח איכותני שלהן מעשיר את המחקר: הוא מאפשר להבין את המורכבות של תפיסת התפקיד באמצעות זיהוי תמות מרכזיות (מחקר איכותני), ובד בבד לקבל נתונים סטטיסטיים רבים על אודות התופעה הנחקרת (מחקר כמותי) (Moser, 2000).

בשלב הראשון נבחנו כל המטפורות שצוינו במחקר: אימא, גנן, מורה לחיים, פיה טובה, רועה צאן, אשכול ענבים, אוצר, מלאך וכן הלאה (בסך הכול כ-50 מטפורות). בחינה רק של המטפורות (ללא הסבר לבחירה בהן) לא אפשרה להבין את הבחירה של הסטודנטיות וללמוד על אודות תפיסתן. לעיתים שתי סטודנטיות בחרו באותה המטפורה, אך לא בגלל אותה הסיבה. כך למשל סטודנטית אחת הסבירה כי "הגננת היא כמו אם, משום שהיא מעצבת את הכישורים של הילד", ואילו סטודנטית אחרת הסבירה כי "הגננת היא כמו אם, משום שהיא אוהבת ומגוננת על הילד".

כיוון שכוונתן המדויקת של הסטודנטיות התגלתה רק לאחר קריאת ההסבר המלא לבחירת המטפורה, ניתוח המידע התבסס על ההסברים ולא על המטפורות עצמן. ההסבר המלא של כל סטודנטית למטפורה שהיא יצרה נקרא בעיון כמה פעמים. מההסברים האלה עלו ארבעה מאפייני תפקיד בולטים:

1. **תמיכה רגשית** - ההסברים למטפורות שביטאו את המאפיין הזה התמקדו ביכולת ההכלה של הגננת והדגישו את החשיבות של גילויי חום, אהבה ויחס סבלני לילדים. סטודנטיות שהסברים למטפורות שלהן התמקדו במאפיין הרגשי של התפקיד, הרבו להשתמש במטפורה של אימהות, וציינו כי הגננת "חמה, אוהבת, סבלנית", "עוזרת לילדים, מבינה, תומכת, רוצה שייצליחו ונותנת חום ואהבה", "צריכה לתת תשומת לב מיוחדת לכל ילד וילד", "אמורה לחבק, לתת יציבות, ביטחון וכל מה שילד זקוק לו".

2. הקניית ידע - ההסברים למטרות שביטאו את המאפיין הזה הדגישו את חשיבותה של הגננת בהקניית ידע וכישורי למידה לילדים. בהקשר הזה הודגשה החשיבות של הקניית ידע לילדים "בפעם הראשונה". כך למשל נבחרו מטפורות דוגמת "אימא אווזה", "מעייין נובע" ו"מורה", ובהסברים להן נכתב שהגננת "היא הדמות הראשונה ממנה לומדים הילדים דברים בפעם הראשונה", "היא המשקה את הפרחים, הילדים, בגן הפרחים שלה. משום כך היא המחנכת הראשית, מבוגרת דומיננטית המעבירה תכנים חינוכיים", "מקנה את הידע הראשוני לילדים לגבי חינוך לימודי".
3. הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים (סוציאליזציה) - ההסברים למטרות שביטאו את המאפיין הזה הדגישו את היותה של הגננת דמות חינוכית אשר "קובעת גבולות" ומקפידה על משמעת וסדר. סטודנטיות שהסברים למטרות שלהן התמקדו במאפיין הזה, ראו בגננת מורת דרך המנחילה ערכים, מחנכת ומעצבת את יכולת הלמידה של הילדים. הן תיארו את הגננת כדמות אשר "מנחילה ערכים לגיל הצעיר, מחנכת ומעצבת את דמותם", "מובילה את ילדי הגן לפי האידאולוגיה שלה", "מעצבת את הילד לעתיד, מקנה לו ערכים ויכולות התנהגותיות", "מקנה את הבסיס לערכים, התנהגויות חברתיות לגיל הרך, שזה הבסיס לחיים ולהמשך הדרך".
4. נוכחות פיזית (שמרטפות) - ההסברים למטרות שביטאו את המאפיין הזה התמקדו בעצם נוכחותה של הגננת בגן במהלך שעות היום. סטודנטיות שהסברים למטרות שלהן התמקדו במאפיין הזה, תפסו את תפקיד הגננת כדומה במידת מה לתפקיד השמרטף: "נמצאת עם הילדים במשך שעות היום והצוהריים", "במרבית היום הילדים נמצאים איתה - ארוחת בוקר, משחקים, שינה וכדומה", "היא מבלה לרוב יותר זמן עם הילדים מאשר ההורים". לאחר זיהוי ארבעת המאפיינים המקצועיים של תפקיד הגננת בהסברים של הסטודנטיות למטרות שבחרו, החל השלב של קידוד המידע. בשלב הזה תשובות הסטודנטיות נקראו שוב, ובכל שאלון הוגדרו מאפייני התפקיד שצוינו בתשובות. אם היו חילוקי דעות בין החוקרות, נערך דיון משותף ביניהן עד לגיבוש הסכמה באשר למאפיינים המרכזיים העולים מההסבר למטרות. מהימנות המיון של ההסברים חושבה לפי מדד המהימנות בין שופטים (inter-rater reliability) (Cohen, 1960), ונמצא כי היא גבוהה למדי (Cohen's kappa=.80,  $p<.01$ ).

