

תפיסת התפקיד של הגננת המשלימה בישראל

מנקודת מבטן של גננות משלימות – לא מה שחשבתם!

מירב אייזנברג, אורית שלום, מילכה שם-טוב וקרן אור שורצקר

תקציר

גן הילדים מוגדר כמערכת ניהולית ארגונית עצמאית, אשר עובדות בו שתי גננות בפיקוח משרד החינוך. האחת, מנהלת גן והשנייה, גננת משלימה המחליפה את מנהלת הגן בימים החופשיים במהלך השבוע באופן קבוע ולאורך השנה. מטרת מחקר זה הייתה להעמיק את ההבנה לגבי תפיסת התפקיד של הגננת המשלימה מנקודת מבטן של הגננות המשלימות בשלבים שונים בקריירה שלהן, ולגבי האופן שבו תפיסה זו משפיעה על התפתחותן המקצועית. במחקר השתתפו 24 גננות משלימות ממחוז צפון וממחוז מרכז. שיטת המחקר הייתה איכותנית ואיסוף הנתונים נעשה באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה. החידוש במחקר נעוץ בכך שהוא חושף לראשונה גורמים פנים-ארגוניים מהותיים המעכבים והמקדמים את הקריירה המקצועית של הגננת המשלימה, ביניהם מנהלת הגן, צוות הסייעות, ילדי הגן והורי ילדי הגן. המסקנות העיקריות ממחקר זה הן, שקיימת דיכטומיה מעמדית בין מנהלת הגן לבין הגננת המשלימה, שמנהיגות מיטבית של מנהלת הגן טומנת בחובה פוטנציאל לשביעות רצון של הגננת המשלימה ושתפיסת התפקיד של הגננת המשלימה היא דואלית ואינה תלויה בוותק ובשלב הקריירה.

מילות מפתח: גננת משלימה, גורמים פנים-ארגוניים, גורמים מקדמים, גורמים מעכבים,

קריירה מקצועית

מבוא

הגננת המשלימה היא חלק מהצוות החינוכי בגן הילדים. היא עובדת יום עד יומיים בשבוע בכל גן באופן קבוע ומוגדרת כמחליפה של מנהלות הגן (משרד החינוך, 2010; Stundi & Oplatka, 2020). תחום אחריותה כולל את ניהול יום העבודה שלה ותחומי אחריות נוספים הפחותים מאלה של מנהלת גן (פריש, 2012). עם זאת, בספרות המקצועית המעטה העוסקת בנושא מצוין שתפקיד זה מורכב והוא מצריך יכולות בין-אישיות גבוהות, גמישות ושיתופיות, אשר משפיעות על השתלבותן של המשלימות בגן ועל תפקודן המקצועי (פריש, 2012). ההנחה העומדת בבסיס המחקר היא שגננות משלימות יחוו אתגרים וקשיים בעבודתן בגנים המשלימים, שישפיעו על התפתחותן המקצועית וזאת בשל מורכבותו של התפקיד ובשל התפיסה שלפיה הגננת המשלימה היא חברת צוות משמעותית פחות בהשוואה למנהלת הגן (Oplatka & Stundi, 2011; Maskit & Firstater, 2016).

מטרתו של המחקר הנוכחי היא להעמיק את ההבנה לגבי תפיסת התפקיד של הגננת המשלימה בישראל, מנקודת מבטן של גננות משלימות בשלבי קריירה שונים. באופן ספציפי יותר, המחקר ינסה לענות על השאלה: מהן התפיסות של גננות משלימות לגבי תפקידן בגן הילדים והאם יש לתפיסות אלו השלכות על התפתחותן המקצועית?

המסגרת התיאורטית תתייחס לארגון גן הילדים הכולל היבטים חינוכיים, ארגוניים ופרסונליים, לתפקיד הגננת המשלימה בהקשר של גן הילדים, שהספרות ממעטת לעסוק בו, ולגישת שלבי הקריירה. נקודת המוצא התיאורטית של המחקר היא שהוא מזמן מבט על עולמן המקצועי של גננות משלימות וחושף חוויות מעצימות לצד קשיים רבים ומתייחס ליכולתן לנהל את גן הילדים באופן מיטבי רק אם הגורמים הפנים-ארגוניים יאפשרו להן.

תרומת המחקר הנוכחי היא בכך שהוא מהמחקרים היחידים העוסקים בתפיסת התפקיד של הגננת המשלימה ומשמיע את קולן של גננות מתחילות ומנוסות כאחד לגבי מורכבות תפקידן, שכולל גורמים מקדמים וגורמים מעכבים בקריירה המקצועית שלהן.

סקירת ספרות

גן הילדים: היבטים חינוכיים, ארגוניים ופרסונליים

גן הילדים הוא ארגון חינוכי המוגדר כמסגרת המפרידה בין מסגרות החינוך לגיל הרך בשנות הילדות המוקדמת לבין בית הספר היסודי (Steed & Shapland, 2019). איכות החינוך בגיל הרך והשפעתו על ילדים, זוכים לתשומת לב גוברת בשדה החינוך (Banu, 2014), בשל חשיבותן המכרעת של השנים הראשונות ללמידה ולהתפתחות (Birbili & Kontopoulou, 2015; Sevimli-Celik et al., 2011). זאת ועוד, גן הילדים הוא ארגון חינוכי עם צביון ייחודי, המושתת על היחסים הבין-אישיים של החברים בו, הכוללים דפוסי התנהגות, שפה משותפת, אירועים טקסיים, מוסכמות חברתיות, קודים אתיים ותהליכים ארגוניים מגוונים. כל אלו מהווים מכנה משותף להתנהגותם של כל חברי הארגון (קורלנד והרץ-לזרוביץ, 2006), בכללם הגננת המשלימה, הסייעות, הצוות הבין-מקצועי התומך, הורי ילדי הגן ועוד, התלויים זה בזה לצורך תפקוד מיטבי של הארגון (אייזנברג ואופלטקה, 2008).

בראשו של גן הילדים עומדת מנהלת הגן שהיא האחראית הבלעדית לגן הילדים. תפקידה הוא רב-ממדי וכולל היבטים פדגוגיים, חינוכיים וערכיים לצד היבטים ניהוליים ואדמיניסטרטיביים (מבורך, 2017; יוגב ואחרים, 2020). למנהלת הגן מרחב פעולה אוטונומי, שבו היא יכולה לקבוע את ארגון הסביבה החינוכית, את ניהול הזמן, את ניצול התקציב, את תוכני ההוראה ודרכי ההוראה, ואת האופן שבו נערך תהליך המעקב, ההערכה וקידום הלומדים (ביגר, 2003; אייזנברג וזילכה, 2021). זאת ועוד, מנהלת הגן אחראית לתרגום המדיניות החינוכית של משרד החינוך ולביצועה. היא הקובעת את איכות התהליך החינוכי המתרחש בגן (ביגר, 2003; מגן-נגר ופירסטטר, 2017). עבודתה מורחבת, רבת-דיסציפלינות (Gomes, 2021) ומשתנה בהתאם למדיניות החינוך החדשה, כמו למשל, מדיניות ההכלה והשילוב של לומדים עם צרכים מיוחדים בגנים רגילים (סימון ודן, 2019). הורי הילדים רואים במנהלת הגן שותפה משמעותית בחינוך הילדים (Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2018). מספרות המחקר עולה כי הורים מרוצים מתפקידה של מנהלת הגן בתחום החברתי והרגשי ובתחום הפדגוגי, אך עם זאת, ישנן

עדויות רבות לקשיים ולאתגרים ביחסי הגומלין ביניהם, העלולים ליצור מתח ולפגוע בתחושת הרווחה שלה (אדרי, 2021).

ספרות המחקר מגדירה את מנהלת הגן כמנהיגה חינוכית (פריש, 2012; אביים, 2017; מבורך, 2017; Aizenberg & Oplatka, 2019), הנדרשת להנהיג צוות באקלים גן מיטבי, אחראית להגדרת דרכי העבודה וחלוקת התפקידים, אמונה על הנעת צוות הגן ביעילות (Studni & Oplatka, 2020), יוצרת רשת אינטימית ומשפחתית ומציבה את עצמה כעמיתה שותפה (Fennell, 2005). מנהלת הגן שמה דגש על העלאת המורל ועל טיפוח תחושת גאוות צוות ושואפת לשמש מודל לחיקוי, להיות יוזמת ומובילה. כמו כן, היא רואה בפיתוח מקצועי ולמידה מתמשכת מנוף להעצמה, לפתרון בעיות ולקבלת החלטות תוך האצלת סמכויות (אבידן, 2017). רמת ההשכלה של הצוות, רמת הביצוע של כל אחד ואחת מחברי הצוות, מוטיבציה אישית ומקצועית ופרמטרים נוספים, משפיעים על אופן הארגון, על ניהולו ועל הובלתו (Håkansson, 2019). טל (2010), מוסיפה ומדגישה את ההיבט המוסרי בניהול הגן, המחייב תפיסה פרואקטיבית, תפיסה מערכתית ותפיסה ניהולית-מנהיגותית. ביצועה של תוכנית ניהול הגן הלכה למעשה מחייב תפיסות קוגניטיביות הולמות, כישורים בניהול עצמי ויחסים בין-אישיים טובים עם מגוון של שותפים לניהול - תלמידים והוריהם, עמיתים, ממונים, מונהגים ויועצים.

