

קהילות מקצועיות לומדות בגיל הרך מנקודת מבטן של גננות מובילות

יפעת הררי פלטיאל

תקציר

בזמן שקיימת ספרות עשירה בתחום של קהילות מקצועיות לומדות (קמ"ל) בהקשר של מורים בבתי ספר והובלתן של קהילות אלו על ידי מורים מובילים, ישנו מחקר מועט ביותר בתחום זה בהקשר של הגיל הרך. המחקר הנוכחי בחן את האופן שבו גננות מובילות, אשר עובדות בו-זמנית גם כגננות, מגדירות ותופסות את מנהיגותן חמש שנים לאחר התבססות תפקיד המובילה במערכת. לצורך המחקר רואיינו בראיונות עומק מובנים למחצה עשר גננות מובילות ממרכז הארץ. ממצאי המחקר הראו שגננות מובילות מייחסות חשיבות רבה ליצירת אמן וקשרים חיוביים עם הגננות וסגנון המנהיגות שלהן מעצים, מבוזר ושיתופי. המובילות נדרשות לאזן בין המחויבות לגננות לבין ייצוג המערכת ותופסות את עצמן בראש ובראשונה כעמיתות ורק לאחר מכן כנציגות המערכת. הן תופסות את הקמ"ל כמרחב מקצועי משמעותי לגננות האשכול. הקהילות מוציאות את הגננות מבדידותן, מאפשרות להן למידה והתפתחות מקצועית בנושאים המעסיקים אותן וכן מזמנות שיתופי פעולה פדגוגיים ביניהן. כדי להרחיב את השפעת התפקיד בתוך הקהילות, המובילות זקוקות ליותר אוטונומיה בקביעת תוכני המפגשים ותהליכי הלמידה בקמ"ל. כמו כן, הן צריכות לעגן יותר את הפן של שיתופי הפעולה בין הגננות בעבודתן ולגבש דרכי התמודדות נוספות עם מתחים וקונפליקטים שהתפקיד הכפול במערכת מזמן להן.

מילות מפתח: הגיל הרך, תפיסת תפקיד, גננות מובילות, קהילה מקצועית לומדת

מבוא

בשני העשורים האחרונים הולכת וגוברת פעילותן של קהילות מקצועיות לומדות של מורים (PLC - professional learning communities) והן זוכות לעניין ולתמיכה מוגברת של אנשי מעשה ומחקר בתחום החינוך בישראל ובעולם (Avidov-Ungar et al., 2019; Hadar & Brody, 2016; Stoll et al., 2006). בזמן שקיימת ספרות עשירה בתחום של קהילות בהקשר של מורים בבתי ספר והובלתן של קהילות אלו על ידי מורים מובילים (בוקק-כהן, 2016), ישנו מחקר מועט יחסית בתחום זה בהקשר של הגיל הרך (Hujala et al., 2013). למובילי הקהילה יש משקל חשוב בהצלחת הקהילה ובהפיכתה למשמעותית ורלוונטית למורים (Katz & Earl, 2010). המחקר הנוכחי בחן קהילות מקצועיות לומדות בגיל הרך מנקודת המבט של גננות מובילות.

המחקר נערך חמש שנים לאחר החלת הרפורמה בגיל הרך בשנת 2015, שבעקבותיה חולקו הגנים בישראל לאשכולות גיאוגרפיים ולכל אשכול מונתה גננת מובילה. לפי משרד החינוך, אחד התפקידים המשמעותיים של הגננת המובילה הוא: "יצירת קהילה לומדת ומתפתחת תוך יישום של תהליכי למידה מגוונים עם צוות האשכול ותוך יצירת אקלים מיטבי המזמן ומקדם אווירה של בטחון, מוגנות ואוטונומיה לכל אחת מהגננות השותפות באשכול הגיאוגרפי ושל הקבוצה כולה" (רפורמת "הסייעת השנייה", משרד החינוך, 2015). הנחת הבסיס שעמדה מאחורי הרצון להקים קהילות למידה אלו היא שלכל אחת מהגננות באשכול יש יכולת לתרום לעמיתותיה מהניסיון ומההתמודדות שלה עם אתגרי התפקיד (משרד החינוך, 2015). מדובר בשינוי מהותי המאפשר הזדמנות לגננות הנאלצות להתמודד לבדן עם סוגיות מורכבות של חינוך וניהול עקב היותן מחנכות יחידות המתפקדות גם כמנהלות גן, לצאת מבדידותן ולהשתייך לקהילת גננות שמתרחשת בה למידת עמיתים משמעותית.

שינוי זה נחקר במחקר הערכה ראשוני שבחן את יישום הרפורמה כחצי שנה לאחר תחילתה, ובחן בין היתר את תפקיד המובילה (ראמ"ה, 2020). לפי ממצאיו, ניכר כי הגננות שבעות רצון מהתפקיד של הגננת המובילה ורובן סבורות שהוא חשוב ושיש לו השפעות חיוביות על מארג יחסי העבודה בין הגננות ובין עצמן, בעיקר מבחינת הפריה והעשרה הדדית, תמיכה ושיתוף

בידע פרקטי מקצועי ובניסיון. עם זאת, היו גננות שחשו בלבול וחוסר הבנה לגבי הגדרת התפקיד והמעמד של הגננת המובילה, כאשר תחושות אלה ליוו ביתר שאת את הגננות המובילות עצמן (ראמ"ה, 2020). שנה לאחר הערכה ראשונית זו, נערך מחקר שהתמקד בגננות מובילות ומצא שהזהות המקצועית שלהן עמומה וכי הן התקשו לפתח את תפקידן ולהגדיר את גבולותיו. בעקבות כך הן חוו התנגדות מצד עמיתותיהן, שאותה הן ניסו לפתור באחת משלוש דרכים עיקריות: לאמץ את הנורמות וההתנהגויות של המפקחת, לפעול כעמיתות, ולהתנהל כמתווכות הפועלות למען טובת הכלל. הדפוס הנפוץ ביותר של המובילות היה התנהלות כעמיתות. רבות מהן העדיפו להישאר באזור הנוחות שלהן ולהוביל את עמיתותיהן מעמדה זו (Moshel & Berkovich, 2020). מחקרם של מושל וברקוביץ' (2020) הציף את הצורך בהרחבה והעמקה של המחקר על אודות התפתחות תפיסת התפקיד של הגננות המובילות בהיבטים שונים.

המחקר הנוכחי בחן לעומק את תפיסת התפקיד של הגננות המובילות בהיבט של הובלת האשכול כקהילה מקצועית לומדת, חמש שנים לאחר התבססות התפקיד במערכת. ההנחה המרכזית המעוגנת בבסיס המחקר היא שלגננות מובילות חשיבות רבה בהיותן סוכנות שינוי המחוללות את התנאים ליצירת הקהילה ולתהליכי הלמידה המתקיימים בה. לכן האופן שבו הן תופסות את הקהילה ואת תפקיד ההובלה שלהן יכול לחשוף אם, ואם כן, באילו אמצעים, אפשר להעשיר את התהליך של פיתוח קהילות למידה מקצועיות בגיל הרך ולתמוך בו. סקירת הספרות תדון במאפיינים של קהילה מקצועית לומדת של מורים ובהובלתן על ידי מורים מובילים. לאחר מכן ייסקר הידע הקיים על אודות גננות מובילות, בעיקר בהקשר של הובלת קהילות מקצועיות לומדות בגיל הרך. יש לציין, כי מושג הגננת מופיע בספרות לרוב כמורת גן או מורה לגיל הרך, בעוד בישראל נהוג לכנותה מנהלת גן או גננת. כדי לשמור על אחידות, במאמר זה ייעשה שימוש במושג גננת.