#### הראיונות

על מנת להבין טוב יותר את תפיסת התפקיד של הסטודנטיות במסלול להכשרת גננות רואיינו ארבע סטודנטיות בנות 23 ו-24. הסטודנטיות נבחרו ב"דגימה מכוונת" (purposive sampling) (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016) - שיטת דגימה המתמקדת בנבדקים שמאפיינים ספציפיים שלהם יכולים לתרום להבנת התופעה הנבחנת. אחת ממטרות המחקר הייתה להבין את הגורמים אשר תרמו לשינוי בתפיסתן של הסטודנטיות את תפקיד הגננת, והשימוש בדגימה מכוונת אפשר לחוקרות לבחור סטודנטיות שתשובותיהן בשאלונים הצביעו על שינוי בתפיסת תפקידן (בין תחילת השנה לבין סופה). כדי להבין את הגורמים לשינוי נערכו עם אותן

הסטודנטיות ראינות עומק. כל סטודנטית רואינה במכללה שבה למדה. הריאיון המובנה נערך בחדר שקט וארך כעשרים דקות. כל הראיונות הוקלטו (בהסכמתן של המרואיינות), ולאחר מכן תומללו. הסטודנטיות התבקשו לתאר את תפיסתן באשר לתפקידיה של הגננת; להגדיר את הגורמים המרכזיים אשר יסייעו להן לגבש את תפיסת תפקיד הגננת, ולציין מי מהגורמים הוא המשמעותי ביותר; לענות אם השיעורים התאורטיים במכללה לחינוך סייעו להן להבין טוב יותר את תפקידי הגננת (ואם כן, לציין את השיעורים העיקריים שתרמו להבנת מהות התפקיד); לענות אם ההכשרה המעשית השפיעה על תפיסת תפקיד הגננת (ואם כן, לציין את הגורם בהכשרה אשר השפיע במידה הרבה ביותר); לציין אם יש גורם נוסף, כזה שאינו קשור בהכרח ללימודים התאורטיים או להתנסות בגן, אשר השפיע על תפיסת תפקיד הגננת (ואם כן, מהו); ולענות אם התפיסה המקצועית שלהן הייתה קבועה במהלך השנה, או שמא חל בה שינוי (ואם חל שינוי בתפיסת התפקיד, לציין את הגורם שהוביל לשינוי).

ניתוח הראיונות התבסס על חלוקה לקטגוריות. תחילה נותח כל ריאיון בנפרד כדי לאתר בו אמירות אשר רלוונטיות למחקר הנוכחי. בשלב הבא כל ריאיון נקרא שוב כדי לנסות לזהות בו את ההיבטים המרכזיים שצוינו ברוב הראיונות. קריאות נוספות של הראיונות נערכו כדי לזהות את האמירות המתאימות לכל היבט ולהשוות בין כלל האמירות בראיונות. על מנת לחזק את המהימנות של ייחוס האמירות להיבטים, כל חוקרת קראה בנפרד את הראיונות וייחסה את האמירות המתאימות לכל היבט. לאחר מכן נערך דיון משותף, והחוקרות הגדירו יחדיו את האמירות המתאימות לכל היבט.

## ממצאים

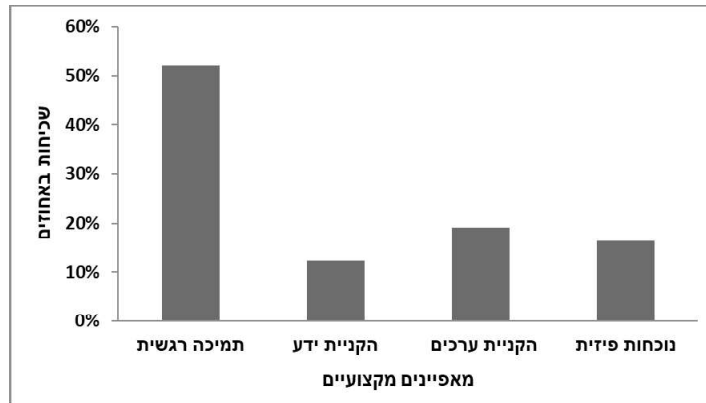
מטרת המחקר הראשונה הייתה לבחון את מאפייני תפיסת התפקיד של סטודנטיות להוראה בגיל הרך בתחילת השנה הראשונה ללימודיהן. נמצא כי בתחילת השנה יותר ממחצית מהסטודנטיות (כ-55%) ציינו מאפיין אחד בלבד מתוך ארבעת המאפיינים המרכזיים של תפקיד הגננת שזוהו במחקר: תמיכה רגשית, הקניית ידע, הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים (סוציאליזציה) ונוכחות פיזית (שמרטפות). בהמשך הסעיף הזה נבחנות בנפרד תפיסותיהן של סטודנטיות אלו ותפיסותיהן של סטודנטיות שבתחילת השנה ציינו שני מאפיינים מרכזיים לפחות של תפקיד הגננת.

מטרת המחקר השנייה הייתה לבחון אם במהלך השנה חל שינוי בתפיסת התפקיד של הסטודנטיות. במבחן "חי בריבוע" ( $\chi^2$ ) לכלל המדגם לא נמצאה תלות בין התפיסה המקצועית בתחילת השנה לבין התפיסה המקצועית בסופה ( $\chi^2_{(1,115)}=2.03, ns$ ), כלומר חל שינוי ניכר בתפיסה מתחילת השנה ועד סופה - כמות המאפיינים של תפיסת תפקיד הגננת שציינו הסטודנטיות בסוף השנה הייתה שונה מזו שציינו בתחילת השנה.

כיוון שבתחילת השנה תפיסת תפקיד הגננת של מרבית הסטודנטיות כללה רק מאפיין מקצועי אחד, ניתוח תפיסת התפקיד מתמקד תחילה בסטודנטיות האלו. לאחר מכן מוצג ניתוח תפיסת התפקיד של הסטודנטיות שבתחילת השנה ציינו שני מאפיינים לפחות של התפקיד.



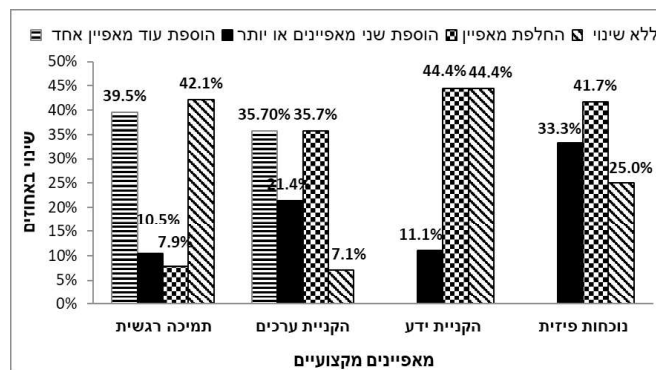
תפיסת התפקיד של סטודנטיות שבתחילת השנה ציינו מאפיין מקצועי אחד בתרשים 1 מוצגת השכיחות באחוזים של ארבעת המאפיינים המרכזיים שציינו הסטודנטיות בתחילת השנה.



