

האתגר המגדרי של האישה כאשת חינוך וכאם

איריס גילי

מבוא

מחקר זה יצא מתוך ההנחה שהתפיסה התרבותית של המרחב הפרטי והמרחב הציבורי, משפיעה על בחירות והחלטות של נשים וגברים. הרצוג (2002) מסבירה שכל אחד משני המרחבים מבוסס על עקרונות שונים ועל פונקציות חברתיות עם מטרות שונות. על פי תפיסה זו, המרחב הציבורי המבוסס על עקרונות של התחברות רציונלית, עניינית, תחרותית ותועלתנית, המזוהים עם התכונות הגבריות, נועד לספק צרכים כלכליים ופוליטיים. לעומת זאת, המרחב הפרטי נתפס כתחום חיים אינטימי, המתנהל על פי עקרונות של הדדיות, דאגה ורגש, המזוהים עם תכונות נשיות. דיכטומיה זו יוצרת את התפיסה שהמרחב הפרטי הוא תחום מומחיותה של האישה, ואילו המרחב הציבורי הוא תחום מומחיותו של הגבר. כך, מקצוע החינוך, המבוסס על מיומנויות דאגה וטיפול, הפך להיות נשי ברובו, בין שבשל התכונות הנשיות הנדרשות לעוסקים בו, בין שבגין הטענה שהשכר הנמוך מתאים לאישה כמפרנסת משנית (פסטה-שוברט, 2000), ובין שלאור הטענה שהמקצוע אינו מפריע לאישה לממש את אימהותה (הרצוג, 2002; פישביין, 2010).

מחקרים המתמקדים בדרכי הוראה לגיל הרך ובעשייה החינוכית, אינם דנים באשת החינוך כסובייקט אלא כמקדמת את הילדים במערכת החינוך. המחקר הנוכחי מחפש את קולה הסובייקטיבי של האישה העומדת מאחורי קידום הילדים וחינוכם במערכת החינוך, ודן באופן שבו תפיסתה משפיעה על עולמה הפרטי.

שאלת המחקר היא כיצד חוות נשות חינוך שהן אימהות את תפקידן במרחב הפרטי ואת תפקידן במרחב הציבורי, תוך התייחסות לסוגיה המגדרית של תפקידיהן ברצף שבין המרחבים ובתוכם?

סקירת ספרות

פרק זה יתמקד בתפיסה התרבותית המתהווה של מקצוע החינוך ובתפיסה התרבותית המתהווה של תפקיד האימהות. זאת מתוך ההנחה שכדי להבין את הגורמים המשפיעים על תפיסותיה של אשת החינוך, יש להבין את ההתהוות התרבותית שלה בתוך המרחבים שבהם היא פועלת וביניהם.

ההיסטוריה של הבניית מקצוע החינוך לגיל הרך

בבסיסו של מקצוע ההוראה אין מן הגבריות או מן הנשיות. בראשיתו עסקו בו בעיקר גברים (הרצוג, 2002). בהמשך, עם יציאתן של הנשים לשוק העבודה, הן בחרו במקצוע שאינו פוגע באחריותן הבלעדית לילדיהן (Hareven, 2000). ולדן (2010) מסבירה שכך גדלים הנימוקים הקושרים את מקצוע ההוראה לנטיות הלב של הנשים. נימוקים אלה מאדירים את המשיכה הטבעית שלהן, כביכול, לתחום החינוך. לטענתה, עם חלוף השנים הצטיירו גם נימות "מדעיות" ברוחן של תיאוריות פמיניסטיות המצדיקות את הישארותן של נשים בתפקידי הוראה מבחירה חופשית בשל הכישורים הנשיים המדגישים את היותן תומכות ואמפתיות.

ההנחה שנשים ניחנו בתכונות ייחודיות בחינוך ילדים, עמדה ביסוד רעיון גן הילדים שהביא ליצירתו של מקצוע נשי חדש. סיטון (2002) מסבירה שרעיון גן הילדים התגבש במקביל לתפיסה חברתית חדשה על אודות האישה ומקומה בחברה. תפיסה זו הפכה לזרם אידאולוגי פמיניסטי ייחודי שכונה "אימהות רוחנית". אותה הגדרה עצמית נשית חדשה, חייבה מעורבות חברתית של נשים במרחב הציבורי, והדגישה את ההבדלים בין המינים. הטענה המרכזית הייתה שנשים מסוגלות לתרום לחברה האנושית ולהגשים את עצמן בזכות כישוריהן המיוחדים כנשים. סיטון מוסיפה, שתורותיהם של הפדגוג יוהנס היינריך פסטלוצי ומייסד רעיון גן הילדים פרידריך פרבל, תרמו גם הן להתפתחות המושג "אימהות רוחנית". בבסיס תורות אלה עמדה התפיסה שלצד טיפול פיזי בילדים, חשוב להדגיש את חינוכם החברתי והמוסרי. לכן ילדים זקוקים לנשים משכילות שיגדלו אותם. נשים שהחלו לעבוד

כגונות ברוח גן הילדים של פרבל, יצרו מהפכה חינוכית בכל הקשור לחינוך ילדים בכלל ולהשכלתן של נשים בפרט. תוכניות הלימודים המקיפות כללו הכשרה פדגוגית על פי תורתו של פרבל לצד לימודי מדע ופילוסופיה, והעניקו לנשים הזדמנות לרכוש השכלה גבוהה. מהפכה תרבותית זו נשענה ברובה על נשים צעירות שזיהו את האפשרות לרכוש מקצוע ולכלכל את עצמן בתחום שבו מעמדן משתווה לזה של הגברים.

דימויו של מקצוע החינוך

הסיבות לנישוי של מקצוע ההוראה הן כלכליות, חברתיות ופסיכולוגיות גם יחד. התרחבות החינוך הציבורי יצרה מאגר גדול של משרות בשכר נמוך, כך שהמועמדות ה"טבעיות" לאיושן הן נשים, המקושרות באורח מסורתי לגידול ילדים ולטיפוחם (פישביין, 2010). הקישור הטבעי בין הוראה לגידול ילדים מצדיק לכאורה את מעמדו הנחות של מקצוע ההוראה, שהרי דינו כדין האימהות, והוא אינו מצריך כישורים מיוחדים או רכישת ידע מקצועי (הרצוג, 2002; פישביין, 2010). פישביין מסבירה שנוסף על כך, תפיסת ההוראה כהמשך תפקידה הטבעי של האישה, יוצרת כר נוח שבאמצעותו מפעילים לחץ על מורות לייחד לעבודתן שעות רבות מעבר לשעות בשכר ולהסתגל לתנאי עבודה ירודים. האפליה כלפי נשים המועסקות בחינוך צורמת במיוחד לנוכח העובדה שהשכר הממוצע של המועסקים בחינוך, ככלל, הוא מהנמוכים במשק. כך טוענים גילת, רוסו-צימט, טל וטבק (2017), שרוב ההורים במחקרם טענו שהמקצוע אינו אטרקטיבי, ושהשכר שמקבלת הגננת אינו ראוי.

לטענתם של הופמן, נידרלנד ודרור (2007), קיים פער בין דמות המורה האידיאלית לבין המורות והמורים במציאות, שכן אלה נדרשים להיות משכילים, רחבי אופקים, לשלוט בכמה תחומי חינוך ולאחוז בידע פדגוגי הנדרש לצורכי עבודתם. כמו כן הם צריכים לדעת לחקור ולנתח, ללמוד ולגלות סקרנות אינטלקטואלית. עליהם להיות במודעות התפתחותית, רגישים לילדים ולמבוגרים, בעלי כישורים דיאלוגיים, כושר ניהול ויכולת עבודה בצוות. מכיוון שאין אדם שיכול לענות על כל הציפיות הגבוהות הללו, נוצר פער גדול בין התפיסה האידאליסטית,

או אף הנאיבית, של "המורה הטוב" והתכונות המיוחסות לו לבין מציאות שוחקת, שחר נמוך ותנאי עבודה קשים.

במקביל לדברי החוקרים על הדימוי הנמוך של המורות, וורן (Warren, 2012) מצאה שמורות לגיל הרך רואות את עצמן מוסמכות ובעלות ידע, הן יודעות לערוך רפלקציה ולהתפתח ממנה, וכן יש להן מיומנויות המבוססות על אינטראקציות חברתיות אנושיות המעצבות את הזהויות של כל השותפים במסגרת החינוכית.

לטענתה של צ'ילי (Chaille, 1994), הגננות אינן דמות נשית משמעותית לילדים הצעירים בלבד, אלא גם להורים, והשפעתן ניכרת גם בחייהם של משפחות הילדים. במחקרם של גילת, רוסו-צימט, טל וטבק (2017) נמצא שרוב ההורים מאמינים שרמת המקצוענות הנדרשת מן הגננת היא גבוהה ותרומתה לחברה גדולה.

זהות מקצועית בהוראה בכלל ובהוראה בגיל הרך בפרט

על פי התפיסה הפוסטמודרנית, זהות מקצועית כוללת מספר רב ומשתנה של זהויות דינמיות המגיבות לקשרים רבים ומשתנים, המנהלות משא ומתן באינטראקציות חברתיות (Warren, 2012). תפיסות עכשוויות של זהות חולקות ארבע הנחות יסוד. ההנחה הראשונה היא שהזהות תלויה ומגובשת בתוך ריבוי ההקשרים החברתיים, הפוליטיים וההיסטוריים. ההנחה השנייה מתבססת על הטענה שהזהות נוצרת בתוך מערכת יחסים המעורבת רגשית. ההנחה השלישית נובעת מהטענה שהזהות אינה יציבה ומכאן שעשויה להשתנות. ההנחה הרביעית נובעת מהטענה שהזהות כרוכה בבנייה ובשחזור של המשמעות בסיפורים. מכאן שעל המורים לפעול למען הבניית המודעות של זהותם (Rodgers & Scot, 2008), שכן הזהות המקצועית של המורים משפיעה על התנהגותם, על דרך עבודתם, על צורת החשיבה שלהם ועל אמונותיהם (אלטמן וכ"ץ, 1999).

