

תרומת תוכנית הכשרה לתואר ראשון, המותאמת למחנכות עם ניסיון בגיל הרך, לזהותן ולעבודתן החינוכית של המחנכות

יעל שני

תקציר

המחקר המתואר עוסק בתוכנית לימודים לתואר ראשון, המותאמת לנשים עובדות במסגרות חינוכיות לגיל הרך, כדוגמת גנים, מעונות יום או פעוטונים. מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד מחנכות בעלות ניסיון, הלומדות בתוכנית לתואר ראשון בגיל הרך, תופסות את השפעת הלימודים על זהותן ועל עבודתן החינוכית במסגרות אלו. ממצאי המחקר התבססו על 14 ראיונות עומק מובנים למחצה עם בוגרות ועם סטודנטיות הלומדות בתוכנית, והציגו היבטים שונים שבהם תפסו המשתתפות את השפעת הלימודים על זהותן. ההיבט הראשון הוא זהותן האישית שהתבטאה בתפקידן כאימהות, בביטחונן העצמי ובתחושת המסוגלות שלהן וכן בהזדמנות להתפתח ולהתמקצע על רקע היותן דור ראשון להשכלה גבוהה. ההיבט השני נוגע לעיצוב זהותן ביחסים הבין-אישיים עם הסובבים אותן, כגון בן הזוג, צוות הגן והורי ילדי הגן. היבט נוסף הוא זהותן המקצועית שהתבססה בעקבות לימודיהן האקדמיים. ייחודיותו של המחקר הנוכחי היא בהבנת הצרכים של מחנכות אלה באקדמיה לאור פתיחת תוכניות ההכשרה עבורן, שהשפעתן טרם נחקרה. מטרת המחקר היא לסייע בקידום התאמתן המיטבית של תוכניות הלימוד הללו לצורכי המשתתפות בהן.

מילות מפתח: דור ראשון להשכלה גבוהה, זהות אישית וזהות מקצועית, לימודים אקדמיים בגיל מבוגר, מחנכות לגיל הרך

מבוא

בעקבות רפורמת הגיל הרך שהחלה בינואר 2022, ושבמסגרתה הועברו סמכויות הפיקוח על מעונות היום לפעוטות עד גיל שלוש לאחריות של משרד החינוך, נוצר צורך בהכשרת הצוותים החינוכיים העובדים במסגרות חינוכיות לגיל הרך ובמעונות היום, כולל מסלול קידום לתואר ראשון (רבינוביץ', 2023). עד היום רבות מהנשים העובדות כמחנכות בגילי לידה-שלוש לא עברו הכשרה כלשהי (טרקטנברג, 2019; Gilken et al., 2023), ותפקידן לא הוגדר באופן ברור (Harwood et al., 2013). עובדה זו נמצאה כמשפיעה על זהותן האישית והמקצועית, על עבודתן החינוכית (Trodd & Dickerson, 2019; Lightfoot & Frost, 2015), וכן על האופן שבו אחרים תופסים אותן (Gibson, 2015).

מסלולי הלימוד להוראה כיום הם שניים עיקריים: מסלול לימודים שבו הסטודנטים לומדים לתואר ראשון בחינוך ולתעודת הוראה, ומסלול שבו הסטודנטים הם בעלי תואר ראשון ממוסד

אקדמי כלשהו, ולומדים את לימודי תעודת ההוראה (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2018). כמעט שאין כיום מסלולי לימודים עבור סטודנטים לתואר ראשון בהוראה שאינם בעלי תואר אקדמי, ועם זאת הם בעלי ניסיון חינוכי רב. במחקר נמצא כי כאשר אדם מגיע ללימודים בתחום מסוים בעקבות עיסוק נרחב בו, יש ברשותו ידע עשיר בתחום, כולל ידע פרקטי, הבנה לאן מועדות פניו ומהן ציפיותיו מהעבודה ומהלימודים (דוניצה-שמידט ווינברג, 2012).

המחקר הנוכחי מבקש לבחון את האופן שבו סטודנטיות ובוגרות שלמדו במכללה לחינוך בצפון הארץ, בתוכנית לימודים לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך המיועדת לאנשים עובדים, תופסות את השפעת הלימודים על זהותן ועל עבודתן החינוכית. לסטודנטיות הלומדות בתוכנית זו ארבע שנות ניסיון ומעלה בעבודה בגיל הרך (לידה עד שש). התוכנית מותאמת, הן בנושאי הלימוד הן בשעות הלימוד, להיותן בעלות ניסיון חינוכי קודם ולכך שהן נדרשות להמשיך ולעבוד במסגרות החינוכיות שהן עובדות בהן. מחקר זה נערך כשבע שנים לאחר תחילת תוכנית לימודים זו במכללה, ולכן הוא מאפשר לכלול את התייחסותן של בוגרות התוכנית אליה, וכן של סטודנטיות שעדיין לומדות בה בשנתונים השונים, כדי להבין כיצד הן תופסות את הלימודים מכמה נקודות מבט ולקבל תמונה רחבה. לצורך כך נערכו 14 ראיונות עומק מובנים למחצה עם בוגרות התוכנית, שכיום עובדות כגננות, וכן עם סטודנטיות הלומדות בשנים שונות במהלך התואר.

הבנת תרומתה של תוכנית הלימודים והשפעתה על מחנכות אלה תאפשר להבין לעומק את ההתמודדויות שלהן במהלך לימודיהן. ניתן יהיה לבחון את תרומתה של התוכנית לעבודתן בשטח ואת תפיסתן את שילוב הלימודים עם עבודתן. על סמך ההבנות הללו יתאפשר לפתח ולדייק תוכניות לימודים מותאמות ורלוונטיות לנשים אלה ולהניח תשתית מיטבית להתפתחותן המקצועית.

סקירת ספרות

מהי זהות?

זהות היא מונח סוציולוגי פסיכולוגי המתאר את תפיסת הפרט את עצמו ואת האופן שבו החברה תופסת אותו (שורצולד, 1978). זהות היא גם האופן שבו אנשים מתנהגים אל קבוצות שונות ומזדהים עימן (Sachs, 2005); היא עוזרת לפרט לדעת מיהו ומי הם האחרים בתהליך המיפוי של העולם סביבו (Jenkins, 2014). זהות היא תחושה פנימית של הפרט בנוגע לעצמו, לדרכו ולמטרותיו העתידיות. היא מורכבת מאוסף של תפיסות ואמונות על אודות עצמו, מחוויותיו ומזיכרונותיו ומרכיבי אישיותו. זהות מתעצבת לאורך חייו של האדם (Erikson, 1968) ומסייעת לו לכון את התנהגותו ואת פעולותיו (Burke & Stets, 2022). אם כן, הגדרת הזהות היא סובייקטיבית וכוללת רכיבים מולדים ורכיבים הניתנים לשינוי, כאשר הפרט הוא זה הבוחר מביניהם את אלה המגדירים אותו (וידסלבסקי וקרלמן, 2008) ואת השתייכותו לקבוצה (Stets & Burke, 2000).

זהות מקצועית

זהות מקצועית היא חלק מזהותו העצמית של האדם ומהווה מענה לשאלה "מי אני או מה אני כאיש מקצוע?" (קוזמינסקי, 2008). היא מורכבת מתפיסתו העצמית של האדם את תפקידו המקצועי ומדימויו העצמי כאיש מקצוע (Smith-Shores, 2011). זהות מקצועית מתייחסת לתכונות המאפיינות מקצוע מסוים, המבחינות אותו ממקצועות אחרים (Sachs, 2005), והיא מתבססת על היכולות של האדם לבצע את התפקידים הנדרשים במקצוע, לחוש חלק מהקהילה המקצועית ולפעול על פי כללי האתיקה והערכים של המקצוע (Fitzgerald, 2020). נמצא כי קיימות ארבע הנחות מרכזיות באשר לזהות המקצועית: ראשית, היא תלויה בהקשרים חברתיים, תרבותיים, פוליטיים והיסטוריים הקשורים זה בזה; שנית, מדובר בתהליך התלוי ביחסי הגומלין של איש המקצוע עם אחרים בסביבתו, תהליך שמעורבים בו גם רגשות; שלישית, זהות מקצועית היא דינמית ומשתנה לאורך החיים המקצועיים של האדם; הנחה רביעית היא כי זהות כוללת הבניה והבניה מחדש של משמעות תוך שימוש בסיפורים אישיים המצטברים עם הזמן (Rogers & Scott, 2008). נוסף לכך, זהות מקצועית מורכבת מהערכה עצמית, מאמונות אישיות ומביטחון בדרך שבה האדם עובד. זהות מקצועית מבוססת גם על מידת שביעות הרצון מהעבודה, על תחושת השייכות למקום העבודה ועל הערכה מצד עמיתים. את הזהות המקצועית מעצבים גישתו של האדם כלפי עבודתו ומידת המוטיבציה שלו (Forde et al., 2006; Moloney, 2010), הערכים, היכולות האישיות, האידאולוגיה, הקשרים, המעמד, ההכשרה והכישורים (Dalli, 2008; Urban, 2008).