תרשים 1: התפלגות המאפיינים המקצועיים בקרב סטודנטיות שבתחילת השנה ציינו מאפיין מקצועי אחד

מהתרשים שלעיל עולה כי תמיכה רגשית הייתה המאפיין השכיח ביותר שציינו הסטודנטיות בתחילת לימודיהן. במילים אחרות, הענקת חום ואהבה לילד נתפסה בקרב סטודנטיות מתחילות כרכיב הדומיננטי ביותר של תפקיד הגננת. השכיחות של שאר המאפיינים המקצועיים - הקניית ידע, הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים, נוכחות פיזית - לא הייתה גבוהה, והתפלגותם הייתה דומה.

על מנת לבחון את השינוי שחל בתפיסת התפקיד של סטודנטיות אלה, נבדקו התנודות שחלו בתפיסתן בין תחילת השנה לסופה (תרשים 2).



תרשים 2: התנודות (באחוזים) בין תחילת השנה לסופה בתפיסת הסטודנטיות את המאפיינים המקצועיים של תפקיד הגננת

מבדיקת השינוי אשר חל בתפיסת תפקיד הגננת בקרב הסטודנטיות שבתחילת השנה ציינו מאפיין מקצועי אחד, עולים כמה ממצאים:

- **סטודנטיות שצינו את המאפיין "תמיכה רגשית"** - 15 מתוך 38 הסטודנטיות האלו (39.5%) ציינו מאפיין מקצועי נוסף בסוף השנה (מחציתן הוסיפו את המאפיין "הקניית ערכים" ומחציתן את המאפיין "הקניית ידע"). תפיסתן המקצועית הפכה דו-ממדית, כלומר כללה שני מאפיינים: תמיכה רגשית ומאפיין נוסף. ארבע מתוך 38 הסטודנטיות (10.5%) ציינו בסוף השנה שני מאפיינים מקצועיים נוספים, כלומר תפיסתן המקצועית הפכה תלת-ממדית וכללה שלושה מאפיינים: תמיכה רגשית, הקניית ידע והקניית ערכים. שלוש מתוך 38 הסטודנטיות (7.9%) החליפו בסוף השנה את המאפיין "תמיכה רגשית" במאפיין אחר - סטודנטית אחת ציינה במקומו את המאפיין "הקניית ידע", ושתי סטודנטיות ציינו במקומו את המאפיין "נוכחות פיזית". 16 סטודנטיות לא שינו את תפיסתן, וגם בסוף השנה ציינו רק את המאפיין "תמיכה רגשית".

- **סטודנטיות שצינו את המאפיין "הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים"** - בקרב האוכלוסייה הזו ניכרו שינויים רבים במהלך השנה. חמש מתוך 14 הסטודנטיות האלו (35.7%) החליפו בסוף השנה את המאפיין המקצועי שבחרו במאפיין אחר (ארבע במאפיין "תמיכה רגשית" ואחת במאפיין "הקניית ידע"), ושמונה סטודנטיות (57.1%) הרחיבו את תפיסתן וגיבשו תפיסה מקצועית דו-ממדית או תלת-ממדית. סטודנטית אחת בלבד לא שינתה את תפיסתה מתחילת השנה.

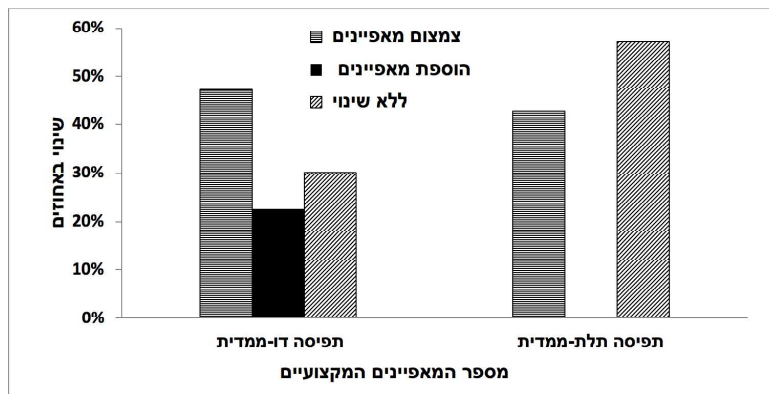
- **סטודנטיות שצינו את המאפיין "נוכחות פיזית"** - חמש מ-12 הסטודנטיות האלו (41.7%) החליפו בסוף השנה את המאפיין המקצועי שבחרו במאפיין "תמיכה רגשית", ארבע סטודנטיות (33.3%) גיבשו תפיסה מקצועית תלת-ממדית (תפיסת תפקיד הגננת שלהן התרחבה וכללה את המאפיינים "תמיכה רגשית", "הקניית ידע" ו"הקניית ערכים חברתיים ותרבותיים"), ורק שלוש מהסטודנטיות (25%) לא שינו את תפיסתן מתחילת השנה.

- **סטודנטיות שצינו את המאפיין "הקניית ידע"** - בקרב האוכלוסייה הזו לא ניכרו שינויים רבים במהלך השנה. רק אחת מתוך תשע הסטודנטיות האלו הרחיבה את תפיסתה המקצועית וציינה בתום שנת הלימודים שלושה מאפיינים מקצועיים. ארבע סטודנטיות החליפו את המאפיין "הקניית ידע" במאפיין "תמיכה רגשית", וארבע סטודנטיות לא שינו את תפיסתן מתחילת השנה (תפיסת הקניית הידע כתפקידה העיקרי של הגננת).