תפקיד הגננת המשלימה בהקשר של גן הילדים

תפקיד הגננת המשלימה הוא ייחודי לישראל ואין דומה לו בעולם. הגננת המשלימה היא חלק מהצוות החינוכי בגן הילדים והיא עובדת בכל גן יום עד יומיים בשבוע באופן קבוע. היא מוגדרת כמחליפה הקבועה של מנהלות הגן (משרד החינוך, 2010; Stundi & Oplatka, 2020) ובהגדרת תפקידה, היא אחראית לניהול יום עבודתה בלבד. הגננת המשלימה, כמו גם מנהלת הגן, כפופה למפקחת מטעם משרד החינוך, העוקבת אחר עבודתה ונותנת עליה משוב (משרד החינוך, 2010) וכמו כן, היא כפופה למנהלת הגן, העומדת בראש הארגון. ברוב המקרים גננות משלימות הן גננות בתחילת דרכן או גננות ותיקות שהחליטו על מעבר תפקיד (פריש, 2012).

תפקיד הגננת המשלימה כולל תחומי אחריות פחותים מאלו של מנהלת גן, אולם זהו תפקיד מורכב המצריך יכולות בין-אישיות טובות ודורש וגמישות, שני גורמים המשפיעים על השתלבותן בגן ועל תפקודן המקצועי. הגננת המשלימה נדרשת ליצור קשר משמעותי עם ילדי הגן, עם הצוות, עם ההורים ועם באי הגן. עליה להתעדכן באירועי הגן, להתאים את עצמה לגישות חינוכיות שונות ולדרכי העבודה הנהוגות בכל גן ולהתאים את עצמה להרגלים המשתנים מגן לגן. כל זאת תוך תיאום ציפיות עם מנהלת הגן בכל הקשור להגדרת התפקיד, להשתלבות בתכנים, להגדרת תחומי האחריות, לנוהל העברת המידע ולהשתתפות באירועי הגן (פריש, 2012).

בספרות המחקר ישנן עדויות לקשיים בתפקיד הגננת המשלימה. קושי מרכזי שעולה קשור לתקשורת מקצועית שוטפת בין הגננת המשלימה לבין מנהלת הגן, שנובע מכך שהן אינן עובדות באותו היום. זאת ועוד, הצוות, ההורים והקהילה תופסים את הגננת המשלימה כממלאת מקום ולא כחברה משמעותית בצוות (Maskit & Oplatka & Stundi, 2011; Firstater, 2016). ממחקרים אחרים עולה שהגננות המשלימות חוות יחס לא מכבד ממנהלות הגן, דוגמת התעלמות, העלמת מידע או אי-דיווח על שינויים בגן. תפקידן נתפס כלא-משמעותי ונוכחותן נתפסת כמפריעה או מאיימת. תפיסות אלו מובילות לפגיעה בביטחונה העצמי של המשלימה, והן מעצימות בעיות משמעת ביום עבודתה וגורמות למבוכה רבה בפני ההורים, הילדים וצוות הגן (פריש, 2012). כמו כן, תפיסות אלו אינן מאפשרות לגננת המשלימה לבטא את עצמה בגן. הדימוי העצמי הנמוך שלה משפיעים לרעה על מנהלת הגן בגילויי התחשבות, בגיבוי, בהנחיה ובליוי (סטודני ואופלטקה, 2011).

מחקרים מהעולם שופכים אור על המורה המחליף בגיל הרך. מחקרים בשבדיה ובאוסטרליה תופסים את המורה המחליף כממלא תפקיד חשוב בגיל הרך (Karlsson et al., 2018), מכיוון שנוכחותו מאפשרת המשך עבודה רציפה המקלה על הצוות הקבוע (Håkansson, 2019). מצופה מהמורה המחליף בגיל הרך לקחת על עצמו את האחריות הכרוכה בעבודה עם ילדים ועם הורים בעת היעדרותו של המורה הקבוע. מורים אלו עובדים בצוות ומוגדרים כ"זוג ידיים נוספות" לעזר. הם בוחרים להיות מועסקים כמורים מחליפים ואינם נדרשים לקבל הכשרה

בחינוך לגיל הרך (Karlsson et al., 2018). ממחקרים אחרים עולים הקשיים של המורה המחליף בגיל הרך. אחד הקשיים מתייחס לכך שהמורה המחליף אינו מקבל את אותו הכבוד מהקהילה שמקבלים המורים הרשמיים (Chia-Lin & Wei-Wen, 2017). קושי נוסף העולה ממחקרה של דונופריו (Donofrio, 2015) מתייחס לקשיי התקשורת בין המורה הרגיל לבין המורה המחליף ועל חשיבותה של תקשורת משופרת ביניהם, אשר תעזור לשמור על שגרת הכיתה ולהקל על הקשיים של המורה המחליף.

מחקרים אחרים מדגישים את החשיבות של מתן תמיכה לעובדי הוראה בכלל ולגננות משלימות בפרט ולא רק בנושאים לימודיים ופדגוגיים. חוקרים מאמינים שצריך לדון עם עובדי ההוראה על התפיסות והאמונות שקשורות בחינוכם (Sverdlov & Aram, 2016). גננת המקבלת תמיכה מעמיתיה ומהסייעות החינוכיות, המשתפות איתה פעולה ומביעות חיוביות כלפי עבודתה, גננת המקיימת קשר מיטבי עם ההורים, המבוסס על אמון, וקשר מיטבי עם המפקחת ועם המדריכות מטעמה, תרגיש העצמה שתתרום לצמיחתה המקצועית (פירסטטר ואחרים, 2021). מחקרים אחרים מצביעים על ערך פוטנציאלי הטמון בשיטות שיתופיות תומכות בקרב גננות, המבוסס על רפלקציה שיתופית שבה הגננות משתפות בחוויות חיוביות ואוטנטיות שעזרו להם מבחינה מקצועית, הרחיבו את נקודת מבטן, יצרו חשיבה דמוקרטית והקלו בחשיבה ביקורתית (Jiang & Zheng, 2021).

מחקרים נוספים שופכים אור על סוגיית התמיכה החברתית בעובדים ועל הקשר שלה לתחושת הרווחה של העובדים ולשביעות רצונם מהעבודה. נמצא שיש קשר חיובי בין תמיכה חברתית, העצמה ומתן אוטונומיה בביצוע משימות לבין שביעות רצון מהעבודה (Almeida et al., 2020). שביעות רצון במקום העבודה, יחסים מיטביים בין עמיתים ומערכת יחסים מיטבית עם המנהיגות הראשית, עשויים להוביל למחויבות, להתחדשות (Tsai & Yen, 2020), לרווחה ולהזדמנויות לפתח מיומנויות חדשות (Binti Mosbiran, 2021). גם צדק חלוקתי בין העובדים במשימות הביצועיות ובתחומי האחראיות נתפס כתורם רבות לשביעות רצונם של עובדים במקום העבודה (Krishnan, 2020). מנגד, נמצא קשר בין שחיקה לשביעות רצון בעבודה ועלה הכרח לפעול לפיתוח אוטונומיה בהוראה ולשיפור היעילות האישית, העשויות להפחית

את השחיקה ולהגביר את שביעות הרצון בעבודה במערכת חינוכית, המחזקת יכולת אינדיבידואלית וקולקטיבית (Molero Jurado et al., 2019). נתון נוסף שנמצא בספרות המחקר חושף את הקשר בין משתנה הוותק לבין שביעות הרצון בעבודה. לפי נתון זה, מורים עם ניסיון רב יותר בהוראה היו מרוצים יותר מעבודתם בהשוואה למורים עם ניסיון הוראה מועט יותר (Kumedzro, 2018).