זהות מקצועית של אנשי חינוך

זהות מקצועית בתחום ההוראה היא תהליך מתמשך של הבניית הידע המקצועי של המורה לצד מאפייניו האישיים, הרלוונטיים למקצוע ההוראה (Beijaard et al., 2004). היא כוללת את תחושת השייכות של אנשי החינוך אל מקצועם ואת ההזדהות עימו (Tickle, 1999), והיא יכולה להיות מוגדרת על ידי גורמים חיצוניים או בידי חברים בארגון המקצועי של המורים (Sachs, 2005). זהות מקצועית של מורה מצריכה איזון בין התפיסה האישית שלו לבין מגוון התפקידים שהוא מרגיש שעליו למלא (Volkman & Anderson, 1998), והיא מושפעת משינויים שחלים בידע האישי שלו, מניסיונו המקצועי המצטבר וממפגש מתמיד בין האידיאלים שלו לבין אלו של סביבתו (קוזמינסקי וקלויר, 2010). אם כן, זהות מקצועית של אנשי חינוך כוללת שני מרכיבים מרכזיים שמתקיימים ביניהם יחסי גומלין: האחד הוא המרכיב התוך-אישי, המתייחס לדרך שבה המחנך נתפס בעיני עצמו בכלל וכאיש מקצוע בפרט, וכולל את עמדותיו כלפי עבודתו ואת תחושותיו ביחס לכישוריו המקצועיים. המרכיב השני הוא המרכיב הבין-אישי, המתייחס לדרך שבה המחנך נתפס בעיני סביבתו, כלומר בעיני תלמידים, הורים ועמיתים למקצוע (Tickle, 2008).

1999). במחקר שבחן את זהותם המקצועית של מורים נמצא שהיא נובעת מהבחירה שלהם במקצוע ההוראה, מהמידה שבה הם תופסים את עצמם כמורים טובים, עד כמה הם רואים בעבודתם שליחות, ועד כמה הם זוכים להערכה מצד הסובבים אותם (פישרמן ווייס, 2011). עוד נמצא כי קיים הבדל בין האופן שבו מורים תפסו את זהותם העכשווית כמורים לעומת האופן שבו תפסו את זהותם זו בתחילת דרכם המקצועית. עם הזמן הם שינו את זהותם המקצועית ממומחי תוכן למומחי פדגוגיה (Beijaard et al., 2000) תוך כדי גישור על הפער בין המציאות בעבודתם לבין האופן שבו הם תפסו את תפקידם ואת זהותם בתקופת ההכשרה (Goldstein, 2005). לצד כל זאת נמצא שמורים פועלים בדרך מסוימת על פי הזהות המקצועית שלהם, למשל מורים שתופסים את זהותם המקצועית כמנחים משתמשים יותר באסטרטגיות של ליווי והנחיה, בעוד מורים שתופסים את זהותם המקצועית כמלמדים, שמים יותר דגש על העברת הידע (Richter et al., 2021).

זהות אישית ומקצועית של מחנכות בגיל הרך

נשים העובדות עם הגיל הרך רואות את עצמן כדמויות אימהיות, חמות, דואגות, נגישות ואמינות (Lightfoot & Frost, 2015), כמי שמטפלות בילדים, מחנכות אותם, מגינות ושומרות עליהם (Harwood et al., 2013; Moloney, 2010), וכדמויות משמעותיות עבורם ועבור הוריהם (Gibson, 2015). לצד כל זאת, לעיתים הן מרגישות מנוצלות ומושמצות (Lightfoot & Frost, 2015); הן חוות מתח בעבודתן בעקבות ריבוי תפקידיהן (Harwood et al., 2013) ומרגישות כי הן אינן זוכות למספיק הכרה והערכה על עבודתן החשובה והקשה (Gibson, 2015; Moloney, 2010). תחושות אלה מביאות לידי שחיקה, עייפות מנטלית ופיזית ופגיעות לנוכח הצורך המתמיד להעניק לאורך זמן (Lightfoot & Frost, 2015).

מכיוון שרבות מהעוסקות במקצוע זה הן נשים ללא הכשרה מקצועית, הן תופסות את תפקידן בעיקר כמטפלות או כעוזרות ולא כמחנכות. תפיסה זו יוצרת לעיתים רבות חוסר הכרה והערכה בחשיבות המקצוע ומובילה להנחה שגויה, שכל אחד יכול לטפל בילדים בגיל הרך (Moloney, 2010). לרוב הן עובדות בשכר נמוך ובתנאים קשים (Mahony & Hayes, 2006), וישנה סברה שמכיוון שאין הכשרה ואין תנאי סף לעבודה במקצוע זה, לעיתים האנשים העוסקים בו אינם מקצועיים דיים, סברה הפוגעת בתדמיתו של המקצוע (Moloney, 2010).

זהות אימהית ושילובה עם עבודה ולימודים

התפיסה הרווחת היא כי אימהות היא חלק מזהותה של האישה (Douglas & Michaels, 2008; Lynch, 2005), וכי זהו תפקיד טבעי עבורה (Choi et al., 2005; O'Reilly, 2012), כמי שיש לה מיומנויות טיפול בסיסיות כגון סיפוק צרכים בסיסיים, הגנה, דאגה ומעורבות רגשית (Constantinou et al., 2021). ואולם במקרים רבים אימהות נדרשות לשלב תפקיד זה עם תפקידים נוספים, ובעקבות זאת עלול להיווצר קונפליקט בין התפקידים השונים, כאשר תפקיד

אחד דורש מענה, אך בא על חשבון התפקיד האחר (Yeigh, 2020). אחד הקונפליקטים הוא זה הנוצר בעקבות השילוב בין תפקידי הבית לתפקידי העבודה. התאוריה העוסקת בקונפליקט זה הניחה שישנם קשרים הדדיים המשפיעים זה על זה בין התפקידים הקשורים לבית לבין התפקידים הנדרשים מהאישה בעבודתה (Greenhaus & Beutell, 1985; Kopelman et al., 1983), וכי נשים חוות קושי גדול יותר מגברים בשילוב בין דרישות הבית, הטיפול בילדים ודרישות העבודה (Yeigh, 2020).

התמודדות נוספת שהאימהות חוות היא השילוב בין היותן אימהות לבין לימודיהן באקדמיה, ולכך מספר היבטים. ההיבט הראשון הוא הסתכלות חיובית על השילוב בין שני תחומים אלה, שכן האימהות מאמינות כי בזכות לימודיהן הן יהיו אימהות טובות יותר, כיוון שיוכלו להעניק לילדיהן יותר ידע, ביטחון כלכלי ועתיד טוב יותר (Estes, 2011; Maisela & Ross, 2018). מסיבה זו הן נטענות במוטיבציה להתמיד ולסיים את לימודיהן. ההיבט השני לעומת זאת נוגע לקשיים שהנשים חוות בשילוב בין היותן אימהות לבין לימודיהן האקדמיים. שילוב הדרישות האקדמיות עם דרישות ההורות יוצר עומס נוסף (Maluleke et al., 2023) ומעורר קונפליקט תמידי, אשר עלול לפגוע בתפקודן בשני התפקידים גם יחד (van der Riet et al., 2020). בעקבות כך הן עלולות להישחק, לחוש עייפות ולחוות קושי לסיים את לימודיהן (Behboodi Moghadam et al., 2017; Lynch, 2008). קושי נוסף העולה מהשילוב בין לימודים לניהול הבית קשור לתחושה כי הלימודים באים על חשבון ילדיהן ומשפיעים לרעה על הקשר עימם (Maluleke et al., 2023). תחושה זו מעוררת בהן אשמה על כך שהן אינן ממלאות כראוי את תפקידן כאימהות. קושי נוסף הוא העול הכלכלי בעקבות המורכבות של נשים אלה לנהל בית, ללמוד וגם לשלב עבודה שבה יוכלו להרוויח כסף במקביל ללימודיהן (Yeigh, 2020). לצד הקושי לשלב בין לימודים לבין ניהול הבית נמצא שתמיכה של בני הזוג בזמן הלימודים יכולה לעזור להן בהתמודדות עם הקושי שבחלוקת התפקידים, עם האתגרים הלימודיים וגם עם הקושי הכלכלי (קס ופרידמן, 2005). לעומת זאת, העדר תמיכה מבני הזוג, ויתרה מזו, תרעומת שלהם על יציאתן ללימודים והמחיר המשפחתי שהן נדרשות לשלם, משפיעים באופן שלילי על המוטיבציה של הנשים הללו (קס, 2010) ועל יכולתן לאזן בין תפקיד האימהות לבין הלימודים (Maluleke et al., 2023).

דור ראשון להשכלה גבוהה

נשים המשלבות בין ניהול בית ומשפחה לבין לימודים אקדמיים לרוב חוות יותר קשיים באקדמיה מאשר סטודנטים צעירים, מכיוון שיש להן יותר תחומי אחריות, והן זקוקות ליותר משאבים כגון זמן, כסף ותמיכה פסיכולוגית (Nnubia & Eze, 2023). נוסף על כך, ברוב המקרים סטודנטיות אלה הן גם דור ראשון להשכלה גבוהה, כלומר הוריהן לא למדו במוסד להשכלה גבוהה (Choy, 2001; Patfield et al., 2022). סטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה חווים אתגרים במעבר לאקדמיה, מכיוון שלרוב מצוידיים בפחות מיומנויות הקשורות ללמידה ולניהול זמן (Richardson

(Skinner, 1992), יש להם פחות ידע על אודות הסביבה האקדמית וההתנהלות בתוכה, הם פחות מכירים את הנורמות הנהוגות באקדמיה, ואין מי שידריך אותם (Pascarella et al., 2004). נשים שהן דור ראשון להשכלה גבוהה חוות קונפליקט בין מגוון התפקידים והזהויות שלהן: זהות כמטפלת העיקרית בבית, זהות כאם, זהות כאישה, זהות כעובדת וגם זהות כסטודנטית (Kim et al., 2021). פעמים רבות הן נתקלות בחוסר הבנה מצד בני משפחותיהן באשר לבחירתן ללמוד באקדמיה (Leyva, 2011), הן אינן זוכות מהם לתמיכה ולעידוד וחוות יותר קשיים כלכליים (Choy, 2001; Hicks, 2002). יחס זה מסביבתן עלול לעורר אצלן שחיקה רבה בעת לימודיהן ולהעמידן בסיכון גבוה יותר לנשירה (Ishitani, 2003).