ככלל נמצא אפוא שבקרב רוב הסטודנטיות אשר התפיסה הראשונית שלהן את תפקיד הגננת התמקדה בהקניית ערכים, בהקניית ידע או בנוכחות הפיזית של הגננת, תפיסה זו הוחלפה במהלך שנת הלימודים הראשונה בהתמקדות במאפיין "תמיכה רגשית". מתוך סך כל הסטודנטיות שצינו בתחילת השנה את המאפיין "הקניית ידע" ואשר שינו את תפיסתן במהלך השנה, ארבע סטודנטיות (44.4%) החליפו את המאפיין שבחרו במאפיין "תמיכה רגשית". גם חמש הסטודנטיות (41.7%) שאפינו את תפקיד הגננת בנוכחות פיזית שלה בגן ואשר שינו

את תפיסתן במהלך השנה, ציינו בסוף השנה את המאפיין "תמיכה רגשית". אשר לסטודנטיות שתפיסתן הראשונית התמקדה בהקניית ערכים ואשר שינו את תפיסתן במהלך השנה, הרי מרביתן (80%) ציינו בסוף השנה את המאפיין "תמיכה רגשית".

תפיסת התפקיד של סטודנטיות שבתחילת השנה ציינו שני מאפיינים מקצועיים לפחות השלב השני בניית תוח הנתונים התמקד בסטודנטיות שבתחילת השנה ציינו יותר ממאפיין מקצועי אחד של תפקיד הגננת, כלומר תפיסתן המקצועית הייתה דו-ממדית (53 סטודנטיות) או תלת-ממדית (שבע סטודנטיות). בתרשים 3 שלהלן מוצגים השינויים שחלו בתפיסתן של הסטודנטיות האלו את תפקיד הגננת בין תחילת השנה הראשונה לסוף אותה השנה.



תרשים 3: השינוי (באחוזים) בתפיסת הסטודנטיות שכבר בתחילת השנה ציינו כמה מאפיינים מקצועיים של תפקיד הגננת

מתוך 53 סטודנטיות שתפיסתן בתחילת השנה את תפקיד הגננת הייתה דו-ממדית, 16 סטודנטיות (30.2%) לא שינו את תפיסתן, 25 סטודנטיות (47.2%) צמצמו אותה וציינו מאפיין מקצועי אחד בלבד (15 מהן את המאפיין "תמיכה רגשית", ארבע מהן את המאפיין "הקניית ידע", שלוש מהן את המאפיין "הקניית ערכים" ושלוש מהן את המאפיין "נוכחות פיזית"), ו-12 סטודנטיות (22.6%) הרחיבו את תפיסתן המקצועית לתלת-ממדית (בסוף השנה הן ציינו שלושת מאפיינים: תמיכה רגשית, הקניית ידע והקניית ערכים חברתיים ותרבותיים). מתוך שבע הסטודנטיות שתפיסתן בתחילת השנה הייתה תלת-ממדית, ארבע סטודנטיות לא שינו את תפיסתן, ושלוש סטודנטיות צמצמו אותה לתפיסה דו-ממדית (ראו תרשים 3).

ככלל נמצא אפוא כי בתחילת השנה הראשונה ללימודיהן תפיסתן של רוב הסטודנטיות את תפקיד הגננת הייתה חד-ממדית, והמאפיין המוביל שהן ציינו היה "תמיכה רגשית". בסוף שנת הלימודים יותר ממחצית מהסטודנטיות שינו את עמדתן: הן החליפו את המאפיין שציינו

במאפיין אחר או הרחיבו את מספר המאפיינים (בדרך כלל נוסף המאפיין "תמיכה רגשית", אם הוא לא צוין כבר בתחילת השנה). בקרב הסטודנטיות שבתחילת לימודיהן ציינו שניים או שלושה מאפיינים מקצועיים של תפקיד הגננת, ניכר שינוי דו-כיווני: בסוף השנה כמחצית מהן הוסיפו עוד מאפיין מקצועי, וכמחצית מהן ציינו מספר נמוך יותר של מאפיינים מקצועיים בהשוואה לתחילת השנה.

#### ניתוחי ראיונות העומק

בניתוח הראיונות שנערכו בסוף השנה בלטו שלושה נושאים מרכזיים: (א) הרחבת התפיסה של תפקיד הגננת; (ב) גילוי המורכבות של תפקיד הגננת וחשיבותו; (ג) עמידה על תרומת ההתנסות המעשית והקורסים לתפיסת תפקיד הגננת.

א. הרחבת התפיסה של תפקיד הגננת

אף שכל ארבע המרואיינות ציינו מאפיינים רבים של תפקידי הגננת הדומים למאפיינים אשר עלו מהסברי המטפורות בשאלונים, בראיונות צוינו מאפיינים נוספים של עבודת הגננת: התחשבות בצרכים האישיים של כל ילד, עבודת צוות, אינטראקציה עם ההורים ועם הרשויות וכן הלאה. הדוגמאות שלהלן מציגות כמה מהמאפיינים שעלו בראיונות.

אלונה<sup>1</sup> מפרטת את מגוון המאפיינים של תפקידי הגננת. באמצעות הפירוט הזה אלונה

מבטאת את תפיסתה הרחבה:

גננת חייבת להיות בן אדם נורא חם, מכיל, מחבק, אוהב [...] את גם צריכה להכין דברים [...] להכיל כל ילד וילד [...] להקשיב לסייעת, להקשיב להורים, זה מלא דברים. ולהפעיל את הגן [...] את מבינה שיש את הילד עם הרמה זאת והרמה הזו, זה הטרוגני [...] ויש את הדרישות של משרד החינוך.

גם רוני מתארת את תפקידי הגננת הרבים כהכרחיים להצלחת הילדים. היא אף מציינת את החשיבות שבקיום מערכת יחסים תקינה עם כל הגורמים המעורבים בעשייה בגן:

להעניק לילדים את כל החום ואהבה, וגם את החוקים שצריך בגן [...] שתבהיר לפני גם להורים את החוקים [...] להקנות לילדים את כל מה שהיא למדה [...] לתת להם ערכים [...] לעבור איתו תהליך במשך השנה [...] צריכה להיות גם ביחסים טובים עם הסייעות שלה [...] לפעול לפי החוק [...] לשמש דוגמה הכי טובה שיש [...] צריכה לנהל את הגן בדרך הכי טובה [...] על מנת לגרום לילדים שיצליחו ויתקדמו.