לנוכח כל העולה מהספרות המחקרית בנושא זה, יש להניח שגננות משלימות שיקבלו תמיכה חברתית, יחוו יחסי עמיתות מיטביים עם צוות הגן, יעצמו על ידי מנהלת הגן, תתאפשר להן אוטונומיה מקצועית בימי העבודה שלהן בגנים המשלימים לצד שיתופיות והן יחוו צדק חלוקתי, יחוו רווחה פסיכו-סוציאלית ושביעות רצון בגן הילדים, יהיו מחויבות יותר למקום העבודה, ויחוו הנעה ליזום ולפתח מיומנויות חדשות. המחקר הנוכחי יבחן תפיסות אלו ועוד בראי גישת שלבי הקריירה המאפיינת עובדים בארגונים שונים בשלבי קריירה שונים על פי מספר שנות הוותק שלהם.

גישת שלבי הקריירה

קריירה מוגדרת כרצף התפתחותי דינמי במסלול חייו של האדם, שהוא ייחודי לכל אדם, וכולל אינטראקציה של תפקידו כעובד עם תפקידי חיים אחרים (Herr & Cramer, 1992). גישת שלבי הקריירה מניחה שעובדים מתקדמים לאורך סדרה של שלבים המובחנים זה מזה במהלך הקריירה שלהם, וכי כל שלב מאופיין בעמדות והתנהגויות, בדפוסי יחסים, בצורכי התפתחות ובהיבטים של העבודה הייחודיים לו (Lent & Brown, 2013). הול (Hall, 2022) מתייחס לשלושה שלבים עיקריים של קריירה - הכניסה לקריירה, אמצע הקריירה והקריירה המאוחרת. שלב הכניסה לקריירה (Early Career) מתרחש בחמש השנים הראשונות במקום העבודה, ומאופיין בבחינה של סיטואציה לא מוכרת, בניסיונות הישרדות, ובניסיונות התאמה והשתלבות בארגון על פי הנורמות הנהוגות בו. בשלב זה העובד משתמש בארגז הכלים שרכש בהכשרה המקצועית שלו עד שהוא חש יציבות מקצועית בארגון (אייזנברג, 2010; Oplatka, 2004; Marent et al., 2020). שלב אמצע הקריירה (Mid-Career) הוא שלב הביניים בחיי העובד,

שמתחיל עשר שנים לאחר כניסתו לתפקיד ונמשך עד שנתו ה-22 בתפקיד (Cawte, 2020). בשלב זה מתקיימת הערכה מחודשת של הזהות האישית והמקצועית של העובד והוא עשוי לחפש אפיקי צמיחה לטווח ארוך (Cawte, 2020). הוא עשוי לחוות תופעה של התחדשות עצמית (Oplatka, 2004), כמו גם הזדמנויות לצמיחה מקצועית שהביטויים שלה הם עלייה במודעות העצמית, שליטה בקריירה, סקרנות מבחינת החיפוש העצמי, דאגה בכל הנוגע לתכנון הקריירה (Van der Horst & Klehe, 2019), חיוניות, יצרנות (Baldwin & Chang, 2006), גילויי הרפתקנות, חיפוש אתגר וצורך לחולל שינוי מהותי בקריירה (Gutman, 2019). במקרים אחרים העובד יכול לחוות תסכול, חוסר יציבות, חוסר פרודוקטיביות, היעדר תחושת אושר (Wilson, 2012), תקיעות (Boice, 1993), תחושת פחיתות ערך וחוסר יוקרה (Kandiko Howson et al., 2018). שלב הקריירה המאוחרת (Late Career) מתחיל משנתו ה-23 במקצוע ואילך ובו מנסה העובד לשמר את הקיים ולהישאר פרודוקטיבי בעבודה, אך בד בבד מתכונן לפרישה מעולם העבודה (Day & Bakiglu, 1996; Weindling, 1999). בשנים האחרונות גישת התפתחות הקריירה זוכה לתשומת לב מחודשת במחקר בשל החשיבות ההולכת וגוברת שניתנת לגיל הסובייקטיבי ולתפיסת יכולת האדם להתמודד עם דרישות העבודה. כושר העבודה יכול לגרוע מערכו של הגיל הכרונולוגי כקריטריון היחיד ליצירת קריירה (Van der Heijden et al., 2020; Alcover et al., 2021). עוד נמצא, שהדרכה, אימון ומוטיבציה יכולים לשפר את ביצועי העבודה ואת התפתחות הקריירה של העובדים בארגון (Niati et al., 2021).

מטרתו של המחקר הנוכחי היא להעמיק את ההבנה של תפיסת התפקיד של הגננת המשלימה בישראל מנקודת מבטן של גננות משלימות בשלבי קריירה שונים.

שאלת המחקר היא: מהן התפיסות של גננות משלימות לגבי תפקידן בגן הילדים והאם יש להן השלכות על התפתחותן המקצועית?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית, המאפשרת לחוקרים להעמיק בעולמם הפנימי של הנחקרים (צבר בן יהושע, 2016) ולהקשיב לקולם האישי, המבוסס על ניסיונם האישי והמקצועי. הוא מסייע לחוקרים להבין מה חשוב בעיני הנחקרים ומתיימר לתת פרשנות ומשמעות סובייקטיבית לחקר תופעות, לחוויות ולתהליכים שהם חווים (Silverman, 2020). המחקר מבוסס על הגישה הפרשנית (Cohen et al., 2011), שבעזרתה אפשר לאפיין את מהות התופעות בעזרת זיהוי המשמעויות המשותפות להן ולנסות ליצור הבנה אוניברסלית לגבי תפיסת התפקיד של גננות משלימות ושל הגורמים המשלימים על הקריירה המקצועית שלהן (Creswell & Creswell, 2017).

אוכלוסיית המחקר

המדגם כלל 24 גננות משלימות העובדות בגני ילדים טרום-חובה וחובה בחינוך הממלכתי הציבורי במחוז צפון ובמחוז מרכז בישראל. שמונה גננות משלימות מצויות בשלב הכניסה לקריירה (1-7 שנים), שמונה מצויות בשלב אמצע הקריירה (10-22 שנים) ושמונה מצויות בשלב הקריירה המאוחרת (23 שנים ואילך). איתור הנחקרות נעשה באמצעות שיטת "כדור השלג", אשר הסכימו להתראיין ואף סייעו במציאת מרואיינות פוטנציאליות נוספות (אריאלי וכהן, 2013; Vogt, 2005; Paton, 2002). לכלל הנחקרות הפוטנציאליות נשלחה הזמנה אישית להשתתף במחקר ורובן נענו בחיוב. מתוך הגננות המשלימות שהביעו הסכמה להתראיין, נבחרו גננות משלימות לפי השלב בקריירה שבו הן מצויות.

כלי המחקר

המחקר הנוכחי הסתמך על ריאיון מובנה למחצה, שעל פיו החוקר הוא כלי המחקר והריאיון נע על פי רצף, החל משיחה מקרית ועד לתשאול ישיר (Galletta, 2013). מהלכו ותכניו של הריאיון המובנה למחצה אינם מובנים ומוגדרים לגמרי מראש. למראיין נהירה השאלה

המחקרית, יש לו קווים מנחים באשר לתכנים שהוא מבקש לשמוע מן המרואייין, וכן נהיר לו המבנה הכללי של הריאיון והאפשרות לשנות את מספר השאלות, את תוכניהן, את ניסוחן ואת סדר הופעתן (Marshall & Rossman, 1995). השאלות בריאיון נגעו לניהול היום, לקשר עם צוות הסייעות, לאינטראקציה עם מנהלת הגן, לקשיים בתפקיד, לגורמים התורמים להצלחה ועוד. הראיונות הוקלטו ושוכתבו על ידי החוקרות סמוך ככל האפשר למועד ביצועם. דברי המרואיינות הובאו כלשונן, ללא עריכה לשונית, כדי לאפשר לקוראים להתרשם באופן ישיר ככל האפשר מקולן האותנטי. כדי לשמור על פרטיותן של המרואיינות, הוחלפו שמותיהן וטושטשו פרטים מזהים (קרניאלי, 2010; שפרלינג, 2016).

שיטת הניתוח

ניתוח הנתונים היה בעיקרו ניתוח נושאי שיטתי, תוך שימוש בקטעי טקסט ולא במילים ובביטויים יחידים כיחידות ניתוח (Galletta, 2013). הראיונות נותחו על פי הפרוצדורה של קידוד צירי (Corbin & Strauss, 2007; Creswell & Poth, 2018). תהליך זה מתרחש כולו באופן ספירלי, שבו היסודות הגרעיניים שנמצאו בתחילת המחקר, הולכים ומתעבים לכדי תמונה מורכבת וצבעונית ככל שהמחקר מתקדם. תמונה זו משקפת את תפיסת התפקיד של הגננות המשלימות ונשענת על העוגנים התיאורטיים המתאימים לה והמסבירים אותה (Glaser & Strauss, 2012).