לטענתן של שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרום (2011), תהליך הבניית הזהות המקצועית מתרחש גם בתהליך פנימי תוך התמודדות עם מתחים בין הזהות האישית לזהות המקצועית. בתהליך זה נדרשים המורים לשלב בין מקורות ידע שונים הנובעים מהניסיון

האישי ומהניסיון המקצועי. תהליך זה מתחיל עם הכניסה להוראה. כך שאם נחבר את טענתנו עם דבריהם של רוג'רס וסקוט (Rodgers & Scot, 2008), נוכל להסיק שאף שמדובר במקצוע זהה עם אותן דרישות ומטרות, הזהות המקצועית משתנה מאישיות אחת לשנייה ואף מתפתחת ומשתנה באותה אישיות עצמה. זאת בשל הקשרים, מערכות היחסים והסיפורים שמתהווים אצל אנשי החינוך במהלך השנים.

קרינסקי (תשס"א) מסבירה שהמפתח להתפתחותם של המורים הם המורים עצמם, והתנהגותם קשורה באמונותיהם. לכן, ככל שייטיבו להבין את עצמם, כן תגבר מודעותם לחייהם המקצועיים, והם יוכלו לבסס את החינוך שלהם בדרך רגישה יותר.

לטענתה של לימור (2000), במאה העשרים ואחת זהותה של הגננת מתגבשת יותר ויותר לכיוון של מנהיגה חינוכית השולטת במיומנות הניהול והפדגוגיה. מצד אחד, עליה לקדם את הילדים בגנה בהתאם לשלב התפתחותם ולגלות הבנה בתוכניות הלימודים המגוונות וביישומן, ומצד שני עליה להנהיג צוות ולקיים קשרי חוץ עם הורים ועם הקהילה הקרובה והרחוקה. מבורך (2017) מסבירה שתפקודה של הגננת כמנהיגה חינוכית מתרחש הן בשל המערכת שהיא אחראית לה והן בשל הגורמים הרבים שהיא מקיימת קשר מקצועי עימם. כדברי פריש (2012): "כמנהלת גן וכמנהיגה חינוכית את חייבת להציג את עצמך ולשדר לסביבה מסר תדמיתי, אשר יוביל אותך להצלחה ולהשגת יעדייך המקצועיים" (שם, עמ' 27). במחקר זה ההבחנה בזהות המקצועית המתהווה מובאת בהקשר של הזהות האימהית המתהווה אף היא, כך שהנשים נעות על הציר שבין המרחב הציבורי למרחב הפרטי המשפיעים זה על זה.

המרחב הציבורי והמרחב הפרטי

ההנחה החברתית הרווחת היא שהתפתחות האישה בתא המשפחתי והתפתחותה מחוצה לו הן פרקטיקות מנוגדות המחייבות אותה לבחור או להקריב קורבן. לכן כניסתן של נשים לשוק העבודה יצרה קונפליקט עם הציפיות החברתיות למילוי תפקידן הביתי (הרצוג, 2002; פסטה-שוברט, 2000). כך, השיח בספרות האימהות האקדמית מלווה בדיונים על הדילמה

של "הזמן הטוב ביותר" להקים משפחה, מאחר שהן העבודה באקדמיה, הן האימהות דורשות השקעה רבה (Dickson, 2018). לטענתה של איריגארי (2003), נשים זקוקות לקיום חברתי נפרד מתפקיד האם. אולם, לטענתה של פיליי (Pillay, 2009), ההפרדה הברורה בין המרחבים מוטעית מיסודה, מכיוון שזו מחזקת את שימור העבודה האינטלקטואלית כשטח גברי. מחקרים רבים מצביעים על שינוי הגבולות בין הפרטי לציבורי, וגבולות אלה נתונים במשא ומתן מתמיד, מסבירה הרצוג (2002). עם זאת, ההבחנה בין שני המרחבים ממשיכה להתקיים כתבנית חשיבה תרבותית דומיננטית.

המרחב הציבורי בהתכתבות עם המרחב הפרטי

רבים רואים בהוראה מקצוע המתאים יותר לנשים, מסבירה הרצוג (2002), ומעלים שני נימוקים שכיחים לתפיסה זו. האחד, שעות העבודה הנוחות המקלות על תמרון בין תפקידי האישה כרעה וכאם לתפקודה בשוק העבודה. השני, מקצוע ההוראה הוא הרחבה של התחום הביתי לתחום הציבורי, והכישורים הנדרשים מהמורה, במיוחד אלה הקשורים ביחסיה עם הילדים, הם כישורים "נשיים".

פישבין (2010) מתייחסת לכך שחינוך נתפס כעיסוק שאינו תובעני, ולכן אינו מתנגש עם תפקידיה של האישה כאם וכרעה. אף שהנתונים אינם תומכים בכך, לדבריה הדעה הרווחת היא שלמורה או לגננת יש זמן פנוי רב. המורה או הגננת שבה הביתה בשעה מוקדמת, היא נהנית מחופשות החופפות את החופשות של ילדיה, כך שהיא יכולה למלא בהצלחה את שני התפקידים בחייה – מחנכת ואם. נוסף על כך, שכיחה ההתייחסות למורות כאל שמרטפיות.

ולדן (2010) מסבירה שלעיתים קרובות ההתייחסות להוראה היא כאל תעסוקה ולא כאל פרופסיה. בספר "שיח בחינוך", מסבירות משכית ודיקמן (2005) שאיתור הקווים הכלליים המאפיינים את שלב הכניסה למקצוע ההוראה מצביעים על הצורך לעצב דפוסי עבודה פרופסיונליים לצד הצורך לקבל הכרה מקצועית מצד "לקוחות ההוראה". דבריהן מתכתבים עם ולדן, המציינת ש"לקוחות ההוראה" אינם רואים את הצד הפרופסיונלי, עובדה הכרוכה בקשיים מקצועיים ואישיים כאחד המקרינים על תהליכי הכניסה למקצוע.

בחירת מקצוע ההוראה לגיל הרך

לטענתה של שלו (2003), ניסיון החיים השונה של גברים ונשים בעולם המודרני הוא עובדה מוגמרת. נשים שרוצות להשתלב במרחב הציבורי מוצאות את עצמן פעמים רבות במקצועות שמהותם טיפול ודאגה לזולת. הרצוג (2002) מסבירה שנשים יעדיפו תחומי עבודה המאפשרים להן להימנע מקונפליקט עם תפקידיהן הביתיים או לפחות להפחית את עוצמתו. כמו כן, הן יעדיפו לעסוק בתחומים שמאיימים פחות על דימוין כנשים, ולכן הן יעסקו בעיסוקים "נשיים" הדורשים דאגה, טיפול והתחשבות. על פי תפיסה זו, מקצוע ההוראה בכלל, והוראה לגיל הרך בפרט, מתאים לנשים.

ולדן (2010) ערכה ראיונות בקרב סטודנטיות באשר לסיבות שגרמו להן לבחור במקצוע ההוראה. בין הסיבות עלתה התפיסה שנוח לשלב בין אימהות למקצוע ההוראה, כמו גם התדמית הלא תחרותית שדבקה בלימודי החינוך. לטענתה של צ'ילי (Chaille, 1994), בתחום החינוך לגיל הרך נמצאות נשים אשר נאבקות בין שילוב הבית והקריירה. מאבק זה נובע בעיקר מהאמונה של הנשים בחשיבות שיש לתת לתפקיד האימהות.

המרחב הפרטי בהתכתבות עם בחירת המקצוע חינוך לגיל הרך

משמעות האימהות בזהות הילד והאם

יחסי אם וילדיה הם היסוד לכל מערכת יחסים אחרת. האם היא זו שיוולדת את ילדיה ומזינה אותם, והיא זו שבחברתה הם חווים את כל חוויות הילדות (פרוני, 2009; קרון, 2003; ריץ', 2006). כמו כן, מציינת פרוני (2009), מערכת היחסים עם האם היא לרוב הארוכה מכל מערכות היחסים שאנו חווים בחיינו. בשל הקשר הטבעי לכאורה בין נשים ואימהות ובשל הצורך האנושי לטיפול נרחב בילדים, האימהות הנשית מובנת מאליה (Chodorow, 1999). אישה קובעת זהות אימהית כשהיא הופכת לאם דרך מחויבותה ומעורבותה בהגדרת האני החדש שלה. הזהות האימהית ממשיכה להתפתח ככל שהאם רוכשת מיומנויות חדשות ומעצבת את הביטחון העצמי שלה, עם כל אתגר חדש (Ramona, 2004).

ריץ' (2006) מציינת שההתייחסות לתפקיד האימהי כ"טבעי", וההתייחסות לאם כמי שיכולה למצוא את עיקר סיפוקה בבילוי ימים שלמים בחברת ילדים רכים, מונעת ממנה לגבש לעצמה זהות נוספת. ריץ' טוענת, שבלי קשר לחוויות העוברות על האישה, החברה רואה באם את סביבת ילדיה.

אימהות ואבהות

להיות אם פירושו ללדת ילדים, אך גם להיות מטפלת ומחברת. לטענת צ'ודורו, גבר שהוא הדמות המטפלת העיקרית בילדיו משמש אם (צ'ודורו, 2007). בדומה לכך, מסבירה אפטר (Apter, 1985) שהדחף הגנטי והטבעי לטפל בילדים אינו בלעדי לאם אלא נרכש. העובדה שגברים מתפקדות טוב יותר כאימהות כרוכה בכישרון הורי בלתי מנוצל הקיים בגברים, שהחברה מתעלמת ממנו. לטענתה, אם הגישה התרבותית תשתנה, יותר גברים ירצו לטפל בילדים, מכיוון שהתכונות ודפוסי ההתנהגות נעים בטווח "נורמלי" רחב, ולעיתים ההבדל בין שתי נשים "נורמליות" גדול יותר מההבדל בין גבר לאישה. לכן, טוענת אפטר, אם מצפים מגבר שיהיה ההורה העיקרי או שייקח אחריות משותפת כהורה, יש לאמנו לכך היטב.