דפוס דומה עולה גם מדבריה של גילי. זו מדמה את ריבוי התפקידים לחבישת כובעים רבים: "יש לגננת מיליון כובעים [...] להיות פעם חברה, פעם המורה, פעם המדריכה, פעם הכועסת [...] היא צריכה לדעת לזפזף בין כל התפקידים [...] את צריכה להתאים את עצמך לכל ילד וילד".

1 כל שמות הסטודנטיות בדויים.

תיאורים אלה מדגימים את התרחבות תפיסת התפקיד בתום השנה. הם מחזקים את הממצאים שעלו מהסברי המטפורות ומפרטים את תפיסת המרואיינות באשר למאפייני תפקיד הגננת.

ב. גילוי המורכבות של תפקיד הגננת וחשיבותו מהראיונות עולה כי הסטודנטיות תופסות את הגננת כדמות משמעותית ביותר בחיי הילד. כל המרואיינות ציינו כי הופתעו לגלות שהתפקיד מורכב הרבה יותר ממה שחשבו בתחילת הלימודים. דוגמה לכך מספקים דבריה של אלונה: "חשבתי לפני הלימודים שגננת זה לא הכי קל בעולם, אבל לא חשבתי שזה כזה קשה, לא הבנתי עד כמה [...] תמיד ראיתי את זה בתור דבר נורא קל. ואז, כשאת מגיעה לגן, את אומרת לעצמך: אלוהים ישמור, איך אני יכולה לעבוד בזה [...] יש הרבה על הכתפיים, שאז לא ידעתי". מדבריה עולה הפער בין תפיסתה בתחילת שנת הלימודים הראשונה לבין תפיסתה בתום אותה שנה, פער המבטא את הבנת גודל האחריות הכרוכה בתפקיד הגננת. רוני מדגישה את השוני בין תפיסת התפקיד הראשונית שלה, תפיסה שהתבססה על זיכרונותיה וחוויותיה בהיותה ילדה בגן, לבין תפיסתה לאחר ההתנסות המעשית: התפיסה שלי עכשיו מאוד השתנתה [...] בהתחלה כתבתי שהגננת היא אימא, כי כך חשבתי תמיד. גם בגן שאני הייתי בתור ילדה, ראיתי איך הגננת עטפה אותנו, נתנה לנו חום כמו אימא [...] אני רואה את זה שונה לגמרי ממה שראיתי אז [...] הגעתי עם החוויות האישיות שלי, אבל ברגע שהגעתי לגן [...] את לומדת ומתנסה בגן, אז את רואה בדיוק מה תפקיד הגננת ורואה שזה שונה לגמרי.

גם גילי משווה בין תפיסתה לפני תחילת לימודיה במכללה לבין תפיסתה הנוכחית ומתמקדת בהבלטת החשיבות של תפקיד הגננת:

פעם היה נראה לי שגננת באה, נותנת לצייר, מלמדת אותם קצת על החגים וזהו, אבל זה ממש לא ככה [...] באמת חשבתי שהיא באה לשמור על קבוצת ילדים, להעביר להם קצת חומר, הרבה ציורים, הרבה זמן חצר. מה זה גננת? זה פשוט [...] לא חשבתי שזה כל כך הרבה פרטים ועומק, לא חשבתי שיש לה תפקיד חשוב גם לילד עצמו.

מאמירות אלו עולה שלפני תחילת הלימודים תפקיד הגננת נתפס כעבודה פשוטה מאוד ולא משמעותית כל כך. לאחר שנת הלימודים הראשונה הסטודנטיות מודעות לפער בין תפיסתן הראשונית לבין תפיסתן הנוכחית.

ג. עמידה על תרומת ההתנסות המעשית והקורסים לתפיסת תפקיד הגננת כל הסטודנטיות שרואיינו הדגישו את תרומתה הרבה של ההתנסות המעשית להבנת תפקיד הגננת. כך למשל רוני טוענת ש"ההתנסות השפיעה עליי הכי הרבה. אתה יכול ללמוד ורק לשמוע, אבל כשאת מתנסה באופן מעשי, את לומדת הכי הרבה". הודיה מציינת כי "להכין מערכים ולהיחשף לעוד גננות ולעבוד באמת במקצוע [...] זה מה שעזר לי [...] מצאתי את עצמי כמו הגננת, ממש מחקה אותה [...] אני מרגישה שההכשרה המעשית עזרה לי להבין את תפקיד

הגננת". בדומה לכך אלונה סבורה כי "ההתנסות הכי עזרה לי [...] כמה שאנחנו לומדים זה לא אותו דבר כמו בשטח". לפי גילי, "מה שהכי עזר לי זה לראות את הגננת בגן". בניגוד להערכה הרבה שהפגינו המרואיינות לתרומת ההתנסות המעשית להבנת תפקיד הגננת, הן העריכו את תרומת הקורסים כמינורית. גילי למשל סבורה ש"הקורסים נתנו לי רקע כללי [...] להבין מה עובר על הילד, מה הראש שלו חושב". רוני מזכירה מפורשות את האפשרות ליישם בגן את הנלמד בקורס: "למשל דיברנו על זה שאפשר לעשות חצר פעילה". אלונה מציינת כי בגן היא מיישמת את הנלמד בקורס בנושא אמפתיה: "זה משהו שלמדתי מהקורס 'התפתחות רגשית'". הודיה טוענת כי "דברים שלמדתי בשיעורים הייתי מיישמת ישר בגן, ולא רק לומדת סתם".

דברי המרואיינות ביססו אפוא את הממצאים שעלו מניתוח ההסברים למטפורות. יתרה מזאת, הם שיפרו את ההבנה של תפיסת תפקיד הגננת ושל הגורמים אשר משפיעים על בניית תפיסת התפקיד. במהלך שנת ההתנסות התרחבה תפיסתן של הסטודנטיות את תפקיד הגננת, והדבר סייע להן להבין את מורכבות תפקידה.