ממצאים

ניתוח הממצאים חשף את תפיסתן של גננות משלימות לגבי גורמים המעכבים ומקדמים את הקריירה המקצועית שלהן בגן הילדים. ניתוח מעמיק של הממצאים מראה שהגורמים המרכזיים המשפיעים על שלבי הקריירה השונים של הגננת המשלימה הם פנים-ארגוניים. מחצית מהגננות המשלימות (12 מתוך 24, המהוות 50%), חוו מפגש דואלי עם הגורמים המעכבים והמקדמים כאחד. בין הגורמים הפנים-ארגוניים המעכבים והמקדמים נכללו מנהלת הגן, צוות הסייעות, ילדי הגן והוריהם.

גורמים פנים-ארגוניים המעכבים את הקריירה המקצועית של הגננת המשלימה

מנהלת הגן, צוות הסייעות, ילדי הגן והוריהם נתפסו על ידי הגננת המשלימה כגורמים המעכבים את הקריירה המקצועית שלה.

מנהלת הגן

כשליש מהגננות המשלימות (9 מתוך 24, המהוות 37.5%), הביעו את התייחסותן למנהלת הגן כגורם המעכב אותן בקריירה המקצועית בגן הילדים. ההתייחסות שלהן למנהלת הגן כגורם מעכב כללה שלוש סוגיות עיקריות שנמצאו בקרב גננות משלימות בשלבי הקריירה השונים. האחת, שליטה ואי-מתן חופש פעולה – "חולת שליטה". השנייה, אי-מתן תחושת שייכות לצוות הגן, והשלישית, חוסר כבוד למקצועיותה של הגננת המשלימה.

אילנית (ותק=2) המצויה על פי המחקר בשלב הכניסה לקריירה, מתייחסת לשליטה ואי-מתן חופש פעולה מצידה של מנהלת הגן ביום ההשלמה שלה, פעולות שמצמצמות אותה מבחינה מקצועית: "יש גננת חולת שליטה שאני צריכה לבקש רשות להיכנס למחסן החומרים ולהשתמש בהם. היא לא מרשה לפתוח מחשב ביום שלי. בדיחה. וזה מאוד מצמצם אותי". מיכל (ותק=13) המצויה על פי המחקר בשלב אמצע הקריירה, מוסיפה ומתייחסת לאי-מתן תחושת שייכות לצוות הגן. באופן ספציפי יותר היא מתייחסת לכך שהיא חשה עלבון על כך שהיא לא מוזכרת בדפי המידע להורים: "אמרתי למנהלת הגן שכשהיא שולחת דף ביום שישי להורים, למה אני לא שם? לפני כמה שנים, גננת הציגה מצגת להורים ולא כתבה את שמי [...] כל כך נעלבתי".

חגית (ותק=12) המצויה על פי המחקר בשלב אמצע הקריירה, מתייחסת להיעדר שקיפות של מנהלת הגן ועל כך שהיא אינה מעדכנת אותה בפרטים המקצועיים, שעליה לדעת בימי ההשלמה שלה: "אני חושבת שאם הייתה שקיפות ביני לבין מנהלת הגן, הייתי יודעת בפירוט מה כל ילד עובר וצריך. לדוגמה, אחת הילדות נכנסה עם משקפיים והאימא אומרת לי "מה, לא ידעת?" זה משהו שנורא הביך אותי שדברים כאלה חשובים לא נאמרים לי".

צוות הסייעות

כמחצית מהגננות המשלימות (13 מתוך 24, המהוות 54.1%), הביעו את התייחסותן לצוות הסייעות כגורם המעכב אותן בקריירה המקצועית בגן הילדים. ההתייחסות שלהן לצוות הסייעות כגורם מעכב כללה שתי סוגיות עיקריות שנמצאו בקרב גננות משלימות בשלבי הקריירה השונים. האחת, אי-הכרה במקומה של המשלימה כמנהלת גן בימי ההשלמה והשנייה, חוסר שיתוף פעולה עם הגננת המשלימה. מיכל (ותק=13) המצויה על פי המחקר בשלב אמצע הקריירה, מתייחסת לאי-ההכרה בה כגננת המשלימה ולחוסר קבלתה כדמות מקצועית בגן הילדים, בהשוואה למנהלת הגן, שהיא מכנה "הבוס". תפיסות אלו מחזקות אצל מיכל את התחושה שזהו אינה הגן שלה: "יש מטפלת אחת, היא אומרת: 'המילה של הבוס (מנהלת הגן)', קדושה ואני לא עושה אחרת' [...] כמה אני יכולה לריב איתה? זה לא הגן שלי". קארין (ותק=3) המצויה על פי המחקר בשלב הכניסה לקריירה, מוסיפה ומתייחסת לחוסר שיתוף הפעולה של צוות הסייעות ביום ההשלמה, לחוסר הכבוד כלפיה ולחוסר הסכמתן לבצע את מה שהן סיכמו ערב קודם לכן:

אני מגיעה ערוכה ואני רוצה שגם הצוות יראה בנו גננות ולא יראה ויגיד אה, אוקיי הינה, זה היום שלה אז אפשר עכשיו לעשות איזשהו שכונה או מה שבא לנו. למשל, אני רוצה לעשות טיול, אבל למה? אבל איך? אבל עכשיו זה לא מתאים... אני מודיעה לכם על זה לילה קודם אז למה כשאני מגיעה בבוקר, למה? כמה? איך? אני שלחתי הודעה בערב, אז בואו רגע תכבדו.

גם מזל (ותק=23) המצויה על פי המחקר בשלב הקריירה המאוחרת, מתייחסת לחוסר שיתוף הפעולה של הסייעות ועל הקריטיות של ההצלחה בעבודה כאשר הן ניצבות נגדה: "אם כל היום הצוות הוא נגדך, אין לך שום סיכוי להצליח. אם אין גיבוי, אם אין לך עזרה ואם לא נותנים לך יד ואני צריכה להביא הכול מהבית, דברים כאלה, אז זה מעכב את ההצלחה שלך.

ילדי הגן

כרבע מהגננות המשלימות (6 מתוך 24, המהוות 25%), הביעו את התייחסותן לילדי הגן כגורם המעכב אותן בקריירה המקצועית בגן הילדים. ההתייחסות שלהן לילדי הגן כגורם מעכב התמקדה בהתמודדות עם ילדים שהתנהגותם מאתגרת. קארין (ותק=3) המצויה על פי המחקר בשלב הכניסה לקריירה, מתייחסת לקושי בניהול מפגש ולקושי לשנות את כללי הגן הנוגעים לסוגיית הישיבה של הילדים במפגשים:

הייתי מביאה תכנים והייתי מנסה לעשות אותם במפגש ואז הם היו קמים...

הם לא היו יושבים על כיסאות ברמה כזאת. כשניסיתי להכניס כיסאות ביום

שלי אז הייתה קצת ביקורת למה? למה? למה? הייתי מסבירה את הלמה

אבל עדיין זה לא הגישה של הגן אז ויתרתי על הכיסאות וזה באמת גרם

לכאוס מטורף במפגשים.

גם ליהי (ותק=10) המצויה על פי המחקר בשלב אמצע הקריירה, מתארת התמודדות קשה עם התנהגות מאתגרת של ילדים הגוזלת ממנה אנרגיות רבות ומשבשת את סדר היום בגן: "לפעמים יש ילדים מאתגרים שאת צריכה לעשות איתם שיחות או לתפוס במידת הצורך במידה ויש אישור, כל מיני ילדי קצה. שהתגובה שלהם היא תגובה פתאומית... זה משבש את סדר היום ולוקח הרבה אנרגיות וזה מקשה". אילנה (ותק=35) המצויה על פי המחקר בשלב הקריירה המאוחרת, מתייחסת לגיוס תשומת לב ומשאבים בהתמודדות עם ילדים מאתגרים, במיוחד לנוכח השינויים בצוות ביום ההשלמה:

אני מגיעה לכל גן פעם בשבוע, או פעמיים בשבוע, ולכן פחות מכירה את

הילדים, יש ילדים שקל לי יותר ליצור איתם קשר, יש ילדים שהשינוי בצוות

יותר קשה להם ודורש ממני יותר תשומת לב. הילדים היותר מאתגרים

לוקחים את תשומת ליבי והמשאבים שלי.

ההורים

כמחצית מהגננות המשלימות (13 מתוך 24, המהוות 54.1%), הביעו את התייחסותן להורי הילדים כגורם המעכב אותן בקריירה המקצועית בגן הילדים. התייחסותן להורים נמצאה בקרב גננות משלימות בשלבי הקריירה השונים והתמקדה בהיעדר קשר עם ההורים, באי הרצון של ההורים להכיר אותן ובתפיסת ההורים אותן כנחותות ממנהלות הגן. אורית (ותק=3) המצויה על פי המחקר בשלב הכניסה לקריירה, מתייחסת להיעדר הקשר עם ההורים ולתפיסתם אותה כמחליפה שאין ממנה ציפיות רבות:

מאז ומתמיד לא היה לי כל כך קשר איתם. כאילו אני מרגישה שהם תופסים את הגננת המשלימה כפחות, הם אפילו קוראים לי המחליפה, טוב אני מעבירה איתם את היום כזה. וזה ממש, ממש לא נכון. יש מקומות שלא יודעים איך קוראים לך [...] אני מרגישה שהם תופסים אותי אז אין כל כך צפיות ממני.