מתודולוגיה

שיטת המחקר

מחקר זה הוא מחקר איכותני-פנומנולוגי. המחקר האיכותני בוחן תהליכים שונים התורמים להבנת המתרחש בתחום הנחקר, להכרת דפוסי התנהגות ודרכי פעולה (צבר-בן יהושע, 1995). המחקר הפנומנולוגי עוסק בהבנת המשמעות שיש למאורעות ולאנשים המשתתפים בהם. הוא מתמקד במהות החוויה האנושית כפי שמתתפי המחקר עצמם תופסים אותה (שקדי, 2003). בבסיס הפרדיגמה הפנומנולוגית קיימת התפיסה שחוייתם הסובייקטיבית של המרואינים היא זו המאפשרת להבין לעומק את ראייתם הייחודית ואת דפוסי החשיבה המנחים אותם בחייהם (צבר-בן יהושע, 2016; שקדי, 2003). השימוש בגישה זו מאפשר להבין כיצד בוגרות התוכנית והסטודנטיות הלומדות בה תופסות את מגוון הזהויות שלהן באופן אישי וסובייקטיבי, ובאילו מונחים הן משתמשות כדי לתאר אותן.

אוכלוסיית המחקר

במחקר זה השתתפו 14 סטודנטיות ובוגרות של התוכנית לתואר ראשון במכללה לחינוך בצפון הארץ לאנשים העובדים במסגרות לגיל הרך - שש מהן בוגרות התוכנית או סטאז'ריות במשרד החינוך (שלוש בוגרות שסיימו את התואר ושלוש סטאז'ריות), ושמונה מהן עדיין לומדות במכללה בשנתונים שונים (שלוש סטודנטיות בשנה א', שלוש סטודנטיות בשנה ב', שתי סטודנטיות בשנה ג'). מטרת השתתפותן במחקר הן של הסטודנטיות והן של בוגרות התוכנית היא לקבל תמונה רחבה יותר ממספר נקודות מבט ולהבין כיצד הלימודים מתקשרים לעבודה בשטח. המדגם הוא מדגם נוחות שבו נעשתה בחירה במשתתפות המחקר על בסיס נגישותן וזמינותן לחוקרת, לצד החשיבות לכך שיהיה מספר שווה של סטודנטיות מהשנתונים השונים. כל משתתפות המחקר הן נשים, גילן הממוצע הוא 35.8 שנים ($SD=7.8$), כאשר הגיל המינימלי הוא 26 שנים והגיל המקסימלי הוא 49. מספר שנות הניסיון שלהן בעבודה הוא עשר בממוצע ($SD=4.5$), כאשר מספר שנות הניסיון המינימלי הוא חמש, ומספר שנות הניסיון המקסימלי הוא 21.

מבין המשתתפות עשר הן נשואות, שתי משתתפות הן רווקות, ושתי משתתפות הן גרושות, כאשר ל-11 מהן יש ילדים. נתון זה מראה כי מאפיינים אלה ייחודיים למשתתפות המחקר

הנוכחי, להבדיל מסטודנטיות המתחילות את לימודיהן בגיל צעיר יותר, ללא ילדים. נוסף על כך, שמונה משתתפות הן דור ראשון להשכלה גבוהה (להוריהן אין תואר אקדמי).

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשני כלים: שאלון פרטים דמוגרפיים וריאיון עומק מובנה למחצה. שאלון הפרטים הדמוגרפיים כלל שאלות כגון גיל הסטודנטית או הבוגרת, מצבה המשפחתי, מספר הילדים וגיליהם, מספר שנות הניסיון בעבודה בגיל הרך ושאלות לגבי השכלת ההורים. ריאיון העומק המובנה למחצה מאפשר לשאול שאלות מתוכננות מראש לצד גמישות ואפשרות להתייחסות רחבה יותר של המרואיינים (צבר בן-יהושע, 1995). השאלון במחקר זה כלל שאלות בנושאים כגון רקע על הסטודנטית ועבודתה בתחום החינוך, תחושותיה במהלך הלימודים, השילוב בין בית, עבודה ולימודים, ולבסוף בקשה שתתייחס לעבודתה בשטח כיום בעקבות לימודיה. שאלות לדוגמה היו: "באיזה אופן את מרגישה שהלימודים השפיעו עלייך?", "ספרי לי בבקשה על השילוב בין הבית, הלימודים והעבודה", "באיזה אופן את מרגישה שהלימודים השפיעו על עבודתך בשטח?". כיוון שהראיונות התקיימו בתקופת הקורונה, הם נעשו באמצעות תוכנת זום, וכל ריאיון ארך כשעה וחצי.

הליך המחקר

לאחר קריאת חומר תאורטי בנושא וגיבוש שאלות המחקר נעשתה פנייה טלפונית אישית של החוקרת לסטודנטיות ולבוגרות התוכנית כדי לקבל את הסכמתן להשתתף במחקר. הוסבר להן נושא המחקר, ומשהסכימו נקבע מועד לריאיון. כאמור, הראיונות התקיימו בזום, והם הוקלטו באישורן של המרואיינות. בסיום הריאיון נשלח למרואיינות שאלון פרטים דמוגרפיים שהיה עליהן למלא. לאחר מכן נערכו תמלול של הראיונות וניתוחם.

ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו בשיטת הקטגוריות והתמות של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990), ניתוח הכולל תחילה איתור הקטגוריות הראשוניות, לאחר מכן מציאת קשרים בין הקטגוריות ובחירת הקטגוריות המרכזיות, ולבסוף חלוקה לתמות המציגה את ממצאי המחקר.

אתיקה

החוקרת היא רכזת תוכנית הלימודים לנשים אלה ולכן מכירה אותן. הפנייה למשתתפות המחקר נעשתה אומנם על סמך ההיכרות עימן, אך הן כמובן יכלו לסרב להשתתף בו מבלי שסירובן ישפיע על לימודיהן. כדי לשמור על כללי האתיקה במחקר הוסבר למרואיינות כי השימוש בחומרי המחקר ייעשה אך ורק לצורכי מחקר זה, וכן שהן יכולות לפרוש ממנו בכל שלב. עוד הוסבר להן שאם הן אינן רוצות לענות על שאלה מסוימת, אין הן חייבות. כדי

לשמור על אנונימיות המשתתפות נעשה שימוש בשמות בדויים תוך שמירת חיסיון מוחלט על אודות מקום עבודתן או על שמות של אנשים ומקומות. כמו כן התקבל אישור להקלטה ולתמלול הריאיון. כדי לשמור על כללי האתיקה הנהוגים נשמרו הקלטות הראיונות במחשב המוגן בסיסמה, ובתום חמש שנים מרגע פרסום המאמר יימחקו ההקלטות והראיונות המתומללים.

ממצאים

בפרק זה יוצגו ארבע הקטגוריות העוסקות באופן שבו סטודנטיות ובוגרות התוכנית תופסות את מגוון הזהויות שלהן, וכיצד תפיסתן זו משתלבת עם הלימודים בתוכנית ועם עבודתן בשטח. הקטגוריה הראשונה עוסקת בזהותן כאימהות וכוללת סדר עדיפויות לצד דוגמה אישית; הקטגוריה השנייה עוסקת בזהותן כנשים ובאופן שבו הלימודים השפיעו על חייהן האישיים; הקטגוריה השלישית עוסקת בזהותן כמחנכות, והיא כוללת התייחסות לדימוי העצמי שלהן ולעיצוב גישתן החינוכית; והקטגוריה האחרונה עוסקת בהיותן דור ראשון להשכלה גבוהה.

זהות כאם - סדר העדיפויות לצד תמיכה ודוגמה אישית

במהלך השיח עם משתתפות המחקר אחד הנושאים שעלה הוא האופן שבו הן תופסות את עצמן כאימהות לומדות. נושא זה נוגע בסדר העדיפויות שהשתנה בעקבות יציאת האם ללימודים, וכן בעובדה שהיא משמשת כעת דוגמה לבני המשפחה. יציאתה של האם ללימודים משפיעה על התפקידים שהיא מילאה עד כה בבית, כפי שעולה מדבריה של דינה:

ידעתי שאי אפשר להיות מאה אחוז אימא, מאה אחוז מובילה (בפעוטון), חייבים להקל. גם לא מאה אחוז אישה ורעיה. זה היה קשה כי אני נורא טוטלית ואני מאוד פרפקציוניסטית, והיה לי קשה להוריד מעצמי בחלקים בכל תחום, אבל זה היה באמת למען התואר הזה כי במשך שנים הדחקתי. לא העזתי לעשות תואר ואמרתי שאם סוף-סוף בגיל הזה העזתי במצבי לעשות תואר, אז אני חייבת להשקיע בו, אז לא היו דחיות ולא היו סימני שאלה.

ניתן לראות שכאשר הסטודנטית הגיעה ללימודים בגיל מבוגר יותר, כשהיא בעלת משפחה, היא הבינה שעליה לשנות את סדר העדיפויות שעל פיו התנהלה עד כה בניהול הבית, וכי הלימודים תופסים חלק ניכר על חשבון תפקידים שמילאה בעבר. גם טליה מתייחסת לכך, שלצורך הלימודים הייתה צריכה לוותר על פעולות ומטלות שביצעה קודם לכן בבית:

הרבה פעמים הרגשתי שאני מזניחה משהו מסוים כדי שיהיה לי זמן ללימודים, לעבודות. וזה בסדר, לקחתי את זה בחשבון כשהתחלתי ללמוד שאני לא אהיה בשיא שלי מבחינת הבית, אני לא אספיק את כל הכביסות וזה בסדר... בהתחלה זה נורא קשה כי אתה רוצה להיות מאה בהכול, אבל כשהבנתי עם עצמי שאני לא אצליח ואני לא אעמוד בציפיות ושאני כן רוצה להשקיע בלימודים, שזה הדבר הכי חשוב מבחינתי וכמובן הילדים, אז הורדתי בדברים אחרים.