### דיון וסיכום

במחקר נבחנה תפיסת התפקיד של סטודנטיות להוראה בגיל הרך הנמצאות בתחילת דרכן המקצועית. מתוך המחקר עלו שני ממצאים מרכזיים: (א) סטודנטיות בתחילת תהליך ההכשרה נוטות לציין מאפיין מקצועי אחד של תפקיד הגננת (בדרך כלל את התמיכה הרגשית שהגננת מעניקה לילדים); (ב) בשנה הראשונה ללימודים תפיסת התפקיד דינמית ונוטה להשתנות.

שכיחות גבוהה של מאפיין התמיכה הרגשית בקרב הסטודנטיות נמצאה גם בתום שנת הלימודים הראשונה, ולעיתים מאפיין זה החליף מאפיין מקצועי אחר (הקניית ערכים, הקניית ידע, נוכחות פיזית). הנטייה של מחנכים ושל מטפלים בילדים בגיל הרך להעניק תמיכה רגשית לילד ידועה בספרות המחקר. ייתכן כי זו נטייה טבעית: במהלך ההיסטוריה יחסן של גננות ומטפלות לילדים בגיל הרך התאפיין בדרך כלל בגילוי יחס אימהי (McCall, 1989). קיומו של יסוד אימהי-רגשי בתפיסת תפקיד הגננת הוא יסוד איתן בהתפתחותה המקצועית (Noddings, 2013; Shin, 2015; Tappan, 1998). פדגוגיית ה-caring (Noddings, 1984, 2013), מגדירה "דאגה" (caring) כתגובה חיובית לילד הנובעת מפעילותה של הגננת בתחום הרגשי. נודינגס מדגישה כי הדאגה לילד והטיפול בו אינם נובעים ממכלול של התנהגויות אנושיות, אלא מאינטראקציה ממשית ופעילה בין הילד לבין הגננת. פעולות הגננת (הענקת חום ואהבה, השגחה, הזנה וכן הלאה) נובעות ממעקב אחר פעולותיו, תנועותיו ותגובותיו של הילד. החיבור הרגשי עם הילד מתחדש בכל אינטראקציה, והוא הגורם העיקרי אשר מוביל להתפתחות קוגניטיבית של הילד (Noddings, 1984).

טאפן (Tappan, 1998) טוען כי אף שהתאוריה ההתפתחותית של ויגוצקי ידועה במאפיין הקוגניטיבי המובהק שלה, גם ויגוצקי העמיד את הרגש במרכז הפדגוגיה שלו. לדבריו, קיים דמיון בין הפדגוגיה של נודינגס (Noddings, 1984, 1985) לזו של ויגוצקי (Vygotsky).

1930/1978): שניהם רואים בהיענות הרגשית לילד תנאי ללמידה. הדאגה לשלומם ולביטחונם של הילד והחשיבות של ההיענות הרגשית לצרכיו מתבטאות אצל ויגוצקי במושג "תוכנית הלימודים הסמויה" (hidden curriculum). בתוכנית הלימודים הסמויה כלל ויגוצקי רכיבים רגשיים (כמו למשל היענות רגשית ודיאלוג מתמשך) וראה באלה את המטרות הלא-מוצהרות של הפסיכולוגיה החינוכית שלו. ויגוצקי טען כי הרכיבים הרגשיים הם תנאי לקיומה של מוטיבציה ללמוד, כמו גם הבסיס המאפשר התקדמות של הילד אל מעבר ל"אזור ההתפתחות הקרובה".

כפי שצוין לעיל, הממצא המרכזי הנוסף של המחקר הנוכחי היה הדינמיות הרבה בתפיסת התפקיד המקצועית של סטודנטיות להוראה בגיל הרך הנמצאות בתהליך ההכשרה שלהן. הסטודנטיות נטו להחליף, להרחיב או לצמצם מאפיינים בתפיסת התפקיד שהן ציינו בתחילת השנה. ייתכן כי קיים קשר בין מגמת הדינמיות הזו לבין תהליכי הלמידה התאורטיים והמעשיים, שכן תהליכים אלה גורמים להגדרה מחודשת של התפיסה המקצועית. חוקרים רבים (גרינספלד ואלקד-להמן, 2008; זך, גלמור וזאב, 2005; לרון ושקדי, 2006) טוענים כי בתחילת תהליך ההכשרה לסטודנטים יש תפיסת תפקיד ראשונית, תפיסה שמקורה בחוויות עבר אישיות שלהם בגן ובבית הספר בהיותם ילדים. תפיסה ראשונית זו משתנה בתהליך אינטראקטיבי, שינוי שנובע פעמים רבות מהצורך להתמודד עם אתגרים המחייבים הגדרה חדשה של התפקיד (Tannehill & MacPhail, 2014). בדרך כלל בתחילת הדרך המקצועית קיימים רק חלק מהרכיבים של תפיסת התפקיד, ודומה כי ישום מלא של תפיסת תפקיד מקצועית אפשרי רק בשלב מתקדם יותר של ההכשרה המקצועית (לוי-פלדמן, 2010; קס, 2012). אין פלא אפוא שבמהלך השנה הורחבה תפיסת התפקיד של מרבית הסטודנטיות במחקר הנוכחי: החשיפה במהלך ההתנסות והלימודים למאפיינים הרבים של תפקידי הגננת והציפיות השונות של הגננות מבעלי התפקידים השונים שהן מקיימות אינטראקציה עימם (הורים, משרד החינוך וכן הלאה), מאפשרות לסטודנטיות לגבש תפיסת תפקיד שלמה ומציאותית (Vartuli & Rohs, 2009).

בקרוב חלק קטן מאוד מהסטודנטיות במחקר הצטמצמו במהלך השנה מאפייני תפיסת התפקיד. הסבר אפשרי לצמצום הזה הוא תופעת "הלם המציאות" (reality shock) (Mahmood, 2013) - תחושתו של עובד ההוראה לנוכח העמידה על הפער בין ציפיותיו ממקצוע ההוראה לבין המצב בפועל. המציאות בגני הילדים מורכבת מאוד, ומורכבות זו מתבטאת בתפקוד הגננת. דומה שנוסף על ההכרה בריבוי המשימות שלה ובכובד האחוריות המוטלת על כתפיה, קיימת הבנה כי ילדים קטנים מאוד זקוקים לעזרה מתמדת. בשנת הלימודים הראשונה חסר עדיין לסטודנטיות ידע על אודות המאפיינים ההתפתחותיים של ילדים בגיל הרך ודרכי העבודה עימם. ייתכן ש"הלם המציאות" משפיע על תפיסת התפקיד וגורם לצמצום "המשאבים המנטליים" ולהתמקדות במאפיינים העיקריים, קרי תמיכה רגשית והקניית ידע.