גם אורה (ותק=23) המצויה על פי המחקר בשלב הקריירה המאוחרת, מוסיפה ומתייחסת לחוויית הקשר עם ההורים כחווייה ביקורתית ומעיקה, המפריעה לה מאוד בעבודה בגני הילדים: "אני מרגישה שההורים מנסים כל הזמן לחנך את הצוות ומעירים הערות. נושא זה מעיק עליי מאוד ומפריע לי אישית ולעבודה המקצועית שלי. כל זאת יוצר קושי רב ומעמסה רבה גם על עבודתי כגננת משלימה ומשפיע על תחושותיי בגנים".

גורמים פנים-ארגוניים המקדמים את הקריירה המקצועית של הגננת המשלימה

מנהלת הגן, צוות הסייעות, ילדי הגן והוריהם נתפסו על ידי הגננת המשלימה גם כגורמים המקדמים את הקריירה המקצועית שלה.

מנהלת הגן

רוב הגננות המשלימות (21 מתוך 24, המהוות 87.5%), הביעו את התייחסותן למנהלת הגן כגורם המקדם אותן בקריירה המקצועית בגן הילדים. ההתייחסות שלהן למנהלת הגן כגורם מקדם כללה שלוש סוגיות עיקריות שנמצאו בקרב גננות משלימות בשלבי הקריירה השונים. האחת, קשר רציף ושיתוף פעולה בעבודה עם מנהלת הגן. השנייה, חופש פעולה ומתן אחריות ואוטונומיה ביום ההשלמה והשלישית, מתן תחושה של שייכות לצוות. דלית (ותק=3) המצויה על פי המחקר בשלב הכניסה לקריירה, מתייחסת לקשר הרציף עם מנהלת הגן ולשיתוף הפעולה ביניהן בימי ההשלמה:

יום לפני שאני בגן, אנחנו מדברות בטלפון וכשאני חוזרת אנחנו מדברות בטלפון, מתעדכנות. היא תמיד מדברת איתי על התהליכים שהיא עושה עם ילדים או דברים שעלו עם הורים או עם הצוות, היא מאוד משתפת אותי [...] אצלנו זה דווקא עובד מאוד יפה, זה מה שחשוב לי להרגיש.

לירון (ותק=15) המצויה על פי המחקר בשלב אמצע הקריירה, מוסיפה ומתייחסת לחופש הפעולה ולאוטונומיה שמנהלות הגן מאפשרות לה תוך ביטוי אישי ואחריות בימי ההשלמה: "הגננות מאפשרות לי להביא את ה"אני" שלי. בשלושת הגנים שלי הגננות ביקשו שאהיה אחראית על הטיול הארוך [...] אני מאוד אוהבת שהגננות מאפשרות לי להביא את התחומים שאני חזקה בהם ואוהבת".

אילנה (ותק=35) המצויה על פי המחקר בשלב הקריירה המאוחרת מוסיפה ומתייחסת לתחושת השייכות לצוות הגן המשלים, הנוצרת מהתייחסותה של מנהלת הגן: להרגיש חלק מהצוות מושפע מההתייחסות של מנהלת הגן. הזמנה למפגשי צוות, להיכרות אישית עם הצוות של הגן, אפשרות לדבר על ילדים מאתגרים ודרכי הטיפול בהם, הזמנה למסיבות ואירועים שונים מחיי הגן. באחד הגנים, שקיבל תקציב לרהט את הגן, הגננת התייעצה עם הסייעת ואיתי בנוגע לאפשרויות הריהוט שעמדו בפניה.

צוות הסייעות

רוב הגננות המשלימות (20 מתוך 24, המהוות 83%), הביעו את התייחסותן לצוות הסייעות כגורם המקדם אותן בקריירה המקצועית בגן הילדים. ההתייחסות שלהן לצוות הסייעות כגורם מקדם כללה שלוש סוגיות עיקריות שנמצאו בקרב גננות משלימות בשלבי הקריירה השונים. האחת, שיתוף פעולה ביום ההשלמה. השנייה, תקשורת חיובית בצוות והשלישית, אקלים מיטבי בצוות. אורית (ותק=3) המצויה על פי המחקר בשלב הכניסה לקריירה, מתארת יחסים המבוססים על שיתוף פעולה עם הצוות, המתבטא בנכונות להנחיה המקצועית שלה בעבודה השוטפת בגן הילדים: "קודם כול, הן ממש נותנות לי את המקום, אני מרגישה שאני מנהלת גם אותן, כמובן בשיתוף פעולה איתן אבל אני כן מנחה אותן מה לעשות באותו היום".

כרמל (ותק=29) המצויה על פי המחקר בשלב הקריירה המאוחרת, מוסיפה ומתייחסת לתקשורת החיובית בצוות, המבוססת על יחסי גומלין טובים שבמסגרתם צוות הסייעות יוצאות מ"אזור הנוחות" שלהן ולא מתנגדות ללמידה החוץ-גנית: "יחסי הגומלין ממש טובים. לפעמים אפילו זה לא פשוט, אני הרי הפעילויות שלי מחוץ לגן וטיולים. לטייל בחוץ דורש, כל מיני התארגנויות והצוות איתי. אני ממש מרגישה שהם איתי".

גילה (ותק=24) המצויה על פי המחקר בשלב הקריירה המאוחרת מוסיפה ומתייחסת לאקלים גן מיטבי, תוך העצמה מקצועית של חברות הצוות וחיזוק הקרבה הבין-אישית: "זה ביחס לצוות חינוכי וצוות סייעות כי אנחנו שנים ביחד ואז הצוות זה כמו משפחה קרובה. אנחנו ממש מגובשים ואני כבר התרגלתי וקלטתי מה כל אחת אוהבת, מי יותר מקצוענית למשל".

ילדי הגן

רוב הגננות המשלימות (18 מתוך 24, המהוות 75%), הביעו את התייחסותן לילדי הגן כגורם המקדם אותן בקריירה המקצועית בגן הילדים. ההתייחסות שלהן לילדי הגן כגורם מקדם כללה שתי סוגיות עיקריות שנמצאו בקרב גננות משלימות בשלבי הקריירה השונים. האחת, קשר עם ילדי הגן המבוסס על אהבה וציפייה לבואן. הגננות המשלימות כינו את הילדים "תענוג", "הקסם האמיתי של המקצוע". והסוגייה השנייה, תרומה מקצועית ומשמעותית לילדים ביום

ההשלמה. דניאל (ותק=4) המצויה על פי המחקר בשלב הכניסה לקריירה, מתייחסת לקשר החם והאוהב עם הילדים, שממלא אותה בימי העבודה בגנים המשלימים:

אני מרגישה שכשאני מגיעה לגן, אני קודם כול רואה בעיניים את הציפייה והשמחה לראות אותי. יש לי גן שהילדים רצים לעברי מחבקים וקוראים לי בשם. זה ממלא אותי. אני דמות משמעותית עבורם, יש לי קשר מאוד חם ואוהב איתם, הם יכולים לבוא ולספר לי הכול.

לירון (ותק=15) המצויה על פי המחקר בשלב אמצע הקריירה, מוסיפה ומתייחסת לתרומה המקצועית ולמשמעות הלמידה ביום ההשלמה שלה, המתבטאת בציפיית הילדים לעשייתה החינוכית: "הילדים מצפים ממני שאעשה את הדברים שאני עושה קבוע, הם מצפים לטיול ולפעילות בתנועה, לבובה שאני מביאה. יש דברים שמוגדרים שלי. אני באה והם מצפים שיהיה".

גם כרמל (ותק=29) המצויה על פי המחקר בשלב הקריירה המאוחרת, מתייחסת לתרומה המקצועית שלה בימי ההשלמה שלה ולשיתוף הפעולה של הילדים, דבר המסב לה תחושת סיפוק ואושר: "הילדים ממש נרתמו וזה ממש סחף אותם והיום הם ממש נהנים. כל פעם שאנחנו יוצאים, הם משתפים אותי כמה שהם נהנים מהפעילות והשהייה בחוץ, שלא נדבר על הילדים אז זה גם עובר להורים, עובר הלאה וזה ממש תחושה טובה".