לדברי כ"ץ (2009), לנשים יש "תמונה פנימית" של אם מטפלת מכיוון שמרגע צאתן לאוויר העולם, הן מקבלות מסר ברור שטיפול באחר הוא תפקידה של האישה. מגיל צעיר מאוד הן מפנימות את חוויית האימהות דרך הטיפול המסור והאוהב של אימותיהן. לגברים, לעומת זאת, אין תמונה פנימית כזו של אבותיהם כי אלה בדרך כלל לא טיפלו בהם. גבר שמחליט לעשות את הצעד האדיר הזה ולהפוך לדמות שמשתתפת בטיפול בילדיו צריך, הלכה למעשה, להמציא את הגלגל. הוא חייב ללמוד לפתח חלקים באישיותו שעל פי הקודים החברתיים נחשבים נשיים. מעוז (2015) מציינת מחקרים שמצאו שאצל אבות טריים פעילים שמרבים לגעת בתינוקם מתרחשת גדילה מואצת של נורונים חדשים במוח. אלה יוצרים מעגלים חשמליים שנועדו להכשירם להיות קשובים, אוהבים ומכילים.

לטענתו של בלזר (2006), התיאוריה הפסיכואנליטית רואה בתפקיד האב בגיל הינקות תפקיד נוסף נטול ייחוד, ואם האב מקבל עליו את התפקיד הזה, בשלב מאוחר יותר עליו

לסייע לבנו להתנתק מהקשר הסימביוטי עם האם ולפתח עצמאות. בלזר מתנגד לסברה זו ומסביר שהילד זקוק לאב כהורה שותף פעיל. עמית (1997) מציג בספרו את הטענה שבעבודתו כפסיכולוג הוא נתקל תכופות בזעקה הכואבת, גם אם לא תמיד מילולית ומודעת, של נערים ונערות שאינם מרגישים את אביהם כאדם בשר ודם וכנוכח במשפחתם.

לטענתו של כ"ץ (2009), כבר מרגע הלידה תינוקות מפתחים מודעות למיוחדות של ההורה הזכר. ריחו שונה, כמו גם קולו, מגע עורו וגופו החסון. הן התינוקות, הן התינוקים לקשר עם "זכר מטפל" כדי לעצב את אישיותם, לגדול כ"אדם שלם" ולבנות קשרים מספקים בעתיד. בשנות השבעים והשמונים של המאה העשרים חלה עלייה מרשימה בביצוע מטלות ביתיות בידי גברים (שהחלה מאפס), אך משנות התשעים לא חלה התקדמות מרשימה, והמצב נשאר מאז ברמת עזרה גברית (וורנר, 2005). מכאן שמאז תקופתו של ויניקוט (Winnicott, 1998), חל בהחלט שינוי אך הוא אינו מהפכני. ויניקוט הוא שהסביר שאימהות ממלאות היטב את תפקידן, ויש ביכולתן לשתף אף את האב אם הן מעוניינות בכך. אך תפקיד האב, לטענתו, הוא להעניק לאם תמיכה מוסרית, לתמוך בסמכותה, ולהיות האדם המייצג את החוק והסדר שהשליטה בחיי הילדים.

כ"ץ (2009) מבחין בין "אובייקט אהבה" ל"אובייקט הערצה". לדבריו, מכיוון שנשים ברוב החברות הן האחראיות העיקריות לטיפול בילדים, הילדים רואים עצמם בשר מבשרה של האם, ותפקידה, בחוויה הבסיסית שלהם, הוא לטפל בהם. עם הזמן, האם הופכת בעיניהם ל"אובייקט אהבה". האב, לעומת זאת, הופך בעיני ילדיו למעין "בייביסיטר על", שבא והולך אך אינו מחובר אליהם. הוא משחק איתם, ולפתע הופך ל"שוטר" ולעתים גם "לשופט עליון". נוסף על כך, הוא זה שמייצג את העולם בחוץ, בהיותו אדם עם חיים נפרדים ועם רצונות משלו, ולכן הוא הופך ל"אובייקט הערצה".

הנשים במחקר הנוכחי לוקחות את התפקיד האימהי צעד אחד קדימה. כפי שהציע ויניקוט, כמו גם חוקרים רבים אחריו, הנשים מובילות את החינוך בבית ועוזרות לבני זוגן לנהל מערכת יחסים עם ילדיהם המשותפים. אולם בשל מומחיותן בתחום החינוך, הן מדריכות באופן אקטיבי את האבות להיות שותפים בתהליך חינוך הילדים. שאלת המחקר היא, כיצד

חוות נשות החינוך שהן אימהות את תפקידן במרחב הפרטי כאימהות ואת תפקידן במרחב הציבורי כגננות או כמורות, תוך התייחסות לסוגיה המגדרית של תפקידיהן ברצף שבין המרחבים ובתוכם?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 22 אימהות שהן גננות ומורות בכיתות א-ב. המרואיינות נשואות בניהואין הטרוסקסואלים ונמצאות בעשור הרביעי עד השישי לחייהן. לכל המרואיינות 2-4 ילדים שגילם נע בין 3 שנים ל-20 שנים. כל המרואיינות מתגוררות באזור השפלה ובמרכז הארץ.

המרואיינות במחקר זה הן אקדמאיות, בוגרות לימודי תעודת הוראה ותואר ראשון בחינוך מאחת המכללות לחינוך המוכרות בארץ. למחצית מהמרואיינות תואר שני.

הוותק של המרואיינות בעבודה נע בין 7 שנים ל-22 שנים.

17 מהמרואיינות עבדו כגננות בעת עריכת הראיון עימן, 6 גננות לגילאי 3-4, 5 גננות לגילאי 5-6, 4 גננות בחינוך המיוחד ו-2 גננות משלימות. 5 מרואיינות עבדו כמורות לילדים בכיתות א-ב.

כלי המחקר

ראיונות מובנים למחצה נבחרו לשמש ככלי איסוף הנתונים במחקר זה בשל התאמתם לשמש בסיס לפענוח השדה כפי שהוגדר בשאלת המחקר הנוכחי. חוקרות פמיניסטיות רואות בראיונות מובנים למחצה כלי מתאים לאיסוף ממצאים, שכן הם מאפשרים התבוננות על רעיונות, מחשבות, תפיסות, זיכרונות וחוויות של נשים, תוך שימוש במילים של הנשים המרואיינות ולא במילותיה של החוקרת (Reinharz & Davidman, 1992).

שאלות לדוגמה:

- ספרי לי על שעת צוהריים ועל אחר צוהריים שגרתיים בביתך.
- רבים רואים בהוראה מקצוע המתאים ביותר לנשים בשל הטענה שמקצוע החינוך הוא טבעי לנשים. מה דעתך על כך ברמה הקוגניטיבית וברמה הרגשית? איזה מקום זה מקצה לנשים בחברה?
- אילו סיבות גרמו לך לפנות ללמוד חינוך לגיל הרך?
- מי תופס את המקום המרכזי בחינוך הילדים בביתכם?
- האם את מצליחה "לקחת" זמן לעצמך ולהיות את עצמך ללא כותרות או תפקידים?

איתור המרואיינות למחקר

גיוס המרואיינות בוצע בשיטת כדור השלג. החוקרת פנתה לחברות ומכרות וביקשה שיקשרו אותה למורות וגננות בסביבתן, ולאחר מכן נעשתה פנייה אישית לאותן נשים, תוך שיתופן בנושא המחקר והן נשאלו אם יהיו מוכנות להתראיין.

אתיקה

המרואיינות קיבלו טופס הצהרה על שמירת סודיות. הובטח להן שזהות המשתתפות ידועה אך ורק לחוקרת. כל השמות הוחלפו בשמות בדויים. מקום המגורים או מקום העבודה לא יצוינו בצמוד לציטוטים. למשתתפות ניתנה אפשרות לקרוא את הריאיון לאחר שכתבו ובמשך כל שלבי הניתוח, להתחרט על דברים שנאמרו ולבקש להסירם.

ניתוח נתונים

במחקר הנוכחי, שולבה גישת הניתוח הנושאי-התמטי עם קריאה אנליטית, על פי מדריך ההקשבה של החוקרת הפמיניסטית קרול גיליגן (Gilligan, 1992). מדריך ההקשבה שיצרה גיליגן מציע ארבע קריאות של כל אחד מן הטקסטים שנוצרו בעקבות הריאיון, כאשר כל קריאה מזמנת העמקה מסוג אחר, המחייבת קריאות נוספות. הקריאה הראשונה מתמקדת

במראיינות ובמעגלים שמתוכם היא משמיעה את קולה. הקריאה השנייה מתמקדת במערכות היחסים העולות בתוכני הריאיון. בקריאה השלישית מתמקדת החוקרת בעצמה ובוחנת את הזיכרון התחושתי שלה מהריאיון באמצעות הערות שכתבה לעצמה במהלכו וביומן השדה מיד אחריו. בקריאה הרביעית מתמקד הניתוח בשפת הריאיון בדגש על מטפורות, מילים וביטויים חוזרים. התובנות שהעלו קריאות קשובות אלה ביחס לכל אחד מהראיונות נותחו באמצעות חלוקה לתמות החוזרות על עצמן לאורך כל ריאיון ולרוחב כל הראיונות. מתוך אלה אפשר להסיק על המשמעויות הטוענות נושאים שונים בעולמן של המראיינות, ובאמצעות לבחון את האופנים שבהם מבנות מראיינות אלה את עולמן.

יתרונה המרכזי של שיטת הניתוח התמטי ביצירת משמעות כללית שהיא מעבר לכל ריאיון בודד, כאשר קטגוריות המשמעות בהקשר של הסוגיה הנבחנת אינן נתונות מראש אלא עולות תוך כדי תהליך הניתוח (Strauss & Corbin, 1990). בתהליך של סלקציה מכוונת הצטמצמו לבסוף הקטגוריות והתגבש "עץ הקטגוריות" (שקדי, 2003) המהווה ייצוג סכמתי של הקטגוריות ומשקף את הקשרים ביניהן. הקטגוריות אשר נחשפו באמצעות שיטת ניתוח זו על תוכניהן, מפורטות בפרק הממצאים.

ממצאים

בפרק זה יוצגו הקטגוריות הדנות באתגר המגדרי של האישה כאשת חינוך לגיל הרך וכאם.