הראיונות נערכו לאחר שנת למידה והתנסות, והם הבליטו את השינוי שחל בתפיסת תפקיד הגננת. אם בתחילת הלימודים הסטודנטיות תפסו את תפקיד הגננת כפשוטו וציינו את המאפיין של הענקת חום, אהבה ותמיכה רגשית, הרי לאחר כשנה חל שינוי ניכר בתפיסתן את מורכבות התפקיד (הן אף הופתעו לנוכח מורכבות זו). היא התרחבה וכללה היבטים רבים, לרבות כאלה שלא התבטאו

בהסברים למטפורות: התחשבות בצרכים האישיים של כל ילד, עבודת צוות, אינטראקציה עם ההורים ועם הרשויות. את השינוי הזה אפשר לנסות להסביר באמצעות המודל של גרינספלד ואלקד-להמן (2008), מודל המשמש להבנת שינויים בתפיסת התפקיד של מורי מורים. לפי מודל זה, תפיסת התפקיד הראשונית של המורה משתנה ומוגדרת מחדש בשל תהליכי למידה והתנסות שלו. במחקר הנוכחי הסטודנטיות שרכשו ידע בקורסים העיוניים והתנסו בעבודה מעשית בגן הילדים, הגדירו את תפיסת התפקיד בהתבסס על ההתנסויות שלהן במהלך השנה. ממצא נוסף שעלה מהראיונות הוא שההתנסות המעשית סייעה לסטודנטיות להבין את מורכבותו של תפקיד הגננת ולהרחיב את תפיסת התפקיד שלהן. ממצא זה תואם ממצאי מחקרים נוספים המדגישים את חשיבותה ותרומתה של ההתנסות המעשית להתפתחות המקצועית (סגל-דרורי ורוסו-צימט, 2015; Smith & Choy, Wong, Goh, & Low, 2014; Lev-Ari, 2005).

**לסיכום**, תרומתו העיקרית של המחקר הנוכחי היא הרחבת הידע על אודות התפיסה הראשונית של תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות להוראה בגיל הרך. המחקר מספק עדויות המתארות את מאפייני תפיסת התפקיד של סטודנטיות הנמצאות בשנה הראשונה ללימודיהן במסלול להכשרת גננות. בשלב המקצועי הראשוני הזה הרכיב הרגשי הוא הדומיננטי מבין המאפיינים המקצועיים. לפי ספרות המחקר, דומיננטיות זו של הרכיב הרגשי היא בסיס מתאים ונכון לתחילת ההתפתחות המקצועית. הממצאים על אודות הדינמיות של התפיסה המקצועית מעידים על בדיקה ובחינה עצמית מחודשת של התפקיד במהלך ההכשרה (גרינספלד ואלקד-להמן, 2008; זילברשטיין, 2005).

במהלך ההכשרה חשוב לעסוק במורכבות של תפקיד הגננת ולגבש תפיסה רחבה של התפקיד, תפיסה התואמת את הדרישות הקיימות וכוללת היבטים רגשיים, פדגוגיים, ניהוליים וקהילתיים (פריש, 2012). כמו כן שימוש של הסטודנטיות במטפורות ומתן הסבר לבחירת המטפורה עשויים לאפשר למדריכים הפדגוגיים להבין טוב יותר את תפיסת התפקיד של הסטודנטיות, ובהמשך גם את תהליך השינוי שהן עוברות במהלך ההכשרה. הכרת תפיסת התפקיד של הסטודנטיות מהווה כר פורה לקידום של גיבוש התפיסה המקצועית. המטפורה וההסברים לה יכולים לשמש ככלי תקשורתי בתוכנית להכשרת גננות ולאפשר דיאלוג בין הסטודנטיות למדריכים הפדגוגיים (Ben-Peretz et al., 2003). כדאי שתהליך ההכשרה המעשית של הסטודנטיות יתחיל מוקדם ככל האפשר, וזאת על מנת לאפשר להן להבין את מורכבות התפקיד. הבנה כזו עשויה לשנות תפיסות שגויות ולסייע בתהליך הגיבוש של תפיסת תפקיד מקצועית.

המחקר שפך אור על הדינמיקה שבתפיסת תפקיד הגננת. מחקרים נוספים שיבחנו את המניעים לשינוי בתפיסת התפקיד, כמו גם את הקשר בין התפיסה המקצועית לבין העבודה בפועל עם הילדים, יתרמו לקידום ולשיפור תהליך ההכשרה של גננות מתחילות.