ההשקעה בלימודים מאלצת את הסטודנטית לארגן מחדש את מטלות הבית, ובעיקר להבין כי היא לא תוכל לעשות את כל שעשתה לפני הלימודים. שינוי סדר העדיפויות אילץ את הסטודנטית להידרש לויתורים, כפי שעולה מדבריה של שרית, המתארת כיצד השפיעו הלימודים על הזמן שבו בילתה עם ילדיה ועם המשפחה:

הקשיים היו במשפחה, כמעט ארבע שנים אני לא הייתי עם הילדים שלי. שישי-שבת אני לא נסעתי איתם לשום מקום, לא לסבא ולסבתא, לא לים, לשום מקום. גם עכשיו כשאני מצטרפת אליהם אז הם אומרים לי "מה את באה? אין כבר עבודות?". אפשר לראות כי תקופת הלימודים משפיעה לא רק על הסטודנטית ועל תפיסתה העצמית כאם, אלא גם על שאר בני המשפחה. בדוגמה שלעיל שרית ויתרה על הזמן המשותף עם המשפחה כדי להתפנות ללימודים. גם שרון מתייחסת לויתורים שהיה עליה לעשות במהלך הלימודים: זה לא קל לוותר. אני זוכרת את השבתות שהייתי נשארת בבית להכין עבודות, ובעלי היה לוקח אותם וזה היה, אני לא אשקר, זה ארבע שנים שזה צובט לך בלב שאת אומרת יכולתי עכשיו... אבל אין מה לעשות. אני חושבת שזה גם למידה בשבילם (בשביל הילדים), שאפילו שעשיתי טעות, וגם מטעויות תמיד אומרים זה לא משנה איך נפלת, זה איך אתה קם.

שרון מתייחסת בדבריה לכך שלפני שנים אחדות התחילה לימודי תואר ולא סיימה אותם, וכעת התחילה אותם מהתחלה. בהיותה בעלת משפחה היא מרגישה שהימים המוקדשים ללימודים באים על חשבון הזמן עם בני המשפחה. עם זאת, היא מבינה שזהו פרק זמן שיחלוף כשהלימודים יסתיימו. היא רואה את החשיבות בכך שהיא משמשת דוגמה לילדיה שרואים שאף שלא קל לה, היא מתמודדת ואינה זונחת את הלימודים, ומכך היא שואבת מוטיבציה להמשיך בלימודיה. דניאלה לעומתה מתארת את שלל התפקידים שעליה למלא בניהול הבית, נוסף על היותה סטודנטית, ואת היכולת שלה לארגן את הזמן כך שתוכל הן להשקיע בלימודים והן לבצע את תפקידיה בבית:

אני, הילדים שלי גדולים אז יכולתי להגיד להם "אימא לומדת". יכולתי להיות אימא, יכולתי לתת, להעניק, להכין, לבשל, לסדר, בין לבין מכונות וכל שאר הדברים. אחרי הכול אנחנו נשים ואימהות. וזה מותיר לי שלושה ימים שבהם אני צריכה למלא את התפקיד גם כאימא, גם כרעיה, גם כמנהלת של בית וגם לצאת לעבוד מחוץ לבית.

לסיכום קטגוריה זו ניתן לראות כי בהקשר של זהותן האימהית, חלק ממשתתפות המחקר ציינו כי הן היו צריכות לשנות את סדר העדיפויות בחייהן, שכן נדרשו לפנות יותר זמן ללימודים על חשבון תפקידים שביצעו קודם לכן בבית, ולעיתים על חשבון בני המשפחה. עם זאת, העובדה כי הן שימשו דוגמה לילדיהן בהתמודדות עם הלימודים למרות הקושי, נטעה בהן מוטיבציה להמשיך וללמוד.

זהות כאישה - ההשפעה על החיים האישיים

מדבריהן של המרואיינות עלה לא פעם נושא מקומן בבית. דינה, למשל, אמרה: "ברגע שהחלטנו (בעלי ואני) שאני יוצאת ללימודים, גם אם זה יומיים בשבוע, עשינו פאזזה על הדרך המקצועית

שלו והוא הפסיק ללמוד, והפוקוס בבית היה עליי, והצרכים שלי בעדיפות ראשונה". כלומר, יציאתה של הסטודנטית ללימודים השפיעה על מקומה בבית ועל האופן שבו שאר בני הבית היו צריכים להתארגן לכך. שרית מדברת בפתיחות ומשתפת במתח שהלימודים הכניסו לחיי הנישואים ו"על הזוגיות בגדול". לדבריה, "היו מקרים שבן הזוג שלי אמר ש'זהו, אני מתגרש ואני הולך, לא יכול... אני גם ממש מצטער שהסכמתי לזה'. זה היה מאוד קשה". שרית מתארת את התחושות הקשות שהתלוו לתגובות של בעלה כלפי לימודיה.

יש מרואיינות, כמו דניאלה למשל, המתארות את התמיכה של בן הזוג: "למזלי יש לי את בעלי שהוא התומך הנלהב ביותר והראשוני שלי, של 'לכי תעשי, אני כאן, הכול בסדר'. באמת הוא עוזר בהכול. זה חשוב שיש מערכת, שיש בבית מישהו שתומך ואומר הכול בסדר, את לכי תלמדי...". גם טליה מתייחסת בדבריה לתמיכה של בן הזוג:

בימים שראיתי שאני לא מצליחה להגיע לדברים שאני צריכה לסיים, אז ביקשתי עזרה מבעלי, והוא מאוד עזר לי מבחינת הבית, כי הוא ראה שזה נורא מקשה עליי שיש דברים שאני לא מגיעה אליהם בבית בגלל הלימודים, אז הוא פשוט עשה אותם.

נראה שעזרה במטלות הבית, תמיכה ועידוד מצידו של בן הזוג נוסכים בסטודנטית תחושת ביטחון שהיא יכולה להתפנות ללימודים, והוא יעזור וידאג לשאר.

בסיכום קטגוריה זו אפשר לראות כי התמיכה והעזרה שהסטודנטיות קיבלו מבני זוגן במהלך לימודיהן היו משמעותיות עבורן. עם זאת, היו כאלה שציינו כי הלימודים דווקא יצרו מתח בקשר עם בני הזוג, משום שהם הפכו למוקד ההתנהלות בבית, ואילו בן הזוג נדחק הצידה.

זהות כמחנכת - דימוי עצמי ועיצוב הגישה החינוכית

קטגוריה זו כוללת שני נושאים: השפעת הלימודים על הדימוי העצמי של הסטודנטית כמחנכת; והאופן שבו הם השפיעו על עיצוב גישתה החינוכית - ביסוס עבודתה החינוכית של הסטודנטית בשטח ועבודתה החינוכית מול הילדים, הצוות וההורים.

השפעת הלימודים על הדימוי העצמי של הסטודנטיות כמחנכת

מדברי משתתפות המחקר עלה כי הלימודים בתוכנית השפיעו על הדימוי העצמי שלהן ועל האופן שבו הן תופסות את עצמן כנשות מקצוע. ירדן בדבריה מתייחסת לגיבוש האישיות שלה כמחנכת ולתהליך שעברה, וכיצד הבנה זו תרמה לחיזוק הביטחון העצמי שלה:

אני ממש אשת חינוך, לא הייתי אשת חינוך והיום אני תופסת את עצמי כמישהי שידעת חינוך, יודעת מה זה, שמבינה מה היא אומרת, מבינה למה היא פועלת. יש לי הסבר לרוב הדברים שאני עושה, וזו ההרגשה הכי מדהימה בעולם, באמת כאילו זו הרגשה מטורפת, לפעול מול ילד באיזושהי צורה ולדעת למה עשיתי את זה ולהבין מה עומד מאחורי זה גם תאורטית בתאוריה, אבל גם כי אני סומכת על עצמי יותר, וזה לגמרי התהליך שעברתי בשלוש שנים האלה.

דינה מציינת:

אני כל-כך רוצה להיות גננת תחת משרד החינוך לא רק בגילאים הגדולים שאני עכשיו. אני חושבת שזה כל-כך חשוב - נשות מקצוע באמת בגילאים הצעירים, ואני כל-כך מחכה שזה יקרה, ואני שמחה על זה שיצאתי ללמוד, כי אני יודעת שאם יחפשו עכשיו גננות ואם יחפשו נשות מקצוע מוסמכות, אני אהיה הראשונה בתור, אני יודעת את זה, ואני לא אחזור למשכורת רעב שהייתי בה. עכשיו כל יום פונים אליי מהמערכת שלנו חסר פה, פנצ'ר פה. יום אחד הסכמתי לעבוד בשבוע שעבר בפעוטון, היה לי כיף חיים, אבל מאז הן לא מפסיקות להתקשר, ואני אמרתי לא. זה הלוקסוס שלי - החופש הזה. עם כל אהבתי לבית ולמערכת, לא בשביל זה הלכתי ללמוד, ואני נורא שמחה על המהלך הזה ועל סיום הלימודים.

נראה כי בעקבות הלימודים דינה מאמינה יותר בעצמה ובדרך שבחרה. היא אינה מוכנה להתפשר ונהנית מהתנאים החדשים של עבודתה, שהיא מכנה "לוקסוס". מעמדה כיום נתפס בעיניה כגבוה יותר משהיה קודם. נראה אפוא שבעקבות הלימודים הביטחון העצמי של הסטודנטיות עולה, כפי שניתן לראות גם מדבריה של דורית:

מבחינתי אני שלמה בדרך שעשיתי, בדרך שאני הולכת להוביל גן היום. אני קיבלתי גן ממשרד החינוך, ואני הולכת להוביל גן היום. אני חושבת שאני באמת מתאימה. עד היום לא חשבתי ככה, אבל אחרי שלמדתי הבנתי כמה אני מאמינה בלימודים האלה ובדרך הזאת שאני רוצה לעשות בחיים.