- הזהות האימהית והזהות כאשת חינוך לגיל הרך – חיבורים ופירושים.
- הבחירה בחינוך כמקצוע וכקריירה – נטייה טבעית או תהליך חברות תרבותי?
- היחס הציבורי למקצוע ההוראה – דואליות של הערכה וזלזול.
- הקשר בין מיעוט גברים בתחום החינוך לגיל הרך לחסרונה של היוקרה המקצועית.
- חלוקת התפקידים בגידול הילדים בביתה של אשת החינוך.

הזהות האימהית והזהות כאשת חינוך לגיל הרך – חיבורים ופירוקים

במהלך המחקר ניסתה החוקרת לחפש אחר המפגשים השונים שחוות נשות החינוך בצומת אימהות-חינוך לגיל הרך. שאלת הזהות שמעבר לחיבור אימהות-נשות חינוך לגיל הרך, נשאלה גם היא בריאיון כדי לנסות לנתק את המרואיינות מכל תיאוריה או פרקטיקה. זאת כדי להאזין להן כנשים, כסובייקטים, ולמצוא בהן רבדים זהותיים נוספים שאינם כוללים בהכרח את תפקידיהן במרחב הפרטי ובמרחב הציבורי, להאזין להן מחוץ ל"טירוף" (וורנר, 2005) ובין ה"אינטנסיביות" (O'reilly, 2004a, 2004b) של התפקידים התופסים את מרבית זמןן, ולא כפועלות למען האחרים. לטענתה של דה בובואר (2008), השחלות והרחם הכולאים את האישה בתוך הסובייקטיביות שלה, הם שהעלו את הסברה שהיא "חושבת באמצעות הבלוטות שלה" (שם, עמ' 12).

בהשאלה לדבריה של דה בובואר, נשים "כולאות" את עצמן בסובייקטיביות שלהן בתפקידיהן המחייבים, ואינן מצליחות להתנתק מהתכונות המגדירות אותן ככאלה. כך הן חושבות ופועלות באמצעות תכונות אלה כ"בלוטות" בחיי היומיום. במקביל, במחקר זה פגשה החוקרת גם נשים שהצליחו להתנתק מזהותן כאימהות או כנשות חינוך.

אילנית (גננת) ומשי (גננת) מסבירות שאינן יכולות להתנתק מזהותן כגננות. אילנית מספרת שבכל מקום שבו היא נמצאת, ילדים נצמדים אליה במעין מגנט בלתי נפרד ממרכיבי אישיותה. "יש לי משיכה לילדים ורואים את זה. בכל מקום הם נצמדים אליי. הילדים שלי לפעמים אומרים: אימא, איך הם באים דווקא אלייך? ואני אומרת להם: הם חשים אותי, הם מרגישים אותי". לתפיסתה של אילנית, הכישורים שלה לתקשר עם ילדים מועברים באופן אמצעי ובלתי אמצעי לסובבים אותה.

משי מתרכזת בתכונות שהן מעבר למשיכה בלתי מוסברת ומדברת על מחויבות ערכית. ההפרדה בין זהותה כאם, כגננת וכאישיות עצמאית, קשה לה, אולם המחויבות לזהותה כאשת חינוך לגיל הרך עולה על כולן. "אני לא יודעת איפה הגבול, איפה אני מתחילה להיות אשת מקצוע, ואיפה אני אימא, ואיפה אני הבן אדם, ואיפה אני משי. זה הופך להיות הוליסטי הכול. אבל בסך הכול, הגננת ואני זה אותו דבר, ואני לא יכולה להיות שונה". משי מדגישה

שיש "היבטים באשת חינוך שחייבים להיות בתוך האישיות שלה". גננת מחויבת ל"ערכים מסוימים" שהיא אינה מסוגלת לוותר עליהם גם בחייה הפרטיים.

הנשים שהוצגו עד כה אינן יכולות לנתק מאישיותן את הפן של הגננת בחייהן. בין שיש להן תכונות מכילות במיוחד ובין שיש להן ערכים מרובים, הן "מסתובבות" בעולם עם זהות שלתפיסתן מאפיינת אותן כמחנכות לגיל הרך. לעומתן, המרואיינת הבאה שתוצג במחקר זה אינה יכולה להתנתק מזהותה כאם.

בעשורים האחרונים חל שינוי מסוים בגישה לאימהות. מחקרים פסיכולוגיים ואנתרופולוגיים הציגו ספקות כבדי משקל באשר ל"טבעיותם" של הרגשות האימהיים, והאירו את חלקה של הלמידה החברתית בפיתוח רגשות אלה (קרן, 2003). וורנר (2005) מסבירה שגם כשטווח האפשרויות הלך והתרחב, הנשים עצמן החלו להתכווץ ולסגור את עצמן, כלומר הן לא ויתרו על האימהות ועל שלמות אישית וחברתית.

כך אפשר לזהות שכוכי (מורה) מאמינה ושואפת להמשיך להאמין שהאימהות היא הזהות המרכזית בחייה:

אם אני לוקחת את המוטיב שלי, את כוכי, כאילו ממה כוכי מורכבת?

אישה, אימא, מורה, בת, אחות, רעיה, הכי אוהבת? זה אימא. אימהות זו

המהות שלי, ואני לוקחת את זה גם לבית הספר [...] אני מביאה את

החום ואת האהבה אל תוך ההוראה שלי. זאת אני.

נראה שכוכי שבוייה בחוויית האימהות האידיאלית: "קודם כל אימא, אחר כך הכול". לא זו בלבד שהיא אינה נותנת לדבר להפריע לה, אלא שהיא מרחיבה את האימהות למרחב הציבורי שבחייה.

בעוד שאילנית ומשי לא הצליחו להפריד את הזהות שלהן מאשת החינוך שבאישיותן, כוכי לא הצליחה להפריד את הזהות שלה מתפקידה האימהי. עידית (גננת) מספרת שאינה מצליחה להתנתק משתי הזהויות שבחייה והיא מצרה על כך.

לכל מקום שאני הולכת, המקצוע והלימודים שלי זה חלק מהזהות שלי,

ולפעמים קשה לי להתחבר לאימהות אחרות. יש לי הבנה אחרת. אני לא

יכולה להיות עידית בלי להיות גננת ובלי להיות אימא. כאימא אני צריכה לתת לעצמי יותר. אני לא יכולה פתאום ללכת לחוג אחר הצהריים, כי בזמן שכבר יש לי עם הילדים, אני רוצה להיות איתם.

מדיאלוג פנימי שעידית מנהלת עם עצמה, עולה שהיא רוצה להתנתק לפעמים מהילדים, אך מבחירה היא מעדיפה להיות איתם. לטענתה של אוריילי (O'reilly, 2004a, 2004b), אחד מתכתיבי התרבות הוא התפיסה שצורכי הילדים באים תמיד לפני צרכיה של האם. מכאן, שכל עוד עידית שבויה בתפיסה שאימהות ניצבת לפני הכול, היא לא תוכל לצאת ממעגל קסמים זה. בהשוואה למרואיינות שהוצגו עד כה, נראה שעידית שואפת דווקא למצוא זהות נוספת, אולם זהויותיה כאם וכגננת מאפילות על כל תחום בחייה והיא אינה מצליחה להתנתק מהן, בזמן או במרחב.

סיפורה של שילת (גננת) מגיע כמעין תשובה ותקווה לדבריה של עידית. שילת מתארת כיצד הצליחה עם השנים להתנתק מעט מהאימהות ומהמקצועיות ומצאה תחומי עניין נוספים לעסוק בהם. במקביל לשעות אחר הצהריים שהתפנו ולרגיעה בצבירת ידע נוסף לגן, היא התפנתה להעשיר את עצמה במרחב הציבורי לשם ההנאה בלבד.

בשנים הראשונות לא היה כזה דבר. כל היום הייתי צריכה לתמרן בין להיות אימא ולהיות מקצועית, לעבוד ולעשות את כל הדברים אחר הצהריים לטובת הגן, כל הזמן תמרונים, להיות אימא וגם אשת חינוך. לא היה לי אוויר לנשימה. בשנים האחרונות הם גדלו, ואני אומרת לך, החיים שלי התחילו מחדש בגיל ארבעים (מצחקקת). זה התחיל בלעשות קורסים למען עצמי, אני אוהבת פוטושופ, אני עושה משהו שאני מאוד אוהבת לעצמי, יצאתי למלכת המדבר. לא התגעגעתי אליהם וגם אמרתי להם את זה.

שילת מצאה את הזהות הסובייקטיבית שאינה מקושרת לתפקידיה היומיומיים אחרי גיל ארבעים. זאת כאשר הילדים גדלו והבשלות המקצועית שלה הגיעה למקום בטוח. רק אז התפנתה לחפש תחומי עניין חדשים ולגלות את עצמה מחדש.

באופן חוזר, בכל הראיונות נראה שקשה למרואיינות לבצע הפרדה מתפקידן היומיומי. חלקן מחוברות יותר לאשת החינוך לגיל הרך שבהן ואינן רואות את עצמן ללא ילדים רכים בסביבה, אחרות מחוברות יותר לזהותן האימהית, ואחרות אינן יכולות לוותר על אף אחת מהזהויות הקשורות לתפקידים התופסים חלק ניכר מחייהן. לבסוף, היו גם כאלה שהצליחו בחלוף השנים למצוא זהות שאינה קשורה בהכלה ונתינה לילדים רכים.

הבחירה בחינוך כמקצוע וכקריירה – נטייה טבעית או תהליך חברות תרבותי?

הטענה שאחד השיקולים העיקריים לבחירת מקצוע ההוראה הוא הנוחות והיכולת לשלבו עם התפקיד האימהי (הרצוג, 2002; ולדן, 2010; פישביין, 2010; פסטה-שוברט, 2000), עומדת בניגוד לממצאי המחקר הנוכחי. במחקר זה נמצאו מגוון סיבות לבחירה במקצועות ההוראה והחינוך לגיל הרך, מנטיית לב ואהבה גדולה לילדים ועד לנטייה אישית, דרך בחירה מקרית ועד יד הגורל. אולם הנוחות הנתפסת של שעות העבודה והיכולת לשלבן בהצלחה עם התפקיד האימהי, לא הייתה בין הסיבות שגרמו למרואיינות במחקר זה לבחור במקצוע. חלק מהמרואיינות סיפרו שגדלו בתוך תרבות הגן. הן ביקרו בגן כבנות של גננת או סייעת, התנסו בעמידה מול קהל ילדים מגיל צעיר, וחשו חיבור למקצוע עוד לפני שהחליטו מה הן רוצות לעשות "כשהיו גדולות". חלקן הגיעו לתחום במקרה, ואחרות הגיעו להחלטה לאחר שירותן הצבאי.