סקירת ספרות

קהילות מקצועיות לומדות

קהילה מקצועית לומדת (קמ"ל) מתייחסת לקבוצה של אנשי מקצוע הנפגשים באופן קבוע לבחון באופן משותף את הידע והפרקטיקות שלהם ולדון בהם במטרה להתפתח מקצועית ולשפר את המומחיות שלהם (בירנבוים, 2009). הלמידה בקהילה מתרחשת כאשר חברי הקהילה חולקים חזון ומטרות משותפות ופועלים בשיתוף פעולה למימושן (בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר, 2011). הקהילה נועדה לשמש מקור לתמיכה שוטפת במורים, ליצירת שיתופי פעולה בין עמיתים ולפיתוח מנהיגות פדגוגית (Bond, 2013).

דפוס הלמידה של מורים בקהילות מקצועיות התעצם על רקע הביקורת כלפי דגמי הפיתוח המקצועי המסורתיים והחיפוש אחר דגמים רלוונטיים יותר להתמודדות עם בעיות שמורים נתקלים בהן בשטח לאורך הקריירה (Lieberman & Pointer Mace, 2008; 2010). נוסף על כך, הצטברו עדויות רבות לכך שקמ"ל תורמות באופן משמעותי לידיע פרקטי מקצועי של מורים (Cowan, 2006; Roy & Hord, 2006; Lieberman & Pointer Mace, 2010). הגישה הקהילתית שונה מהגישה המסורתית לפיתוח מקצועי של מורים, אשר לרוב נשענת על מקור ידע חיצוני של מומחים. בקמ"ל ניתן מקום מרכזי להשתתפות ולשיתוף של חברי הקהילה ומודגשים בה תהליכי עבודה מבוססי נתונים, למידה שיתופית בין עמיתים, ושינוי תפיסת תפקיד המורה ממקור ידע למנחה למידה (שרץ ואחרות, התקבל לפרסום). למידה בקמ"ל נשענת על ההנחה שהידע הפרקטי מקצועי של המורים מצוי בהתנסויות היומיומיות שלהם, ולכן קיום שיח רפלקטיבי עם עמיתים החולקים התנסויות דומות מעצים ומקדם את היכולות המקצועיות שלהם (Buysse et al., 2003). לתפקיד מוביל הקהילה (teacher leader) חשיבות רבה להשגת מטרות הקהילה (Lieberman & Friedrich, 2010). מנהיגות ביניים קשורה לעיתים קרובות להובלת קמ"ל, אשר מטרתה, בין השאר, להשפיע על למידה וצמיחה של ילדים, לקדם שיפור ארגוני, להעצים עמיתים ולעודד את השתתפותם (Wenner & Campbell, 2017).

מורים מובילים

בספרות משתמשים בביטויים: teacher leader-ו leadership בהתייחס למורים מובילים. בעברית ישנה הבחנה בין מנהיגות להובלה. לא כל בעל תפקיד מוביל הוא בהכרח מנהיג, אך המצב הרצוי הוא שלכל מוביל יהיו כישורי הנהגה והשפעה (מיכאלי וסומר, 2014). מרבית הספרות בתחום של מורים מובילים התמקדה באלו העובדים בבתי ספר (Wenner & Campbell, 2017). מורה מוביל עשוי לקבל על עצמו טווח של תפקידים באופן רשמי או לא רשמי במטרה לתמוך בהצלחה של בית הספר שהוא עובד בו ולשפר את הישגי התלמידים. התפקידים הבולטים שמתבצעים על ידי מורים מובילים עשויים לכלול: סיוע למורים עמיתים דרך שיתוף במשאבי הוראה או מתן רעיונות והדרכה ביישום אסטרטגיות הוראה או תוכניות שיעור חלופיות; הדגמת שיעור, הוראה משותפת או מתן משוב למורים עמיתים; ייעוץ וליווי של מורים חדשים, כל זאת במטרה למצוא דרכים לשפר את המצב הקיים (Harrison & Killion, 2007). אחד התפקידים המשמעותיים של מורים מובילים הוא יצירה והנחייה של מסגרות ללמידת עמיתים (מיכאלי וסומר, 2014; Wenner & Campbell, 2017). מורה מוביל מייצר את התנאים ללמידה ולאינטראקציות קונסטרוקטיביות בין המשתתפים, עירור רגש חיובי במשתתפים אשר יגביר את רצונם לפעול ועידוד לשילוב בין ידע תיאורטי לפרקטי (רון, 2017). התנהגויות אלו של מורים מובילים נמצאו כתורמות להתפתחות ולצמיחה מקצועית של מורים (Hunzicker, 2012).

בניגוד לבתי ספר, שבהם מורים מובילים מהווים חלק אינטגרלי ממנהיגות הביניים של בית הספר, גננות מובילות עובדות במרחב מבוזר שבו כל אחת מהגננות, כולל הן עצמן, מתנהלות באופן עצמאי ובודד ולכן אופי עבודתן הוא שונה. למרות זאת, אפשר להקיש מהתפקיד של מורים מובילים לגננות מובילות במובן של מהות ותרומת התפקיד. בחינוך לגיל הרך התופעה של גננות מובילות מוכרת פחות מאשר בבתי ספר וידוע עליה מעט בספרות המחקרית. זאת למרות שנמצא שמנהיגות המתפתחת בקרב הגננות מזוהה כגורם מפתח בשיפור איכות המסגרת החינוכית שמקבלים הילדים בגיל הרך (Hujala et al., 2013). אחת הסיבות למיעוט המחקרים בתחום זה היא השונות הרבה הקיימת במדינות רבות במסגרות ובתוכניות הקיימות

לחינוך בגיל הרך וכן ברפורמות שחלו בהן בשנים האחרונות (Rodd, 2020). סיבה אפשרית נוספת היא שגננות אינן מעוניינות במקרים רבים לקחת תפקידי מנהיגות ובוחרות להמשיך בעבודה הישירה עם הילדים. לתחושתן הן הגיעו למקצוע כדי לטפל ולדאוג לצרכים של ילדים ולא כדי לעסוק במטלות הנתפסות על ידן בעיקר כמנהלה ופיקוח ופחות בהובלה של תהליכים חינוכיים משמעותיים בגן הילדים (Krieg et al., 2014; Waniganayake, 2014).

מסקירה בתחום עולה כי נכתבו מאמרים אחדים על גננות מובילות בגיל הרך (ECL's - early childhood leaders) והם בעיקר תיארו גננות אשר אימצו תפקידי מנהיגות במישורים שונים, את דרך העבודה שלהן, איך תפסו את המנהיגות שלהן ואת השפעותיה. חשוב להדגיש שמאמרים אלו לא תיארו מחקרים אשר בחנו אמפירית יישום של מודל מנהיגות מסוים ולעיתים בחנו את מידת האפקטיביות של הגננת המובילה והשפעותיה על הגננות רק דרך ניתוח מקרה יחיד. לכן, קשה להסיק בעקבותיהם מסקנות מרחיקות לכת. כך למשל, פיטצ'מן ויינדול-הופי (Fichtman & Yendol-Hoppey, 2005) בחנו את ההובלה של גננת אחת בארה"ב אשר עמיתותיה תופסות אותה כמנהיגה בתחומה. מהראיונות עימה עלה שהיא דוגלת במנהיגות משותפת ומחולקת, שבה האחריות מתחלקת עם הגננות האחרות שהיא מובילה, דרך יצירת הזדמנויות המתאימות לכך ושימת דגש רב על מערכות יחסים קרובות ומשמעותיות ביניהן.