הלימודים בתוכנית השפיעו גם על האופן שבו משתתפות המחקר תופסות את תפקידן כמחנכות בגיל הרך, כפי שעולה מדבריה של ליאת:

הלימודים הביאו לזה רוברד נוסף. לא רוצה להגיד תחושה של שליחות, אבל כאילו הבנתי יותר את החשיבות של מה זה להיות מחנכת. מעבר לאהבה לילדים ולהיות איתם ואיזה כיף, אלא באמת המשמעות של מה התפקיד שלי פה, ושאיני אשכרה יכולה להשפיע על איך החברה הישראלית הזאת תיראה.

בעקבות הלימודים הסטודנטיות מבינות את תפקידן החינוכי, את חשיבותו ואת המשקל שיש על כתפיהן מעבר להנאה בעבודה. כמו כן, הלימודים תרמו לאופן שבו הסובבים תופסים אותן כעת, כפי שתלה מתארת: "גם ההורים מסתכלים אחרת, לא מסתכלים עליי כעל מנקה או מחליפת טיטולים, אלא ההרגשה אחרת". כלומר, העובדה שהיא מגיעה לעבודתה עם ידע שרכשה במהלך לימודיה, גורמת לאחרים לראות בה דמות מקצועית יותר, מומחית, ובכך תורמת לדימויה העצמי כמחנכת לגיל הרך.

נושא הדימוי העצמי משתלב עם גיבוש הגישה החינוכית של הסטודנטית, כפי שעולה מדבריה של שרית: "זה היה ממש קפיצה רצינית בידע, אני הסתכלתי על דברים אחרת, עם ידע. אני כבר ידעתי מה אני רואה, איך אני יכולה לעזור לילד שמתפרץ, שהוא עצוב, שהוא בוכה. זה נתן לי הרבה ביטחון". הלימודים חיזקו את ביטחונה העצמי ואת יכולתה להתמודד עם סיטואציות שונות בעבודתה. גם ענת מתארת בדבריה את השינוי שחל בגישתה לילדים

בעקבות הלימודים, ואשר חיזק בה את הביטחון העצמי: "זה מה שנתן לי היום להרגיש שאני יותר חזקה ויודעת להתאים בשביל קבוצת הילדים שאני נמצאת איתם מה יותר נכון. זה לא כאילו לעשות מה שכולם עכשיו עושים".

מההתייחסות של משתתפות המחקר לנושא זה ניתן להיווכח כי על אף הניסיון הרב שהן צברו בשטח, הלימודים תרמו לחיזוק הביטחון והאמונה שלהן בעצמן ובעבודתן.

השפעת הלימודים על גיבוש ועיצוב הגישה החינוכית של הסטודנטיות מדברי המרואיינות עלה נושא חשוב והוא האופן שבו הלימודים בתוכנית השפיעו על עיצוב וגיבוש הגישה החינוכית שלאורה הן פועלות כיום בשטח. נושא זה חשוב לאור העובדה שגישות אלה הגיעו ללימודים עם ניסיון קודם, ורובן פעלו על פי גישה מסוימת. השפעת הלימודים בתוכנית ניכרת בכמה מתחומי עבודתן של הסטודנטיות: הן בעיצוב ובביסוס גישתן החינוכית, הן באופן שבו הן עובדות עם ילדי הגן והן בעבודתן מול צוות הגן ומול הורי הילדים.

ביסוס גישתן החינוכית של הסטודנטיות בא לידי ביטוי למשל בדבריה של תהל, שמתייחסת לכך שכעת בעקבות הלימודים היא מבינה מדוע היא פועלת בדרך מסוימת:

ועכשיו אני גם יכולה לראות את זה טיפה אחרת, מזווית אחרת, לא סתם כי אני מרגישה, אלא אני באמת יודעת מאיפה זה מגיע, מה אני עושה עם זה הלאה, לאן לפנות ואיך להתקדם... עכשיו זה לא רק בא מהבטן, אלא זה כבר בא מהראש, שאני יודעת למה אני עושה את זה ובשביל מה... (הלימודים) נתנו לי הרבה יותר ידע... אני יודעת מה עומד מאחורי מה שאני עושה.

הלימודים עזרו לתהל בגיבוש ההבנה והרציונל החינוכיים. לירון מחזקת את דבריה של תהל ואומרת גם היא שבעקבות הלימודים היא רואה את עבודתה בשטח באופן שונה:

לפני הלימודים ההסתכלות והגישה הייתה בלי כל הידע שאני יודעת היום, ועם הידע שלמדתי במכללה וכל המידע שרכשתי וההתנסות, ומה ששמעתי מחברות אז אני חושבת על הדברים קודם, אני רואה דברים אחרת, אני יודעת שאם יש לי קושי אני יכולה ללכת לבדוק בספרים ובמאמרים, ואני עושה את זה.

בעקבות הלימודים לירון רואה את עבודתה באופן שונה, ויתרה מזאת, היא משלבת בה את הפן האקדמי ואת הרצון להתקדם ולהתמקצע. גם ענת מתייחסת לשינוי שחל בגישתה בעקבות הלימודים:

אני הרגשתי שלפני כן אני הייתי עושה מה שהרוב עושה כי ככה עושים וממשיכה בתלם, והיום אני מסתכלת על זה בצורה ביקורתית, מבחינה בין דברים, שואלת שאלות וגם מנסה להבין מה עומד מאחורי זה, למה אני צריכה להתנהג ככה או אחרת.

פן נוסף בהיבט זה הוא היכולת של הסטודנטיות לראות את הילדים אחרת ולפעול איתם אחרת, כפי שעולה מדבריה של דורית:

קיבלתי גם כלים בכלל, להכיר את הילד. אני תמיד חשבתי שאני המרכז, לא הילד. מה לעשות, ככה חשבתי, ככה חינכו אותי בבית... ככה חינכו אותי ההורים שלי, שאני הכול.

זאת אומרת אני מגיעה ואני לא הכול. אני לא צריכה לעמוד ולהרצות לילד, אלא אני צריכה לבוא ולהגיד רגע, הילד הזה, יש לו מה להגיד לי. אני אשאל אותו והוא יענה לי. אני הפכתי את זה למקום כזה שהנושאים והדברים מגיעים מהעולם של הילד, מהיוזמה שלו, מהדרך שלו, ומשם אני לוקחת את זה וממנפת את זה למקום אחר, ועושה פעילויות בנושא של כל מה שמעניין אותם ולא מה שמעניין אותי. אלה הכלים שנתנו לי לראות שהילד הוא המרכז. גם טליה מעידה על כך שהיא למדה להתבונן באופן שונה בהתנהגותם של הילדים ולהתאים את עצמה אליהם:

לא להסתכל על הילד בתור כאילו איזה משהו גולמי כזה, קודם כול הוא לא עושה לי דווקא, הוא לא עושה לאף אחד דווקא. לראות איך אני עושה, מה אני יכולה לשנות בעצמי כדי שהתגובה שלו תשתנה... לנסות להתאים מה מעניין אותו, מה יאתגר אבל לא יותר מדי, ולשנות את הדברים ולא להיות מקובעת.

גם שרית מתייחסת לכך שהלימודים עזרו לה להתמודד עם ילדים: "אני חושבת שאני לא יכולה להגיד שיש לי ידע רחב, אבל אני לומדת מכל אחד ואחד, ואני גם יודעת שאני יכולה לענות על שאלות של מי ששואל אותי, וגם אני מסתכלת אחרת על הילדים ועל ההתנהגות שלהם".

פן אחר של השפעת הלימודים על הסטודנטיות הוא האופן שבו הן פועלות אחרת עם ההורים ועם צוות הגן, כפי שמתארת זאת דורית בעקבות לימודיה:

קצת הייתי שיפוטית. אחרי שלמדתי, פתאום הבנתי שיש דברים מאחורי זה. אולי ההורה רוצה להגיד לי משהו, יש משהו שעומד מאחורי זה. אולי היה לו קשה בבוקר, שאני לא אבוא ממקום שיפוטי, אני אבוא דווקא מקום של אמפתיה. שמשהו עובר עליו כשהוא אומר את האמירה הזאת. כשאתה מגיע ממקום כזה הרבה יותר קל לך לקבל דברים. וגם שיניתי את היחס שלי בניהול צוות, הכלים שנתנו לי זה נגיד כשאני אומרת משהו, אז אני אומרת מה עומד מאחורי זה, ואז יותר קל לאחרים להבין אותי ולקבל אותי. גם לצוות שלי בעבודה יותר קל להם להבין אותי כשאני אומרת "אנחנו מגישים את הארוחה ככה כי..." ולא "ככה צריך להגיש את הארוחה". שלא יהיו ניגודים ביני לבינם, להפך, כדי שיהיה משהו מסונכרן ביחד, כדי שיהיה משהו יותר נעים ביחד בגן. למדתי לדעת לדבר, איך אני מדברת איתם ואיך אני רואה את כל מי שנמצא מסביבי. למדתי איך לדבר בצורה כזאת שאני לא מגיעה ממקום שיפוטי, לא ממקום של להכתוב למישהו משהו. זה להגיע ממקום שאנחנו יכולים ביחד.