חלי (מורה) ואירית (גננת) גדלו בתרבות הגן, ולטענתן הגיעו לתחום החינוך מתוך אהבה גדולה לילדים ומתוך האמונה שיש להן את הכוח לשנות. חלי מאמינה בכוחה להשפיע על המבנה החברתי ולשנות את הדימוי שיש למורים בחברה.

אימא שלי הייתה גננת בגן פרטי. כל הזמן עזרנו לה. אבל אני לא רציתי

ללכת להיות גננת או מורה בגלל הדימוי, אז התחלתי ללמוד מזרחנות.

למדתי שנה וראיתי שזה לא זה. בסוף הבנתי, אני לא צריכה להתייחס

לדימוי, אני אשנה את הדימוי!

אירית מוסיפה לנושא הדימוי את האמונה שיש לה כוח וכישורים לסייע לילדים למקסם את יכולותיהם. בילדותה, הגננת שניהלה את הגן שאמה עבדה בו כסייעת, נהגה להעמיד אותה מול קהל הילדים:

בואי, קחי סיפור ותלמדי אותם. ואני נורא אהבתי את זה. בבגרותי גם ראיתי שיש לי קשר מיוחד עם ילדים [...] התחושה זה באמת שאני פה כי אני יכולה לשנות, שאני פה כי אני מגיעה לילד שמתקשה ואני מצליחה להוציא ממנו את הדבר הטוב הזה.

לצד הכישורים שיש לכל אחת מהן, והאידיאולוגיה שהובילה לבחירתן במקצוע ההוראה לגיל הרך, קיימת העובדה שחלי ואירית גדלו בתרבות הגן. ברונר (2000) מסביר שהתרבות מעצבת את התודעה ומציידת אותנו בכלים שעיימם אנו בונים את העולמות ואת המושגים שלנו על עצמנו ועל כישורינו. כלומר, חלי ואירית גדלו שתיהן בתרבות שעיצבה את תודעתן ואת כישוריהן לפנות למקצוע החינוך לגיל הרך ולהצליח בו.

מרואיינות אחרות הגיעו לתחום החינוך במקרה, לדבריהן. צומת אחד בחייהן הוביל אותן לצומת אחר והוא שהביא אותן לבחירה. מלי (גננת) ורוני (גננת) שירתו בנח"ל ועבדו בגן הילדים של הקיבוץ. כך מספרת מלי: "הייתי בנח"ל ועבדנו בגן הילדים. עברתי חוויה חיובית, חוויה טובה. עשיתי דברים בלי לחשוב בכלל על הטווח הארוך". לטענתה של מלי, אם הייתה מבינה במה כרוכה העבודה, הייתה בוחרת אחרת. "כי בגן יש לך המון דברים להתמודד איתם: הילדים, הסייעת, הצוות שבא מבחוץ – הפסיכולוגית, העירייה, גננת שי"ח [...] יש לך בעיות משמעת בגן ותכנים". כלומר, בחירת המקצוע נעשתה ללא שיקולים מושכלים, וייתכן שהייתה הסללה תרבותית בלתי מודעת.

גם רוני אהבה את דרכה בנח"ל והחליטה שהיא "הולכת עם החוויה הזו". ההיכרות עם גן הילדים בקיבוץ הייתה לה חוויה חיובית: "פגשתי את זה והמשכתי משם. הלכתי עם מה שאהבתי". בדומה למלי, גם רוני קיבלה הכוונה תרבותית בחברה הקיבוצית שהעבירה את המסר שבחינוך עוסקות הנשים הנבחרות, כך שהיה זה אך טבעי לפנות ללימודי חינוך.

מסיפורה של משי (גננת) עולה שהסביבה הבוגרת הרגישה בכישוריה הטבעיים להוביל ולחנך ילדים. מנהלת בית הספר אמרה לה: "אני חושבת שכדאי שאת תלמדי הוראה". ויותר מכך, הגננת שלימים הפכה להיות המדריכה שלה אמרה לה: "כשהיית קטנה ידעתי שתהיי גננת". כיום, בהסתכלות לאחור, היא מבינה שחינוך הוא שליחות. "כנראה באתי לעולם הזה כדי להיות גננת. זאת נראית לי השליחות שלי בעולם הזה". אין ספק שדבריה של משי סותרים את הטענה הרווחת שלמקצוע החינוך אין צורך בתכונות ובכישורים מיוחדים. נוסף על כך, הבחירה שלה אינה מהמקום המיטיב והמקל על האימהות, מכיוון שבנקודת הזמן שבחרה בו, היא לא ידעה אם תצליח להרות.

בניגוד לדבריהן של הרצוג (2002) וולדן (2010), הנשים במחקר זה אינן מקשרות בין בחירת המקצוע ליכולתן לתפקד כאימהות. הגורמים לבחירת המקצוע הגיעו מתוך אהבה לתחום החינוך, מתוך האמונה שכאשת חינוך לגיל הרך אפשר להשפיע על הילדים ולייצר שינויים משמעותיים בחייהם, ומעבר לכך לתרום לשינוי הדימוי הירוד של המקצוע. נתונים אלה מתכתבים עם הזרם הפמיניסטי "אימהות רוחנית", הטוען שנשים מסוגלות לתרום לחברה האנושית ולהגשים את עצמן בזכות כישוריהן המיוחדים (סיטון, 2002).

היחס הציבורי למקצוע ההוראה – דואליות של הערכה וזלזול

מטרתו של מחקר זה הייתה לשמוע את קולן הסובייקטיבי של המרואיינות על מקצוע החינוך לגיל הרך. במהלך הראיונות עלה באופן בולט הדיסוננס בין הדמות החינוכית הציבורית שאינה מוערכת מבחינה מקצועית, לבין הדמות החינוכית הפרטית שזוכה להערכה נקודתית. במקביל, הנשים במחקר זה תופסות את תפקידן כחשוב ביותר בשל פלח האוכלוסייה שבו הוא עוסק, ובמילותיה של בָּתִּי (גננת), "הילדים הם הנכס הכי יקר".

מתיאורה של בָּתִּי עולה הבחנה בין תפיסת הציבור את הגננת כשמרטפית לבין תפיסתה כדמות מקצועית ביחסים הבינאישיים. "בחברה אנחנו די נתפסות כסוג של שמרטפיות. כמה שהורים מעריכים גננת טובה, כל אחד שהילד שלו בגן, אם הגננת שלו טובה הוא מעריך את זה, אבל עדיין בחברה קיים הדבר הזה, שהגננות הן סוג של סידור לילדים". מתברר

שתחושתה של בְּתִי רווחת גם בקרב ההורים. במחקרם של גילת, רוסו-צימט, טל וטבק (2017) נמצא שרוב ההורים מאמינים שמעמדה של הגננת בעיני ההורים בגנה גבוה מהמעמד הניתן לה בחברה. בְּתִי ממחישה את הדיסוננס הציבורי לגבי דמות הגננת באמצעות סיפור אישי על חבר משפחה שפנה אליה לייעוץ שהניב תוצאות טובות והוא הודה לה על כך מאוד. אולם בשיחת סלון לאחר תקופת מה, אמר אותו חבר משפט שעורר בְּתִי זעם:

אשתי ראש גדול, לא כמו העבודה שלך. אמרתי לו: אתה יודע למה אתה אמרת את זה? כי אשתך משתכרת יותר ממך. וזאת הבעיה של העבודה שלנו, שאנחנו לא משתכרות הולם לגודל העבודה הזאת. גננת היא גם מנהלת את המוסד החינוכי, גם מלמדת את הילדים, היא ממפה, היא מקדמת, היא בונה תוכניות. אני מבחינת עצמי, יש לי ים של הערכה למקצוע שלי. מבחינת הסביבה, אני לא חושבת שמספיק.

לטענתה של בְּתִי, השכר הוא הגורם המרכזי להיעדר ההערכה הציבורית למקצוע החינוך. פישביין (2010) מסבירה שהאפליה כלפי נשים המועסקות בחינוך צורמת במיוחד לנוכח העובדה שהשכר הממוצע של המועסקים בחינוך, ככלל, הוא מהנמוכים במשק. ובדומה לפישביין, גם בְּתִי טוענת שההתייחסות למורות כאל שמרטפיות שכיחה.

גם רוני חשה בהערכה הציבורית הנמוכה למקצוע ההוראה, לצד ההכרה בחשיבותו. "למרות שאני יודעת שאני עושה עבודה חשובה, מה שהחברה משדרת לי זה המון זלזול". לצד תחושה זו, רוני שיתפה במקרה שבו הבחינה בשלב מוקדם מאוד בצורך של ילדה בטיפול מיוחד ואת הערכת ההורים אליה: "עד היום כשאני פוגשת אותם, אני מקבלת המון מחמאות על זה שבעצם בגיל שלוש וחצי, הדלקתי אצלם נורות אדומות, והדברים נעשו."

בְּתִי מייצרת לעצמה הערכה עצמית פנימית ביחס לעבודתה ולתפקידה, כפי שמציע פריש: "כמנהלת גן, וכמנהיגה חינוכית את חייבת להציג את עצמך ולשדר לסביבה מסר תדמיתי, אשר יוביל אותך להצלחה ולהשגת יעדיך המקצועיים" (פריש, 2012, עמ' 27). לעומתה, רוני פונה ללימודי תואר שני כדי ללמוד מקצוע אחר, "אולי ממקום של רצון להוכיח לעצמי

שאני יכולה גם ללמוד דברים אחרים". כלומר, ההערכה הציבורית הנמוכה למקצוע ערערה את הערכתה של רוני לגבי יכולותיה האישיות למרות ההצלחות שהיא חווה.