מחקר נוסף התמקד בגננת אחרת בארה"ב אשר הנחתה קהילה שיתופית של גננות. בראיון עימה בסוף השנה היא ציינה שבהסתכלות לאחור לגבי ההנחיה, היא פיתחה פרספקטיבה רחבה יותר ויכולת לבחון את המציאות של גננות אחרות מנקודות מבט שונות ובכך לסייע להן יותר. אחת המסקנות שלה כמובילה בתחילת הדרך הייתה שהיא יכולה לתרום רבות לקהילה מעבר ליצירת תחושת שייכות, ושהאתגר המשמעותי שלה הוא לשמר מאמץ משותף לאורך זמן, באמצעות המשך חשיבה ומציאת דרכים חדשות לשיפור תהליכי עבודה. אחד האתגרים שעליהם הצביעה המובילה היה רצונה שחברות הקהילה יראו בה אחת משלהן ולא יקבלו כתכתיב רעיונות או דעות שלה לדיון בקהילה. היה לה חשוב שחברות הקהילה ירגישו בעלות על תוצרי הדיאלוג כדי להגביר את הסיכוי לביצוע ההחלטות בקהילה (Caudle et al., 2014).

בדומה, במחקר שעקב אחר תוכנית פיתוח מנהיגות בגיל הרך בניו-זילנד, שבמסגרתו גננות ותיקות הנחו מפגשים מקצועיים משותפים של גננות, נמצא כי המרכיב החשוב ביותר מבחינתן היה ביסוס תרבות ארגונית חיובית המעודדת צמיחה אישית של הגננות והדגשת נקודות החוזק והעניין של כל אחת מהן. הדגש של המובילות שכונן "מנהלות פרויקט" היה בניית מערכת יחסים מבוססת אמון ואכפתיות שתאפשר לגננות לקחת סיכון ולשקול לשנות את הדרך שבה הן חושבות או מבצעות את עבודתן עם הילדים. האווירה שנבנתה במסגרת זו אפשרה לגננות להתנסות בתהליך הלמידה שלהן ללא פחד, כאשר טעויות נתפסו כהזדמנויות לניתוח וללמידה. מנהלות הפרויקט מצאו שכאשר גננות משתפות את עמיתותיהן ברעיונות, המחויבות וההתלהבות שלהן עוברת לאחרים וכך קהילת המורים כולה הופכת לבעלת מוטיבציה גבוהה לחקור ולבדוק דרכים חדשות לשפר את העבודה עם הילדים (Lee, 2008). במקרה זה המובילה יוצרת את התנאים של סביבה המבוססת על אמון, על פתיחות ועל הפריה הדדית והקבוצה יוצרת את התהליכים והתוצרים אשר משפיעים לטובה על החינוך שניתן לילדים (Rupe, 2014). מחקרים אלו שופכים אור על תפיסת התפקיד של גננות מובילות בהקשר של קמ"ל. אולם, נדרשת הבנה מורכבת יותר של חווית ההובלה שלהן את הקהילות, את הכוחות הפנימיים והחיצוניים המשפיעים עליה, ואת מה שמקדם לתפיסתן את האפקטיביות של קמ"ל, כמו גם מה מעכב וחוסם את התפתחותה.

שאלות המחקר

המחקר הנוכחי נערך חמש שנים לאחר יצירת תפקיד הגננת המובילה בישראל, ובכך אפשר לבחון אותו יותר לעומק. כדי ללמוד על תפיסותיהן, נערכו ראיונות עומק עם גננות מובילות שהיו בתפקיד מראשית הרפורמה, כמו גם עם גננות מובילות שהיו חדשות יחסית בתפקיד זה. המחקר מבקש לענות על שתי השאלות הבאות: 1. כיצד הן חוות ותופסות את תפקידן כמובילות קמ"ל בגיל הרך? 2. מה לתפיסתן תורם ליעילותן ולהתפתחותן של קמ"ל ומה מעכב אותן?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

בחינת תפיסותיהן של גננות מובילות את הקמ"ל בגיל הרך התבססה על הגישה האיכותנית-פנומנולוגית. המחקר הפנומנולוגי עוסק בהבנת המשמעות שיש למאורעות ולאנשים המשתתפים בהם ומתמקד במהות החוויה האנושית כפי שמשתתפי המחקר עצמם תופסים אותה (שקדי, 2011). השימוש בגישה זו סייע לחשוף את תפיסותיהן הסובייקטיביות והאותנטיות של המשתתפות במחקר באשר לקמ"ל בגיל הרך בהובלתן, תוך הבנת התהליכים הפנימיים (ההנחות, הרגשות והמחשבות) שבבסיס תפיסותיהן.

משתתפות המחקר

במחקר השתתפו 10 גננות מובילות העובדות בגנים במרכז הארץ, חמש מהן ותיקות בתפקיד (שנה חמישית) וחמש מתחילות (שנה ראשונה). טווח הגילים של הגננות המובילות נע בין 39 ל-59 ולתשע מהן תואר שני בחינוך. למובילות המתחילות היה פחות ניסיון כגננות מאשר לוותיקות, שלהן ניסיון של 20 שנה לפחות במקצוע. גיוס המרואיינות בוצע בשיטת המדגם המכוון (purposeful sample) אשר מתמקד בבחירת נחקרים המייצגים באופן הטוב ביותר את אוכלוסיית המחקר ודרכו ניתן ללמוד באופן מיטבי על התופעה הנחקרת (Mason, 2017). לפי שקדי (2011), המשתתפים במחקר איכותני נבחרים לפעמים משום שהם יכולים להתבטא טוב יותר מאחרים ומרגישים בנוח לשתף באמצעות יכולות אלה מחוויותיהם ומניסיונם. החוקרת פנתה למדריכות פדגוגיות שהן מכרות שלה, וביקשה מהן שיקשרו אותה לגננות מובילות באזורן. לאחר מכן נעשתה פנייה אישית לאותן מובילות והן נשאלו אם יהיו מוכנות להתראיין ולהשתתף במחקר. בלוח 1 מובאים הנתונים הדמוגרפיים של המשתתפות.

לוח 1: מאפייני משתתפות המחקר

שם בדוי	גיל	תואר	ותק בניהול גן [שנים]	ותק בהובלה [שנים]	שעות עבודה בשבוע	מספר גנים באשכול
נעמה	46	M.A. מנהל החינוך	20	5	31	32
אילת	46	M.A. חינוך מיוחד	20	5	31	23
אפרת	51	M.A. הגיל הרך	27	5	31	22
חנה	59	B.Ed.	32	5	31	28
דורית	47	M.A. מנהל החינוך	22	5	31	30
מירב	39	M.A. הגיל הרך	5	1	34	22
יעל	46	M.A. מנהל החינוך	23	1	31	30
כרמל	49	M.A. הגיל הרך	9	1	31	25
קרן	43	M.A. מנהל החינוך	18	1	31	23
שלומית	43	M.A. הגיל הרך	15	1	34	22

כלי המחקר

במסגרת המחקר נעשה שימוש בריאיון עומק חצי-מובנה. ריאיון מסוג זה מאפשר גמישות ומקום נרחב להתייחסות הדדית ספונטנית בהתאם להתפתחות הריאיון, לצד מסגרת ברורה של הסוגיות המרכזיות שהריאיון נועד לבררן (צבר בן-יהושע, 1995).

המחקר המדווח במאמר הנוכחי הוא חלק ממחקר שעסק בתפיסות ודפוסי עבודה של גננות מובילות, ולשם המאמר הנוכחי נותחו מתוכו תשובותיהן של המשתתפות בהתייחס לתפקידן כמובילות ולתוצרי תפקידן בהקשר של הובלת קמ"ל בגיל הרך.

שאלות לדוגמה: איך את תופסת את עצמך כמובילה? איך תפיסה זו באה לידי ביטוי? ספרי על מפגשי האשכול - באיזו מידה את מרגישה שנוצרה קהילת למידה מקצועית בין הגננות? איך הדבר בא לידי ביטוי? אילו גורמים תורמים לאפקטיביות שלה? אילו גורמים מעכבים את

האפקטיביות שלה? באיזו מידה לתחושתך קהילת הלמידה תורמת להתפתחות המקצועית של הגננות באשכול?