ההורים

כמחצית מהגננות המשלימות (11 מתוך 24, המהוות 45.8%), הביעו את התייחסותן להורי הילדים כגורם המקדם אותן בקריירה המקצועית בגן הילדים. ההתייחסות שלהן להורים נמצאה בקרב גננות משלימות בשלבי הקריירה השונים והתמקדה בהערכה ובהוקרה על עשייתן החינוכית בגן הילדים הקשורה ישירות לילדיהם.

נחמה (ותק=3) המצויה על פי המחקר בשלב הכניסה לקריירה, מתייחסת לקשר הטוב עם ההורים ועל הערכתם המקצועית והרגשית אליה, בהוראת שפת הסימנים לילדיהם ודרך גילויי האהבה כלפיה מצד ילדיהם:

יש לי קשר והוא קשר טוב, אך אני נמנעת מלדבר איתם על הילדים חוץ ממה שקרה באותו יום. הם כל הזמן באים אליי והם אומרים שכמה הילדים לומדים ממני כמו שפת הסימנים. כמה הם אוהבים אותי [...] ההורים ממש מרוצים ממני.

גם ליהי (ותק=10) המצויה על פי המחקר בשלב אמצע הקריירה, מתארת קשר בין-אישי טוב עם ההורים, שבו הם מבטאים את הערכתם כלפיה: "יש לי קשר מדהים עם ההורים. אני מכירה כל הורה והורה ומקבלת הודעות פרטיות עם תשבחות וכיף, אני מברכת על קשר כזה. הקשר נעים וחביב, מי שעדיין נבצר ממני להכיר אז הקשר יותר ענייני.

לסיכום, גננות משלימות בשלבי הקריירה השונים חוות חוויות מעכבות וחוויות מקדמות עם הגורמים הפנים-ארגוניים בגן הילדים. נתון זה מעצים את פחיתות התפקיד, את ההכרח במנהיגות ראשית מיטבית בגן הילדים ואת הקשיים בהתפתחות הקריירה שלהן.

דיון ומסקנות

במחקר זה נבחנה תפיסת התפקיד של הגננת המשלימה מנקודת מבטן של גננות משלימות בשלבי קריירה שונים והשלכותיה על התפתחות הקריירה המקצועית שלהן. מהממצאים עולה כי הגורמים המהותיים בקריירה המקצועית של הגננת המשלימה הם פנים-ארגוניים, וכוללים את מנהלת הגן, את צוות הסייעות, את ילדי הגן ואת הוריהם. גורמים אלו עשויים להיות מעכבים או מקדמים מבחינת הקריירה המקצועית של הגננת המשלימה. לאחר דיון מעמיק בממצאים עולות המסקנות המובאות להלן.

דיכטומיה מעמדית שמשמעה עליונות תפקידה של מנהלת הגן לעומת נחיתות תפקידה

של הגננת המשלימה

ממצאי המחקר מלמדים שקיימים פערים ואי-שוויון בתפיסת התפקיד של הגננת המשלימה לעומת תפיסת התפקיד של מנהלת הגן. הגורמים הפנים-ארגוניים העיקריים הכוללים את

מנהלת הגן ואת צוות הסייעות, מהווים גורמים מעכבים בקריירה המקצועית של הגננת המשלימה. ספרות המחקר יוצאת מנקודת הנחה שמנהלת הגן היא העומדת בראש גן הילדים והיא האחראית הבלעדית לגן הילדים על כל חבריו ומרכיביו (מבורך, 2017; יוגב ואחרים, 2020). גן הילדים הוא מרחב פעולה אוטונומי שבו מנהלת הגן יכולה לקבוע את ארגון הסביבה החינוכית, את ניהול הזמן, את ניצול התקציב, את תוכני ההוראה, את דרכי ההוראה ועוד (אייזנברג וזילכה, 2021; ביגר, 2003). זאת ועוד, מנהלת הגן אחראית לתרגום המדיניות החינוכית של משרד החינוך ולביצועה (ביגר, 2003; מגן-נגר ופירסטטר, 2017). תפיסה זו בבסיסה יוצרת עליונות בתפקידה של מנהלת הגן לעומת נחיתות תפקידה של הגננת המשלימה המוגדרת במחקר כמחליפה של מנהלות הגן (משרד החינוך, 2010; Stundi & Oplatka, 2020) הכפופה למנהלת הגן, שהיא העומדת בראש הארגון (פריש, 2012), או כ"זוג ידיים נוספות" לעזר (Karlsson et al., 2018). בהגדרת התפקיד של הגננת המשלימה מצוין שתחומי האחריות שלה פחותים מאלה של מנהלת גן, ומנגד, שנדרשות ממנה יכולות בין-אישיות גבוהות וגמישות, שיסייעו בתפקודה המקצועי ובהשתלבותה בגן בצורה מיטבית (פריש, 2012). זאת ועוד, ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים שגננות משלימות חשות חוסר כבוד מהצוות החינוכי ומהורי הילדים ונובעת מכך גם תחושה של חוסר שייכות לארגון. חיזוק לכך נמצא במחקרם של צ'יה-לין וויין-וון (Chia-Lin & Wei-Wen, 2017) שלפי ממצאיו המורה המחליף אינו מקבל מהקהילה את אותו הכבוד שזוכים לו המורים הרשמיים. כל אלה ועוד עלולים ליצור מתח בין הגננת המשלימה לבין מנהלת הגן ולגורמים הפנים-ארגוניים הנוספים ולפגוע בתחושת הרווחה של הגננת המשלימה בגן הילדים (אדרי, 2021).

מנהיגות מיטבית של מנהלת הגן היא גורם פוטנציאלי לשביעות הרצון של הגננת המשלימה

ממצאי המחקר מלמדים שמנהלת הגן היא גורם משמעותי מקדם או מעכב בקריירה המקצועית של הגננת המשלימה. ספרות המחקר מחזקת את הקשר בין מערכת יחסית מיטבית של המנהיגות הראשית בארגון, קרי, מנהלת הגן, לבין שביעות רצון העובד (Tsai & Yen, 2020).

מחקרים נוספים מדגישים את הציפיות ממנהלת הגן כמנהיגה חינוכית (פריש, 2012; אביים, 2017; מבורך, 2017; אייזנברג, 2018) להנהיג את צוות הגן, הכולל את הגננת המשלימה, לעבודה חינוכית מיטבית באקלים גן מיטבי, להגדרת דרכי העבודה, לחלוקת תפקידים, להנעת צוות הגן לאנרגיה רגשית, לקרבה מקצועית ולשותפות (Fennell, 2005; Studni & Oplatka, 2020). זאת ועוד, בספרות המחקר נתפס גן הילדים כארגון חברתי המושתת על מכה משותף התנהגותי של כל חבריו (קורלנד והרץ-לזרוביץ, 2006) התלויים זה בזה לצורך תפקוד מיטבי של הארגון. כאשר מצב זה אינו מתקיים עלולים חברי הארגון, למשל, מנהלת הגן, צוות הסייעות והורי הילדים, להיות גורמים מעכבים מבחינת הגננת המשלימה (אייזנברג ואופלטקה, 2008).

מנהלת גן שתתמוך בגננת המשלימה, תאפשר לה אוטונומיה לשיפור היעילות האישית (Almeida et al., 2020), תעצים את ביצועיה המקצועיים ותשמש דוגמה למנהיגות מיטבית בצוות הגן, עשויה להשפיע באופן ישיר ועקיף על צמיחתה המקצועית (פירסטטר ואחרים, 2021; Binti Mosbiran, 2021) ולגרום לה לחוש שביעות רצון במקום העבודה. מחקרים אחרים מצביעים על הערך הפוטנציאלי הגלום בשיטות שיתופיות תומכות בקרב גננות, המבוסס על רפלקציה שיתופית שבה הגננות משתפות בחוויות חיוביות ואוטנטיות שעזרו להן מבחינה מקצועית, הרחיבו את נקודת מבטן, יצרו חשיבה דמוקרטית והקלו בחשיבה ביקורתית (Jiang & Zheng, 2021).