סול (גננת) מתארת כיצד מעמדה מתחזק בקרב ההורים בגנה ככל שהשנים חולפות. "בשנים האחרונות אני נמצאת כבר במקום אחר. אני מרגישה שאני נמצאת במקום של ייעוץ להורים". לדוגמה, סול סיפרה על הורים שהגיעו במיוחד לגן כדי לספר לה באופן אישי את תחושותיהם: "אנחנו מאוד מעריכים אותך, כי אם את לא היית ממקדת את הבעיה שלו, הוא לא היה מגיע היום לאן שהוא הגיע." אולם, במקביל, משתפת סול שמקצוע הגננת "לא נתפס בחברה כמכובד. לא שהוא לא מכובד." מעמדה של סול בעיני עצמה יציב ביותר, והיא מבחינה עד כמה הייעוץ המקצועי שהיא נותנת להורים חשוב להם: "אני מרגישה כל שנה יותר ויותר את המצוקה של ההורים ואת הצורך שלהם בעזרה". אך ההבדל בין כבוד אישי למקצוע לבין התפיסה הציבורית כמקצוע לא מכובד מאכזב אותה. לטענתה של ולדן (2010), לעיתים קרובות ההתייחסות להוראה היא כתעסוקה ולא כפרופסיה. לכן, אף שנשות החינוך לגיל הרך מכירות בחשיבות המקצוע, ומרגישות שבמערכת היחסים עם ההורים בגן הן מוערכות כמקצועיות, התפיסה הרווחת בציבור גורמת להן אכזבה.

הקשר בין מיעוט גברים בחינוך לגיל הרך להיעדר יוקרה מקצועית

בראשיתו עסקו במקצוע ההוראה בעיקר גברים, ועם זאת, בחברות ובתחומים מסוימים בארץ ובעולם רוב המלמדים הם גברים. בחברה המערבית בת זמננו ובכלכלה הישראלית הוא הפך למקצוע נשי, נטול יוקרה והוד (הרצוג, 2002). ככלל, השכר הנמוך של אנשי החינוך הוא אחד הגורמים לפיחות במעמדו של המקצוע (פישבין, 2010). חלק מן הנשים שתפיסותיהן מוצגות להלן מאמינות שזוהי גם הסיבה העיקרית לכך שגברים מעטים בלבד פונים לחינוך. אחרות מעריכות שמדובר באופי מגדרי ויש מי שנתנה מבט חדש לבחירה מנקודת מבטו של המפרנס.

סול מאמינה שהתכונות הנדרשות מאיש חינוך לגיל הרך קיימות בבני שני המינים, וההבדלים טמונים בעיקר באישיות האינדיבידואלית. אפטר (Apter, 1985) מסבירה שלעיתים יש הבדל

גדול יותר בין שתי נשים מאשר בין גבר לאישה. בדומה לכך טוענת סול שההבדלים אינם מגדריים אלא קשורים למבנה האישיות. לטענתה, נישוי המקצוע חל בשל היעדר יוקרה וכבוד. נוסף על כך, אם המקצוע היה נושא משכורת נאה בצידו, יותר גברים היו עוסקים בו. "ראיתי כתבה בחדשות על המתמחה הזה שעובד בפגייה וכל כך ראו את הרוך ואת האנושיות שיש בו. אני חושבת שיש הרבה גברים שהיו עובדים במקצוע אם היה שכר בצידו". בניגוד לסול, שכבר בתחילת דבריה הצהירה שהמקצוע אינו בלעדי לנשים, לרויטל (מורה) לוקח זמן מנטלי להגיע להכרה בכך. בתחילת דבריה מסכימה רויטל באופן חד משמעי עם ההבחנה התרבותית בין התכונות הנשיות והגבריות, ואף מחזקת אותה: "יש אפיונים לגבר, ויש אפיונים לאישה. גם אימא לא יכולה להיות כמו אבא, ואבא לא יכול להיות כמו אימא. זה נוגד את הטבע". בהמשך דבריה היא טוענת שיש גברים שבכל זאת יכולים להעניק רגשות רכים יותר אבל הם "גברים יוצאי דופן, יחידי סגולה". בהדרגה היא מרחיבה את היריעה, "יש הרבה מורים מצוינים", ואף מגיעה לתובנה שיש גברים המתפקדים בהוראה "לפעמים טוב יותר מנשים". לקראת סוף דבריה היא מגיעה לסיבה הפרקטית. "בסופו של דבר, גם השיקול הכלכלי מאוד מכריע את הכף. גם הידיעה הזאת שאני לא המפרנסת העיקרית בבית, אני יכולה להרשות לעצמי את המקצוע הזה." ממשפטה האחרון של רויטל אפשר להסיק שלנשים בדרך כלל יש פריבילגיה לבחור מקצוע לפי נטיית לב וכישורים, ואילו גברים שאחריות הפרנסה מוטלת על כתפיהם, אינם חופשיים לעשות זאת. כך אנו נשארים שבויים במעגל המגדרי ללא קשר לכישורינו ולנטיית ליבנו.

הנשים שהוצגו במחקר עד כה מבינות שהשכר הוא הגורם העיקרי שמרחיק גברים מן המקצוע. המרואיינות הבאות מתרכזות בתכונות האישיות הנדרשות לעבודה עם ילדים. הן מדגישות שכאשר תכונות הנחשבות נשיות נראות אצל גברים, הן מעוררות בהן הערכה מיוחדת. סיון ואירית מתפעלות מאותם גברים שיש להם תכונות המתאימות לעבודה עם ילדים. סיון (גננת) מצהירה, "אני מאמינה שיש גברים שיש להם יכולות כמו נשים", ואירית מחדדת ומדגישה, "יש גברים שהרמה הרגשית שלהם הרבה יותר גבוהה מנשים מסוימות". אולם, לצד התלהבותן ניכר שהן נזהרות מהכללות. סיון מזכירה שמדובר ב"אנשים מיוחדים

מאוד, ספציפיים מאוד", ואירית מסייגת, "תמיד משהו יחסר שם, כי הם לא רואים את הדברים הקטנים". ניכר ששתיהן מעודדות את התופעה. אירית טוענת שפגשה "גברים שאפשר להוריד בפניהם את הכובע", וסיון מצהירה שבמפגש עם גברים כאלה היא "כל פעם מתרגשת מחדש כמו ילדה קטנה". ואילו סיון מסבירה את התפעלותה מגברים אלה בטענה "לא כל אחד יכול להיות במקום הזה, אתה צריך להיות עם נשמה גדולה מאוד בשביל עבודה עם ילדים". דבריה מתחברים עם דברי אירית החוזרת לנושא היוקרה המקצועית ומסבירה שלתפיסתה, "היום, בעיקר היום, חינוך זה הדבר החשוב ביותר. לא מפעלים ולא עסקים. קודם כל חינוך!" מדבריהן אפשר לראות שמצד אחד הן מעריכות מאוד את תכונות האישיות הנדרשות מהעוסקים בחינוך, ומצד שני הן מאמינות שבאופיים של העוסקים בחינוך ישנן תכונות המזוהות עם תכונות נשיות. לטענתה של פיליי (Pillay, 2009) הפרדה זו מחזקת את שימור העבודה האינטלקטואלית כשטח גברי.

סיפורה של אילנית אינו כולל שיח על תכונותיהם של העוסקים בחינוך אלא על שילוב גברים בהוראה כדי לפצות על החסך בדמות גברית אצל הילדים. "זה ממש פשלה למערכת החינוך שיש רק נשים. את יודעת כשמוקרה גבר נכנס לגן, מה זה עושה לילדים? הילדים מחכים לדמות גברית בגן". תחושת ההחמצה של אילנית מתרכזת בהיעדר הפיזי של גברים מהמקצוע. דבריה על גברים בהוראה מתכתבים עם דבריו של עמית (1997), שהעיד שבמהלך עבודתו כפסיכולוג נתקל בנערים ונערות הסובלים מחסך אב נוכח במשפחתם. בחלקו הראשון של סעיף זה נראה שנשות החינוך מאמינות שהיעדר גברים במקצוע ההוראה לגיל הרך נובע מחוסר יוקרה ציבורית ומהשכר הנמוך. בחלקו השני ציינו נשות החינוך שבעבודה עם ילדים נדרשות תכונות ערכיות ורכות, שרק לגברים נבחרים יש אותן. בשונה מהן, אילנית אינה מתעניינת בסיבת ההיעדרות, אלא בעובדה שנוכחותם חסרה ופועלת כדי לשלבם בצוות הגן שלה.

חלוקת התפקידים בגידול הילדים בביתה של אשת החינוך

בחלק זה מוצגים הניסיונות השונים של נשות החינוך להדריך את בני זוגן ולייעץ להם כיצד להתנהג עם ילדיהם המשותפים, תוך שימוש בכלים המקצועיים שהן מביאות איתן מהשדה. מדבריהן ניכר שהשיתוף שאליו הן שואפות אינו בא לידי ביטוי בחלוקה שווה. בהמשך לדבריו של ויניקוט (Winnicott, 1998), שאימהות צריכות להשקיע מאמצים כדי לסייע לאבות ולילדיהם ליצור קשר ביניהם, נשות החינוך מאמינות שזהו חלק מתפקידן הביתי. זאת, בשילוב העובדה שהן מגיעות מעולם החינוך ולכן מבינות יותר בנושא.

המראיינות הבאות מספרות כיצד הן מדריכות את בני זוגן בהתנהלות עם ילדיהם. בתי מספרת שבמקרים שבהן זוגה מנהל סיטואציות עם הילדים ונכשל, היא מגיעה לעזרתו מאחורי הקלעים ומסייעת לו במתן פתרון. "לפעמים הוא קצת אימפולסיבי, זאת אומרת, הוא שולף סנקציה מהשרוול. אז אני לוקחת אותו לשיחה בצד ומסבירה לו שהוא טיפס על עץ גבוה, ואז יש את המשא ומתן איך להוריד אותו מהעץ". ה"פיגומים" שנותנת בתי לבן זוגה מסייעים להם לשמור על מעמדו של האב כהורה שותף לחינוך בעיני הילדים.