איסוף הנתונים

נערכו עשרה ראיונות עומק מובנים למחצה. שבעה ראיונות התקיימו פנים מול פנים במרכז פסג"ה ושלושת הראיונות הנוספים נערכו בטלפון. הראיונות נמשכו 50-70 דקות. הראיונות הונחו על ידי פרוטוקול שהתבסס על הספרות ועל חוויות החוקרת כמנחת קבוצות בתהליך הפיתוח המקצועי של גננות מובילות בעבר. השאלות שממצאיהן מוצגות במחקר הנוכחי התמקדו בחוויות העבודה של הגננות כמובילות קמ"ל בגיל הרך ובתפיסת הקמ"ל שנוצרה. כל הראיונות הוקלטו, תועדו ותומללו.

אתיקה

למשתתפות הובהר שהן אינן חייבות להשתתף במחקר ושתהליך זה לא יפגע בהן בשום דרך, גם אם יסרבו להשתתף במחקר. הובטח להן ששמותיהן וכל פרט מזהה אחר על אודותיהן יישארו חסויים. כמו כן, הודגש לכל אחת מהן, שכל המידע שבו ישתפו את החוקרת יישאר חסוי ולא יעשה בו כל שימוש מלבד המחקר הנוכחי. כל שמות המשתתפות שונו כדי להגן על סודיותן. בפני כל מרואיינת הודגש שהיא יכולה להפסיק את הריאיון בכל שלב או לבקש לא לענות על שאלות מסוימות אם היא אינה מרגישה בנוח איתן.

ניתוח נתונים

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשיטת ניתוח התוכן (content analysis). שיטה זו תרה אחר מרכיבים בולטים, חשובים, מעניינים וחוזרים על עצמם בנתונים שנאספו. מרכיבים אלה מוגדרים כקטגוריות לניתוח, כאשר הקטגוריות נבנות מתוך הנתונים עצמם. ניתוח התוכן נעשה תוך שימוש ביחידות שהן היגדים מתוך התוכן המנותח (אלפרט, 2010; צבר בן-יהושע, 1995). הנתונים נותחו בהתאם לארבעת שלבי הניתוח המוצעים על ידי מרשל ורוזמן

(Marshall & Rossman, 2014): ארגון הנתונים - ניתוח של כל ריאיון לגופו; העלאת קטגוריות - ניתוח משווה בין הראיונות למציאת דפוסים משותפים; ארגון הקטגוריות וסיווגן לתמות מרכזיות ומשניות; בחינה מדוקדקת של הממצאים תוך קידוד כל קטע רלוונטי לקטגוריה מסוימת תוך מספור הריאיון שממנו נלקח כדי למצוא הסברים. התמות הסופיות נבחרו על פי התכנים שעלו מן הממצאים.

ממצאים

מתוך הראיונות נמצאו ויוצגו שני נושאים עיקריים: (1) תפיסת המנהיגות של גננות מובילות קמ"ל. ניתוח הנושא העלה שלוש תמות: (א) קשרים חיוביים עם הגננות ויצירת אמון כרכיב מנהיגותי מרכזי; (ב) גישה מנהיגותית תומכת ומעצימה; (ג) התנגשות בין מחויבויות כלפי הגננות מצד אחד והמערכת/הפיקוח מצד שני. (2) תפיסת ההפעלה של הקמ"ל - נושא זה מפורט באמצעות שלוש תמות עיקריות שעלו מהניתוח: (א) מיקוד הדיון בדילמות מהשטח; (ב) קושי עם מפגשים מכווני אג'נדה; (ג) עידוד מעורבות ושיתופי פעולה בין הגננות.

תפיסת המנהיגות של גננות מובילות קמ"ל

שאלת המחקר הראשונה נגעה בתפיסת המנהיגות של הגננות כמובילות קהילה. המרואיינות ביטאו את תפיסותיהן כפי שבאו לידי ביטוי בחשיבות שהן מייחסות לקשרים החיוביים שלהן עם הגננות, להעצמה שלהן ולתמיכה בהן, וכן במחויבות הכפולה שהן חשות כלפי הגננות מחד, וכלפי המערכת מאידך.

קשרים חיוביים עם הגננות ויצירת אמון כרכיב מנהיגותי מרכזי

חמש מובילות התייחסו למשמעות של ההיכרות המוקדמת שלהן עם הגננות ושל ההערכה שרוחשות להן הגננות. כרמל ציינה שמערכות יחסים חיוביות אלה נבנו במהלך עבודתה כגננת באשכול: "אני באתי מתוך האשכול הזה, אז הן באמת חברות שלי, אני באמת אוהבת אותן והן אוהבות אותי ויש איזושהי תחושה של קרבה עם הרבה מהן". המרואיינות ציינו שהקשר הטוב שלהן עם הגננות באשכול אינו מתבסס רק על ההיכרות האישית המוקדמת, אלא גם על היכולת

המקצועית שלהן לסייע להן כמובילות. לדבריהן, הגננות סומכות עליהן ומרגישות שהן פועלות לטובתן. אפשר לראות זאת בדבריה של יעל: "הן מאוד מכבדות, הן מאוד מעריכות את העבודה ומכבדות את זה שאני בשבילן. מה שכן, הן למדו להכיר אותי ולהבין שאני באמת בשבילן". המובילות מייחסות חשיבות רבה לבניית יחסי האמון בקהילה. מדבריה של דורית: "את צריכה לתת להן את התחושה שירגישו מספיק בנוח לבוא ולספר דברים בפתחות וברוגע לפעמים ממקום פגיע. זה נשמע פשוט, אבל זה לוקח הרבה זמן ומאמץ לייצר את האמון הזה וגם לשמור עליו". האמון והאקלים החברתי שנוצר מספקים בסיס לעבודה שיתופית, כפי שציינה שלומית: "מורגשת הדדיות בין הגננות, שמושטת על פתחות, כבוד וכנות. מפגשי האשכול מוציאים את הגננות מהבדידות שלהן בגן. המפגש הוא כתובת עבודה לשותפות בידע, לחשיפה, להאזנה להשקפות עולם ולרעיונות שונים".

גישה מנהיגותית תומכת ומעצימה

הממצאים הראו שכל המובילות מכוונות בראש ובראשונה לתמיכה בגננות ולהעצמת נקודות החוזק שלהן. לתחושתן, המטרה העיקרית של המפגשים המשותפים היא לאפשר לגננות לקבל תמיכה לאור העובדה שאת העבודה שלהן כל אחת מהן עושה לבד בלי שיש להן עם מי להתייעץ ולחלוק את תחושותיהן. כפי שעולה מדבריה של אילת: "היום אני תופסת את תפקידי ואת יכולותיי כמדריכת גננות מעצימה, כשותפה לדרך, כמכילה, כתומכת". וחנה ממשיכה: "חשוב לי לתת לכל אחת שקולה יישמע. שכל אחת תביא את הייחודיות שלה, חשוב לי לתת לכל אחת במה". גם בדבריה של אפרת עולים דברים דומים: "התפקיד שלי זה לעזור להן בצמיחה האישית שלהן, בתחושות הטובות, בחיזוק הביטחון שלהן ולראות את החיובי שבהן, שגם זה לא לכולן כזה פשוט".