תפיסת תפקיד דואלית שאינה תלויה בוותק ובשלב הקריירה של הגננת המשלימה

ממצאי המחקר מלמדים שגננות משלימות בכל שלבי הקריירה חוות גורמים מקדמים ומעכבים בעבודתן בגן הילדים. משתמע מכך, שתפיסת התפקיד הדואלית של גננות משלימות בגן הילדים אינה תלויה בוותק שלהן, כפי שנמצא עד כה במחקר. במחקר הנוכחי גננות עם ותק שונה חשו שביעות רצון לצד אי-שביעות רצון בעבודה, בעוד מחקר אחר העלה ממצא סותר המצביע על קשר בין ותק לשביעות רצון בעבודה. לפי קומדזרו (Kumedzro, 2018) מורים עם ניסיון רב יותר בהוראה היו מרוצים יותר מעבודתם בהשוואה למורים עם ניסיון הוראה

מועט יותר. זאת ועוד, הממצאים מלמדים שגננות משלימות בשלב הכניסה לקריירה חוו גורמים מקדמים וגורמים מעכבים כחלק מניסיון לשרוד ולהתאים את עצמן לארגון, וחלק קטן מהן השתלבו בארגון וחשו יציבות מקצועית (אייזנברג, 2010; Marent et al., 2004; Oplatka, 2004). (2020). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ספרות המחקר. לעומת זאת, שלב אמצע הקריירה מוצג במחקר כשלב דואלי, שבו יכולות להתרחש תופעות מנוגדות של התחדשות עצמית (Oplatka, 2004), חיוניות ויצרנות (Baldwin & Chang, 2006) לצד תסכול, חוסר יציבות (Wilson, 2012), תחושת פחיתות ערך וחוסר יוקרה (Kandiko Howson et al., 2018). במחקר הנוכחי אכן נמצאו גננות משלימות באמצע הקריירה, שחוו תופעות מנוגדות אלו, שנבעו מהמפגש שלהן עם גורמים מקדמים או עם גורמים מעכבים. על פי ספרות המחקר, עובדים בשלב הקריירה המאוחרת חווים חוסר פרודוקטיביות והכנה לפרישה (Day & Weindling, 1999; Bakioglu, 1996). אולם, ממצאי המחקר הנוכחי עולה שחלק מהגננות המשלימות בשלב זה חוו התחדשות, פרואקטיביות, יציבות וביטחון מקצועי ומעמדן בעיני עצמן, היה שווה ערך למעמדן של מנהלות הגן. מחקרים מהשנים האחרונות מצביעים על כך, שהגיל הכרונולוגי הוא סובייקטיבי וכי לאדם יכול להיות כושר עבודה גבוה גם בשלב הקריירה המאוחרת (Van der Heijden et al., 2020; Alcover et al., 2021) וכי הוא יכול לשפר את ביצועי העבודה שלו בארגון (Niati et al., 2021).

ממצאי המחקר מלמדים גם שככל שהזמן חולף רוב הגננות המשלימות לומדות לשכלל את הביצועים הפדגוגיים והפרסונליים שלהן בגנים המשלימים, והחוויות עם הגורמים הפנים-ארגוניים המעכבים מתמעטות. חיזוק להתפתחות במסלול העבודה בגן הילדים נמצא במחקרים התופסים את המונח קריירה כרצף התפתחותי דינמי במסלול חייו של האדם, אך גם מציינים שהוא ייחודי לכל אדם (Herr & Cramer, 1992) והוא מותנה בעמדות והתנהגויות, בדפוסי יחסים, בצורכי התפתחות ובהיבטים של העבודה הייחודיים לו (Lent & Brown, 2013).

מגבלות המחקר והשלכותיו

המדגם כלל 24 גננות משלימות ובחן את הגורמים המשלימים על תפקידן מנקודת מבטן. המחקר אפשר להן להשמיע את קולן, אולם לא נבדקה נקודת המבט של גורמי הפנים האחרים שהוזכרו במחקר ולא נעשתה השוואה בין נקודות המבט. יתרה מכך, בשל המעברים הרבים בין הגנים ובמהלך השנים, לא כל הגננות המשלימות חוו התפתחות מקצועית וחלקן אף חוו רגרסיה ותקיעות.

הממצאים שהתקבלו במחקר הנוכחי הם פרי חוויותיהן הדואליות של גננות משלימות במפגש עם הגורמים הפנים-ארגוניים בימי ההשלמה בגן הילדים. ממצאי המחקר יכולים להיות לעזר למקבלי ההחלטות באגף הקדם-יסודי ולצוותי ההדרכה והפיקוח באגף הקדם-יסודי, בגיבוש תפיסת תפקיד ברורה של הגננות המשלימות תוך מתן שוויון, כבוד וערך למקומן בצוות החינוכי בגן הילדים ובהקבלה לתפקידן של מנהלות הגן. עם זאת, לגננות המשלימות דרושה תמיכה וליווי בשלבי הקריירה השונים, מתוך הנחה בסיסית שהן עלולות לחוות תחושות של אי-הסתגלות, היעדר שייכות ועוד.

רשימת מקורות

- אבידן, א' (2017). בחינת אפיוני מנהיגותה המשתפת של הגננת בעידן של תמורות. *עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך*, 15/16, 215-246.
- אביים, א' (2017). ההבדלים בין סגנון מנהיגותן של גננות טירוניות וגננות מנוסות: מנהיגות מעצבת, מנהיגות מתגמלת ואי מנהיגות. בתוך מ' מבורך (עורכת), *מנהיגות חינוכית בגיל הרך* (עמ' 33-59). מכון מופת.
- אדרי, א' (2021). תפיסת הקשר עם ההורים מנקודת המבט של הגננת. *חוקרים @ הגיל הרך*, 12, 141-164.

- אייזנברג, מ' (2010). מנהיגות הגננת בתחילת הקריירה – היבטים מגדריים. בתוך א' גלעד, מ' שכטר וש' מלאת (עורכות), *דיאלוג מגדרי בחינוך בין תיאוריה למעשה* (עמ' 147-174). אחווה המכללה האקדמית לחינוך, היחידה למגדר ולשוויון בין המינים, משרד החינוך.
- אייזנברג, מ' ואופלטקה, י' (2008). ההורים, הסייעת והמפקחת: מקורות התמיכה של מנהלת הגן בשנות עבודתה הראשונות. *עיונים במינהל ובארגון החינוך* 30, 227-252.
- אייזנברג, מ' (2018). אסטרטגיות רגשיות ומקצועיות בהתמודדותן של מנהלות גן עם רגש הבדידות המקצועית. בתוך י' אופלטקה (עורך), *רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים* (עמ' 279-308). מכון מופ"ת.
- אייזנברג, מ' וזילכה, ג' (2021). תפיסת תפקידה של הגננת המאמנת בהכשרת הסטודנטיות להוראה בגיל הרך בזמן הקורונה מנקודת מבטן של הסטודנטיות. *הלאה - כתב העת של הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל*, 2, 157-182.
- אריאלי, ת' וכהן, נ' (2013). סביבת קונפליקט כשדה מחקר: אתגרים ומדגם כדור השלג. *פוליטיקה: כתב-עת למדע המדינה וליחסים בינלאומיים*, 22, 2-26.
- ביגר, ח' (2003). הגנכלי"ת - הגננת כמנהלת ומנהיגה חינוכית. *הד הגן, תשרי תשס"ד*, 18-14.
- טל, ק' (2010). ניהול מוסרי של כיתה. *הייעוץ החינוכי*, ט"ז, 152-175.
- יוגב, י', רוזנטל, א' וכספי, ר' (2020). תפיסת התפקידים של הסייעת ושל הגננת בגן הילדים – הכול בעיני המתבוננת. *דפים*, 72, 255-272.
- מבורך, מ' (2017). *מנהיגות חינוכית בגיל הרך*. מכון מופ"ת.
- מגן-נגר, נ' ופירסטטר, א' (2017). מכשולים בהטמעת התקשוב בגן הילדים – תפיסות של גננות. *חוקרים @ הגיל הרך*, 6, 62-94.
- משרד החינוך (2010). *עשייה חינוכית בגן הילדים, קווים מנחים לצוות החינוכי*. המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך קדם יסודי.

סטודני, מ' ואופלטקה, י' (2011). זה מעבר לתפקידי: רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות בישראל. דפים, 51, 105-139.

סימון, א' ודן, א' (2019). להיות גננת זה לא משחק ילדים: גננות בשנות הסטאז'. ביטאון מכון מופת, 63, 93-97.

פירסטטר, א', גאדה, ד' וליפשיין, נ' (2021). תגובות רגשיות של גננות מתחילות ותפיסתן את תפקיד המדריכה בשלב הכניסה למקצוע. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 75-97.

פריש, י' (2012). הגננת כמנהלת גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי ניהול. שאנן המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

צבר בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.

קורלנד, ח' והרץ-לזרוביץ, ר' (2006). למידה ארגונית כמנוף למימוש חזון חינוכי. דפים, 41, 230-271.

קרניאלי, מ' (2010). אתיקה במחקר האיכותני. בתוך מ' קרניאלי (עורכת), סקרנות וחקרנות - אבני היסוד בהתעצמות המורה (עמ' 77-80). רמות - אוניברסיטת תל אביב.

שפרלינג, ד' (2016). אתיקה במחקר החינוכי: עקרונות יסוד, אסדרה פורמלית וועדות מוסדיות. מכון מופ"ת.