## מקורות

- אבישר, ג' (2005). מחקר גישוש - תפיסת תפקיד המורה: השוואה בין פרחי הוראה עם לקות למידה לבין פרחי הוראה ללא לקות למידה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 20(2), 5-13.
- ארנון, ר' ובר-זוהר, י' (2002). מקצוע ההוראה מנקודת ראות של תלמידים, מורים, סטודנטים להוראה והורים. בתוך ב' פרסקו וד' כפיר (עורכות), **דיאלוג מתמשך: ההכשרה להוראה והמעשה החינוכי** (עמ' 11-33). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ביגר, ח' (2003). הגננת כמנהלת ומנהיגה חינוכית. **הד הגן, סח(א)**, 14-18.
- ביטמן, א' ובייט-מרום, ר' (1992). **אישיות: תיאוריה ומחקר**. יחידה 3: תיאוריות ביהיוריסטיות וקוגניטיביות. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ברנר, ר', זלקוביץ, צ' וטוקר, א' (2002). התפתחות תפיסת תפקיד המורה אצל פרחי הוראה בשנה א', כפי שבאה לידי ביטוי בכלים רפלקטיביים. **החינוך וסביבו**, כד, 3-24.
- גריןספלד, ח' ואלקד-להמן, א' (2008). **בשבילים, בדרכים, בצמתים: סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דרום, ד' (1989). **אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- הוד-שמר, א', צימרמן, ח' וורטהיים, ח' (2019). בנות השירות הלאומי והעשייה החינוכית בגן הילדים. **עיונים בחינוך**.
- זילברשטיין, מ' (2005). המד"פ בקונטקסט החינוכי של המורה הראוי. בתוך מ' זילברשטיין ור' רייכנברג (עורכים), **עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית: נייר עבודה מס' 2** (עמ' 5-13). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ז'ר, ס', גלמור, ח' וזאב, א' (2005). "אני מאמין" חינוכי-מקצועי של פרחי הוראה ומורים לחינוך גופני. **דפים**, 40, 59-89.
- חוזר מנכ"ל תשס"א/א(2). 4-4 תיקון סעיף 2 (סעיף המטרות) לחוק חינוך ממלכתי. ב' בתשרי תשס"א, 2 באוקטובר 2000. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: [http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sa2ak3\\_4\\_4.htm](http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sa2ak3_4_4.htm)
- זוי-פלדמן, א' (2010). מי אתה המורה ה"ראוי"? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. **החינוך וסביבו**, לב, 87-104.
- לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.
- לרון, ד' ושקדי, א' (2006). התפתחות ונסיגה בתפיסת תפקיד המורה: חקר מקרה בהכשרת מורים. **דפים**, 41, 109-139.
- סגל-דרורי, א' ורוסו-צימט, ג' (2015). תפיסת תכנית ההכשרה לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש בקרב סטודנטיות ומדריכות בתכנית לגיל הרך במכללה להוראה. **זמן חינוך**, 1, 13-38.
- פרידמן, י' (1994). בית הספר כמשל. **הד החינוך, סח(9)**, 16-17.
- פריש, י' (2012). **הגננת - כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי ניהול**. חיפה: שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- צור, ע', גדרון, א', אייזנברג, מ' וגוטוויזר, י' (2005). **הזמנה למחול מטפורי: שילוב שפת הדמיון והמטפורה בהכשרת מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- צימט, ג' ודן, י' (2006). מטפורות ככלי לחשיפתם של פרחי הוראה את המושגים "הוראה", "למידה" ו"הערכה". **שבילי מחקר**, 13, 72-81.

- צימט, ג' ושטיינר, ג' (2001). למידה היא כמו...: מטפורות על אודות למידה. בתוך ר' זוזובסקי, ת' אריאב וע' קינן (עורכות), הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות (עמ' 175-190). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קופפרברג, ע' (2016). לגעת בשמים: חקר טקסט ושיח המשלב שפה פיגורטיבית. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קס, א' (2012). לא לפחד מהפחד: תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קריסין, א' (2010). תפקידי המורה של הנוער הנושר והקשר שלהם לאפקטיביות עבודתו ולשביעות רצונו. מנייתוק לשילוב, 16, 99-125.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Beishuizen, J. J., Hof, E., van Putten, C. M., Bouwmeester, S., & Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 185-201.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290.
- Choy, D., Wong, A. F. L., Goh, K. C., & Low, E. L. (2014). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482.
- Cohen, J. A. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Elaldi, S., & Yerliyurt, N. S. (2016). Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 345-357.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fisher, S. D., Reynolds, J. L., & Sheehan, C. E. (2016). The protective effects of adaptability, study skills, and social skills on externalizing student-teacher relationships. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 101-110.
- Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1986). Schools make a difference: Evidence, criticisms, and new directions. *American Psychologist*, 41(10), 1090-1097.
- Hamilton, E. R. (2016). Picture this: Multimodal representations of prospective teachers' metaphors about teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 55, 33-44.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and

- MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education and Development*, 23(6), 809-832.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- 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). "Reality shock": New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 154-170.
- McCall, A. L. (1989). Care and nurturance in teaching: A case study. *Journal of Teacher Education*, 40(1), 39-44.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology – method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Nakai, D., & Shoji, I. (2009). Students' relationships with their teachers and their trust in teachers: Junior high school students (in Japanese). *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 57(1), 49-61.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Retrieved from the National Association for the Education of Young Children website: <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1985). Small groups as a setting for research for research on mathematical problem solving. In E. A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives* (pp. 345-359). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2<sup>nd</sup> ed.). Los Angeles, CA: University of California Press.
- Pickett, A. L., Likins, M., & Wallace, T. (2003). *The employment and preparation of paraeducators, the state of the art – 2003*. New York: City University of New York, Center for Advanced Study in Education.
- Pretzlik, U., Olsson, J., Nabuco, M. E., & Cruz, I. (2003). Teachers' implicit view of intelligence predict pupils' self-perception as learners. *Cognitive Development*, 18(4), 579-599.

- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction, 17*(2), 123-139.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development, 83*(1), 282-299.
- Sevimli-Celik, S., Kirazci, S., & Ince, M. L. (2011). Preschool movement education in Turkey: Perceptions of preschool administrators and parents. *Early Childhood Education Journal, 39*(5), 323-333.
- Shin, M. (2015). Enacting caring pedagogy in the infant classroom. *Early Child Development and Care, 185*(3), 496-508.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33*(3), 289-302.
- Straus, H. (2014). *An examination of personal and organizational factors and paraeducator self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York.
- Tannehill, D., & MacPhail, A. (2014). What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. *Physical Education and Sport Pedagogy, 19*(2), 149-163.
- Tappan, M. B. (1998). Sociocultural psychology and caring pedagogy: Exploring Vygotsky's "hidden curriculum". *Educational Psychologist, 33*(1), 23-33.
- Vandell, D. L., Burchinal, M., & Pierce, K. M. (2016). Early child care 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.
- Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Early childhood prospective teacher pedagogical belief shifts over time. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 30*(4), 310-327.
- Vygotsky, L. S. (1930/1978). Interaction between learning and development (trans. M. Lopez-Morillas). In L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(6), 299-309.
- Yildirim, O., Acar, A. C., Bull, S., & Sevinc, L. (2008). Relationships between teachers' perceived leadership style, students' learning style, and academic achievement: A study on high school students. *Educational Psychology, 28*(1), 73-81.