התנגשות בין מחויבויות כלפי הגננות ומחויבויות כלפי המערכת

הנושא השלישי הוא הצורך לאזן בין היותן גננות עמיתות לבין היותן נציגות של הפיקוח. כל המובילות התייחסו במידה כזו או אחרת לקושי לייצג את המערכת במקרים שבהם היענות לדרישות או לצרכים שהיא הציבה היו מנוגדים למה שנראה הגיוני לגננות שבהובלתן. באופן ספציפי, שתיים מהמובילות המתחילות תיארו את הקושי שהן חוות כאשר התפקיד מחייב אותן

לתמוך בגננות ולהכיל אותן, ובה בעת לייצג את העמדות והצרכים של המערכת, שלעיתים סותרים את אלו של הגננות. למרואיינות היה קשה במיוחד לגשר בין צרכים מנוגדים אלו במקרים שבהם הן הסכימו עם העמדות של עמיתותיהן. כך, למשל, עולה מדבריה של כרמל:

יש את המקום המאוד לא נוח הזה שאני מייצגת את המערכת, את משרד

החינוך מול הגננות שלפעמים מבולבלות, במצוקה, כועסות, ואני לא תמיד

או כמעט אף פעם לא מזדהה עם המערכת, אני בן אדם אנטי מערכתי וזה

כל הזמן מציב אותי בתחושה של בין הפטיש לסדן.

קרן הציגה את חווית הפער בצורה אפילו חריפה יותר: "צריך לזכור שהמערכת זה גוף והאשכול הוא בן אדם ותמיד צריך להעדיף בן אדם על המערכת. המובילה צריכה להקשיב קודם לאשכול שלה. על דרישות המערכת אני שמה סימני שאלה, מי זאת המערכת הזאת שתבוא ותכתיב?"

תפיסת ההפעלה של הקמ"ל

שאלת המחקר השנייה מתייחסת לתפיסת ההפעלה של הקמ"ל. המובילות תופסות את מפגשי הקהילה כמרחב לדיון בסוגיות מהשטח וכמנוף לקידום תרבות של שיתופי פעולה ושיתופיות בין עמיתות. גם כאן תפיסה זו מתנגשת לעיתים עם הצורך להעביר במפגשי הקהילה מסרים מלמעלה ולייצג עמדות ואג'נדה של הפיקוח, דבר המייצר קונפליקט פנימי ותסכול.

מיקוד הדיון בדילמות מהשטח תוך יצירת אוירה של אמון

התמה שכל המרואיינות התייחסו אליה הייתה שהלמידה וההפריה ההדדית הטובה ביותר בין הגננות נעשית דרך שיתוף של הגננות בדילמות שהן מתמודדות איתן בגן, תוך דיון בהתלבטויות עם כל הגננות בדרכי העבודה שלהן באותו הקשר. מפגשים אלו עוררו את רמות העניין והמוטיבציה הגבוהות ביותר אצל הגננות ותרמו ליצירת קהילת למידה משמעותית. דבריה של אילת מדגימים עד כמה יכלו הגננות להפיק מהחוויות של הגננות האחרות ומהסביבה התומכת ונטולת השיפוט שבה הן יכלו לשתף בקשיים ובהתלבטויות שלהן:

ברגע שאת מביאה לפעמים נושאים שהם קצת עקב אכילס של בנות עדיין

הן משתפות וחושפות ויש פה עזרה ותמיכה והכוונה. זה יכול להיות על כל

דבר. לא פשוט לשתף. לדוגמה, כשהייתה את השנה של ההכלה לא פשוט לומר: קשה לי עם הילד, ההורים שלו משגעים אותי. אבל ברגע שאת יודעת שיש לך קבוצה שאת יודעת שמשם זה לא יוצא הלאה או שלא ישפטו אותך אלא יסייעו לך, את לא מפחדת לשתף. ברגע שאת משתפת, ברגע שנתת טיפ או ששמעת טיפ או שעידדו את הטיפ שנתת, את לומדת. כל הזמן יש למידה ואני למדתי שהדרך הכי טובה ללמידה זה להביא מהשטח, מהגן.

המראיינות תיארו שהעבודה על סוגיות משותפות נעשית פעמים רבות דרך חלוקה לקבוצות כאשר כל אחת מציגה סוגיה או נושא מסוים במפגש דרך פעילות ודיון במקרים אותנטיים שהתרחשו בגן. לדבריהן, בתהליך זה התרחשה למידת עמיתים משמעותית והתקיים שיתוף פעולה פורה בין הגננות. עם זאת, שתי גננות מובילות מתחילות ציינו בראיונות שבמקרים רבים הן מתקשות לשכנע את הגננות לשתף את האחרות בדילמות או בקשיים שהן חוות בגנים. הן ייחסו חוסר מוטיבציה זה לחשש להודות בקשיים או ברצון שלהן להישאר ייחודיות באשכול הגיאוגרפי שלהן, דבר שמונע מהן לחלוק מהחשש שאחרות יעתיקו פעילויות שהן יצרו. מירב מתארת:

יותר קל לבקש מהן לשתף בהצלחות, אבל אפילו בזה, בפעילויות היפות שהן העבירו בגן או בפעילויות ייחודיות בגן שלהן, שלפעמים אני מנסה להניע אותן לעשות בקבוצה הגדולה כדי לעשות שיתוף ידע בין עמיתות וקצת פחות לפעמים יש שיתוף פעולה [...] קשה לי להרגיל אותן לחלוק ולשתף מידע אצלי בקבוצה בכל אופן, הן קצת מתביישות, יש כאלה שמעדיפות לשלוח לי פשוט בפרטי.

אף על פי כן, לעיתים עצם ההעלאה של סוגיות שונות בקהילה מוביל לחשיבה ולעבודה משותפת. כך, למשל סיפרה קרן על מקרה שבו שני גנים צמודים החלו לעבוד תוך תיאום ושיתוף פעולה בעקבות דיון בקהילה שעסק בחשיבות של העברת מסרים ברורים להורים: כאשר הנושא עלה, הן הבינו כמה חשובה האחידות והתיאום ביניהן מבחינה מקצועית. כעבור שבועיים שתי הגננות הללו עשו איחוד משותף

יצרו פעילויות יחד ושיתפו את המפקחת, את הגננות וכמובן את ההורים ולאט לאט אני רואה שנוצרים ביניהן שיתוף פעולה ותיאום בכל מה שקשור לנושא של הצגת הגן מול ההורים.

עידוד מעורבות ושיתוף פעולה בין הגננות

שבע מהמראיינות, כל הגננות הוותיקות ושתיים מהגננות המתחילות, התייחסו לפעילויות שהן מבצעות או למסרים שהן מעבירות לגננות אשר מעודדים שיתוף פעולה בין הגנים. לדבריהן חלק גדול מהלמידה ההדדית באשכול נערכת ללא נוכחות ישירה שלהן, בעזרת קבוצת ואטסאפ של האשכול, שבה נערכים דיונים על סוגיות שהן מתמודדות איתן או נקבעות פעילויות משותפות. לגבי קידום שיתוף פעולה בין הגננות, כל המובילות הוותיקות הדגישו את החשיבות והערך שהן מייחסות לכך בתפקידן. למשל, דורית הביעה סיפוק רב מעבודה משותפת בין שני גנים באשכול שלה:

מה שאני רואה קורם עור וגידים לנגד עיניי. גם הן, מי שכבר חווה את זה, מאוד מרוצות ממה שקורה לנו. יש למשל שני גנים צמודים שיש להן גינה קדמית משגעת שעד היום היא הייתה גינה משגעת וזהו. והשנה הם ממש בנו תוכנית משותפת לשני הגנים גם לצעירים וגם לגן חובה. לפעמים הבוגרים ינחו את הצעירים למשל בקטע של מדידות, ולעומת זאת הצעירים יוציאו את מוקד התנועה וינחו את הבוגרים.