גם רוני מדריכה את בן זוגה "להיות הורה טוב יותר", ומנסה להציל אותו כשהוא מסתבך. "כשאני רואה שיש איזשהו ויכוח שבעיניי הוא מטופש, אני מנסה ללמד אותו דרכים לצאת משם". היא משתמשת במומחיותה כדי להסביר לו את הסיבה החינוכית שמאחורי התגובה הנכונה: "אתה לא יכול להגיד ככה ואחרי חצי שעה לעשות אחרת, כי זה פוגע מאוד בסמכות ההורית שלך". רוני אינה מסתפקת בהסבר קצר לאחר המקרה, אלא יוזמת מפגשים מסודרים שבהם הם משוחחים על הורות ועל דרכי חינוך מתאימות. נוסף על ההתנהלות היומיומית, הם "יוצאים לבית קפה ומדברים על הילדים". כשהם רחוקים מהסיטואציה ומגיבורי העלילה, היא מקשרת את העשייה השוטפת עם תיאוריות חינוכיות, ומסבירה לבן זוגה את העיקרון העומד מאחורי דבריה. "אני מרגישה שאני מקצועית בבית, בעיקר בסוג ההורות שאני מנסה ליצור עם הבעל שלי".

המראיינות במחקר זה משתדלות לתמוך בבני זוגן במעורבותם בחינוך ילדיהן. כפי שמסבירה כצנלסון (2005), כאשר נשים תומכות במעורבות אבהית בטיפול בילדים, הטיפול

שאותו מעניק האב מתחזק. אולם התמיכה שנשות החינוך המשתתפות במחקר זה מציעות היא שיתוף הורי הכולל מובילה ומובל.

מסיפורה של חלי עולה דגם הורות הנע בין הובלה שלה את הקו החינוכי בבית לחניכה של בן זוגה כך שיוכל לתפקד בלעדיה. "אני זאת שמובילה את הקו החינוכי בבית, ויוני איתי לגמרי בעניין הזה. לאט לאט פיניתי לו מקום, אם זה להשאיר אותם לבד ביחד איתו, אז בזמן הזה הוא צריך להחליט. אני מתווה את הדרך, אבל הוא איתי בתהליך". השותפות שלהם באה לידי ביטוי בכך שהוא מקבל את סמכותה ללא עוררין, והיא מעניקה לו רגעי אחריות.

בשונה מחלי שהבהירה כבר בפתיחת דבריה שהיא המובילה את החינוך בביתם, שילת פתחה את דבריה עם העברת הציפייה ששני בני הזוג מתווים את הדרך יחדיו. אולם, בהמשך ניכר שלתפיסתה המונח "באותה עמדה" הוא למעשה יצירת חזית משותפת מול הילדים. דרכה מתכתבת עם כצנלסון (2005) שמזהירה את ההורים מפני מניפולציה של הילדים, ומציעה להם להקדין בפני הילדים מסרים דומים ולגבות זה את זה. "לא לימדנו אותם להיות מניפולטיביים, הם ידעו שאימא ואבא זה אותו דבר." הילדים ראו בהוריהם חזית משותפת, אך מאחורי הקלעים, הדברים התנהלו מעט אחרת. "הוא סומך עליי מאוד. הוא אמר לי הרבה פעמים מזל שיש אותך, שאת למדת חינוך". כלומר, בביתה של שילת קיימת חלוקה ברורה בין הצגת חזית משותפת מול הילדים לבין העובדה שמאחורי הקלעים, היא מובילה את הקו החינוכי בגיבוי מלא של בן זוגה.

חלוקת התפקידים הברורה מאליה בשל המומחיות בחינוך מעוררת רגשות מעורבים אצל דגנית (גננת).

מכיוון שאני באה מעולם החינוך, אז כאילו אני עושה את הדברים הפחות

טובים. כשיש ממש שעה פנויה שאין בה כלום, אז אבא יוצא איתם לשעה

כדי לעשות טיול בטבע. והם חיים על תקן מעריצים של אבא. כי אני

המחנכת והוא ה-fun.

מדבריה של דגנית עולה שהיא נמצאת במערבולת רגשית. מצד אחד, היא מאמינה בדרכה וצועדת בה. אך מצד שני, הדרך שבה היא צועדת מובילה לתחושותיה שילדיהם מעריכים את

אביהם יותר. כפי שמתאר זאת כ"ץ (2009), תפקיד האם בחוויה הבסיסית של ילדיה הוא לטפל בהם, ואילו האב המתפקד כבייביסיטר-על הופך להיות בעיניהם מושא להערצה. עד כה הוצגו המשתתפות במחקר שלתפיסתן הסמכות החינוכית בבית שייכת להן, ובני זוגן הם המצווים לסגל. לעומתן, יוצגו דבריהן של משי ופאני המאמינות בחשיבות המקום שיש לתת לאישיותו של בן הזוג בחינוך הילדים אף שאינו מומחה בנושא. לטענתה של משי, חינוך אבהי מוביל לילדים עצמאיים עם קווי אופי מחוספסים יותר. "אני רואה ילד שאבא שלו נמצא שם יותר, עם תעוזה יותר חזקה." דבריה מתחברים עם דבריו של בלזר (2006), שטוען שהבן זקוק לאביו כדי להשלים את התפתחותו התקינה.

פאני (גננת) ממשיכה בקו התפיסתי של משי, שעל פיו יש לתת מקום לאישיותו של האב בתהליך החינוך. אולם, בניגוד למשי הטוענת, "אימא רכה יותר" ומצהירה שהייתה רוצה שילדיה "יהיו יותר קשוחים כמו אבא שלהם", מתוודה פאני שהיא "יותר שכלתנית. טוב שיש להם את בעלי, הוא זה שמפנק ונותן ודואג". בעוד שהיא מבינה "כיצד להדריך את הילדים לחיים האמיתיים", בן זוגה מאזן זאת במתן חום ואהבה.

משי ופאני מאמינות ביתרון של שיתוף האב בחינוך הילדים גם ללא הדרכה מסודרת. כפי שמסביר כ"ץ (2009) הן התינוקות, הן התינוקים לקשר עם "זכר מטפל" כדי לעצב את אישיותם, לגדול כ"אדם שלם" ולבנות קשרים מספקים בעתיד. כלומר, למרות ההבדל בהערכתה של כל אחת מהן לגבי מי מבין בני הזוג עומד בצד הקשוח ומי בצד המלטף, ניכר שמשי ופאני מאמינות שיש צורך באיזון הצד המקצועי בביתן.

את דברי המרואיינות מלוות שתי תפיסות הבונות את הדומיננטיות שלהן בחינוך ילדיהן. תפיסה גלויה המדגישה את מומחיותן המקצועית כמחנכות וגישה סמויה הרואה את האם כמובנת מאליה בחינוך ילדיה. ההסברים, ההובלה וההדרכה נשענים על תפקידן במרחב המקצועי, אולם עובדת היותן במרכז נתפסת כמובנת מאליה. מבלי לבטל תפיסות ואמונות אלה, נוסף קול של מרואיינות אחדות, המשחרר את האחריות המקצועית ונותן מקום לייחודיות שמביא עימו האב להורות.

מפרק הממצאים עולה תפיסת הגננות והמורות לגיל הרך את תפקידיהן במרחב הציבורי והפרטי בחייהן, הקושי שלהן למצוא זהות שאינה קשורה לאחד מתפקידיהן המכילים, והסיבה לבחירת המקצוע ממקום של שליחות, אף שבין השורות אפשר לזהות תהליך חברות תרבותי. לצד אלה, עולה היחס הכפול של הערכה וזלזול שהן מקבלות מהחברה בנוגע למקצוע שלהן, למרות המודעות לחשיבותו הרבה. כמו כן, בא לידי ביטוי מיעוט הגברים במערכת החינוך מצד אחד בהמשך לדימויו הנמוך של המקצוע ומצד שני מהיבטים מגדריים, ולבסוף תפקידן של נשות החינוך כחונכות מקצועיות של בני זוגן להורות מושכלת.

דיון, סיכום ומסקנות

מאמר זה בחן את החוויה שעוברת אשת החינוך לגיל הרך מהפן המגדרי תוך התייחסות למרחב הפרטי ולמרחב הציבורי של חייה ולקשר שבין המרחבים והתפקידים. מחקרים רבים עוסקים בשילוב הוראה-אימהות, בעיקר מהזווית של מעמד המקצוע והבחירה בו בשל קרבתו הציבורית הרווחת לתפקיד האימהי (הרצוג, 2002; ולדן, 2010; פישביין, 2010; פסטה-שוברט, 2000). מחקר זה מחזק את תפיסת הציבור ביחסו למקצוע ומעלה נקודות נוספות לדיון, מתנגד לטענה שהאימהות היא הסיבה לבחירתן בו ומוסיף דגשים שלא הוזכרו בספרות המחקרית. מאמר זה משמיע את קולן של הנשים, המתפקדות כאימהות וכנשות חינוך לגיל הרך, משלבות בין המרחבים בחייהן ומתקשות להיפרד מזהותן כנושאות ערכים הראויים לדעתן להיות באישיותה של אישה המחנכת ילדים רכים.

חלק מן המרואיינות במחקר זה הסבירו את חוסר היכולת של הציבור לשנות את תפיסתו כלפי מקצוע החינוך, בין שבשל שכר ש"אינו מעיד על גודל התפקיד" (בִּתִּי) ובין שבשל "היעדר הגברים במערכת החינוך" (אילנית). ממצאים אלה הוזכרו בספרות המחקר על מורות (הרצוג, 2002; ולדן, 2010; פישביין, 2010). אולם ממחקר זה עולה נקודה נוספת, המערערת את סוגיית יכולותיהם וכישוריהם של הגברים כקבוצה לעבוד עם ילדים רכים. בין שמדובר בתוצר תרבותי, ובין שגברים ונשים אכן שונים זה מזה באופן טבעי, לטענתן של חלק מהמרואיינות במחקר זה, גברים מעטים בלבד ניחנים ביכולות המאפשרות להם לעבוד

עם ילדים. יש לציין שאותם גברים מעטים שיש להם יכולות כאלה, זוכים להערכה מיוחדת מנשות החינוך לגיל הרך. נשות החינוך חשות גאווה רבה בשל ההבנה שהתכונות הייחודיות הנדרשות מהן אינן מובנות מאליהן. תכונות מיוחדות אלה מלוות אותן גם במעבר מן המרחב הציבורי אל המרחב הפרטי, ובמפגש עם הגברים שעומדים בחרו לבנות משפחה. כך, האישה במחקר זה מרחיבה את מערכת היחסים עם בן הזוג כאישה וכאם ילדיו, והופכת למנטורית המדריכה את בן זוגה להיות הורה טוב יותר. ההדרכה נעשית באופן אחראי ומסודר עם הסברים מפורטים של הדברים העומדים מאחורי תגובה זו או אחרת, והסברים על האופן שבו אפשר לעשות זאת טוב יותר. אומנם בבתים רבים האישה היא שמובילה את הקו החינוכי, אולם בביתיהן של נשות החינוך בולטים ההנחיה וההסברים התיאורטיים לבני הזוג. אלה מצידם, מודים על המזל שנפל בחלקם על היות אם ילדיהם אשת חינוך. כלומר, הידע שקיבלו נשות החינוך במרחב הציבורי מקבל הוקרה והערכה במערכת היחסים במרחב הפרטי. במקביל לרוח זו, עולה ממחקר זה הסברה שיש לתת מקום לשיתוף האב באופן ספונטני לקבלת השלמות הרצויה באופיים המתגבש של הילדים.