מדבריה של דורית עולה כי בעקבות הלימודים היא פיתחה את יכולת ההכלה והאמפתיה שלה כלפי ההורים, ולמדה כיצד עליה לפעול כדי לקדם עבודת צוות טובה בשיתוף פעולה. שרון מציינת שבעקבות הלימודים למדה איך לעבוד ולפעול מול הצוות ומול ההורים:

אני חושבת שאחד הדברים שקיבלתי מהלימודים זה גם לעצמי וגם לכל מי שעובד איתי, אם זה סייעת ואם זה ההורים ואם זה הילדים, להבין שכל דבר הוא לא סתם, ועומד מאחוריו איזשהו רציונל, וברגע שאת מבינה אותו, למשל בצוות, אני מרגישה שזה מאוד

עוזר לי כי זה לא סתם כי אני החלטתי, כי יש מאחורי זה משהו ואפשר להביא מאמר. זה משהו שממש למדתי אותו מהלימודים שזה לא, את יודעת, שבאה ומנחיתה לצוות. כמו דורית, גם שרון מאמינה שהלימודים עזרו לה לגבש את גישתה החינוכית ולהבין טוב יותר את הרציונל של פעולותיה. מתוך כך היא יודעת להסביר אותן טוב יותר לצוות, אשר מקבל אותן מתוך הבנה. בהקשר של העבודה עם הצוות גם טליה מתייחסת למיומנויות שרכשה בלימודים בניהול צוות: "כשאתה מוביל אז אתה גם מוביל את הצוות, האינטראקציה עם הצוות היא ממש חשובה ואני חושבת שדיברנו על זה המון בשיעורים, וזה עזר לי להסתכל על דברים אחרת, לפנות אליהם אחרת". גם שרית מתייחסת לעבודתה עם הצוות: "הקיץ הזה כשאני הובלתי (גן), הרגשתי שאני ממש בטוחה במה שאני עושה, ואני יודעת לענות על שאלות לצוות ששואל אותי, ואני משתפת אותם ואני לפעמים נפעמת". כלומר, הלימודים נסכו בה ביטחון בעבודתה מול הצוות. בסיכום קטגוריה זו ניתן לראות כי הלימודים השפיעו על הסטודנטיות הן בתפיסותיהן את עצמן כנשות מקצוע הבטוחות בעבודתן והן בדרכן החינוכית. כל זאת מתוך הבנת החשיבות של עבודתן בגיל הרך, יכולתן לגבש רציונל חינוכי ותפיסת מעמדן כגבוה יותר בעקבות לימודיהן. זאת ועוד, הלימודים תרמו גם לכך שאחרים רואים בהן נשות מקצוע בעלות ידע, וכך מתחזקת תחושת הביטחון העצמי שלהן. לבסוף ניתן לראות כי המשתתפות ציינו שהלימודים תרמו לעבודתן המקצועית מול הילדים, הצוות וההורים, ונתנו להן כלים הדרושים לניהול הגן. ממצא זה משקף את תרומתם של הלימודים האקדמיים בתוכנית לחיזוק העבודה החינוכית של נשים אלה, שעד כה נעשתה מתוך ניסיון מצטבר ובדרך אינטואיטיבית.

דור ראשון להשכלה גבוהה

חלק מהנשים המגיעות ללמוד בתוכנית זו הן דור ראשון להשכלה גבוהה במשפחתן, ולכך יש השפעה על האופן שבו הסובבים אותן ובעיקר בני משפחתן תופסים את לימודיהן. היבט זה עולה בדבריה של דורית:

ההורים שלי ממש שמחו. זה לא היה בראש מעייניהם, לימודים, אבל כשסיפרתי להם כל פעם הם אמרו לי: "דורית, בהצלחה בלימודים. אם את צריכה משהו אנחנו נעזור לך, אנחנו נסדר לך". הם הרגישו שזה ממש חשוב לי, והם הבינו מאיפה זה מגיע שהסברתי להם למה אני רוצה ללמוד. כי ההורים שלי הם אנשים מבוגרים, ומבחינתם זה שהתחנתני ויש לי ילדה והכל בסדר, מבחינתם זה האידיאל. הלימודים זה לא היה האידיאל, אבל כשהם הבינו כמה זה חשוב לי וכמה אני עושה שינוי בדברים האלה, איך אני מגיעה לכל הילדים ומה אני עושה, אז הם קיבלו את זה ממש באהבה ואמרו שחבל שהם לא ידעו כמה זה חשוב... הם פשוט למדו עד כיתה ג' אני חושבת, ואז יצאו לעבוד ולעזור להורים, אז אני חושבת שהם מאוד שמחו בשבילי, והם שמחים עד עכשיו בשבילי.

הוריה של דורית, שבתחילה לא העריכו את חשיבותם של לימודים והשכלה, תמכו בה כשנוכחו לדעת עד כמה הם משמעותיים עבורה. גם לירון מציינת שכמו דורית, היא מגיעה ממשפחה שלא שמו בה דגש על לימודים:

העניין הגדול הוא בתואר מבחינתי זה שאני לא באה ממשפחה של איזה משכילים או שלמדו תואר או מקצועות, ובמיוחד שגם אני כזה מבית של לקויי למידה ועם קשיים כאלו ואחרים... עכשיו, אני בחורה, שאם אני שמה לעצמי מטרה לא משנה מה עומד בפניי אני אצליח. גם אם יש לי קשיים כאלו ואחרים, אני אפתור את הבעיות שלי ואני אצליח.

אף שבבית שממנו הגיעה לירון, ואולי דווקא בשל כך, לא הדגישו את ערך הלימודים, היא עצמה רואה בחשיבותם ומלאת מוטיבציה להצליח, להתקדם ולהתפתח. היא מוסיפה ואומרת "בגלל הנקודה הזאת שאני לא באה מבית של משכילים, מבחינתי להיכנס למכללה זה זכות, כאילו קיבלתי איזה מתנה משמים, זכות, מתנה שצריך לנצל אותה".

בסיכום קטגוריה זו אפשר לומר כי יציאתן של הסטודנטיות ללימודים חוללה שינוי באופן שבו הוריהן תפסו את הלימודים ואת חשיבותם. נוסף על כך, משתתפות המחקר מדגישות את הפער ביניהן לבין הוריהן בהקשר האקדמי, ומציינות עד כמה הן אסירות תודה על היכולת ללמוד ורואות זאת כזכות, כמתנה.

מניתוח הממצאים לעיל עולה כי אף על פי שנשים אלה מגיעות ללימודים עם ניסיון חינוכי קודם, הלימודים משפיעים עליהן במגוון תחומים, כגון תפקודן כאמהות, כבנות זוג, תפיסתן החינוכית ועבודתן המקצועית בשטח. יש בהם תרומה להתפתחותן האישית ולחיזוק הביטחון העצמי שלהן ותחושת המסוגלות, על אף ואולי בזכות היותן דור ראשון להשכלה גבוהה.

דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון כיצד מחנכות הלומדות בתוכנית לתואר ראשון שמגיעות ללימודים עם ניסיון חינוכי קודם, תופסות את השפעת הלימודים על זהותן ועל עבודתן החינוכית במסגרות החינוכיות לגיל הרך שבהן הן עובדות (גנים, מעונות יום או פעוטונים). ממצאי המחקר מצביעים על כך שהלימודים בתוכנית השפיעו עליהן בשלוש רמות שונות: ברמה האישית, ברמה הבין-אישית וברמה המקצועית.

ברמה האישית נראה כי הלימודים השפיעו על המחנכות באופן שבו הן תפסו את עצמן כמסוגלות ללמוד, גם אם בגיל מבוגר, וכמי שיכולות להתמודד עם לימודים אקדמיים ולהקדיש זמן להתפתחותן האישית. הלימודים חיזקו את תחושת המסוגלות שלהן, את הביטחון העצמי ואת יכולתן להשפיע על חייהן ולעצב אותם. תומכים בכך ממצאים בספרות המצביעים על כך שלימודים יכולים להשפיע על תפיסות הלומדים את עצמם (Trodd & Dickerson, 2019). עוד הן הבינו כי באמצעות לימודיהן הן יכולות לדאוג לעתידן ולעתיד משפחתן, שכן הם יאפשרו להן להתקדם מתפקיד מטפלת או סיעת לתפקיד מנהלת גן ולעבוד בתנאי העסקה טובים יותר (Maisela & Ross, 2018). ממצא זה מעניין לאור העובדה כי למעלה ממחצית ממשתתפות המחקר הן דור ראשון להשכלה גבוהה, המגיעות ממשפחות שבהן ההורים לא למדו במוסד להשכלה גבוהה (Choy, 2001; Patfield et al., 2022), כך שלא הייתה להן דמות

לחקיקי בהקשר של לימודים אקדמיים. עובדת היותן דור ראשון להשכלה גבוהה נטעה בהן את המוטיבציה להתמיד בלימודיהן (Estes, 2011), לשמש דוגמה לילדיהן (Capannola & Johnson, 2022) ולראות בלימודים הזדמנות לשנות את גורלן (Maluleke et al., 2023). מחקר זה מראה כי הסטודנטיות ראו בלימודים זכות, מה שעודד אותן להתמיד ולצמוח.

נשים אלה, בין שהן דור ראשון להשכלה גבוהה ובין שלא, מביאות לידי ביטוי גם את הקונפליקט הקשור לשילוב הלימודים האקדמיים עם האימהות. במחקרים שונים נשים מדווחות על הקושי לשלב בין לימודים לניהול הבית, על תחושת האשמה המלווה אותן על כך שאינן מבלות די זמן עם ילדיהן (Yeigh, 2020), על התחושה שהן אינן מצליחות לקיים אף אחד מהתפקידים כראוי (Lynch, 2008), ועל העומס הנוצר בעקבות הרצון לשלב בין שני התחומים (Maluleke et al., 2023). גם במחקר הנוכחי הנשים מעידות על הקושי לשלב בין ניהול הבית לבין הלימודים, והוא בא לידי ביטוי בהבנה כי הן לא תוכלנה לתפקד בבית כמו שתפקדו קודם לכן. הן נאלצות לוותר על תפקידים שעשו קודם לכן, ומקדישות את רוב זמנן ללימודים על חשבון הזמן עם ילדיהן. לצד הקושי יש דווקא כאלה שהעידו שבלימודיהן הן משמשות דוגמה לילדיהן, עובדה שנטעה בהן מוטיבציה להמשיך וללמוד, למרות הקשיים ולמרות הויתורים שעלים הן התמודדו לאורך הדרך. מחקר זה הראה אף הוא, כפי שהראו מחקרים אחרים, שתפיסת האישה-האם את הלימודים כתורמים לעתיד טוב יותר עבורה ועבור משפחתה מגבירה את המוטיבציה שלה בעת לימודיה (Estes, 2011; Maisela & Ross, 2018).