Aizenberg, M., & Oplatka, I. (2019). From professional isolation to effective leadership: Preschool teacher- directors' strategies of shared leadership and pedagogy. *Teachers and Teaching*, 25(8).

<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688287>

Alcover, C. M., Mazzetti, G., & Vignoli, M. (2021). Sustainable employability in the mid and late career: An integrative review. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 37(3), 157-174.

<https://doi.org/10.5093/jwop2021a16>

- Almeida, M. H., Orgambídez, A., & Martinho Santos, C. (2020). The power of perception of global empowerment in linking social support and psychosocial well-being (job satisfaction). *Central European Journal of Nursing and Midwifery*, 11(1), 9-18.
<https://doi.org/10.15452/CEJNM.2020.11.0003>
- Baldwin, R. G., & Chang, D. A. (2006). Reinforcing our “keystone” faculty: Strategies to support faculty in the middle years of academic life. *Liberal Education*, 92(4), 28–35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ746034>
- Banu, M. S. (2014). Teachers’ beliefs and perceptions of quality preschool education in Bangladesh: A postcolonial analysis. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 37–44.
<https://doi.org/10.1177/183693911403900406>
- Binti Mosbiran, N. F. (2021). Elements of welfare in job satisfaction of special education teachers in Malaysia. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(11), 5264-5268.
<https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/6746>
- Birbili, M., & Kontopoulou, M. (2015). Financial education for preschoolers: Preparing young children for the 21st century. *Childhood Education*, 91(1), 46-53. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001670>
- Boice, R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *Journal of Higher Education*, 64, 19-54. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778407>
- Cawte, K. (2020). Teacher crisis: Critical events in the mid-career stage. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(8), 5.
<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.227617>

- Chia-Lin, K., & Wei-Wen, C. (2017). The relationship between job stress risk factors and workplace well-being with the moderating effects of job burnout: A study of substitute educators for early childhood education in Taiwan. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(5), 392-401. <https://doi.org/10.26417/ejms.v5i1.p392-401>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry Research Methods: Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Day, C., & Bakioglu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 123-139). The Falmer Press.
- Donofrio, C. M. (2015). *A Self-analysis of a substitute teacher*. (Doctoral Dissertation). http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/539
- Eliyahu-Levi, D., & Ganz-Meishar, M. (2018). "It will help me in life, that my life will be better": Future challenges for children of migrant families. *International Migration*, 56(3), 158-172. <https://doi.org/10.1111/imig.12357>
- Fennell, H. A. (2005). Living leadership in an era of change. *International Journal of Leadership in Education*, 8(2), 145-165. <https://doi.org/10.1080/1360312042000270487>

- Galletta, A. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York University Press. <https://doi.org/10.1080/1360312042000270487>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Gomes, E. X. (2021). Pedagogy of presence in kindergarten teachers' initial training: Perspectives about its (im) potencies within a pandemic framework. *Zero-a-seis*, 23, 269-290.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121803>
- Gutman, M. (2019). International mobility and cultural perceptions among senior teacher educators in Israel: 'I have learned to suspend judgment'. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 45(4), 461-475.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639264>
- Håkansson, J. (2019). Leadership for learning in the preschool: Preschool managers' perspectives on strategies and actions in the systematic quality work. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(2), 241-25. <https://doi.org/10.1177/1741143217732794>
- Hall, T. D. (2002). *Careers in and out Organizations*. Sage Publications.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1992). *Career Guidance and Counseling through the Lifespan: Systemic Approach* (4th ed.). Harper Collins.
- Jiang, Y., & Zheng, C. (2021). New methods to support effective collaborative reflection among kindergarten teachers: An action research approach. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 247-258.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01064-2>

Kandiko Howson, C. B., Coate, K., & De St Croix, T. (2018). Mid-career academic women and the prestige economy. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 533-548.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1411337>

Karlsson, R., Bigsten, A., & Garvis, S. (2018). A snapshot of substitute early childhood teachers in Sweden and Australia: Differences in training, regulation and quality. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 21-32.

<https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182145>

Krishnan, H. (2020). The relationship between organizational justice perception & job satisfaction in small & medium enterprises. *Journal of Arts & Social Sciences*, 4(1), 31-44.

<https://ruijass.com/wp-content/uploads/2020/10/HK003.pdf>

Kumedzro, F. K. (2018). Teachers' perception of job satisfaction and retention in Ghana: Perspectives from special needs educators. *African Educational Research Journal*, 6(4), 262-268.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1208305>

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033446>

Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102962.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>

- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research* (2nd ed.). Sage.
- Maskit, D., & Firstater, E. (2016). Preschool teachers' perspectives on teaching as a profession and pedagogical change. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 200-210.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143417>
- Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Atria, L., Oropesa Ruiz, N. F., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. *BioMed Research International*, 2019, 1021408.
<https://doi.org/10.1155/2019/1021408>
- Niati, D. R., Siregar, Z. M. E., & Prayoga, Y. (2021). The effect of training on work performance and career development: The role of motivation as intervening variable. Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal). *Humanities and Social Sciences*, 4(2), 2385-2393. <https://doi.org/10.33258/birci.v4i2.1940>
- Oplatka, I. (2004). The principal's career stage: An absent element in leadership perspectives. *Leadership in Education*, 1, 43-55.
<https://doi.org/10.1080/1360312032000154540>
- Oplatka, I., & Stundi, M. (2011). The components and determinants of preschool teacher organisational citizenship behaviour. *International Journal of Educational Management*. 25(3), 223-236.
<https://doi.org/10.1108/095135411111120079>
- Paton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.

Sevimli-Celik, S., Kirazci, S., & Ince, M. L. (2011). Preschool movement education in Turkey: Perceptions of preschool administrators and parents. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 323-333.

<https://doi.org/10.1007/s10643-011-0473-x>

Silverman, D. (2020). *Interpreting Qualitative Data*. Sage.

Steed, E. A., & Shapland, D. (2019). Adapting social emotional multi-tiered systems of supports for kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 135-146.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-019-00996-8>

Studni, M., & Oplatka, I. (2022). Emotion management among kindergarten teachers in their motivational interactions with their staff. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 429-447.

<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1727962>

Sverdlov, A., & Aram, D. (2016). What are the goals of kindergarten? Teachers' beliefs and their perceptions of the beliefs of parents and of agents of the education system. *Early Education and Development*, 27(3), 352-371. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060150>

Tsai, C. F., & Yen, Y. F. (2020). Moderating effect of employee perception of responsible downsizing on job satisfaction and innovation commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(15), 1913-1937.

<https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1424014>

- Van der Heijden, B., De Vos, A., Akkermans, J., Spurk, D., Semeijn, J., Van der Velde, M., & Fugate, M. (2020). Sustainable careers across the lifespan: Moving the field forward. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 103344. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103344>
- Van der Horst, A. C., & Klehe, U. C. (2019). Enhancing career adaptive responses among experienced employees: A mid-career intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 91-106. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.004>
- Vogt, W. P. (2005). *Dictionary of Statistics and Methodology: A Nontechnical Guide for the Social Sciences*. Sage.
- Weindling, D. (1999). Stages of headship. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds.), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. (pp. 90-101). Paul Chapman Publishing.
- Wilson, J. (2012). *Volunteerism Research: A Review Essay*. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 41(2), 176-212. <https://doi.org/10.1177%2F0899764011434558>

נספח – טבלת פרטי המרואיינות

שם הגננת (בדוי)	גיל	השכלה	ותק
1 חני	34	BA הגיל הרך	5
2 אילנית	30	BA הגיל הרך	2
3 קארין	36	BA הגיל הרך	3
4 דלית	34	הסבת אקדמאים לגיל הרך	3
5 שרון	31	BA הגיל הרך	3
6 דניאל	31	BA הגיל הרך	4
7 נחמה	52	הסבת אקדמאים לגיל הרך	3
8 אורית	31	BA הגיל הרך	3
9 חגית	41	BA הגיל הרך	12
10 ליהי	36	BA הגיל הרך	10
11 לירון	48	BA הגיל הרך	15
12 מיכל	45	BA הגיל הרך	13
13 פרידה	55	BA הגיל הרך	15
14 שרית	42	BA הגיל הרך	10
15 דקלה	43	BA הגיל הרך	17
16 ורד	45	BA הגיל הרך	22
17 אורה	48	BA הגיל הרך	23
18 כרמל	29	MA במנהל החינוך	29
19 גילה	50	BA הגיל הרך	24
20 מירי	59	BA הגיל הרך	30
21 מזל	47	BA הגיל הרך	23
22 אתי	58	MA במנהל החינוך	32
23 טליה	50	BA הגיל הרך	24
24 אילנה	60	BA הגיל הרך	35