אפרת הדגישה בדבריה את הערך המוסף של העבודה המשותפת בין הגננות: "הן מעשירות אחת את השנייה, יש חשיבה משותפת, הן מעלות דילמות שעולות אצל אחת נגיד והן ביחד חושבות איך לעזור לה לפתור". שיתוף הפעולה בא לידי ביטוי גם במיזמים משותפים. אילת מספרת:

אין כמו היוזמות המשותפות. זה מחבר את כולן ונותן תחושה של משמעות. בשנה שעברה הרמנו ביישוב אירוע שלא ישכחו, חברנו יחד כל המובילות והכנו יחד את המפגשים. המפקחת עזרה לנו ונתנה לנו יד חופשית לעשות

ולחלום. הכי יפה היה התוצרים של הגנים שהתחברו יחד, כולם הרוויחו

והילדים עברו חוויה משמעותית.

עם זאת, המשימה של יצירת שיתוף פעולה בין הגננות עדיין מהווה אתגר משמעותי בתפקיד, גם למובילות הוותיקות. כך לדוגמה, משקפת נעמה את הקושי שעולה באשכול שלה: "יש את המתחמים הצמודים שהם לא אשכול אלא יותר שכנות. אנחנו רוצים לפתוח חצרות. כרגע זה לא ממש קורה, קשה ליישם את זה בפועל. השנה במתווה של האשכול שלי זה דבר שאני רוצה להוביל". הממצאים מראים שגם חלק מהמובילות המתחילות מייחסות חשיבות למשימה של יצירת שיתוף פעולה בקהילה, אך הן מתקשות לממש אותה. כך מספרת שלומית, מובילה מתחילה:

בהסתכלות לאחור, יכולתי לעשות יותר כדי לגרום להן לשתף פעולה ביניהן, אבל זה תהליך שלוקח זמן, הייתי צריכה קודם שיכירו אותי ושאני אכיר אותן ובכלל אולי קודם אני צריכה לעשות צעד ולשתף פעולה בעצמי, זה לא כזה פשוט כי רגילים לעבוד לבד.

קושי להתמודד עם מפגשים מכווני אג'נדה

כל המרואיינות התייחסו לתסכול הגדול שהן חשות כאשר הן מתבקשות להעביר תכנים מובנים המוכתבים להן. לתחושתן, גם כאשר תכנים אלו חשובים, עצם הקדשת מפגשי אשכול להעברתם לא מותיר זמן למפגשים האינטימיים לדיון בסוגיות ובדילמות העולות מעבודת הגננות בשטח, כפי שעולה מדבריה של מאיה:

בשנתיים האחרונות היו לנו יותר מפגשי פיקוח, דברים שהפיקוח הכניס. הינה למשל שלושת המפגשים האחרונים זה כניסות של אנשים מקצועיים, נכון זה חשוב, אנחנו בשנת הכלה, חוק השילוב, וכולי, חשוב, לטובת הגננות וזה נכנס וזה מצוין אבל זה לוקח לנו נתח מאוד חשוב. המפגשים הבאים שיש לנו איתם זה מפגש הפנינג חוויתי של כל היישוב, אין לי משהו אינטימי איתן.

לדברי המרואיינות, המפגשים אשר הוקדשו להעברת נהלים או מסרים מהפיקוח שיעממו ותסכלו את הגננות ולא אפשרו להן להמשיך לגבש את האשכול כמקום תומך וכקהילה לומדת משמעותית. מירב הדגישה בדבריה עד כמה הגננות המובילות רואות את עצמן לפני הכול כעמיתות ואחר כך כמייצגות של הפיקוח. הן רוצות להביא לידי ביטוי את הניסיון שלהן ושל הגננות ולא רק להעביר את המסרים שניתנים להן:

התכנים שמובנים מראש, שנותנים פחות מדי מקום לגמישות. אם בהתייחס לרלוונטיות לצרכים שעומדים בשטח, כשיש איזושהי פעילות שמובנית כי זה משהו שאנחנו צריכים כרגע להעביר, אז המפגש בעצם די מתוכנן פלוס מינוס 90 אחוז מהזמן באופן מובנה ואין לי את המקום להכניס יותר אולי את עצמי או את הרצונות שלהן.

יעל תיארה מצב מורכב אף יותר כאשר עליה להעביר תכנים שהיא מרגישה שממש יפגעו בקבוצה שלה, אשר מנוגדים למה שהיא מאמינה שנון לגננות האשכול שלה, אבל אין לה ברירה אלא להעביר אותם:

לפעמים אנחנו רוצים לעשות דברים באשכול ואז לפעמים צץ לך דבר חדש שאת צריכה להעביר, כמו את החומר של הוועדות וזה מביא להתרעמות של הקבוצה. ואחר כך יש לנו המון המון בעיות של משרד החינוך מול הסתדרות המורים, ואת לא יודעת איפה את עומדת כאילו, זו בעיה, כי את צריכה להכיל את כל הגורמים ולפעמים המערכת אומרת לך דברים שהם מנוגדים לך מאוד למה שאת חושבת, ואין לך ברירה, את חייבת להעביר אותם ואלה דברים שקצת פוגעים בקבוצה. אבל את צריכה למצוא את המקום איך לנווט ולעשות את זה בצורה הכי נכונה.

לסיכום, הגננות המובילות רואות ביצירה ובטיפול של קהילת למידה אפקטיבית חלק משמעותי וחשוב בתפקידן. לתחושתן, הדרך היעילה ביותר להשיג מטרה זאת היא לאפשר דיון בדילמות מן השטח במהלך מפגשי אשכול, תוך יצירת מרחב פתוח ובטוח ליצירת שיתוף פעולה בין

הגננות. לדעתן, הגורם העיקרי שפוגע בתהליך זה הוא הצורך להעביר מסרים המוכתבים להן ותכנים מכווני אג'נדה. התוצאה היא שהן אינן יכולות לפעול למען הגננות כפי שהיו רוצות. המובילות הצביעו על מתח אינהרנטי שהן חוות בתפקיד ההובלה, בין המחויבות הכפולה לגננות מצד אחד ולפיקוח מצד שני, כאשר המובילות המתחילות מתקשות יותר מהוותיקות בגישור בין הצרכים המנוגדים ובהזדהות עם עמדת הפיקוח. נוסף על כך, יצירת שיתוף פעולה בין הגננות באשכול נתפסת על ידי המובילות כמשימת תפקיד חשובה ומאתגרת, שנראה שעם ההתקדמות בוותק באה יותר לידי מימוש הלכה למעשה.

דיון

המחקר הנוכחי הוא אחד ממחקרים אחדים בלבד הבוחנים את תפיסת התפקיד של גננות המובילות קמ"ל בגיל הרך. מטרת המחקר הנוכחי הייתה להכיר ולהבין לעומק את תפיסת התפקיד של הגננות המובילות ואת חוויית העבודה שלהן כמנחות קמ"ל. נושא מרכזי שזוהה לאורך כל הראיונות היה כי ברמה הבסיסית ביותר, גננות מובילות המשמשות גננות ובו זמנית גם גננות מובילות תפסו את עצמן בראש ובראשונה כעמיתות לגננות ורק אחר כך כנציגות של הפיקוח או המערכת. תפיסה זו באה לידי ביטוי בנושאים שונים שהעלו המרואיינות, שנאלצו להתמודד עם דילמות מורכבות ועם מגוון קונפליקטים, שהעמידו את הנאמנות שלהן במבחן. אחת הסיבות לממצא זה היא שרובן היו גננות באותו אשכול לפני שהפכו למובילות, ולכן היו להם קשרים אישיים הדוקים עם הגננות לפני תחילת התפקיד. כפי שמוצג בספרות המחקרית, יחסים מוקדמים מגבירים את הקבלה של המוביל בקהילה ומשפרים את יכולתו להניע את המורים להשקיע זמן ואנרגיה ביישום השינויים שהוא מציע כדרכים לשיפור הפרקטיקה שלהם (Chan, 2017; Stamopoulos, 2012). עם זאת, הממצאים הראו גם את ההשפעה השלילית של יצירת מערכות יחסים ארוכות טווח עם הגננות. אלו הקשו לעיתים קרובות על המובילות לחשוב על עצמן כנפרדות ואף כמנהיגות של עמיתותיהן. תהליך כזה דרש מהמובילה לאזן בין שמירה על מערכות היחסים החיוביות שניהלה עם הגננות, תוך עמידה בדרישות הגוף המפקח. מציאת האיזון הזה הייתה תהליך קשה, במיוחד כשהן היו סבורות כי שמירה על הנחיות משרד