המחקר המוצג במאמר זה נועד לבחון את היחסים המתקיימים בין שני מרחבי זהות שונים ומופרדים כביכול – המרחב המקצועי והמרחב הביתי-המשפחתי – בקרב אימהות העוסקות בחינוך לגיל הרך. לדברי הרצוג (2002) קיימת בתרבות דיכוטומיה המקצה את המרחב הפרטי לתחום התמחותה של האישה ואת המרחב הציבורי לתחום התמחותו של הגבר. במחקר זה עולות סוגיות הדנות בדיכוטומיה זו וסוגיות המערערות אותה. סוגיות הדנות במקומו של הגבר בחינוך הילדים ומערערות את התפיסה הרואה כל מרחב בנפרד.

נקודה למחשבה

במחקר זה נמצא שלשליש מהמראיינות הייתה הכוונה תרבותית שהשפיעה באופן כזה או אחר על בחירתן במקצוע החינוך לגיל הרך. מבלי להתעלם מן העובדה שכולן מאמינות שהן הגיעו לתחום זה ונשארו בו בעיקר בשל כישוריהן, החוקרת חוזרת אל הקול שהדהד לא פעם מדברי הנחקרות, שיש גם גברים שהם יחידי סגולה עם רגישות וכישורים מתאימים לעבודה

עם ילדים. אם נשכיל להעניק חינוך המעודד טיפוח מיומנויות דומות לבנים ולבנות באופן שווה לאורך שנות הילדות והבגרות, נפגוש יותר גברים עם כישורים לעבודה עם ילדים רכים. טענה זו מתכתבת עם דבריה של אפטר (Apter, 1985) על האבהות. אפטר מסבירה שהעובדה שנשים מתפקדות טוב יותר כאימהות כרוכה בכישרון הורי בלתי מנוצל הקיים בגברים, שהחברה מתעלמת ממנו. מכאן שבאופן דומה, חינוך שוויוני יאפשר ליותר גברים להעז להיות הורים המעורבים בחינוך ילדיהם מתוך שיתוף ולא רק כתמיכה לבת הזוג. לבסוף, בהתייחס לטענתה של מעוז (2015), שאצל אבות טריים פעילים מתרחשת גדילה מואצת של נורונים חדשים במוח היוצרים מעגלים חשמליים שנועדו להכשירם להיות קשובים, אוהבים ומכילים, וחיבורה עם הקריאה לחשוף ולכוון לפעילויות דומות כבר בילדות, נסיק שאותם כישורים יובנו בתוך אישיותם של גברים רבים יותר. כך שמלבד מעורבותם בחיי הילדים במרחב הציבורי והפרטי בחייהם, נזכה גם לחברה מכילה ורגישה יותר.

רשימת מקורות

- איריגארי (2003). *מין זה שאינו אחד*. תל אביב: רסלינג.
- אלטמן, א' וכ"ץ, ת' (1999). פיתוח מנהיגות בדרג הבכיר. בתוך א' גון וא' זכאי (עורכים), *מנהיגות ופיתוח מנהיגות – הלכה למעשה* (337–367). תל אביב: משרד הביטחון.
- בלזר, מ' (2006). נוכחות האב במשפחה: חשיבות הקשר בין אב לבנו המתבגר. ספר *עמדו"ת כרך ד - המשפחה בעין הסערה* (55–64). אלקנה-רחובות: מכללת אורות ישראל. נדלה מהכתובת:
- <http://www.orot.ac.il/publications/amadot/amadotpdf/4-3.pdf>
- ברונר, ג' (2000). *תרבות החינוך. מאמרים על חינוך בהקשר*. תל-אביב: ספריית הפועלים.
- גילת, י', רוסו-צימט, ג', טל, ק' וטבק, ע' (2017). תפיסות הורים בנוגע למעמדה, לתפקידה ולתפקודה של הגננת. חוקרים @ הגיל הרך, 5, 90–121.
- דה בובאר, ס' (2008). *המין השני: כרך ראשון. העובדות והמיתוסים*. תל אביב: בבל.
- הופמן, ע', נידרלנד, ד' ודרור, י' (2007). *דמות המורה בראי הכשרת המורים: מבט היסטורי* (דוח מחקר מס' 1). תל אביב: מכון מופ"ת. נדלה מהכתובת:
- <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=1498>
- הרצוג, ח' (2002). בפתחו של מבט פמיניסטי על מורות בישראל. בתוך מ' צלרמאיר ופ' פרי, (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסטי* (11–14). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- וורנר, ג' (2005). *טירוף מושלם: המיתוס של האימא המושלמת*. תל אביב: אריה ניר.
- ולדן, צ' (2010). הוראה כמקצוע אם ואב או כרוניקה של הצלחה אפשרית. בתוך צ' ולדן וא' הרצוג (עורכות), *על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך* (311–336). ירושלים: כרמל.
- כ"ץ, ע' (2009). *אינטליגנציה אבהית: על אבהות וגבריות מזווית אישית*. תל אביב: מטר.
- כצנלסון, ע' (2005). *הורים וילדים ומה שביניהם - פסיכולוגיה של הורים וילדים*. נתניה: עמיחי.
- לימור, ד' (2000). הגננת לשנות ה-2000. *הד הגן*, ב, 4–7.
- מבורך, מ' (2017). *מנהיגות חינוכית בגיל הרך*. תל אביב: מכון מופ"ת.

- מעוז, ד' (2015). *הורות ללא מסכות*. תל אביב: מטר.
- משכית, ד' ודיקמן, נ' (2005). מפרח הוראה ועד להיות מורה. תמונה - סיפור של התחלה. בתוך ע' קופרברג וע' אולשטיין (עורכות), *שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר* (48-21). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סיטון, ש' (2002). בניית זהות הגננת (1919-1947). בתוך מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסטי* (146-173). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- עמית, ח' (1997). *הורים כבני אדם. להיות הורים שטוב להם*. תל אביב: ספרית הפועלים.
- פישביין, י' (2010). הכשרת מורות - היבטים פמיניסטיים. בתוך א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), *על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך* (73-95). ירושלים: כרמל.
- פסטה-שוברט, ע' (2000). נשים עובדות נשים לומדות: ההבחנה בין הספירה הפרטית לספירה הציבורית בראי הספרות המרכזית – סקירה ביקורתית. *מעוף ומעשה במכללת אחוה*, 6, 45–75.
- פרוני, א' (2009). *אימהות: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר*. ירושלים: מכון ון ליר, הקיבוץ המאוחד.
- פריש, י' (2012). *הגננת כמנהלת גן וכמנהיגה חינוכית – פרקי ניהול*. חיפה: שאנן.
- צ'ודורו, נ' (2007). שעתוק האימהות: פסיכואנליזה והסוציולוגיה של המגדר. בתוך נ' ינאי, ת' אלאור, א' לובין, ח' נוה ות' עמיאל-האוזר (עורכות), *דרכים לחשיבה פמיניסטית* (86-135). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- קרן, ת' (2003). *נשים ורודות*. תל אביב: עם עובד.
- קרינסקי, א' (תשס"א). *ביוגרפיות מקצועיות ככלי בהכשרת המורה לספרות*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ריץ, א' (2006). *ילוד אישה* (תרגום: כ' גיא). תל אביב: עם עובד.
- שלו, ש' (2003). *השיח האלטרואיסטי – מוסר, נשים, פוליטיקה*. חיפה: פרדס.
- שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרום, ש' (עורכות). (2011). *להיות מורה בנתיב הכניסה להוראה*. תל אביב: מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.

Apter, T. (1985). *Why women don't have wives: Professional success and motherhood*. London: Macmillan.

Chaille, C. (1994). Gender awareness and contradictions in the education of early childhood teachers. In: M. D. Dunlap & A. P. Schmuck (Eds.), *Women leading education* (86-104). Albany, NY: State University of New York.

Chodorow, N. (1999). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley, CA: University of California Press.

Dickson, M. (2018). The joys and challenges of academic motherhood. *Women's Studies International Forum*, 71, 76-84.

Gilligan, C. (1992). The harmonics of relationship. In L. M. Brown & C. Gilligan (Eds.), *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development* (18-41). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hareven, K. T. (2000). *Families, history, and social change*. Boulder: Westview Press.

O'reilly, A. (2004a). *From motherhood to mothering: The legacy of Adrienne Rich's of woman born*. Albany, NY: State University of New York Press.

O'reilly, A. (2004b). *Mother outlaws: Theories and practices of empowered mothering*. Toronto: Women's Press.

Pillay, V. (2009). Academic mothers finding rhyme and reason. *Gender and Education*, 21(5), 501–515.

Ramona, T. M. (2004). Becoming a mother versus maternal role attainment. *Journal of Nursing Scholarship*, 36(3), 226-232.

- Reinharz, S., & Davidman, L. (1992). *Feminist methods in social research*. Oxford University Press.
- Rodgers, 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* (3rd Ed., 732-755). New York: Routledge.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Warren, A. M. (2012). *Negotiation of personal professional identities by newly qualified early childhood teachers through facilitated self-study*. Master's thesis, University of Canterbury. Retrieved from: https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/7016/thesis_fulltext.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Winnicott, D. W. (1998). *Babies and their mothers*. Reading, MA: Addison-Wesley.