לסיכום ניתן לומר, כי ללימודיהן של נשים אלה תרומה רבה בעיצוב זהותן כנשים בעלות ערך, המצליחות להתמודד עם אתגרים שונים העולים בעת הבחירה ללמוד, אינן מוותרות על הלימודים ומבינות את חשיבותם.

ברמה הבין-אישית נראה כי הלימודים השפיעו על המחנכות בשני מישורים - מול בן הזוג ועם צוות הגן והורי הילדים. הלימודים לעיתים העמידו את מערכת היחסים עם בני הזוג במבחן, וניכר כי התייחסותו של בן הזוג למהלך הלימודים הייתה קריטית עבורה ועבורו. היו בני זוג שתמכו בבת הזוג בלימודיה, והיו אלה שחשו את המתח שהלימודים הכניסו למערכת הזוגית. במחקרים נמצא שתגובות תומכות של בן הזוג ללימודים ולהתפתחות המקצועית עודדו את בת הזוג להתמודד עם האתגרים הלימודיים (Maluleke et al., 2023), להתקדם ולהצליח (קס ופרידמן, 2005); זאת בעוד העדר תמיכה של בן הזוג והפגנת כעס מצידו על כך שהיא לומדת ולכן מקדישה פחות זמן למשפחה, השפיעו באופן שלילי על תחושותיה האישיות (Lynch, 2008), על תפקודה בלימודים, על המוטיבציה שלה ללמוד (קס, 2010) ועל יכולתה לשלב בין הדרישות הלימודיות לבין הדרישות בבית.

אשר ליחסים הבין-אישיים של הסטודנטיות עם הצוות בגן נמצא שהסטודנטיות הרגישו כי הן למדו כיצד לעבוד עם הצוות בדרך נכונה יותר, תוך גיוסו לפעול מתוך שיתוף פעולה ובאופן מיטבי. אכן, אפשר לראות גם במחקרים אחרים שמערכת יחסים טובה בין הגננת לסייעת משפיעה על האווירה בגן (מבורך, 2017) ועל יצירת אקלים גן חיובי (פריש, 2012). אשר

ליחסים הבין-אישיים של המחנכות עם ההורים של ילדי הגן נמצא שהלימודים הכשירו אותן לעבוד עימם נכון יותר ממקום אמפתי ומכיל ופחות שיפוטי. ממצא זה משקף את החיבור בין הפן הבין-אישי לפן המקצועי, שכן היחסים הבין-אישיים הטובים שיצרו הגנות עם הסובבים אותן בעבודתן חיזקו את תחושת המקצועיות שלהן. כפי שנמצא, זהות מקצועית מתעצבת על ידי יחסי הגומלין של איש המקצוע עם אחרים בסביבתו (Rogers & Scott, 2008).

ברמה המקצועית נראה כי הלימודים גרמו לסטודנטיות ולבוגרות התוכנית לראות אחרת את עבודתן ואת האופן שבו הן תופסות את עצמן כמחנכות. כלומר, הלימודים השפיעו על עיצוב זהותן המקצועית, ולפיכך גם הסובבים אותן ראו בהן דמויות מקצועיות יותר. הלימודים גרמו להן להיות בטוחות יותר בעבודתן ועוררו בהן יותר מוטיבציה, והרי זהות מקצועית מורכבת בין היתר מהביטחון שאדם מרגיש בדרך עבודתו, מגישתו כלפיה ומהמוטיבציה שיש לו (Forde et al., 2006; Moloney, 2010). הלימודים יכולים גם להגן על המחנכות מפני תופעות שליליות המתלוות לעיתים לעבודה, כגון תסכול, עייפות, חוסר מוטיבציה או שחיקה; הם עשויים לקדם את המוטיבציה שלהן בעבודה ולהביא לידי התמדתן על ידי הבנה מעמיקה יותר של חשיבות מקצוע ההוראה, חיזוק מקצועיותן וביסוס זהותן המקצועית (פישרמן, 2016; קס, 2010; Chen et al., 2020).

תרומת הלימודים בתוכנית לחיזוק זהותן המקצועית כמחנכות בגיל הרך ולעבודתן בשטח היא עניין מפתיע לאור העובדה שנשים אלה מגיעות עם ניסיון חינוכי קודם. נראה שלמרות הניסיון בתחום, הלימודים מצליחים להשפיע על זהות זו. אפשר להבין זאת באמצעות הטענה כי זהות מקצועית של מורים מושפעת משינויים שחלים בידע האישי של המורה נוסף על צבירת ניסיונו המקצועי (קוזמינסקי וקלור, 2010), כפי שמעידות משתתפות המחקר. זאת ועוד, ניתן לראות שזהותן המקצועית של המחנכות התעצבה באמצעות שני המרכיבים שנמצאו כמשפיעים על זהותן המקצועית של אנשי חינוך: המרכיב התוך-אישי והמרכיב הבין-אישי (Tickle, 1999). המרכיב התוך-אישי נובע מהאופן שבו המחנך תופס את עצמו כאיש חינוך וכן את כישוריו המקצועיים. אפשר לראות כי בעקבות הלימודים תפסו נשים אלה את עצמן כמקצועיות יותר, הן הרגישו שהן יודעות מדוע הן פועלות בדרך מסוימת, כיצד עליהן לתת מענה מותאם לסובבים אותן (ילדים, צוות והורים) וכיצד לפעול על סמך ידע ולא רק על סמך אינטואיציה. בהקשר של המרכיב הבין-אישי, המתייחס לאופן שבו צוות, הורים ועמיתים למקצוע תופסים את איש החינוך, נראה כי בעקבות לימודיהן הן נתפסו בעיני הסובבים אותן כמקצועיות יותר, עובדה שתרמה אף היא לעיצוב זהותן המקצועית ולתחושת הביטחון בעבודתן. ישנם מחקרים המראים כי לעיתים ההורים אינם תופסים את המחנכת בגיל הרך כמקצועית וטוענים כי כל אחד יכול לבצע את תפקידה (Gibson, 2015; Moloney, 2010), אך כאשר הגנת מפגינה ידע, מייצרת לילדים סביבה בטוחה ותומכת ועונה על צורכיהם, ההורים רואים בה דמות מקצועית (גילת, 2017). נוסף על כך, במחקר הנוכחי חלק מהנשים העידו על עצמן כי הן תופסות את עבודתן כשליחות וכזו שמאפשרת להן להשפיע על דור העתיד.

יש אף כאלה שהתגאו בכך שהן עובדות במשרד החינוך, עובדה שגרמה להן לחוש בעלות ערך ומחנכות ראיות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הטענה שזהותם המקצועית של מורים נובעת מהתחושה עד כמה הם תופסים את עצמם כמורים טובים, עד כמה הם רואים בעבודתם שליחות, ועד כמה הם זוכים להערכה מצד הסובבים אותם (פישרמן ווייס, 2011). כלומר, היכולת שלהן להכיר בחשיבות עבודתן והעובדה כי המפקחת במשרד החינוך רואה בהן כמי שיכולות להוביל ולנהל גן, נוטעות בהן את התחושה כי הן גננות ראיות, ותורמות להן בחיזוק זהותן המקצועית כנשות חינוך בגיל הרך. לאור כל זאת, הידע שרכשו, ההבנה כיצד לפעול בדרך מסוימת, המוטיבציה שעלתה בעקבות הלימודים והרצון לקדם את הילדים - כל אלה תורמים במישרין לשדה החינוכי ולעבודה עם הילדים, עם הצוות ועם ההורים.

מכל האמור לעיל ניתן להבין אפוא, כי לימודים משפיעים במגוון דרכים על מחנכות הלומדות בתוכנית לתואר ראשון, בעלות ניסיון חינוכי קודם. הם משפיעים עליהן במגוון הזהויות שלהן: אם בעיצוב זהותן האישית, אם בעיצוב זהותן הבין-אישית וביחסים עם הסובבים אותן ואם בעיצוב זהותן כמחנכות מקצועיות בגיל הרך. לימודיהן האקדמיים מחזקים את הידע הפרקטי שהן באות איתו מהשטח, מבססים וממשיגים ידע זה, ויש בכך מן התרומה לא רק בהיבט אישי-מקצועי אלא אף בשדה החינוכי בעבודתן עם ילדים, עם צוות חינוכי ועם הורים.

תרומת המחקר והמלצות יישומיות

תרומת המחקר הנוכחי היא בעידוד הפיתוח של תוכניות מסוג זה. המחקר מראה את חשיבות תוכניות הלימודים עבור מחנכות עם ניסיון הוראה בגיל הרך, ואת האופן שבו הן תורמות להן ומעצימות אותן. מטרתן היא לקדם את המחנכות הללו, להעלות את המוטיבציה שלהן בעבודה, למנוע את שחיקתן ומתוך כך למנוע את נשירתן.