החינוך עלולה לגרום לתוצאה שלילית מבחינת הגננות. במצב כזה, המובילות נטו לעיתים קרובות כלפי מה שהן חשבו שהוא פתרון טוב יותר לגננות, גם אם הדבר לא תאם במידה מסוימת את הנחיות משרד החינוך. אפשר להסביר נטייה זו בדאגתן שלא להשפיע לרעה על מערכת היחסים שלהן עם הגננות, שכן הן תופסות את הקרבה וההערכה של הגננות אליהן כנושא חשוב. מחקרים אחרים אף הם זיהו חשש בקרב מנהיגי מורים כי תפקיד המנהיגות שלהם יפגע במערכות היחסים עם עמיתיהם (Margolis, 2012). נטייה זו, של הזדהות עם עמית תוך מאבק לשנות ולאמץ את גישת הפיקוח, עולה בקנה אחד גם עם ממצאיהם של מושל וברקוביץ' (Moshel & Berkovich, 2020), שבדקו את תפיסותיהן של גננות מובילות בארץ לאחר שנה-שנתיים בתפקידן החדש. לפיכך, אף עם ותק של כמה שנים בתפקיד, ומכיוון שמובילות אלה מבלות את רוב זמןן בעבודה בשטח כגננות, ההתייחסות לנקודת המבט של המפקחות בדרך כלל אינה מתרחשת אצלן באופן טבעי. ממצאים אלו נתמכים גם בספרות, בהסברים המוצעים במספר המחקרים המצומצם שנערך על גננות מובילות בגיל הרך. נמצא שרוב הגננות אינן ששות למלא תפקידי מנהיגות, מכיוון שהן תופסות אותם בעיקר כמנהליים וכרוכים בפחות עבודה ישירה עם הילדים. גננות נכנסות לתחום כשהן נלהבות מהעבודה עם ילדים ולכן כל תפקיד שמרחיק אותן מהפרקטיקה שלהן נתפס כרצוי פחות (Kreig et al., 2014; Waniganayake, 2014). לפיכך, מחויבותן של מובילות בגיל הרך מופנית לפני הכול כלפי הילדים ומטרתן הראשונית היא לספק להם את החוויה הטובה ביותר בגן. לכן, במצבים שבהם הן יתמודדו עם דילמות בין הגננות לבין הפיקוח, בחירתן תיקבע לפי מה שהן תופסות כטוב יותר לגננות וילדים.

עוד עלה מן הממצאים כי המובילות באופן טבעי עודדו את הגננות וחיזקו את ההתנהגויות החיוביות שלהן ואת השיפור שהן גילו בתפקודן. הן גם נהנו להעצים אותן ולעודד אותן לשתף בקהילה וליטול חלק במיזמים משותפים. התנהגויות אלו מבטאות סגנון מנהיגות מבוזר ושיתופי, כאשר הגננות מעורבות בתהליך השינוי ולוקחות על עצמן תפקידים ואחריות ליישם אותן והמובילה היא לא זו שעובדת על הפתרונות בעצמה (Wenner & Campbell, 2017). בתהליכים מסוג זה, שבהם המובילות העצימו את הגננות, הן הרגישו שהן משמעותיות בעיני

הגננות. המרואיינות דנו בתרומה של מפגשים שהתמקדו בדילמות המקצועיות שהגננות התמודדו איתן בשטח. הממצאים הדגימו את היעילות של מפגשים אלו בהמשך עבודתה של קמ"ל משמעותית. בדומה לממצאים המדגישים את חשיבות ביסוס האמון בקמ"ל (Katz & Stoll et al., 2006; Earl, 2010; Hadar & Brody, 2016), גננות מובילות מדווחות כי האפקטיביות של קמ"ל נבעה מהסביבה הבטוחה, התומכת, המכבדת ונטולת השיפוט שאפשרה לגננות לחשוב יחד כיצד לפתור בעיות שאיתן הן מתמודדות. יש לציין, שכמה מהמובילות המתחילות דיווחו על קושי משמעותי לעודד גננות לשתף בקשיים ובדילמות שלהן במפגשים. הממצאים מצביעים על כך שמנגנוני התפקיד של הגננות המובילות מתבססים בעיקר על היבטים חיוביים, כמו יחסי אמון וקרבה, זיהוי נקודות חוזק, העצמה ושיתוף בהצלחות. ייתכן שתרבות כזו של מנהיגות עשויה לחבל בקיומו של שיח ביקורתי משמעותי ומקדם דיו בקהילות. כדי לפתח למידה מקצועית אפקטיבית של מורים בקהילה חשוב ליצור אצלם מוכנות להתבונן בפרקטיקה באופן ביקורתי כדי לשפר אותה. אחד העקרונות המנחים בקמ"ל הוא קיום דיאלוג רפלקטיבי, חקירה ובחינה עצמית (בניה, יעקובסון וצדיק, 2014).

מאחר שעלה מן המחקר כי המפגשים בקהילת הלמידה הועילו ביותר לגננות, אין זה מפתיע שהממצא שלפיו מפגשים שהוקדשו להעברת מסרים ותכנים שהוכתבו על ידי הפיקוח נתפסו באופן שלילי על ידי המובילות. מפגשים אלו הפריעו לעבודת הקמ"ל, לא רק משום שהם צמצמו את מספר המפגשים שעמדו לרשות הגננות המובילות, אלא גם בשיבוש שנגרם לתהליכים הקבוצתיים החשובים שנוצרו. חשוב לציין, כי עבודת הגננות בישראל נעשית ברובה בבדידות מקצועית, ולכן שיתוף עם גננות אחרות בספקות, בחוסר ודאות או בדילמות מקצועיות אינו נוהג נפוץ והוא דורש יחסי אמון ופתיחות. יצירת סביבה כזו דורשת זמן ומאמץ תוך שילוב תכנים ופעילויות מקדמות אקלים שיתופי. מפגשים מכווניי אג'נדה מוכתבת מבחין עלולים לפגוע בדינמיקה הקבוצתית הדרושה לדיון ולשיתוף בנושאים אותנטיים מהשטח. הדבר מתסכל את המובילות, שהדגישו כי למרות שהן מבינות שהתוכן שהן מתבקשות להעביר או לשלב במפגשים אלו הוא חשוב, הן מאמינות שחייבת להיות דרך טובה ומאוזנת יותר לעשות זאת. המובילות לא ציינו בראיונות דרכי התמודדות עם התסכול וייתכן שחסרות להן דרכי

התמודדות בתחום זה. הסבר אחר יכול להיות קשור לתחושת האחריות שהן חשות כמנהיגות ביניים, הנמצאות בתווך בין הרצון להשיג את המטרות ובין הצורך לעמוד בציפיות של שני קצוות ההיררכיה (Shain & Gleeson, 1999).