נוסף על כך, לאור רפורמת הגיל הרך שהחלה ב-2022, שבמסגרתה הועבר הפיקוח על מעונות היום לפעוטות עד גיל שלוש לאחריות של משרד החינוך, נוצר צורך בהכשרת צוותים חינוכיים לגיל הרך (רבינוביץ', 2023), ולכן נפתחו מסלולי לימודים אקדמיים לנשים עובדות בשלל מכללות ברחבי הארץ. ממצאי מחקר זה יתרמו למכללות שבהן קיימים מסלולי לימודים מסוג זה בהבנת הצרכים של הנשים הללו, במתן תמיכה ובהתאמת תוכנית הלימודים לכל אחת מהן. כמו כן המחקר מדגיש את הצורך להתחשב בגורמים הנוספים הסובבים את הסטודנטית, כגון משפחתה, בן זוגה וילדיה, להבין כיצד הם תופסים את לימודיה וכיצד הם משפיעים עליהם, ומתוך כך לספק תמיכה מותאמת גם ברמת המכללה.

לבסוף, למחקר זה תרומה עבור קובעי המדיניות במשרד החינוך, בכך שהוא מספק נתונים על אודות פיתוח תוכניות מסוג זה ועל המשאבים המותאמים הנדרשים בהן עבור מחנכות בגיל הרך, ובהמשך עבור מורים בבתי הספר. כיום, לנוכח המחסור בכוח אדם במסגרות חינוכיות, ובמיוחד במסגרות חינוכיות לגיל הרך, דרוש פיתוח תוכניות מסוג זה, שמצד אחד יחזקו את המחנכות ומצד שני ימנעו את שחיקתן ויתרמו להישארותן במערכת.

מחקר עתידי יוכל לכלול סטודנטיות המשתתפות בתוכנית הזו וכן סטודנטיות במסלול הרגיל, ללא ניסיון חינוכי קודם, כדי לבחון יותר לעומק מהם המאפיינים הייחודיים של כל אחת מהקבוצות הללו, וכיצד הלימודים משפיעים עליהן. נוסף על כך, כדי לקבל מידע נרחב יותר על אודות ההתמודדות של הסטודנטיות עם הלימודים אפשר לראיין מרצים שלימדו אותן, ראשי חוגים ובני משפחה, שיוכלו לספק נקודות מבט נוספות.

מקורות

- גילת, י' (2017). "היא קנתה אותי באותה אסיפת הורים": תפיסות הורים את מנהיגות הגננת. בתוך מ' מבורך (עורכת), **מנהיגות חינוכית בגיל הרך** (עמ' 135-152). מכון מופ"ת.
- דוניצה-שמידט, ס' ווינברג, י' (2012). תכניות ייחודיות להכשרת אקדמאים להוראה: פרופיל אישי, אקדמי ותעסוקתי של מועמדים ושל סטודנטים. **דפים**, 53, 168-193.
- וידסלבסקי, מ' וקרלמן, כ' (2008). מי אני המורה? ירחון לקידום מנהיגות, **מקצועיות מקצוענות ומצוינות במנהל הבית ספרי בחינוך יסודי**, 24, 1-15.
- זוובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2018). גיוס מורים איכותיים, הכשרתם, התמדתם והתפתחותם האקדמית: השוואה בין מודלים שונים של תכניות הכשרה להוראה. **דפים**, 66, 13-39.
- טרכטנברג, מ' (2019). "היפוך הפירמידה": חזון ומדיניות לגיל הרך בישראל. אוניברסיטת תל-אביב ומוסד שמואל נאמן.
- מבורך, מ' (2017). מנהיגותה של הגננת המתחילה לעומת הגננת המנוסה בעייני הסייעות. בתוך מ' מבורך (עורכת), **מנהיגות חינוכית בגיל הרך** (עמ' 115-134). מכון מופ"ת.
- פישרמן, ש' (2016). זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך. **מכללת שאנן**.
- פישרמן, ש' ווייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. **דפים**, 51, 39-56.
- פריש, י' (2012). **הגננת - כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית**. מכללת שאנן.
- צבר-בן יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה**. מסדה.
- צבר-בן יהושע, נ' (2016). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 86-118). מכון מופ"ת.
- קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר**, 15, 13-18.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים**, 49, 11-42.
- קס, א' (2010). "הייתי ילדה טובה ירושלים": ההשתקה המשולשת של מורות כחוסמת תחושת מסוגלות מקצועית. בתוך א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), **על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך** (עמ' 203-245). כרמל.
- קס, א' ופרידמן, י' (2005). בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות העצמית של מורות. **מגמות**, 4(4), 699-728.
- רבינוביץ', מ' (2023). רפורמת הגיל הרך במערכת החינוך. הכנסת - מרכז המידע והמחקר.
- שורצולד, י' (1978). **אשנב לפסיכולוגיה חברתית**. האוניברסיטה הפתוחה.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ומעשה**. רמות.

- Behboodi Moghadam, Z., Ordibeheshti Khiaban, M., Esmaceli, M., & Salsali, M. (2017). Motherhood challenges and well-being along with the studentship role among Iranian women: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1335168>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2022). *Identity theory: Revised and expanded*. Oxford University Press.
- Capannola, A. L., & Johnson, E. I. (2022). On being the first: The role of family in the experiences of first-generation college students. *Journal of Adolescent Research*, 37(1), 29–58.
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., ... & Gu, X. (2020). Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9188.
- Choi, P., Henshaw, C., Baker, S., & Tree, J. (2005). Supermum, superwife, supereverything: Performing femininity in the transition to motherhood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 23(2), 167–180.
- Choy, S. P. (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment*. National Center for Education Statistics, The Condition of Education 2001.
- Constantinou, G., Varela, S., & Buckby, B. (2021). Reviewing the experiences of maternal guilt: The “Motherhood Myth” influence. *Health Care for Women International*, 42(4–6), 852–876.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: Towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171–185.
- Douglas, S., & Michaels, M. (2005). *The mommy myth: The idealization of motherhood and how it has undermined all women*. Simon and Schuster.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Estes, D. K. (2011). Managing the student-parent dilemma: Mothers and fathers in higher education. *Symbolic Interaction*, 34(2), 198–219.
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. *Nursing Forum*, 55(3), 447–472.

- Forde, C., McMahon, M., McPhee, A. D., & Patrick, F. (2006). *Professional development, reflection and enquiry*. Sage.
- Gibson, M. (2015). “Heroic victims”: Discursive constructions of preservice early childhood teacher professional identities. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(2), 142–155.
- Gilken, J., Longley, J., & Crosby, J. (2023). Finding Space for infants and toddlers in early childhood teacher preparation programs. *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 333–344.
- Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero’s journey: Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7–24.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88.
- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A., & Vanderlee, M. L. (2013). ‘It’s more than care’: Early childhood educators’ concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1), 4–17.
- Hicks, T. (2002). Advising the first-generation college student: Effective retention tools for colleges and universities. *Faculty Working Papers from the School of Education*, 6.
- Ishitani, T. T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: Time-varying effects of pre-college characteristics. *Research in Higher Education*, 44(4), 433–449.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. Routledge.
- Kim, J., Miller, S. M., Hwang, J., & Olson, J. S. (2021). Female first-generation college students: A review of challenges and successes. *Journal of Global Education and Research*, 5(2), 136–150.
- Kopelman, R., Greenhaus, J., & Connolly, T. (1983). A model of work, family, and interrole conflict: A construct validation study. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32(2), 198–215.
- Leyva, V. L. (2011). First-generation Latina graduate students: Balancing professional identity development with traditional family roles. *New Directions for Teaching and Learning*, 127, 21–31.
- Lightfoot, S., & Frost, D. (2015). The professional identity of early years educators in England: Implications for a transformative approach to continuing professional development. *Professional Development in Education*, 41(2), 401–418.
- Lynch, K. D. (2008). Gender roles and the American academe: A case study of graduate student mothers. *Gender and Education*, 20(6), 585–605.
- Mahony, K., & Hayes, N. (2006). *In search of quality: Multiple perspectives*. Centre for Early Childhood Development and Education.

- Maisela, T., & Ross, E. (2018). The experiences of motherhood among black undergraduate students at a South African University: Reconciling competing roles. *South African Review of Sociology*, 49(2), 41–60.
- Maluleke, U., Senekal, J., Munnik, E., & Somhlaba, N. (2023). Balancing dual roles as mothers and students like a walk on a tight rope? reflections and experiences of student mothers at a South African higher education institution. *South African Journal of Higher Education*, 37(3), 140–160.
- Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish educational studies*, 29(2), 167–187.
- Nnubia, U. I., & Eze, F. E. (2023). Exploring family and academic role conflict among undergraduate students of the University of Nigeria. *Higher Education*, 1-21.
- O'Reilly, A. (2012). *From motherhood to mothering: The legacy of Adrienne Rich's of woman born*. State University of New York Press.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249–284.
- Patfield, S., Gore, J., & Fray, L. (2022). Degrees of “being first”: Toward a nuanced understanding of first-generation entrants to higher education. *Educational Review*, 74(6), 1137–1156.
- Richardson Jr, R. C., & Skinner, E. F. (1992). Helping first-generation minority students achieve degrees. *New directions for community colleges*, 80, 29–43.
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.
- Rogers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732–746). Routledge.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In M. Denicolo & P. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice* (pp. 5–21). Routledge.
- Smith-Shores, A. (2011). *Exploring professional identity of counselors in training: A phenomenological study*. Doctoral dissertation, North Carolina State University, Raleigh, North Carolina.
- <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/7370/etd.pdf?sequence=2>
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 63(3), 224–237.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121–141). State University of New York Press.
- Trodd, L., & Dickerson, C. (2019). 'I enjoy learning': developing early years practitioners' identities as professionals and as professional learners. *Professional Development in Education*, 45(3), 356–371.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European early childhood education research journal*, 16(2), 135–152.
- van der Riet, M., Corfe, W., & Kubeka, C. (2020). Bad daughter, good mother, good student. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(5), 724–734.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Yeigh, M. J. (2020). Motherhood's complicated roles in a graduate teacher licensure program. *Teacher Development*, 24(3), 333–347.