מסקנות

באופן כללי, המחקר הראה כי גננות מובילות המנסות בעבודה עם ילדים ובניהול גן, יכולות לספק מנהיגות פדגוגית מקצועית לקידום הגננות באשכול ולשיתוף הפעולה ביניהן במסגרת קמ"ל. נראה שלתפקיד הגננת המובילה יתרונות רבים לקידום הגננות ולסיוע בהתמודדות עם האתגרים המקצועיים בחינוך לגיל הרך. כדי להרחיב את השפעת התפקיד בתוך הקהילות נדרשת יותר אוטונומיה בהובלת שיח עמיתים משמעותי המסייע להתמודד עם נושאים ואתגרים בעבודה היומיומית בגנים. חשוב ליצור איזון בין מטרות הפיקוח לבין צורכי הגננות, שיבוא לידי ביטוי בקביעת תוכני המפגשים ותהליכי הלמידה בקמ"ל. נוסף על כך, רצוי להתאים את תהליכי הפיתוח המקצועי של המובילות להתמודדות עם אתגרי התפקיד שזוהו במחקר, לדוגמה, גיבוש תפיסה ומיומנויות לקידום שיח ביקורתי משמעותי ומקדם בקמ"ל. הממצאים מדגישים כי לקמ"ל בגיל הרך יש פוטנציאל אדיר למתן סיוע משמעותי לגננות. הקהילות מוציאות את הגננות מבדידותן, מאפשרות להן למידה והתפתחות מקצועית בנושאים המעסיקים אותן וכן מזמנות שיתופי פעולה פדגוגיים לקידום איכות החינוך. הפן של העמקת שיתופי פעולה בין הגננות באשכול צריך להיות מעוגן יותר בעבודת הגננות המובילות. לשם כך, יש להשביח את היכולת של המובילות להוביל תהליכים משמעותיים בקמ"ל וכן לאפשר להן את הזמן לעשות זאת.

מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי

המאמר הנוכחי מתאר מחקר איכותני שכלל 10 משתתפות ממחוז מרכז, אשר הביעו הסכמתן להשתתף בו, והמסקנות ממנו הוסקו מתוך הממצאים שעלו מהראיונות שנערכו עימן. אומנם תפיסותיהן של הגננות המובילות הללו יכולות לשמש מראה לקמ"ל בגיל הרך, אולם בעתיד

כדאי לבצע את המחקר במחוזות נוספים ולהוסיף למחקר חלק כמותי כדי לאפשר הכללת נתונים, מעבר לנמצא במחקר הנוכחי. נוסף על תפיסותיהן של גננות מובילות, אפשר לבחון במחקרי המשך את תפיסותיהן של גננות ושל שותפות תפקיד, כמו יועצות ומדריכות, ושל מפקחות בנושא חשוב זה.

רשימת מקורות

- אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (333-356). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בוקק-כהן, י' (2016). *מודלים של קהילות למידה מקצועית למורים*. מכון מופ"ת.
- בירנבוים, מ' (2009). הערכה לשם למידה ומאפיינים של קהילה מקצועית בית ספרית ותרבות כיתה המעצימים אותה. בתוך י' קשתי (עורך), *הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופ' אירה לוי ז"ל* (77-100). רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- בלנגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ושחר, מ' (2011). *סקירה מוזמנת כחומר רקע לקהילות מורים לומדות לעבודת ועדת שפה ואוריינות*. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- בניה, י', יעקובסון, י' וצדיק, י' (2014). *קהילה מקצועית לומדת בבית הספר*. אבני ראשה.
- https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/Professional_learning_community.aspx
- מיכאלי, נ' וסומר, א' (עורכים). (2014). *דוח פעילות של צוות היגוי מורים מובילים כסוכני שיפור במערכת החינוך בראשות פרופ' מרים פרץ ופרופ' לי שולמן*. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- משרד החינוך (2015). *רפורמת "הסייעת השנייה"*. גננות מובילות גני אשכול במרחב הגיאוגרפי - מדריך למפקחת. המנהל הפדגוגי, אגף א' לחינוך קדם יסודי.
- <http://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/HearcutAvodatTsevet.pdf>
- צבר בן יהושע, נ' (1995). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. מודן.

ראמ"ה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (ינואר, 2020). רפורמת "סייעת שנייה" בגני ילדים: דוח הערכה יולי 2017 תמוז תשע"ז. משרד החינוך.

https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Sayaat_Shnia.htm

רונן, א' (2017). המנחה כמוביל תהליך חינוכי בקהילת לומדים. במעגלי חינוך - מחקר עיון ויצירה, 7, 240-259.

שקדי, א' (2011). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות - אוניברסיטת תל-אביב.

שרץ, ז', הררי, י', ביסמוט, ס', פרייליך, מ' ושוורץ, י' (התקבל לפרסום). התפתחות מקצועית בקהילות לומדות בימי קורונה. בתוך ע' כהן וא' בורנשטיין (עורכות), ממשבר להזדמנות - למידה והוראה במשבר הקורונה בהשכלה הגבוהה בישראל. אוניברסיטת תל-אביב.

Avidov-Ungar, O., Guberman, A., Dahan, O., & Serlin, R. (2019). Professional communities of teacher educators: The characteristics that promote their success. *International Journal of Leadership in Education*.
<http://10.1080/13603124.2019.1613563>

Bond, N. (2013). Developing a professional learning community among preservice teachers. *Current Issues in Education*, 16(2).

Buyse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.

Caudle, L. A., Moran, M. J., & Hobbs, M. K. (2014). The potential of communities of practice as contexts for the development of agentic

teacher leaders: A three-year narrative of one early childhood teacher's journey. *Action in Teacher Education*, 36, 45-60.

<http://10.1080/01626620.2013.850124>

Chan, C. W. (2017). Leading today's kindergartens: Practices of strategic leadership in Hong Kong's early childhood education. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 679-691.

<http://10.1177%2F1741143217694892>

Cowan, D. E. F. (2006). Creating learning communities in low-performing sites: A systemic approach to alignment. *Journal of School Leadership*, 16(5), 596-610.

Fichtman D, N. & Yendol-Hoppey, D. (2005). Becoming an early childhood teacher leader and an advocate for social justice: A phenomenological interview study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 191-206. <http://10.1080/10901020500369647>

Hadar, L. L., & Brody, D. L. (2016). *Teacher educators' professional learning in communities*. Taylor & Francis.

Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74.

Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (Eds.). (2013). *Researching leadership in early childhood education*. University of Tampere.

Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267-289.

- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Krieg, S., Davis, K., & Smith, K. A. (2014). Exploring the dance of early childhood educational leadership. *Australian Journal of Early Childhood*, 39(1), 73-80. <http://10.1177%2F183693911403900110>
- Lee, W. (2008). ELP: Empowering the leadership in professional development communities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(1), 95-106. <http://10.1080/13502930801897087>
- Lieberman, A., & Friedrich, L. D. (2010). *How teachers become leaders: Learning from practice and research*. Teachers College Press.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 77-88.
- Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional Development in Education*, 38(2), 291-315.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mason, J. (2017). *Qualitative researching*. Sage.
- Moshel, S., & Berkovich, I. (2020). Navigating ambiguity: Early childhood leaders' sense-making of their identity in a new mid-level role. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 514-531. <http://10.1177%2F1741143218814007>

- Rodd, J. (2020). *Leadership in early childhood: The pathway to professionalism*. Routledge.
- Roy, P., & Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490-504.
- Rupe, L. (2014). Growing motivated, leaderful teaching teams. http://www.elp.co.nz/articles_by_elp.cfm
- Shain, F., & Gleeson, D. (1999). Under new management: Changing conceptions of teacher professionalism and policy in the further education sector. *Journal of Education Policy*, 14(4), 445-462.
- Stamopoulos, E. (2012). Reframing early childhood leadership. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(2), 42-48. <http://10.1177%2F183693911203700207>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Waniganayake, M. (2014). Being and becoming early childhood leaders: Reflections on leadership studies in early childhood education and the future leadership research agenda. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 65-81.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. C. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <http://10.3102/2F0034654316653478>